

À

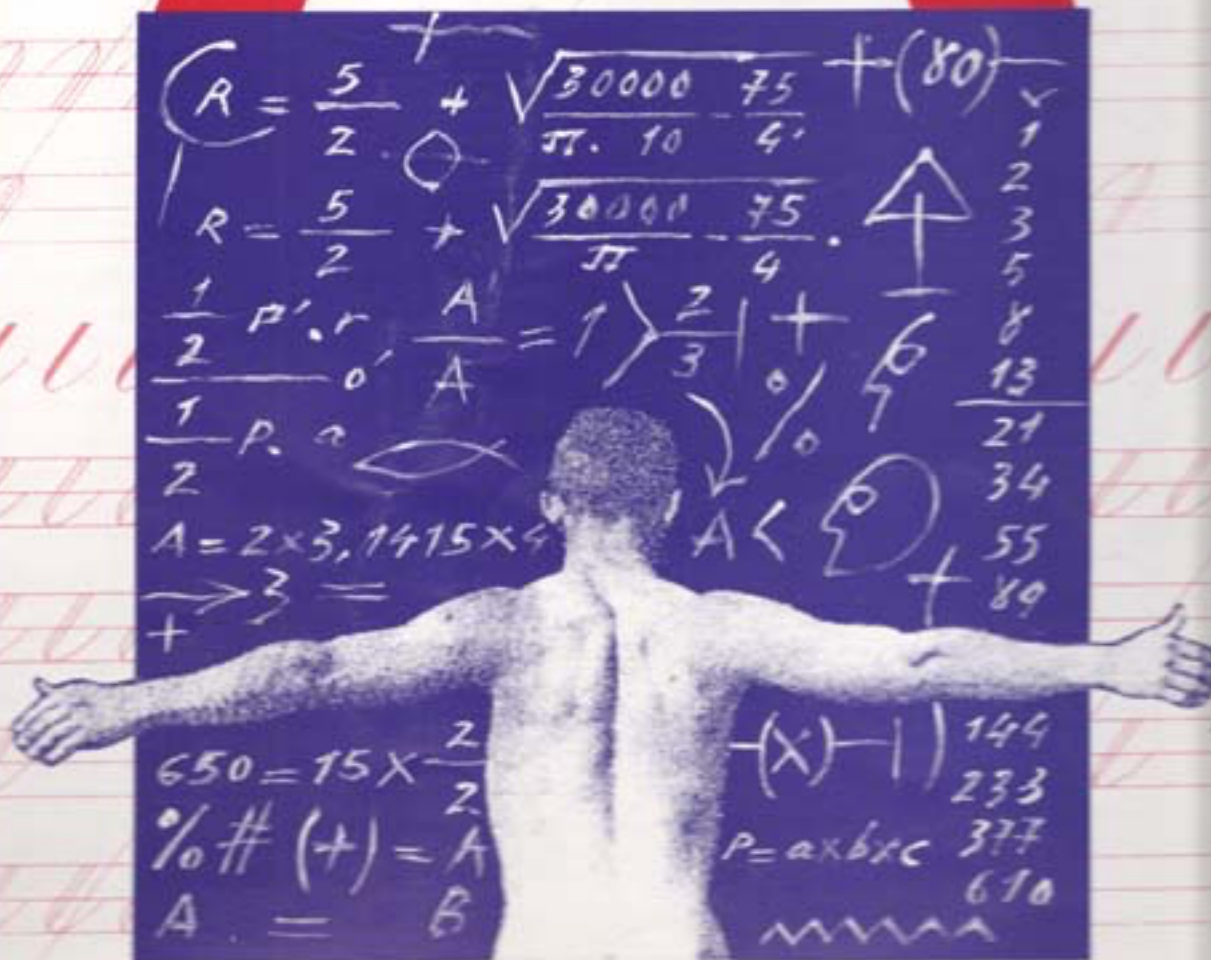
MBITS

de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

7

HIVERN 2003



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 Gisbert Sala

Disseny i maquetació: Marina Vilalta

Portada: Quim Domene

Il·lustracions: Karl Blossfeldt

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

Preu: 4 euros

HIVERN 2003

IL·LUSTRACIONS n.7



KARL BLOSSFELDT

(1865-1932) va fotografiar mils de plantes, flors, brots i càpsules seminals, tots en un extrem primer pla i amb un fons neutre.

La publicació de la seva obra "Formes originals de l'art" l'any

1928 el consagrà de la nit al dia. Els seus contemporanis estaven entusiasmats amb les formes i estructures abstractes de la naturalesa que revelaven les seves fotografies. Malgrat tot ell no es va considerar mai un fotògraf; si va fotografiar, ho va fer com a material d'observació en els cursos que impartia a l'Escola d'Arts Decoratives de Berlín: la naturalesa servia de font d'inspiració als futurs dissenyadors.

Considerades com obres pioneres de la Nova Objectivitat, les fotografies de Blossfeldt encara avui segueixen causant un efecte extraordinari.

SUMARI

ENTORNS D'ACTUALITAT

- 4....** Avui comencem una nova etapa convençuts que avui és demà
CONSELL DE REDACCIÓ. ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA
- 4....** Portal Web d'eines psicopedagògiques
TERESA JULIÀ DINARÈS
- 5....** Notícies ACPEAP
CARME GISBERT OCHOA
- 6....** Crònica del 1r Congrés Català de Salut Mental del nen i l'adolescent
EULÀLIA BASSEDAS
- 7....** Jornades Psicopedagogia a Secundària
JOSEP TORT COMA

OPINIÓ

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

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

- 10....** L'assessorament psicopedagògic en l'àmbit de les estratègies d'aprenentatge
MARIA LLÚISA PÉREZ CABANI
- 16....** El maltractament entre iguals al parvulari: una aproximació al fenomen de la victimització relacional
JORDI COLLELL / CARME ESCUDÉ
- 21....** Entrevista a Gernika
MIREIA URANGA ARAKISTAIN
- 24....** Col·laboració escola ordinària/escola especial: escolaritat compartida
NÚRIA COMAS FORNAGUERA / MAITE GÓMEZ CALVIÑO
- 29....** L'educació especial en els sistemes educatius comprensius: tendències de futur
IRENE PUIG PI
- 34....** La Gestió de la conversa amb els alumnes d'incorporació tardana
MANUEL SÁNCHEZ CANO

CRÒNICA DE ...

- 38....** Crònica d'una treballadora social / **ANNA MONTÉ QUER**

PRESENTACIÓ D'UNA ASSOCIACIÓ

- 39....** Associació Catalana de Dislèxia i altres dificultats específiques
NEUS BUISAM

RESSENYES DE LLIBRES

- 40....** *Un altre assessorament per a l'escola*
REYES CARRETERO / PERE PUJOLÀS / JOAN SERRA
JOSÉ RAMON LAGO
- 40....** *El cerebro del rey*
NOLASC ACARIN
JORDI PUJUIULA
- 41....** *Educación en tiempos de neoliberalismo*
JURJO TORRES SANTOMÉ
ASSUMPTA BARGALLÓ

AVUI COMENCEM UNA NOVA ETAPA CONVEN- ÇUTS QUE AVUI ÉS DEMÀ

Coincidint amb les Terceres Jornades de Formació organitzades per l'ACPEAP veia llum el primer número de la revista ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. Era el gener del 2001. Han passat dos anys, s'han editat sis números i ara iniciem una nova etapa.

Durant aquest curt període de temps hem vist aprovada la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación; finalitzar la Conferència Nacional d'Educació amb la proposta de redacció d'una Llei Catalana d'Educació; les universitats trasbalsades amb la LOU; la no consideració de la titulació de Psicopedagogia a afectes administratius; passar de 12.635 alumnes escolaritzats de països estrangers a l'inici del curs 2001-02 a més de quaranta set mil en l'actual (el que representa el 4'7% del total de la població escolar, un punt més que el curs anterior i quasi tres respecte a 1998); l'evolució de la teoria i la pràctica psicopedagògica centrada de manera prioritària en els contextos d'educació formal als contextos d'educació no formal... Igualment durant aquests dos anys hem vist publicat del Document Marc dels EAP en el qual s'expliciten i es defineixen, des de la pròpia pràctica professional, els marcs conceptuals, teòrics i pràctics que sustenten la intervenció psicopedagògica d'aquests equips, els seus àmbits d'actuació i el seu perfil professional; la celebració del Primer Congrés Català de Salut Mental Infantil en el que s'insistia en la importància del treball col·laboratiu i en xarxa entre professionals; la consolidació de la figura del professional de la psicopedagogia als IES; la presentació a la comunitat educativa del document publicat pel Consell Escolar de Catalunya sobre els Serveis Educatius, en el qual es fa esment de la necessitat de revisar les actuals tasques encomanades als EAP i redefinir el seu perfil professional, apostant per un model d'assessorament "centrat en els centres i el sector, donant suport als equips directius i als equips docents, millorant l'escola quant a la seva capacitat d'atendre la diversitat de l'alumnat, promovent canvis als centres, ajudant en la relació i la coordinació entre els centres i els serveis del sector, participant en grups de sector". També la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya ha presentat a l'opinió pública el document "El sistema educatiu avui. Situació actual i perspectives", en el qual s'aposta per "la implicació en el procés educatiu a tota la societat", per l'articulació de "programes socials on els centres educatius tinguin definides les seves funcions i en els quals es garanteixi la implicació de la resta de la comunitat" tot preveient "la col·laboració dels municipis per tal de trobar les solucions més adequades a les problemàtiques i realitats concretes". En la mateixa línia s'ha celebrat la Jornada de Reflexió del Consell Escolar de Catalunya la qual, incidint en l'actual debat sobre el paper dels municipis en la descentralització i corresponsabilització educativa, portava l'explícit títol de "Les responsabilitats compartides en educació".

Durant aquests dos anys ÀMBITS ha volgut ésser també un marc de debat i construcció de cultura psicopedagògica, compromès amb el seu temps i amb la creença de no esgotar les múltiples cares del poliedre que configura la nostra pràctica professional. Ens cal repensar la professió; ens cal construir cultura educativa des de les institucions, des dels professionals, des d'altres professionals i agents socials. Ens cal aprendre a conjuminar el coneixement disciplinar i la pràctica professional, de la mateixa manera que creiem ens és imprescindible obrir el diàmetre del focus d'anàlisi de la realitat educativa i escolar. Avui comencem una nova etapa convençuts que avui és demà.

Gener 2003

Consell de redacció. Àmbits de Psicopedagogia

PORTAL WEB D'EINES PSICO- PEDAGÒGIQUES

Benvolguts companys,

Soc la Tessa Julià de l'EAP de Terrassa i aquest any m'han donat una llicència d'estudis retribuïda. Quina sort, oi?. Em dirigeixo a vosaltres per demanar-vos la col·laboració, sempre que la feina de cada dia us ho permeti i que trobeu interessant de participar-hi.

Primer de tot, us explicaré de que anirà la meua llicència. La intenció és construir un portal web d'eines psicopedagògiques d'ús pels professionals dels EAP i pel professorat.

Es tracta de facilitar als professionals dels EAP el treball d'assessorament als docents. Està previst presentar un ampli recull d'orientacions a totes les vessants del fet educatiu, des l'aprenentatge de les competències bàsiques fins als problemes més freqüents en l'àmbit familiar, tot sistematitzant la feina feta fins ara per tots els professionals dels EAP. Això es farà recollint el treball ja fet pels EAPs de la comarca del Vallès i altres que vulguin col·laborar pel que fa a orientacions psicopedagògiques per tal de socialitzar experiències i enriquir el bagatge comú.

En definitiva el projecte preveu la creació d'un portal web on docents i psicopedagogs puguin trobar orientacions útils que els ajudin en la tasca diària d'assessorament, tot donant informació d'altres pàgines web o de bibliografia sobre els temes tractats que puguin ser d'interès per a tots. El portal els ha d'ajudar, per exemple, a adaptar llibres de text, a millorar la pronúncia d'un so, com enfocar el treball de la descripció, com treballar els alumnes amb dèficit d'atenció per hiperactivitat, etc.

Està previst que el portal tingui el següent mapa:

	Centres	Alumnat	Famílies	Sector	Equip
<i>Criteris</i>					
<i>Pautes</i>					
<i>Protocols</i>					
<i>Models</i>					
<i>Preguntes més freqüents</i>					
<i>Enllaços</i>					

En definitiva us demano que al portal web que construiré hi puguin constar els documents elaborats per l'equip, o pels professionals, o constar la referència d'on són. Si voleu, m'ofereixo a venir al vostra EAP o a una reunió d'equip per tal d'explicar-vos millor la proposta.

Encara que no és la versió definitiva, si voleu podeu visitar la meua pàgina web, on hi ha un inici d'aquest portal web fet l'any passat. L'adreça és: <http://www.xtec.es/~mjulia/eines/index.htm>

Si voleu podeu contactar amb mi:

Telèfon particular: 937 864 663 / Mòbil: 619 491 115

e-mail: mjulia@pie.xtec.es

Cordialment

Teresa Julià Dinarès
EAP de Terrassa

NOTÍCIES ACPEAP

L'associació ha tingut esdeveniments importants a finals d'any i ara estrenem el 2003 amb una junta nova. El dia 21 de novembre de 2002, reunits en assemblea es va votar i es va dipositar confiança en les persones disposades a assumir la tasca de tirar endavant l'Associació durant dos anys. Feina no en faltarà!

Les i els components d'aquesta nova junta són: Teresa Castilla Castilla-EAP Sants-Montjuïc / Montserrat García Picañol-EAP Sabadell / Carme Gisbert Ochoa-EAP Mataró / Carles Montoya Aledo-EAP Granollers / Mireia Planas Sisquella-EAP Les Corts / Josep M^a Quero Batalla-EAP La Noguera / Roser Reverter Olón-EAP Badalona / Ferran Sentís Vayreda-EAP El Prat de Llobregat / Teresa Sullà Moreno-EAP Gràcia i fins a la realització de les jornades seguirà en Manel Sánchez Canocreda Osona. Com podeu comprovar hi ha tres membres de la junta anterior que continuen, pensem que és una bona mesura per no començar de zero.

A l'assemblea vam tenir la sort de poder comptar amb la col·laboració d'en Pere Pujolàs de la Universitat de Vic, un professional conegut i valorat pels professionals de Psicopedagogia. La seva aportació va fer-nos reflexionar sobre la mal dita "Llei de qualitat".

Felicitem a totes i tots per l'alt grau de participació en les votacions que o bé a nivell presencial o per correu han estat importants. Esperem que aquest nivell de col·laboració el sapiguem mantenir, així com la vostra aportació en tot: feu arribar suggeriments, idees, crítiques...;

l'adreça és «acpeap@pangea.org».

Les diferents comissions de treball esperen incrementar les persones que treballen per poder fer una tasca més ben feta, Recordeu que tenim en marxa les següents: Comissió Perfil Professional, Comissió Formació-Jornades, Comissió per la racionalització de la burocràcia, Comissió Revista, Comissió de relació amb els Sindicats.

Consulteu sistemàticament la Web, recordeu que és:

«<http://www.pangea.org/acpeap>». Aporteu contingut i feu-la conèixer a diferents professionals de l'àmbit educatiu.

La nova junta ja ha posat ordre a l'agenda i ha començat a treballar després de rebre el traspàs de la junta anterior:

Una de les primeres actuacions que la nova junta ha hagut de gestionar, ha estat la de la tramitació de possible certificat del departament d'Ensenyament per a la demanda del títol de l'especialitat de psicologia clínica. Com ja sabeu la resposta obtinguda no ha estat l'esperada.

La Comissió de perfil professional ha donat fi al seu nou document sobre la ràtio per professional d'EAP i l'ha presentat al nostre Servei, properament el podreu conèixer.

L'agenda però ja està plena de noves actuacions a fer: contactes amb els associats, amb altres associacions, amb les universitats, amb els sindicats, amb el Departament d'Ensenyament, creació de noves activitats, lúdiques i culturals, etc.

La COMISSIÓ DE FORMACIÓ ens ha fet arribar el següent escrit anunciant les jornades :

IV JORNADES DE L'ACPEAP

Data: 28 de febrer 2003. Lloc Blanquerna

TREBALLEM EN EQUIP!

Sembla que no, però ja han passat dos anys que vam fer les darreres jornades. Interpretant les opinions expressades als fulls de valoració que ens vàreu lliurar a les III Jornades i les necessitats que es copsen al nostre panorama de la feina diària, considerem necessari dedicar les IV Jornades a reflexionar sobre la realitat del treball en equip.

La denominació del nostre servei educatiu, comença amb el nom d'equip com a primer identificador de la nostra tasca. Els professionals que hi som al dia al dia, tenim clar que el treball en equip forma part de les nostres funcions i del nostre tarannà. Al "Document Marc" sobre els equips d'assessorament psicopedagògic elaborat per l'ACPEAP, es considera el treball en equip com a una característica necessària per al treball institucional i per a exercir la nostra tasca a nivell de sector, aspectes que hem considerat inherents a l'exercici de les nostres funcions.

El treball en equip també necessita unes condicions bàsiques per a què esdevingui l'eix que potencia i dona sentit a la nostra feina. Així doncs, en aquestes jornades esperem tenir un espai per a reflexionar sobre la situació actual del treball en equip; des de les relacions interpersonals entre els diferents professionals, fins a l'organització de les reunions de treball; des de la dinàmica que es crea amb el dia a dia, fins als criteris de distribució de tasques; des de les demandes que arriben dels òrgans superiors, fins als entrebancs reals per a trobar-nos; en fi, des de les qüestions més de fons, fins a les qüestions més pedestres. Reflexions sobre allò que considerem que forma part de la nostra identitat, que cal potenciar i que mai es pot perdre.

PROGRAMA

9,15 h Obertura de les Jornades. Sr. Ferran Sentís. President de l'ACPEAP Intervenció a càrrec del professorat de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'Esport de Blanquerna. Intervenció a càrrec del Dept d'Ordenació i Innovació Educativa del Departament d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

10,00 h L'EAP i L'ECOSISTEMA ESCOLAR Félix Castillo. Psicòleg. Psicoterapeuta. Cap d'Estudis de l'Escola de Teràpia Familiar de l'Hospital de Sant Pau. Consultor Organitzacional.

12,00 h Taules simultànies: TAULA 1: La racionalització de la burocràcia als EAP. Joan Bonals EAP del Berguedà, Joan Serra. EAP de la Garrotxa. **TAULA 2: De l'anàlisi de centres a l'anàlisi de l'equip.** Albert Sardans EAP del Bages, Àngela González EAP del Berguedà. **TAULA 3: Reflexions entorn a les tasques de l'EAP i al nombre de centres per professional.** Teresa Abril EAP d'Horta-Guinardó, Maria Vilella EAP d'Esplugues. **TAULA 4: De la Reflexió a l'autoavaluació.** Mireia Planas EAP de Les Corts, Josep Carrion EAP de Sant Boi. **TAULA 5: Criteris de qualitat i reflexió interna als EAP.** Joan de Diego EAP de Gràcia.

15,30 h El treball en equip dels EAP. Resultats i valoració de l'enquesta.

16,00 h NOVES PERSPECTIVES FAMILIARS: PROCÉS I INTERVENCIÓ Teresa Moratalla. Psicòloga Clínica. Terapeuta Familiar.

18,00 h Síntesi de les taules simultànies. Espai d'Àmbits. Espai de l'ACPEAP

19,00 h Cloenda de les jornades.

Junta per a les IV Jornades: Manel Seguer / Josep Lluís Barrassa / Remei Grau / Manuel Sánchez

CRÒNICA DEL 1r CONGRÉS CATALÀ DE SALUT MENTAL DEL NEN I L'ADOLESCENT

El Congrés es va celebrar a Barcelona els dies 15 i 16 de novembre del 2002 com a culminació d'un llarg procés de treball que es va iniciar més d'un any abans. En les intencions dels organitzadors del Congrés estava la necessitat d'iniciar una reflexió i una anàlisi per part de tots els professionals dels serveis sanitaris, d'educació, de benestar social, de treball i de justícia que assisteixen la salut mental del nen, de l'adolescent i de la seva família, per acordar conceptes i modalitats d'intervenció que puguin donar resposta eficaç, integrada i contrària a la segregació.

L'ACPEAP va ser convidada, a través de la representació de la seva presidenta, a formar part del Comitè Científic. La tasca principal d'aquest Comitè ha estat la proposta així com l'aprovació dels continguts i el format del Congrés que anava preparant el Comitè Organitzador. En aquest Comitè Científic estaven representats diferents estaments del món professional i administratiu dels àmbits d'ensenyament, sanitat, justícia, joventut, treball i benestar social, sota l'ànim del Sr. J. García Ibáñez (president d'aquest Comitè) i de la Sra. R. Pérez Simó (presidenta del Comitè Organitzador).

La participació dels professionals dels diferents móns laborals en l'àmbit de la salut mental, ha estat molt important en tot el procés de preparació del Congrés. Des de feia més d'un any abans de la celebració del Congrés van coexistir a diferents llocs de Catalunya grups de treball interdisciplinars que tenien com a objectiu elaborar els documents escrits presentats en les actes del Congrés. Els grups de treball que es van organitzar van ser els següents:

1. Anàlisi de la situació actual de la xarxa d'atenció en salut mental infantil i juvenil i de la coordinació i articulació amb els serveis sanitaris i la resta de serveis no sanitaris.

2. El trastorn mental greu en la infància i l'adolescència dins l'assistència psiquiàtrica i psicològica en els àmbits escolar i social

3. Psicofarmacologia en la infància i l'adolescència

4. Prevenció i treball en xarxa en l'atenció a la infància i l'adolescència

5. Articulació de la xarxa infantil i d'adults

6. Infància, adolescència, família, societat i salut mental.

En gairebé tots aquests grups de treball hi va haver representació dels diferents àmbits professionals vinculats amb la salut mental. El món de l'ensenyament va estar representat gairebé sempre per representants d'EAP, vinculats o no amb l'ACPEAP.

A continuació, faré un breu comentari d'alguns aspectes que es va tractar a cadascuna de les taules:

- A la taula de l'anàlisi de la situació actual de la xarxa d'atenció en salut mental infantil i juvenil i la coordinació i articulació amb els serveis sanitaris i la resta de serveis no sanitaris, es va fer una anàlisi històrica de l'aparició dels CSMIJ al territori de Catalunya i una anàlisi dels desequilibris territorials que actualment existeixen. Es va fer esment de la importància de tenir present que la promoció de salut mental és cosa de tots els professionals que treballem al sector, i també de la necessitat sentida pel Comitè Organitzador de la importància d'una relació estreta entre els CSMIJ i els EAP.

- A la taula que va treballar el trastorn mental greu en la infància i l'adolescència dins l'assistència psiquiàtrica i psicològica en els àmbits escolar i social es va constatar la importància de treballar de manera interdisciplinària en relació als infants i joves amb trastorns mentals greus, amb els quals cal fer des de tots els àmbits actuacions diferents per tal de poder ajudar a millorar els seus símptomes i incorporar-los com a ciutadans en la societat. Es va constatar que les eines clàssiques de la psiquiatria no són suficients per a abordar problemes tant multidisciplinars.

- La taula sobre Psicofarmacologia en la infància i l'adolescència va fer l'explicació d'una recerca sobre l'ús de la psicofarmacologia per part de psiquiatres

de la xarxa pública i també sobre l'opinió en relació al tema per part d'altres professionals. Es va plantejar la necessitat d'estudiar més a fons el tema i una formació continuada dels metges en psicofarmacologia, millorar la comunicació amb altres professionals en relació a la medicació per a minimitzar els efectes secundaris i també per a aclarir les expectatives, i vetllar per a que la medicació sigui una part més d'un pla terapèutic integral que incorporés tots els aspectes que puguin millorar la salut mental del nen i de l'adolescent.

- A la taula sobre Prevenció i treball en xarxa en l'atenció a la infància i l'adolescència, es va analitzar tant la problemàtica que tenen els diferents usuaris dels diferents contextos de treball, com les pròpies problemàtiques dels professionals que han d'atendre i vetllar per la salut mental de la població. Així es va posar de manifest, entre d'altres temes, la tendència de la societat a delegar en els professionals de diferents camps totes les situacions de conflicte amb les que es troben, i les dificultats dels propis professionals, per les condicions de treball de poder-les atendre amb la tranquil·litat que seria desitjable. En el document escrit hi ha propostes de canvi des de l'àmbit clínic, d'ensenyament i justícia.

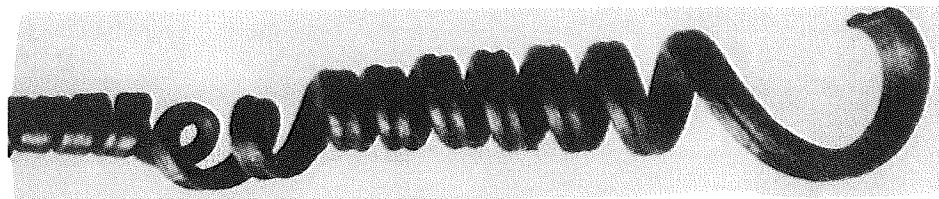
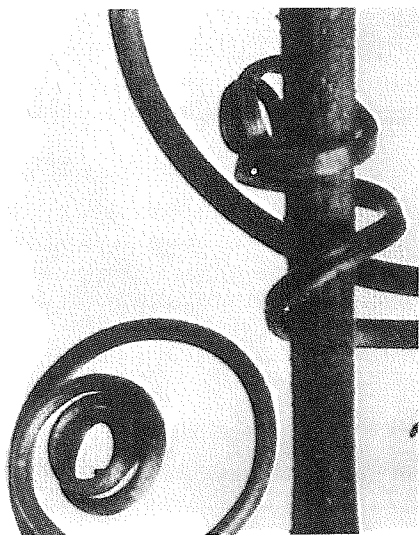
- La taula sobre l'articulació de la xarxa infantil i d'adults, es va plantejar l'anàlisi de la problemàtica des dels següents punts: el programa de coordinació entre CSMIJ i CSM, la problemàtica dels pares amb trastorn psiquiàtric o trastorns relacionals i la salut mental en els vincles familiars, la continuïtat o discontinuïtat del treball psiquiàtric quan el menor compleix 18 anys, i la prevenció primària i detecció precoç dels fills de pacients psiquiàtrics tractats als centres d'adults. Es va constatar que hi ha experiències enriquidores en diferents zones de Catalunya i també molta feina per fer per a millorar aquesta articulació entre la xarxa d'infantil i d'adults.

• Finalment, en la taula sobre Infància, adolescència, família, societat i salut mental, es va debatre sobre els canvis socials que han comportat una modificació i ampliació dels tipus de família i també dels valors que imperen en la nostra societat de manera majoritària – molt vinculats a través dels mitjans de comunicació- que molts cops no són els més adients per a vetllar per la salut mental dels infants i adolescents. Es va dedicar un temps exclusiu a analitzar la problemàtica que tenen les famílies immigrants que estan arribant a Catalunya per a identificar les dificultats que es poden generar en el camp de la salut mental i quines poden ser les accions dels professionals del diferents àmbits.

Us animem a fer una lectura dels documents finals de les diferents taules, ja que us pot donar una visió més àmplia dels temes tractats i les propostes de canvi i millora que s'hi identifiquen. El Comitè Organitzadors s'està plantejant la possibilitat de donar una difusió més àmplia a aquests materials i a les conclusions a través d'una publicació.

Finalment, només vull tornar a comentar que es va posar de manifest la importància de tenir en compte tots els àmbits de la vida de la persona perquè tots poden ser promotors o distorsionadors de la salut mental. Igualment, vull acabar fent referència a que els diferents professionals d'EAP que vàrem assistir al Congrés vàrem quedar satisfets de la imatge que es va projectar de la feina que es duu a terme des dels EAP.

A Eulàlia Bassedas
gener de 2003



JORNADES DE PSICOPEDAGOGIA A SECUNDÀRIA GIRONA, 14 I 15 DE MARÇ DEL 2003

El Seminari de Pedagogia Terapèutica i Psicopedagogia de les Comarques Gironines fa set anys que està funcionant com a activitat del Pla de Formació de Zona de la Delegació de Girona. En aquests anys uns seixanta professionals hi ha participat compartint preocupacions, experiències i recursos.

Enguany volem ampliar l'oferta formativa per tots els professionals de la nostra "especial!" especialitat. Les "Jornades de Psicopedagogia a Secundària" estan adreçades a tots els professionals que treballen als centres d'educació secundària de Catalunya des de les especialitats de Professor de Psicologia i Pedagogia i Mestre de Pedagogia Terapèutica, o bé com a membres dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic.

En aquests Jornades ens proposem aprofundir la nostra formació tècnica i professional i compartir el desenvolupament de les nostres funcions i actuacions en els centres d'educació secundària i descobrir els canvis que poden afectar les nostres especialitats a partir de les noves realitats normatives i canvis en les necessitats d'atenció.

Volem aprofundir en les funcions del Psicopedagog/a i del Mestre/a de Pedagogia Terapèutica i dels membres dels EAP en els Instituts de Secundària.(I.E.S.) ara i en el futur proper. A través d'una ponència sobre la "Ley de la calidad" i la nostra especialitat, i una altra que ens permeti fer crítica sobre nosaltres mateixos. A més es donaran a conèixer les resultats d'una enquesta sobre opinions i activitats dels professionals de l'especialitat, de la qual se'n disposen de cent seixanta respostes.

Aquest primer objectiu quedarà complert amb una taula rodona sobre la nostra especialitat. Esperem comptar amb la presència de l'Administració Educativa, la Inspecció d'Ensenyament, algun director de centres, representant d'un EAP, professor de psicologia i pedagogia i mestre de pedagogia terapèutica, i un professor de la universitat.

També volem saber com millorar en l'organització i la coordinació dels professionals que treballen als IES per integrar els alumnes de necessitats educatives especials i altres alumnes que tenen dificultats per seguir. Ho intentarem a través dels que ens comuniquin des de la Consejería de Educación y Cultura de Múrcia, la ponència de la unitat de neuropsicopedagogia de l'Hospital Trueta, i dues ponències més sobre el treball en equip i els professionals en una multiplicitat de relacions.

Finalitzarem les Jornades amb una conferència final que ens sintetitzi els que s'hagi treballat durant les jornades i ens doni pistes per al futur de la nostra especialitat.

Les respostes obtingudes a l'enquesta ha estat una motivació afegida per a la preparació de les Jornades. Som molts els professionals que necessitem trobar-nos, necessitem més recursos, necessitem més formació, i som tots nosaltres, diferents professionals amb i en funcions calidoscòpiques, que participem de la mateixa especialitat.

Us esperem a Girona.

A Josep Tort i Coma
(en nom del seminari)
jtort12@pie.xtec.es

<http://www.xtec.es/~jtort12/>

TENSIONS EDUCATIVES

Aviu dia, la política educativa, com la resta de polítiques socials, té plantejats alguns reptes essencials, derivats de les grans transformacions produïdes en els darrers anys en la nostra manera de viure. És tal la dimensió i l'abast d'aquests canvis que hem de parlar de canvi d'època i no només d'època de canvis. Dificilment podem parlar d'educació avui sense fer referència i tenir en compte l'abast i les dimensions d'aquests canvis. Tradicionalment s'ha considerat que la família, l'escola i el treball eren els tres moments principals en tot procés de socialització. Aquests espais tenien unes coordenades ben determinades i establertes al llarg de l'industrialisme, i avui en tenen unes altres ben diferents.

Com podem imaginar, tot plegat transforma radicalment les bases sobre les que es van construir les polítiques educatives dels estats de benestar. En el cas de l'educació això pot voler dir fortes tensions sobre, per una banda, el paper requilibrador i d'equitat que tradicionalment s'ha atorgat a l'educació, quan avui sentim parlar més i més d'esforç individual i de resultats. Per altra banda, sobre la tendència a utilitzar les diferents condicions d'accés i de permanència a les estructures educatives com vies per segmentar socialment, i proveir de base de maniobra l'alta cojuturalitat i baixa qualitat de molts llocs de treball, amb itineraris que ja defineixen el futur dels marginats o subalterns des de molt joves. En un altre camp, constatem la tendència a imposar certs models culturals de referència com els únics pretesament vàlids en el context liberal-democràtic, assenyalant els riscos d'acceptar o tolerar opcions culturals que serien, segons alguns, radicalment incompatibles amb el que s'entén com el nostre comú denominador, el nostre "mainstream". I tot això en un context en el que sembla que es vulgui marginalitzar les opcions educatives públiques, i per tant anar-les considerant com l'opció residual pels que no tenen més opcions. En el camp professional, sembla reduir-se l'espai de maniobra i d'autonomia dels professionals, a canvi del manteniment de les seves prerrogatives estatutàries, equiparant de fet professió a funcionarització. I apunta també una tendència a desmobilitzar a la comunitat educativa per situar les relacions més en la línia proveïdors-usuaris.

A l'entorn de tots aquests dilemes és sobre els que la participació dels diferents agents educatius tindrà sentit en els propers anys. Molts d'aquests dilemes difícilment poden plantejar-se i resoldre's només en el si de la comunitat educativa en sentit estricte, i obliguen a plantejaments més transversals, amb espais de comunicació entre professionals i aprofitant els elements de proximitat territorial per activar a la ciutadania.

 **Joan Subirats**
Catedràtic de Ciència Política UAB

DOCENTS: QUINA FORMACIÓ INICIAL?

No fa pas massa dies que un col·lega em demanava l'opinió sobre la formació inicial del magisteri (en l'actualitat una diplomatura universitària de tres cursos) i em plantejava la pregunta de si aquesta havia de ser una formació generalista o especialitzada. Haig de confessar que la pregunta em va sorprendre perquè no entenc que es pugui plantejar la qüestió en aquests termes. Els considero complementaris, és a dir, inicialment una bona formació general i, posteriorment, ja vindran les especialitzacions. També em va sorprendre perquè considero significatiu que es plantegi aquesta alternativa ja que això vol dir que hi ha qui considera que s'ha d'especialitzar des de bon començament. La reflexió sobre aquest tema no és banal i afecta no només els estudis de magisteri sinó també tots aquells els que tenen a veure amb el camp de la docència.

Què en traurem de ser uns bons experts en matemàtiques o música o geografia o ... si prèviament no coneixem bàsicament com és la persona que hem d'ajudar a créixer? De què ens servirà tenir grans coneixements de llenguatge o de història o de... si no tenim ben adquirits uns bons mecanismes de comunicació personal i col·lectiva? De què ens servirà tenir molts coneixements especialitzats si no sabem "vendre bé el producte" (i perdoneu l'ús d'aquest llenguatge empresarial) ?

Considero que en la formació inicial de totes les persones que es volen dedicar a l'ensenyament, sigui el nivell que sigui, ha d'haver-hi necessàriament com a mínim tres blocs formatius. Per una part cal que aprenguin tot allò que els permeti un bon coneixement de les persones ja que l'educador tracta amb nois i noies que tenen la seva pròpia personalitat individual i social. A més, es necessari que es vagin fent la seva pròpia visió crítica de la societat i del món ja que no hi ha educació neutra. Una visió que ha de ser democràtica i multicultural. I també que adquireixin un ampli bagatge de tècniques de comunicació i de dinàmica de grups per aconseguir que l'intercanvi que hi ha entre el professorat i l'alumnat en el fet educatiu es faci de manera eficaç i agradable i per saber estimular l'interès i l'atenció dels nois i noies.

També considero que cal una actitud personal, en l'educador, democràtica i optimista. Aquells que ho veuen tot negre, que només critiquen el que fa o no fa l'administració, el que fan o no fan els col·legues... val més que es dediquin a una altra feina.

 **Salomó Marqués**
Professor del departament de pedagogia de la UdG

UNA ESCOLA PER LA VIDA

L'any 2003 va iniciar-se amb tres males notícies, d'abast diferent, però que afecten l'escola i l'educació dels nostres infants i joves. La primera, l'aprovació per les Corts de la mal anomenada "Llei de Qualitat". La segona, l'últim dels nombrosos desastres ecològics que, fruit de la cobdícia d'alguns, ha arruïnat la Costa de la Mort gallega i tot el litoral del Cantàbric en forma de vessament de petroli. I, en tercer lloc, l'anunciada guerra, liderada pels Estats Units d'Amèrica, contra l'Iraq. Tots tres fets troben els seus arguments més bàsics en les polítiques neoliberals, en el mercantilisme econòmic i en el monolitisme ideològic que impera en les societats occidentals.

Aquestes tendències centralitzadores també tenen repercussions en l'educació, en forma d'una major desigualtat, d'una creixent discriminació, d'una dèria privatitzadora i d'un retrocés molt greu del sistema educatiu públic. En front d'aquestes amenaces, els moviments de renovació pedagògica, i l'Associació de Mestres Rosa Sensat, hem de reiterar el nostre compromís amb una escola pública, democràtica, oberta, autònoma i equitativa. Una escola on, en definitiva, els infants i els joves siguin feliços i se sentin respectats com a persones amb opinions i criteris propis.

En aquest sentit, l'escola que volem és una escola optimista pel que fa a les capacitats dels joves, una escola que els permet desenvolupar plenament el seu propi pensament i, a través d'aquest, la seva identitat. Alhora, és una escola oberta a la participació de tots, que recull i es deixa impregnar pels debats més importants de la societat, i que propicia la reflexió sobre aquests, creant ments obertes, amb capacitat d'exercir la crítica i també el compromís.

És una escola on els mestres poden albirar el futur, construint-lo dia a dia amb els infants i joves que tenen al seu voltant, fent realitat un diàleg que permeti aprendre vivencialment. Només a partir d'aquest diàleg obert i participatiu sobre les qüestions que avui dia afecten la societat –des de la guerra a l'Iraq a les petites qüestions relatives al barri de l'escola– els infants i joves comprendran que viure també és escoltar i acceptar les veus crítiques, qüestionar les veritats absolutes, i avançar en el camí d'allò desconegut. I aprendran que els silencis, els sentiments i les emocions són tan importants com aquell llibre que cal llegir, o com les matemàtiques. I, ben segur, més importants que alguns conceptes que, per absurdament academicistes, són poc útils per a la vida quotidiana. Perquè l'aprenentatge ha de ser, per damunt de tot, un instrument de vida, una eina que ens permeti renovar la nostra mirada i adaptar-la a les realitats que vagin sorgint a cada moment. I l'escola ha de ser l'espai que faci possible aquest aprenentatge per la vida.

 Rosa M. Securún

Presidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

VALORS A DEBAT: SER COMPETITIUS O SER MILLORS?*

Fa temps que som conscients que cal educar en valors, hàbits i actituds, i tractem de dotar-nos d'eines que facilitin al professorat l'avenç en aquesta direcció. Malgrat aquest esforç de la comunitat educativa, les pràctiques socials reals que les criatures veuen al seu voltant són més decisives, en relació a la seva manera d'actuar, que tot allò que se'ls diu a l'escola.

Hi ha un valor, en la nostra societat, que cada dia és més present en tota mena de contextos: la competitivitat. Les persones, les empreses i fins i tot les ciutats han de ser competitives. I què vol dir, ser competitius? Generalment ho diem en un sentit positiu, com a sinònim de ser eficaços, eficients, produir a costos més baixos, oferir uns productes o uns serveis millors a preus inferiors als habituals. Entès així, és un concepte interessant i útil per a millorar la vida col·lectiva.

Ara bé, quan els principis i el llenguatge del mercat surten del seu àmbit i passen a constituir els principis ètics generals d'una societat, i, per extensió, d'una educació, ja podem tremolar. Perquè el concepte de competitivitat no implica necessàriament la idea de fer les coses bé, o d'una manera més justa, o més útil, o el màxim d'avantatges per a la societat. Ben al contrari, l'esforç per ser més competitius ens condueix, en molts casos, a desmuntar sistemes socials que funcionaven bé i, en últim terme, a generar més exclusió per als més febles.

Però hi ha un altre aspecte que cal tenir present, i que és molt important en la seva vessant educativa: voler ser competitius implica sempre mesurar-se en comparació amb els altres i tractar de guanyar-los i, finalment, vèncer a qualsevol preu. És el mateix que ens passa amb l'esport, un element educatiu de primera magnitud, perquè és l'ocasió d'aprendre a dominar i canalitzar les pròpies forces, el propi cos, d'acord amb unes regles de joc que no es poden oblidar mai, allò que en diem "esportivitat". La realitat, però, ens ha dut a l'extrem contrari: allò que avui compta en l'esport és guanyar, no l'exercici de saber-nos controlar, divertir, participar i compartir. En la campanya "Compta fins a tres" sobre els valors en l'esport escolar que promou l'Ajuntament de Barcelona queda ben palès: els propis nois i noies ens indiquen la contradicció entre allò que se'ls diu sobre l'esportivitat i el comportament dels pares, que els inciten a una competència ferotge, perquè el que volen per damunt de tot és veure'ls guanyar.

Aquesta forma d'educar té conseqüències nefastes, no solament de caire ètic, sinó personal: ens porta ràpidament a la infelicitat i al desànim. Perquè, per un que guanya, molts són els perdedors. Fins i tot fent bé les coses no hi ha satisfacció si no s'aconsegueix vèncer. D'aquí sorgeixen les inseguretats personals, la baixa autoestima, i també moltes actituds de violència que vivim ben quotidianament.

No podríem dir que volem ser millors, en lloc de més competitius, encara que només sigui per no obligar a les generacions joves a anar amb el ganivet a la mà?

* A partir de l'article publicat el 30 de juliol del 2002 a El Periódico de Catalunya sota el títol La sobrevaloració de la competitivitat.

 Marina Subirats

Sociòloga

Regidora d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona

L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC EN L'ÀMBIT DE LES ESTRATÈGIES D'APRENENTATGE*

Maria Lluïsa Pérez Cabaní

Departament de Psicologia, Universitat de Girona

magui.perez@udg.es

Si bé és cert que la intervenció psicopedagògica en l'àmbit de les estratègies d'aprenentatge no és un tema nou, també ho és que al llarg de la darrera dècada, i dins el context dels canvis que s'han produït en el sistema educatiu, la manera d'entendre els objectius y la finalitat de l'assessorament en aquest àmbit ha anat prenent matisos diferents. És per aquest motiu que volem fer una mica d'història, des de la subjectivitat de la pròpia experiència, dels canvis que s'han produït en l'assessorament i en la formació del professorat en estratègies d'aprenentatge i valorar com s'ha anat modificant al llarg dels anys el per què i el per a què de la intervenció.

El motiu de plantejar la reflexió des d'aquesta perspectiva és doble: D'una banda existeix actualment una quantitat elevada de publicacions sobre el tema que estan a l'abast de les persones interessades, per la qual cosa no tindria massa sentit fer un recull d'aquestes, encara que fos des d'una perspectiva crítica. D'altra banda, plantejar els canvis que s'han produït en els objectius i la finalitat de l'assessorament en estratègies d'aprenentatge pensem que pot facilitar l'anàlisi, la discussió i la valoració de la intervenció des de la pràctica professional dels assessors psicopedagògics.

1. Una mica d'història

A finals dels anys 80 i començament dels 90 les demandes més freqüents sobre estratègies d'aprenentatge provenien dels centres d'educació secundària, en arribar els alumnes al batxillerat i considerar molts professors que no sabien afrontar les activitats d'aprenentatge i estudi. Davant d'aquestes demandes, la intervenció dels assessors, generalment agents externs que atendien els centres amb el suport de les associacions de pares i els ajuntaments, consistia en la recollida o l'elaboració d'alguns materials de "tècniques d'estudi" perquè els alumnes els treballassin amb el tutor, o en un període intensiu amb el mateix assessor, sense que la resta del professorat participés directament en aquests projectes.

L'objectiu d'aquest assessorament era donar la possibilitat als estudiants d'utilitzar les tècniques apreses en el curs o en la tutoria en diferents situacions d'aprenentatge i d'estudi de les matèries escolars, i optimitzar d'aquesta manera l'aprenentatge. Però aquest tipus d'intervenció no va permetre assolir aquests objectius. Encara que es podia observar en els estudiants una millora en l'ús de les habilitats treballades, no va ser possible constatar l'efecte que aquesta intervenció produïa en l'aprenentatge de les matèries curriculars. Quedaven sense respondre qüestions com si es produïa una transferència del que s'havia après durant el curs intensiu o la tutoria a les activitats d'aprenentatge i estudi específiques; quin era el procés de presa

de decisions dels estudiants per determinar quins procediments utilitzar per resoldre una situació o problema; o qüestions més properes a les actituds, com per exemple si els estudiants valoraven aquesta formació com a facilitadora de l'estudi o si bé la consideraven una feina afegida a les moltes i feixugues que ja havien de realitzar.

La valoració d'aquestes intervencions i molt especialment de les seves limitacions, és el que ens va conduir a un grup de professors a crear un Seminari Interuniversitari de Recerca sobre Estratègies d'Aprenentatge, coordinat per el professor Carles Monereo de la UAB, des del que hem realitzat diferents activitats de recerca i formació –Jornades, Seminaris, Investigacions– que ens han permès aprofundir en el tema, conèixer alguns centres educatius "per dins", de la ma dels seus protagonistes, i elaborar propostes i activitats d'assessorament i formació de professorat en estratègies d'aprenentatge.

2. Els fonaments d'un canvi

Del treball realitzat en aquest grup de treball voldríem destacar algunes qüestions fonamentals que han anat modificant la nostra manera d'entendre el per què i el per a què de l'assessorament sobre estratègies d'aprenentatge. Per exposar-les de forma resumida les agruparem en tres blocs: El primer fa referència al concepte i al contingut de l'assessorament en estratègies d'aprenentatge. El segon es centra en la metodologia del procés d'ensenyament-aprenentatge d'estratègies. Per últim, en el tercer bloc analitzarem els canvis en els nivells d'incidència de d'assessorament i en les condicions per a una intervenció de qualitat.

2.1 Concepte i contingut de l'assessorament en estratègies d'aprenentatge.

El concepte d'estratègia d'aprenentatge ha anat evolucionant des de la seva assimilació al coneixement d'unes tècniques d'estudi o d'uns procediments d'aprenentatge com el resum, l'esquema o el mapa conceptual, fins a considerar-se com "un procés de *presa de decisions*, conscient i intencional, en el qual l'alumne tria i recupera, de manera coordinada, els *coneixements* que necessita per assolir un determinat *objectiu o demanda*, en funció de les característiques de la situació educativa en què es produeix l'acció" (Monereo, C. y cols, 1994, p. 27).

Aquest canvi en el concepte d'estratègia d'aprenentatge implica també un canvi en el coneixement que ha d'activar l'estudiant, que necessitarà no únicament conèixer una sèrie de tècniques i procediments (coneixement declaratiu) sinó també com utilitzar-los (coneixement procedimental) i en quines condicions i

moments, en funció de la situació i de la demanda, utilitzar-los (coneixement condicional o estratègic).

Des d'aquest canvi conceptual el contingut de l'assessorament també es modifica. La funció de l'assessor no es centra tant en la intervenció directa amb els estudiants o els tutors, sinó que s'orienta cap a la col·laboració amb els docents. Més concretament en l'observació i l'anàlisi de l'actuació docent per ensenyar a aprendre, per tal que els alumnes aprenguin a prendre decisions de manera autònoma. En el quadre següent exposem de manera resumida aquests canvis:



Evolució del concepte i del contingut de l'assessorament sobre estratègies d'aprenentatge

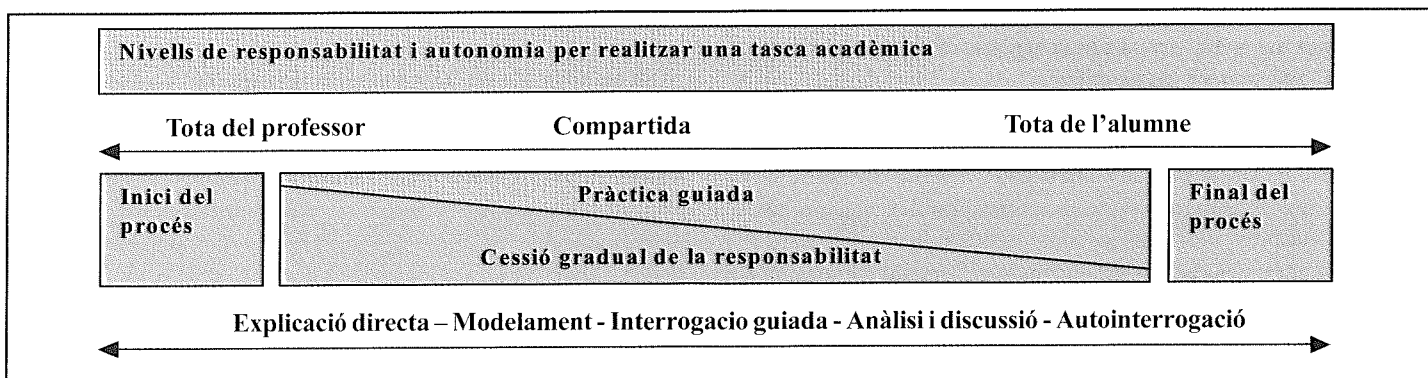
Contingut de l'assessorament: Elaboració de materials específics. Tècniques.	↪	Contingut de l'assessorament: Col·laborar en l'anàlisi de l'actuació docent per ensenyar a aprendre, per tal que els alumnes aprenguin a prendre decisions de manera autònoma.
Destinatari: Els alumnes. Els tutors tenen la funció d'aplicar aquests materials a les hores de tutoria. Els docents no participen directament.	↪	Destinatari: Els alumnes. Els tutors tenen la funció de coordinar les actuacions. Els docents ensenyen estratègies des de les activitats d'ensenyament/aprenentatge de les diferents àrees curriculars.
Per què: Aprendre unes tècniques específiques, o adquirir unes habilitats que suposadament faran els alumnes més competents en l'aprenentatge i l'estudi.	↪	Per què: Aprendre a prendre decisions sobre l'aprenentatge i l'estudi i actuar en funció d'uns objectius, progressivament de manera més autònoma.
Per a què: Possibilitat d'utilitzar les tècniques apreses i les habilitats adquirides en diferents situacions d'aprenentatge i d'estudi de les matèries escolars.	↪	Per a què: Per aprendre a aprendre, per saber seleccionar i organitzar la informació per convertir-la en coneixement i poder comunicar-la i compartir-la amb d'altres al llarg de la vida.

2.2 Aspectes metodològics del procés d'ensenyament-aprenentatge d'estratègies.

Els canvis conceptuals que acabem d'assenyalar comporten un canvi en la manera d'entendre el significat i el sentit d'ensenyar i d'aprendre (Pérez Cabaní, 2001) que requereix també d'una participació diferent en aquest procés, tant de l'estudiant, com del docent, del tutor i de l'assessor.

L'alumne ha de ser un agent actiu en l'aprenentatge d'estratègies i el docent l'ha de guiar en aquest procés. El docent, a través de la guia que ofereix ha d'anar afavorint progressivament l'autonomia de l'estudiant en la gestió de la informació (Monereo, Barberà, Castelló y Pérez Cabaní, 1996; Pérez Cabaní, 1997; Pérez Cabaní i Juandó Bosch, 2001).

Des d'aquesta perspectiva, la funció del psicopedagog es desplaça de la intervenció directa amb l'alumne cap a l'assessorament, la formació i la col·laboració amb els professors, i de manera complementària cap a la col·laboració amb els tutors per la coordinació de les actuacions que es duguin a terme.



2.3 Nivells d'assessorament i qualitat de la intervenció.

Un altre canvi rellevant des d'aquesta nova perspectiva que estem plantejant en relació a l'ensenyament i l'aprenentatge d'estratègies és que l'assessorament en aquest àmbit sobrepassa el nivell individual. Com assenyalen al respecte Martín (1999) i Monereo (1999) la intervenció abasta des de la interacció educativa a l'aula, fins el Pla d'Acció Tutorial i el Projecte Curricular de Centre.

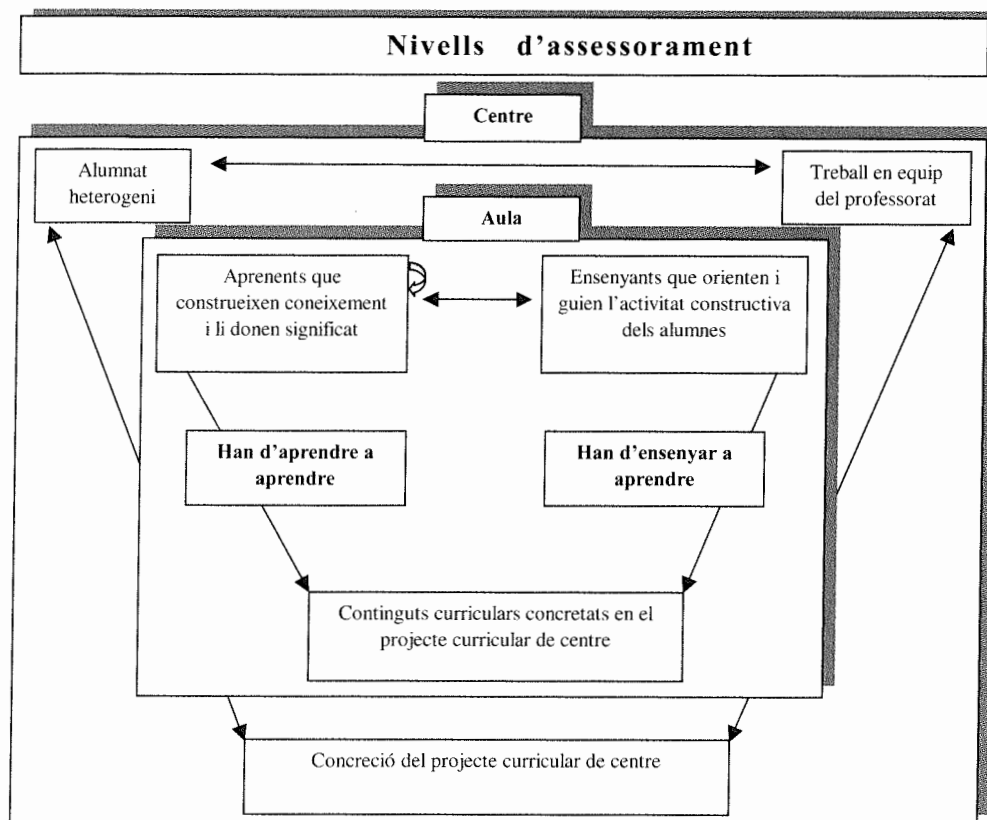
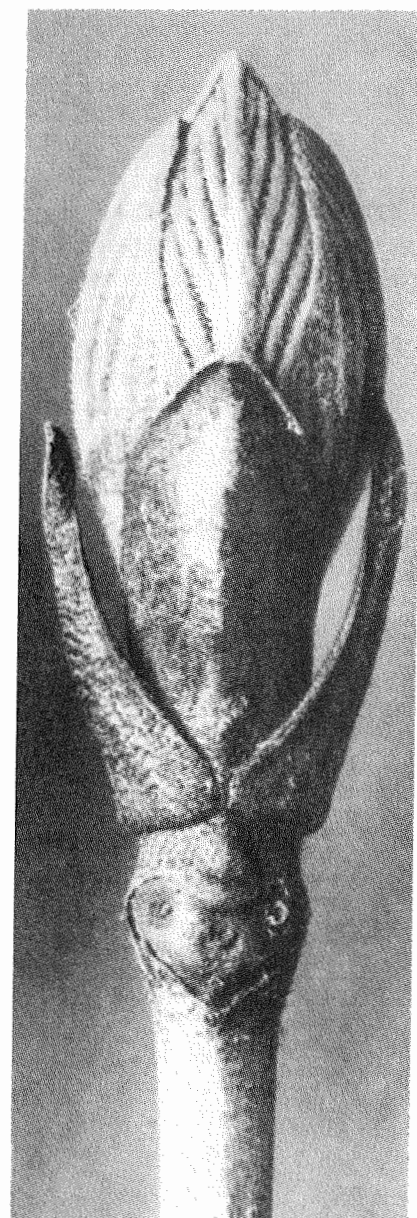


Figura adaptada de Pérez Cabani, 1997, pàg.17.



Així doncs, l'assessorament en estratègies d'aprenentatge requereix del treball en equip i col·laboratiu, en el que participin assessors, gestors, docents i aprenents. Aquesta intervenció haurà de tenir també en compte les característiques de l'escenari i les demandes dels actors que hi participen. Tenir en compte aquestes condicions és el que li donarà a la intervenció garanties de qualitat.

3. El canvi des de la pràctica: un exemple d'assessorament en estratègies d'aprenentatge en un escenari específic.

L'exemple que presentem es basa en una intervenció d'assessorament en estratègies d'aprenentatge realitzat recentment a partir d'una demanda d'un Institut d'Educació Secundària de les comarques gironines en el que el claustre de professors, després d'assistir a una conferència sobre "Les estratègies d'aprenentatge des del currículum", decideix introduir l'ensenyament-aprenentatge d'estratègies en les diferents àrees curriculars i cicles de l'Educació Secundària Obligatòria.

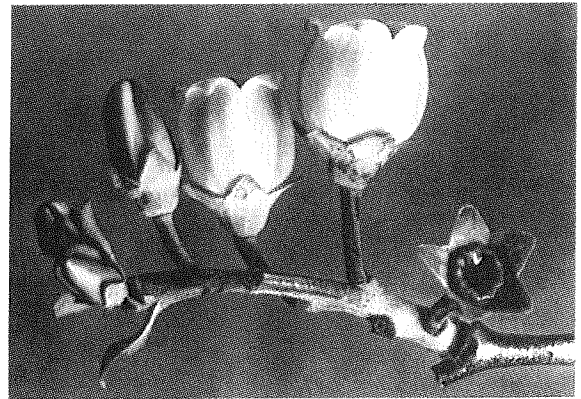
En la primera entrevista de l'assessora amb el coordinador pedagògic es va acordar fer una introducció progressiva i gradual de les estratègies d'aprenentatge, concretant uns objectius específics per cada curs acadèmic. Per això, en un primer moment es va decidir, d'acord amb el claustre de professors, començar pels treballs que es demanen als estudiants des de les diferents assignatures. Aquesta decisió va permetre un tractament transversal en l'ensenyament-aprenentatge d'estratègies, amb la implicació de tots els docents i estudiants d'ESO del centre.

A partir d'aquest acord i tenint en compte les poques hores que l'assessora podia dedicar a aquesta intervenció es va planificar una sessió de treball amb el claustre que es va desenvolupar seguint l'esquema que presentem a continuació:

Desenvolupament de la sessió de treball amb el claustre de professors de l'IES.

El treball escolar com a eina per ensenyar estratègies d'aprenentatge als nostres alumnes.

- I. Què fan els nostres alumnes quan fan treballs? Són estratègics?**
- II. On ens agradaria que arribessin els nostres alumnes en acabar aquest curs?**
- III. Què demanem els professors quan proposem treballs? Ensenyem estratègies?**
- IV. Què podem (i volem) fer per avançar en aquest sentit?**
- V. Planificació d'una proposta d'actuació: inici d'un debat.**



La posta en comú d'aquestes opinions va generar un debat entre els membres del claustre del que destacariem dues idees: la primera, un acord força unànime entre el professorat en les opinions recollides així com en la necessitat de modificar la situació i formar als estudiants en aquest sentit. La segona, la constatació de que l'actuació dels alumnes respon a les valoracions que han rebut dels docents en experiències anteriors similars, la qual cosa posa en evidència la necessitat de buscar criteris d'avaluació clarament definits i consensuats.

3.1 Què fan els nostres alumnes quan fan treballs? Són estratègics ?

En un primer moment es va recollir informació sobre els procediments que utilitzaven més freqüentment els estudiants per fer treballs. Les opinions que el coordinador pedagògic va obtenir en entrevistes prèvies a diferents professors, són les següents:

Què fan els nostres alumnes quan fan treballs?

- a)** Saben que ha de tenir portada, índex, introducció, cos, conclusió i bibliografia.
- b)** Resumeixen copiant paràgrafs i planes senceres.
- c)** No entenen el que copien i no saben escriure-ho amb les seves paraules.
- d)** «Van a pes».
- e)** Es reparteixen les planes i les afegeixen sense elaboració.
- f)** La portada se'n du «la palma». El contingut és deficient.
- g)** Treballen poc guiats i els grups treballadors però poc eficaços quan ens n'adonem ja se'ns han desviat.

3.2 On ens agradaria que arribessin els nostres alumnes en acabar aquest curs?

En aquest punt es va fer referència al concepte d'estratègia d'aprenentatge i al coneixement que han d'activar els estudiants per fer un treball de classe. Es va proposar donar resposta en petits grups heterogenis (professors de diferents àrees i nivells) a les qüestions que es van plantejar a través del següent supòsit:

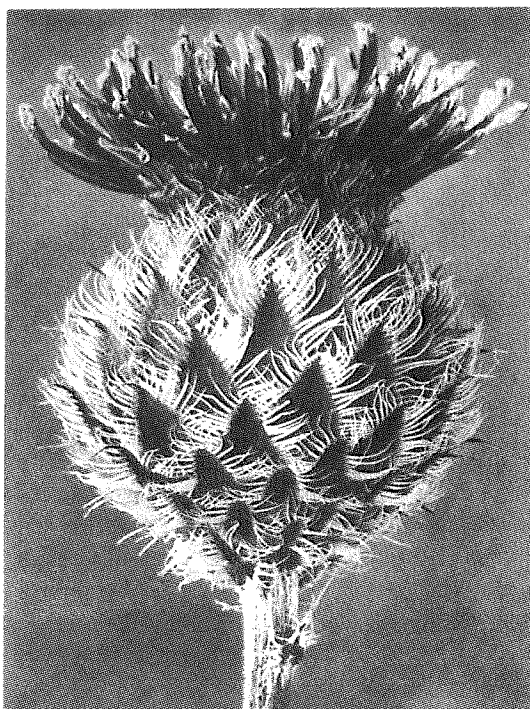
Supòsit: la proposta d'un equip docent de (...) d'ESO és «fer un treball sobre la campanya electoral dels diferents partits polítics en les properes eleccions». Aquest treball és interdisciplinari i té diferents objectius:

(Es demana als professors que defineixin els objectius tenint en compte que pot ser un treball que impliqui diferents àrees)

- Objectiu 1.....
- Objectiu 2.....
- Objectiu 3.....

Quines decisions han de prendre els alumnes per fer un treball?

(Es demana als professors que completin el quadre)



Moments de la presa de decisions estratègica

Moments de la realització d'un treball

	Recollir informació	Elaborar i organitzar la informació	Comunicar la informació
Planificar			
Regular			
Avaluar			

A través d'aquesta simulació es van debatre qüestions com les expectatives dels professors i com assolir-les, la complementarietat entre el procés d'ensenyament i el procés d'aprenentatge i la necessitat de plantejar l'aprenentatge d'estratègies com un procés continuat, progressiu i coordinat.

3.3 Què demanem els professors quan proposem treballs? Ensenyem estratègies?

L'objectiu d'aquest tercer moment era facilitar la posta en comú del punt de partida per començar a treballar en la línia dels objectius i les expectatives dels docents respecte a la realització de treballs de classe. Encara que aquesta reflexió és imprescindible per iniciar un procés d'aquest tipus, també cal dir que és un aspecte especialment complex, doncs es poden plantejar resistències entre el professorat per tal que no es posin de manifest possibles contradiccions o que no es posin evidència algunes incongruències en les seves actuacions. És important doncs, en aquest sentit, fer explícit què hi ha coses que estan bé i no cal canviar, així com què es canviaria i quines millores podrien comportar aquests canvis.

Aquesta posta en comú es va realitzar seguint el guió que presentem a continuació:

Demandes que fem els professors quan proposem treballs:

	Quines millores introduïríem?	
• Què demanem?	• •	• •
• Quina informació donem?	• •	• •
• Quin tipus de seguiment fem?	• •	• •
• Què, com i quan avaluem?	• •	• •
• Existeix algun acord a nivell de centre?	• •	• •



Primer nivell

Explicació directa de com recollir la informació. Consisteix, com el seu nom indica, en què el professor expliqui diferents procediments que puguin facilitar la recollida d'informació rellevant pel treball que s'ha de realitzar.

Per exemple: explica quins passos seguir per recollir i seleccionar informació de diferents fonts.

Segon nivell

El professor **modela** com recollir i seleccionar la informació. Consisteix, en què el professor durant la realització d'una tasca vagi explicitant, com expert, les decisions que va prenent.

Per exemple: Busca una informació i explica: en primer lloc he de decidir si és rellevant en base als criteris... és millor... he de pensar si... un cop hagi acabat "x" faré...

Tercer nivell

El professor introdueix la **interrogació guiada**. Consisteix, en formular una demanda als alumnes i plantejar-los una sèrie de preguntes que orientin les seves decisions sobre com resoldre-la. Al principi el professor pot proposar les preguntes directament, posteriorment pot demanar als alumnes que siguin ells mateixos, en petits grups, qui les plantegin.

Per exemple: Què sabeu sobre...? Coneixeu diferents llocs on podeu trobar informació sobre...? Quins?... Quins passos seguiríeu...? Com sabreu quines són les idees principals? Com podeu buscar-les?....

3.4 Què podem (i volem) fer nosaltres per avançar en aquest sentit?

Les anàlisis del punt de partida dels aprenents i dels docents, i la valoració de les possibilitats reals d'assolir els objectius i les expectatives plantejades ha de servir de base per iniciar el canvi. Un canvi promogut des del col·lectiu de professors, amb coordinació horitzontal i vertical.

Per tal d'oferir un model i facilitar el procés es va utilitzar com a exemple la guia que presentem a continuació en la que es proposen una sèrie de nivells progressius per afavorir l'autonomia dels estudiants en l'ús estratègic dels procediments d'aprenentatge, seguint les bases metodològiques que hem exposat en l'apartat 2.2.

Quart nivell

Pràctica en diferents contextos. Consisteix en proposar als alumnes que utilitzin el que han après en diferents situacions. Amb diferents continguts dins d'una matèria, en diferents matèries, amb objectius diferents, etc.

Per exemple: Seguir uns passos per resoldre un problema, buscar informació...en matemàtiques, socials, llengua...

Cinquè nivell

Anàlitzar i discutir les pròpies decisions. Un pas més en la progressió cap a l'autonomia consisteix en formular una demanda que els alumnes tinguin que resoldre autònomament. Després de realitzar la tasca es proposa una discussió sobre les decisions que han pres cadascú d'ells per resoldre-la. D'aquesta manera els alumnes poden modificar o ratificar les seves pròpies decisions.

Per exemple: ...jo he optat per buscar informació i després seleccionar-la tenint en compte... i em sembla que ha funcionat... jo amb una lectura ràpida n'he tingut prou...

Sisè nivell

Pràctica independent. En arribar a aquest nivell els estudiants hauran de prendre les decisions de manera autònoma. Davant diferents demandes i continguts, diverses condicions i contextos, hauran d'elegir uns procediments que els permetin organitzar la informació de la manera més adequada.

Per exemple: l'autointerrogació constitueix un instrument útil per facilitar aquesta pràctica. Qüestions com: Quina és la demanda de la tasca? Què sé sobre com realitzar-la? És una tasca complicada? He fet alguna vegada quelcom similar?... faciliten aquest procés.

3.5 Planificació d'una proposta d'actuació: inici d'un debat

Aquest darrer moment de la sessió de treball amb el claustre tenia com a objectiu arribar a planificar una proposta d'actuació en el centre. Una proposta contextualitzada, basada en la demanda i les necessitats manifestades pels propis docents. Una proposta que no sorgís únicament de l'assessor, sinó de tot el col·lectiu implicat, planificada conjuntament.

L'activitat es va realitzar seguint el guió que mostrem a continuació:

Planificació d'una proposta d'actuació

• Per on podem
(i volem) començar?

•
•
•
•

• De quins mitjans
humans i materials
disposem?

•
•
•
•

Aquest darrer punt de la planificació i l'anàlisi de la situació va ser, a la vegada, el punt de partida per iniciar la intervenció.

4. Algunes reflexions finals

Potser la idea que sorgeix amb més força del plantejament que hem defensat en aquestes pàgines és que l'assessorament psicopedagògic en estratègies d'aprenentatge no es pot plantejar com una intervenció aïllada, des de fora, sinó de manera integrada i contextualitzada, en un primer nivell amb les demandes i necessitats del centre i d'acord amb el Projecte Curricular, en un segon nivell formant part de les activitats d'ensenyament – aprenentatge que es realitzen a l'aula. Però la intervenció psicopedagògica plantejada en aquests termes requereix d'algunes condicions sense les quals seria molt difícil portar-la a terme, com intervenir des d'un model col·laboratiu de l'assessorament, fer propostes “des dels centres” i no “per els centres”, o fer realitat el treball en equip.

Finalment, no voldríem acabar sense fer referència a la tan debatuda relació entre teoria, o coneixement acadèmic, i pràctica, o coneixement professional. Al nostre entendre aquestes dues vessants del coneixement s'han de fusionar, han de trobar el seu punt d'encontre en l'anàlisi i la reflexió sobre la pròpia pràctica assessora, i pensem que és això el que ens permetrà avançar i fer propostes innovadores i fonamentades.

Referències bibliogràfiques

Martin, E. (1999) Estrategias de aprendizaje y asesoramiento psicopedagógico. En J.I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico* (337-356). Madrid: Santillana.

Monereo, C. (1999) El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En J.I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico* (357-374) Madrid: Santillana.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez Cabaní, M.L. (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Monereo, C.; Barberà, E.; Castelló, M.; Pérez Cabaní, M.L. (1996) Estrategias de aprendizaje. El desarrollo del aprendizaje autónomo. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coord.) *Manual de orientación y tutoría* (145-192) Barcelona: Praxis.

Pérez Cabaní, M.L. (coord.) (1997) *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum*. Cuadernos para el análisis, 10. Barcelona: UdG/Horsori

Pérez Cabaní, M.L. (2001) Significat i sentit d'ensenyar a aprendre a l'escola d'avui. *Guix*, 278, 71-77.

Pérez Cabaní, M.L.; Juandó Bosch, J. (2001) Gestionar la información para que se comprenda. Barcelona: Edebé.

* Aquest article recull, de manera adaptada, el contingut de la conferència realitzada per l'autora el 22 de juny de 2001 a Balaguer, dins el programa de l'Assemblea Ordinària de l'ACPEAC.

EL MALTRACTAMENT ENTRE IGUALS AL PARVULARI: UNA APROXIMACIÓ AL FENOMEN DE LA VICTIMITZACIÓ RELACIONAL

Jordi Collell, Carme Escudé

(Prog. Ed. Compensatòria Garrotxa-Ripollès)

En general l'èmfasi dels treballs sobre maltractament entre iguals s'ha situat en les agressions físiques i verbals, mentre que la victimització relacional ha estat menys considerada. En contrast amb l'agressió física i verbal, l'agressió relacional intimida els altres mitjançant el dany a les seves relacions amb els iguals. Aquest tipus de maltractament consistent en conductes d'aïllament, escampar rumors, rebuig i exclusió social, pot comportar conseqüències a llarg termini que poden ser tant o més perjudicials que les agressions més directes.

En l'àmbit de l'educació infantil l'estudi de la victimització és molt més recent. Estudis actuals demostren que la agressió relacional en les primeres etapes educatives sovint és precursora de desajusts socials i psicològics en l'adolescència i l'edat adulta.

En aquest treball es fa una aproximació al fenomen de la victimització relacional al parvulari, fent referència a les seves característiques i als instruments utilitzats per a la seva detecció. Finalment, es remarquen les possibilitats i la importància d'una intervenció primerenca en el sistema de les relacions entre iguals al parvulari.

1. El maltractament entre iguals

El fenomen del maltractament entre iguals (*bullying*) es caracteritza per conductes agressives i repetitives en les que es dona un desequilibri de poder que deixa indefensa la víctima.

Tot i que no es tracta d'un fenomen nou, ha estat estudiat en un període recent. Els estudis s'inicien en els anys '70 als països escandinaus i en el nostre país encara són posteriors (Vieira, Fernández y Quevedo 1989, Cerezo 1992,

Ortega 1992). El noruec Dan Olweus, un dels precursors en l'estudi d'aquest tema, en fa la següent definició en una versió actualitzada del *Olweus Bully/Victim Questionnaire*, que transcrivim:

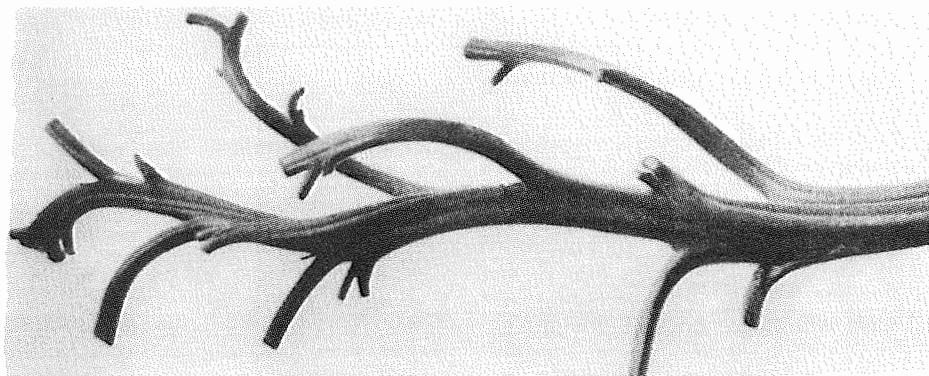
"Diem que un estudiant està essent intimidat quan un altre estudiant o grup d'estudiants: diu coses mesquines o desagradables, se'n riu d'ell o ella, l'anomena amb malnoms molestos o punyents. L'ignora completament, l'exclou del grup d'amics o l'aparta d'activitats expressament. El colpeja, li dona puntades de peu i empenyes o l'amenaça. Diu mentides o fa córrer falsos rumors sobre ell o ella, li envia notes feridores i tracta de convèncer els altres

perquè no es relacionin amb ell. I coses com aquestes. Aquestes coses s'esdevenen amb freqüència i és difícil per a l'estudiant que està essent intimidat defensar-se per ell mateix. També és bullying quan un estudiant està sent molestat repetidament de manera negativa i perjudicial. Però no podem anomenar bullying quan algú es fica amb algú altre, de manera amistosa, en un joc. Tampoc no ho és, quan dos estudiants de la mateixa força discuteixen o es barallen".

A efectes de clarificació dels comportaments constitutius de maltractament entre iguals, pot ser útil la següent classificació:

Tipus d'accions que constitueixen el maltractament entre iguals.

Tipus de maltractament	Formes directes	Formes indirectes
Físic	Pegar, amenaçar...	Amagar, trencar, robar... objectes o pertinences d'algú
Verbal	Insultar, burlar-se obertament, posar malnoms...	Difondre rumors, malparlar d'algú...
Exclusió social	Excloure obertament, no deixar participar en una activitat o joc	Ignorar, fer com si un no hi fos, "ningunejar"...



1.1 Algunes consideracions

Els estudis demostren que el maltractament entre iguals és un fenomen general que es produeix en major o menor grau en tots els centres, amb unes tendències generals observables:

- Major participació dels nois com a agressors i com a víctimes.
- Formes més usuals d'abús directes en els nois i indirectes en les noies.
- Període de major incidència entre els 11 i 14 anys, disminuint a partir d'aquí.

En aquest sentit hi ha algunes qüestions importants que volem remarcar:

S'ha parlat poc de la incidència d'aquestes conductes en edats primerenques, malgrat que la detecció precoç té una funció important per a la prevenció. Sovint s'han contemplat referides als trams d'edat on són més evidents i notòries. En el nostre país, l'estudi del *Defensor del Pueblo* (1999) se centra en el tram d'edat comprès entre els 12 i 16 anys i el *Joventut i Seguretat a Catalunya* (2001) en els 12-18 anys.

Els treballs s'han centrat majorment en les agressions directes més observables, malgrat que s'hagi demostrat que la reiteració de les agressions indirectes pot produir conseqüències altament negatives en el desenvolupament posterior dels infants. Recents estudis han demostrat la necessitat de focalitzar també l'atenció en les formes d'agressió indirecta, i en la importància de la seva detecció primerenca. D'alguna manera es posa en evidència que aquest tipus d'agressió s'ha de tenir en compte i quan abans millor.

Malgrat que la relació causal entre experiències de victimització i aparició de trastorns psicològics és a vegades difícil d'establir, és un fet demostrat que les experiències de maltractament incideixen negativament en l'autoestima, generen ansietat, depressió, por i sentiments d'aïllament i d'impopularitat que en casos extrems poden arribar a tenir conseqüències molt greus per al desenvolupament personal i social. També s'ha fet evident que aquestes experiències tendeixen a agreujar problemes que ja existien amb anterioritat.

2. La victimització relacional

Les experiències d'aïllament poden ser tant o més perjudicials que les experiències de maltractament físic i es donen a totes les edats. Aquest fet, important al llarg de tot el desenvolupament, ho és més en moments crítics com poden ser els primers anys de l'escola, quan es formen les bases de les relacions socials o en l'adolescència, on l'acceptació per part del grup d'iguals assoleix gran importància per al desenvolupament de la dimensió social de la persona.

En contrast amb l'agressió oberta que intenta perjudicar l'altre a través del mal físic o l'amenaça, l'agressió relacional ataca l'altre a través del dany a les seves relacions, utilitzant la exclusió social o escampant rumors com a forma de venjança o de represàlia.

Estudis recents (Crick, Casas & Mosher, 1997) indiquen que l'agressió oberta (pegar, insultar, amenaçar...) és més característica dels nens, mentre que la relacional (excloure, no deixar participar en jocs, ignorar, fer córrer rumors...) és una

conducta utilitzada amb més freqüència per les nenes. També fan observar que és una conducta freqüent a parvulari, tot i que presenta un tret característic que la diferencia de la que es dona en altres edats més avançades.

Els pàrvuls que encara no han assolit algunes habilitats socials manifesten aquestes conductes d'exclusió d'una manera simple i directa, contràriament als nens i nenes més grans que han desenvolupat unes estratègies més completes i subtils i posseeixen un domini més gran del llenguatge. De tota manera, allò que tenen en comú és **l'ús de les relacions amb els iguals com a vehicle d'amenaça i de por**.

A més, els pàrvuls que són objecte d'aquest tipus d'agressió de manera freqüent poden manifestar serioses dificultats per a l'ajust emocional posterior. Les experiències d'aïllament són precursors d'altres experiències de victimització directa. Aquest procés de victimització segurament es faria efectiu per una mena de profecia d'autocompliment: els companys tendrien a interactuar negativament amb els iguals que són vistos com a diferents, desagradables o empipadors i que són rebutjats, cosa que els portaria encara més a la marginació i a ser víctimes d'agressions més directes en edats posteriors (Alsaker, 1993).

Les conductes d'exclusió són difícils d'observar en un context ordinari, sovint no es diagnostiquen i poden acabar cronificant-se. En aquest sentit la detecció és imprescindible. Cal tenir en compte el paper cada vegada més important de l'etapa d'educació infantil com a instrument de socialització: en les societats occidentals, l'estructura familiar ha patit grans canvis en els darrers decennis. Aquests canvis estructurals (aïllament de la família nuclear, augment de les famílies monoparentals, accés de les dones al món laboral...), són fenòmens que impliquen canvis en la manera en que els infants se socialitzen, i en aquest sentit el sistema educatiu hi juga un paper cada vegada més important. Actualment l'escola és el marc on es desenvolupa la conducta social de l'infant.

Això va lligat al fenomen creixent de la hiperescolarització. Cada vegada els nens i nenes s'escolaritzen més aviat (llar d'infants, parvulari...) i passen més hores a l'escola (menjador, activitats extraescolars...). A diferència del que tendeix a passar ara, les generacions anteriors estaven moltes estones amb persones més grans de la família extensa (pares, avis, oncles, germans grans...) i no era fins més tard que anaven a l'escola i vivien per primera vegada amb els seus iguals. Actualment i cada vegada més, els nens i les nenes passen una gran part de la seva jornada amb d'altres nens i nenes de la seva mateixa edat i amb contacte amb relativament pocs adults. Davant d'aquests canvis és important estudiar les conseqüències positives i negatives de les diferents formes de relació entre iguals per al desenvolupament de les relacions socials, així com el paper de l'escola com a fomentadora i inhibidora de conductes (Dorado i Jané 2002).

3. Com detectar la victimització relacional

3.1 Dificultats metodològiques

L'agressió relacional apareix en el repertori conductual dels nens i nenes en edats primerenques i aquestes conductes poden ser fiablement distingides de conductes agressives obertes en els pàrvuls.

La mesura de la victimització relacional, sobretot al parvulari presenta unes dificultats metodològiques que cal tenir en compte:

En primer lloc cal poder diferenciar entre victimització repetida i conflictes agressius, de caire més relacional i evolutiu, que en la pràctica pot traduir-se en una dificultat de discernir entre conflicte, fins i tot greu, i maltractament. En aquest punt cal tenir present el fet de la repetició sistemàtica, que defineix les conductes de victimització.

En segon lloc, cal tenir en compte que el concepte d'agressió i de maltractament entre iguals va canviant amb l'edat (Ortega 2000). Els alumnes de menys edat no han adquirit encara les habilitats socials necessàries, i semblen tenir una concepció del maltractament més centrada en el contacte físic que en les agressions verbals o indirectes.

L'agressió indirecta depèn d'un cert nivell de maduració cognitiva i aquest tipus d'estratègia no es desenvolupa completament fins als 8 anys. Així, tal com hem esmentat anteriorment, l'exclusió al parvulari es manifesta d'una manera més directa. A més a més, el desenvolupament cognitiu dels infants fa que les valoracions sobre les conductes dels altres estiguin mediatitzades per molts factors, com ara l'egocentrisme i la manca de regulació emocional, però sobretot pel *contagi social*.

Finalment, una darrera dificultat metodològica per la mesura de la victimització relacional al parvulari o els cursos inicials de l'etapa de primària, és la manca d'habilitats quant a la lectoescriptura d'aquests nens i nenes que fan que no puguem basar-nos en informes o qüestionaris de «*llapis i paper*», que han demostrat ser una bona eina en etapes posteriors.

Amb tot, els resultats de les investigacions demostren que és possible obtenir informacions vàlides sobre aquesta mena de problemes fent entrevistes als mateixos nens sobre les relacions d'agressivitat entre iguals en el seu grup (Alsaker, 1993). La mateixa autora posa en evidència també que és molt important no aturar-se en la mesura de l'agressivitat física i verbal. Les experiències d'aïllament poden ser tant perjudicials per la salut psicossocial de l'infant com les experiències d'agressivitat més directa.

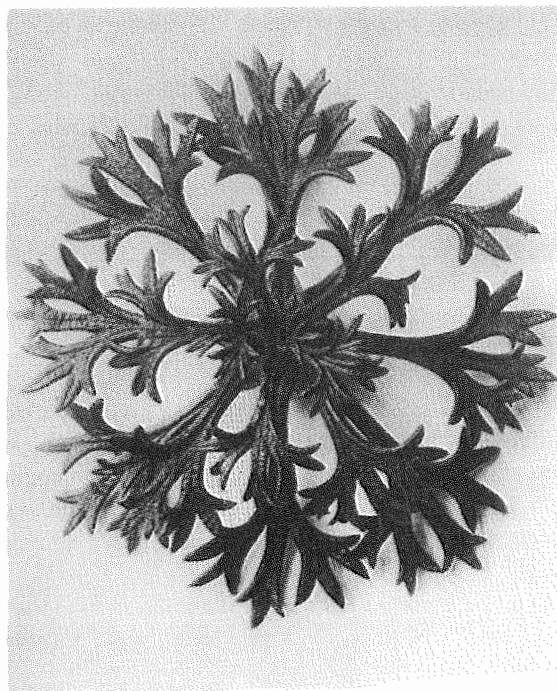
3.2 Mètodes més utilitzats

Els mètodes més utilitzats són (1) l'observació directa (2) els informes dels mestres (3) els informes dels mateixos nens i (4) les entrevistes individuals. Una combinació de tots ells i l'observació de les correlacions sembla l'aproximació més adequada.

3.2.1 Mètodes observacionals

El pati d'esbarjo representa l'entorn ideal per a observar les conductes agressives espontànies. Les dades confirmen que és en el pati d'esbarjo on s'esdevenen la major part de les conductes de *bullying* (Costabile et al. 1999), on la vigilància dels adults és més permissiva i on els nens interactuen més lliurement.

El mètode observacional és el més ecològic, tot i que requereix pràctica per part de l'observador per diferenciar segons quines conductes i interaccions, i requereix una despesa important de temps i personal. També poden existir certes dificultats quant al registre de la conducta verbal.



De tota manera, l'observació de la conducta prosocial dels alumnes, de la participació en el joc, de les conductes agressives així com de les d'allunyament i d'exclusió ens hauria de donar moltes dades sobre les interaccions que es produeixen.

3.2.2 Informes de mestres

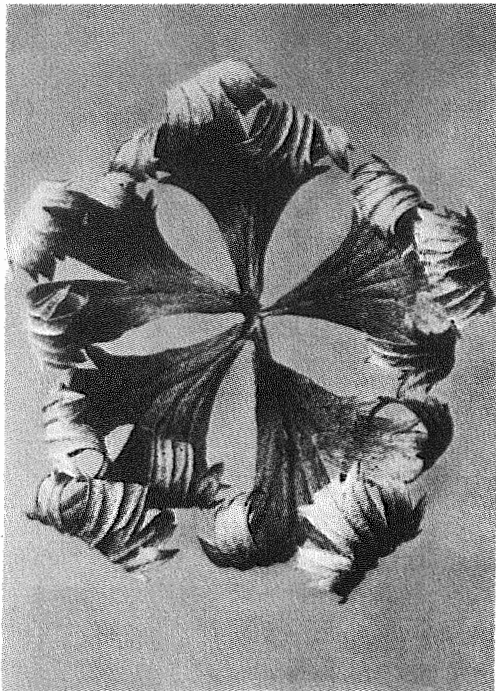
Els mestres tenen un bon coneixement dels nens i nenes i són capaços de distingir entre els diferents tipus de conductes. Passen moltes estones amb els infants i tenen ocasió d'observar-los en diferents situacions escolars. A vegades, però, les seves observacions estan subjectes a determinats biaixos i cal tenir-ho en compte.

Tot i això, i a diferència d'altres etapes educatives, els/les mestres de parvulari estan més habituats a observar la conducta dels alumnes, ja que la socialització representa un component important d'aquesta etapa. En aquest sentit, la fiabilitat i la validesa dels informes dels mestres de parvulari és considerable.

3.2.3 Informes dels nens i nenes

Els infants formen part de la pròpia situació social a avaluar i poden identificar i avaluar les conductes que són importants per a ells. L'agressió relacional es manifesta sota la superfície de les relacions observables a l'escola, oculta gairebé sempre per als adults, però ben coneguda per a l'alumnat. És per això que els informes més fiables per mesurar aquestes conductes són els autoinformes i els informes que fan els mateixos alumnes dels seus companys sota la forma de "nominació dels iguals". Es tracta de qüestionaris on els nens han de indicar el nom dels companys que manifesten unes característiques determinades (peguen, molesten, ploren, estan sols...).

Han de tenir una formulació adequada a l'edat, i els que fan referència a parvulari solen incloure una fotografia de cada nen del grup classe. Cal assegurar-se que els nens coneixen tots els noms dels companys, abans de fer les preguntes. Segons el cas pot ser adequat plantejar-los individualment com si es tractés d'una entrevista.



3.2.4 Entrevistes individuals.

Finalment, les entrevistes amb el nen també poden donar molta informació. També cal que tinguin una formulació adequada a l'edat, i que l'entrevistador estigui familiaritzat amb el nen. La mateixa entrevista pot començar identificant fotografies de companys de classe que molesten o intimiden altres nens. És millor que siguin estructurades i segueixin unes pautes. Entre altres coses, es pregunta al nen sobre:

- El tipus de maltractament que es produeix. Aquí es bo utilitzar dibuixos que il·lustrin els diferents tipus de conducta.
- El lloc on «passen» aquestes coses.
- Les reaccions de la víctima i dels altres nens. Rols que sol adoptar cadascú en les situacions d'agressió i victimització.
- Les intervencions del mestre.
- La pròpia implicació i reaccions.

4. Intervenció

4.1 La orientació

Ja s'ha remarcat la importància de l'escola com a medi d'interacció social i com a fomentadora i inhibidora de conductes, així com la necessitat de la detecció i intervenció precoç per evitar el desenvolupament i instauració de processos de victimització. Si en qualsevol etapa és prioritari centrar la intervenció en la prevenció, en l'etapa de l'educació infantil encara està més justificat.

En aquest sentit el principal objectiu d'un programa d'intervenció al parvulari seria dotar d'eines al professorat d'aquesta etapa, mitjançant sessions de formació enfocades bàsicament en la prevenció.

La sensibilització i la millora del coneixement del problema per part dels mestres, així com el reforçament de la seva capacitat per tractar els problemes d'agressió i victimització seran els objectius centrals al voltant dels quals s'articula qualsevol proposta d'intervenció.

4.2 El professorat

En els darrers anys sembla que es comença a assumir l'important paper de la vida afectiva no només per al benestar dels individus sinó com a condició prèvia i necessària per afrontar amb èxit les tasques i les activitats escolars.

El professorat té un paper bàsic en la gestió de la convivència. A més de les activitats pròpiament curriculars hauria de tenir sempre present que constantment es produeixen afectes i emocions que influeixen en les relacions de tots plegats. No sempre té la formació adequada per afrontar amb èxit aquest repte.

Alguns programes de formació del professorat per a la millora de la convivència (Alsaker i Valkanover, 2001) consisteixen en treballar pràcticament amb els mateixos mestres els problemes que es plantegen i a dur a terme algunes mesures preventives específiques.

El primer objectiu és la *sensibilització*. Es demana als participants que descriguin la situació a la seva classe respecte a les conductes d'intimidació en general. Es discuteixen amb detall les conductes constitutives de *bullying* així com els diferents tipus de conducta agressiva, i la importància del contacte entre els mestres i pares.

Es donen pautes als mestres per facilitar les tasques d'observació, sobretot al pati i en moments on la supervisió de l'adult no és tan efectiva, que solen ser on es donen amb més freqüència aquestes conductes.

Posteriorment es comenten els informes dels mestres sobre la seva observació. Es posen en comú les observacions, les pròpies reaccions durant els episodis conflictius, i es discuteixen alternatives. Es tracta de fixar límits i regles sobre algunes conductes dels infants, que després es discutiran a la classe, amb tots els nens i nenes implicats. Es ressalta també la importància del coneixement d'aquestes normes i de la cooperació per part dels pares.

Els mestres són els millors coneixedors del seu grup d'alumnes, i per tant, només es tracta de proporcionar suggeriments sobre el tema. Factors com l'organització i les característiques del centre, la personalitat dels mestres, el tipus de contacte que tenen amb els nens, així com la seva creativitat, actuen recíprocament per tal de produir solucions diferents i adequades a cada context. Les reunions i el fet de discutir i reflexionar conjuntament pot oferir l'oportunitat d'intercanviar experiències i generar coneixement sobre l'actuació concreta en casos d'intimidació. Al mateix temps, el fet de discutir-les en grup també serveix com a xarxa de suport per a totes les altres actuacions.

4.3 Els pares

Com a part del procés i per implicar activament els pares, s'organitzen reunions informatives i formatives sobre el tema. El propòsit d'aquestes reunions és, en primer lloc, sensibilitzar els pares sobre el problema per tal que coneguin millor la conducta i les reaccions dels seus fills. Això possibilitarà un treball conjunt amb el professorat de cares a la intervenció de problemes concrets. El fet de realitzar reunions de pares pot millorar la comunicació entre els mateixos pares, i entre els mestres i els pares en situacions difícils. Així, es podrien discutir els possibles problemes abans que passi qualsevol episodi greu.

4.4 Normes de classe

A partir de les observacions i dels qüestionaris que s'hagin pogut passar per fer un diagnòstic més acurat de la situació, s'hauria d'elaborar conjuntament amb els infants i amb la col·laboració i el suport per part dels pares, un codi de conducta per als nens i les nenes i concretar unes normes per utilitzar a la classe.

Establir normes i les corresponents sancions, sempre en sentit positiu. El *feedback* en l'aplicació de regles és molt efectiu. Cal comentar-ho a classe amb els nens i provocar la seva implicació, que opinin, facin suggerències, dibuixos, etc. Es pot comentar el problema d'informar sobre conductes no desitjades (per exemple, les conductes d'exclusió, malparlar dels altres), i la necessitat de parlar-ne entre tots, de demanar ajuda al mestre, d'explicar-ho a casa, etc.

En aquest punt pot ser útil desfer alguns mites i els estereotips respecte aquests comportaments, així com la tendència a excusar la conducta agressiva pels motius que sigui (problemes familiars, conflictes interns, tolerància social...)

Ja que en les conductes d'intimidació no tothom juga el mateix paper (agressor, víctima, reforçadors, espectadors...) també pot ser útil abordar el paper i la responsabilitat de cadascú en aquestes situacions, per exemple la dels nens no-implicats. (Salmivalli et al. 1996)

4.5 Organització i activitats de classe

La gestió democràtica de l'aula, organitzar-la de forma cooperativa i utilitzar estratègies d'aprenentatge cooperatiu és la millor manera d'aprendre maneres positives de relació i de desenvolupament social solidari.

Aplicar programes de convivència a tota l'escola o d'educació emocional, intercultural, valors, o civisme, el reforçament de l'empatia, el treball d'habilitats socials, les diferències de gènere, les expectatives respecte els nens immigrants i altres problemes, etc. ajudarà a millorar les relacions socials i la convivència.

5. Conclusions

Esdevé molt important estudiar les implicacions positives i negatives de les diferents formes de relació que es donen entre iguals a l'escola. Entre elles, hi pot haver la victimització relacional, que s'expressa en termes d'aïllament intencionat o de rebuig.

S'ha demostrat que l'agressió relacional es dona ja en edats primerenques, i ha estat associada a problemes d'ajust posteriors. De cara a la prevenció és important la identificació d'aquestes conductes, cosa que comporta certa dificultat. Björkqvist, Lagerspetz i Kaukiainen (1992) indiquen que "l'agressió indirecta és un tipus de conducta en la qual el perpetrador intenta infringir dolor de tal manera que sembli que no tenia intenció de causar-lo". Atesa la definició, és obvi que poden existir algunes dificultats metodològiques per a la seva mesura. Per fer-ho de manera fiable cal emprar una aproximació multimodal (observacions al pati i a l'aula, informes de mestres i alumnes, entrevistes individuals)

Atesa la importància de les relacions entre iguals al parvulari per a l'adaptació posterior a l'escola primària i per al desenvolupament emocional i social de l'infant, s'accentua la importància de la detecció i prevenció de les conductes

intimidatòries. Els programes d'intervenció s'adrecen a dotar d'eines al professorat d'aquesta etapa, a la seva sensibilització i millor coneixement del problema, mitjançant l'entrenament en l'observació naturalística, la transmissió de pautes i la reflexió sobre aquestes conductes. També es tracta d'aconseguir la implicació i col·laboració dels pares. Una reorientació de les normes, l'organització i les activitats de la classe basades en l'aprenentatge cooperatiu i en la recerca de significat, poden ser especialment útils per evitar la instauració d'aquestes conductes.

Finalment, cal esmentar que l'escola ha de ser a més d'un escenari d'instrucció, un àmbit de convivència i que el combat contra la violència escolar ha de tenir molt presents els instruments de millora de les relacions que, actuant de forma preventiva en la millora de la convivència escolar, acabin per evitar la violència juvenil. És a dir, un context de salut i de desenvolupament social (Ortega, 2001).

Vetllant les relacions entre els iguals es dignifica la convivència i s'aconsegueix un avenç en la millora de la salut mental, que representa, en definitiva, un augment de la qualitat de vida per a tothom.

Referències bibliogràfiques

Alsaker F., (1993) Isolement et maltraitance par les pairs dans les jardins d'enfants: comment mesurer ces phénomènes et quelles sont leurs conséquences ? *Enfance* 47 (3) 241-260

Alsaker F., Valkanover S., (2001) Early Diagnosis and Prevention of Victimization in Kindergarten . In Juvonen J., Graham S. *Peer Harassment in School* (pp 175-195) New York : Guilford

Björkqvist K., Lagerspetz K. & Kaukiainen A., (1992) Do girls manipulate and boys fight ? *Aggressive Behavior*, 18, 117-127

Collell, J., Escudé, C. (2002). La violència entre iguals a l'escola: El Bullying. *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, pp 20-24.

Costabile A., (1999) An Observational Approach to Study Social and Aggressive Behavior of Children. TMR Network Project

Crick N., Casas J. & Ku, (1999) Relational and Physical Forms of Peer Victimization in Preschool *Developmental Psychology*, 35 (2), 376-385.

Crick N., Casas J. & Mosher M.,(1997) Relational and Overt Aggression in Preschool *Developmental Psychology*, 33 (4), 579-588.

Dorado, M., Jané, M.C. (2002) La conducta agressiva a l'escola infantil. *Suports*, 6 (1), 4-12.

Olweus, D., (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* Madrid: Morata

Ortega R., Mora-Merchán J., (2000) *Violencia escolar mito o realidad* Sevilla: Mergablum

Podeu adreçar la correspondència sobre aquest article a Jordi Collell jcollell@pie.xtec.es o a Carme Escudé cescude@pie.xtec.es

Aquest article forma part d'un projecte d'investigació que els autors estan desenvolupant gràcies a una llicència d'estudis concedida pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm.: 3689 de 31.7.2002)

ENTREVISTA A GERNIKA

Mireia Uranga Arakistain

*Técnica de Educación por la Convivencia y la Paz en Consejería de Educación del Gobierno Vasco
y Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz
Gernika Gogoratuz - Recordando Gernika
Centro de Investigación por la Paz*

Este texto, jugando con el recurso de darle voz a través de una entrevista a lo que para nosotros es Gernika, pretende mostrar algunas de las ideas y pautas que inspiran a Gernika Gogoratuz en su investigación-acción-participativa en pos de una cultura de paz, incidiendo especialmente en su trabajo en educación).

Gernika, ¿Qué significa recordarte?

Recordarme significa sobre todo recordar el árbol y recordar el cuadro.

¿Cuál es el valor simbólico de estos elementos?

Siguiendo el esquema conceptual propuesto por Johan Galtung (Galtung, 1998) en torno a la paz, el árbol representa la paz positiva y el cuadro la paz negativa.

La paz negativa tiene que ver con el no a la violencia. Tuve la suerte de que Picasso realizara la gran obra de denuncia de la **violencia** a partir del desgarramiento y muerte que supuso el bombardeo, que se ha convertido en emblema universal.

La paz positiva tiene que ver con el sí a la vida y con las acciones, las estructuras y las culturas que la alientan y la protegen. **El árbol encarna el lugar de encuentro** en el que representantes del pueblo se reúnen para tomar las decisiones necesarias para el bienestar de la comunidad. En este sentido, es la estructura viva que facilita la acción y la cultura de la gestión local, participativa y de apoyo mutuo en tiempos en los que los soberanos decidían por sus pueblos en el resto de Europa.

Esto parece un concepto de paz más rico del que la gente conoce.

Sí, va mucho más allá de la erradicación de las acciones violentas, que por otra parte es absolutamente necesaria. Busca la satisfacción de las necesidades básicas de todas las personas, la dignidad plena de todas ellas y el cuidado de la naturaleza que las sostiene.

Se ha creado un centro de estudios por la paz para honrar tu memoria. ¿Cómo se realiza esta misión?

Honrar mi memoria significa recordar lo que ha sucedido en la historia, y trabajar para que lo bueno (el espíritu del árbol) se potencie y lo malo (la violencia en el cuadro) no se vuelva a dar ni en las ciudades, ni en los países, ni en las casas, ni en las escuelas.

Quien venga a verme buscando las cicatrices, se equivoca.

Yo no quiero mostrar las heridas. Quiero mostrar que he podido recuperarme del trauma de la destrucción, que he sabido reconciliarme con mi agresor y que quiero acoger en mi seno todas aquellas actividades que promuevan esta cultura de paz.

¿Por qué en los últimos años se asocia tanto la idea de paz a la idea de conflicto?

Porque hemos ido aprendiendo que en las relaciones humanas, en todos sus niveles, se producen momentos de crisis. Son crisis que denotan que dichas relaciones necesitan ser renovadas pero que muy frecuentemente rompen la relación.

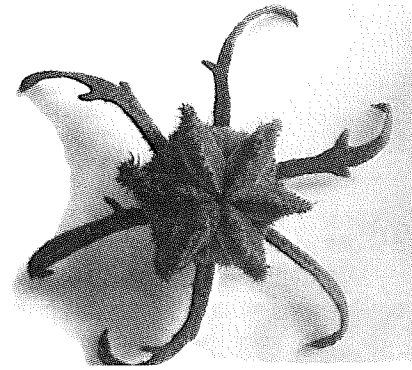
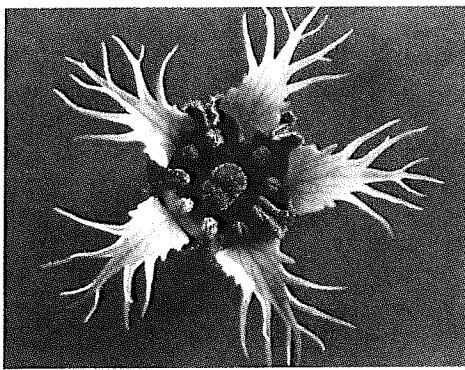
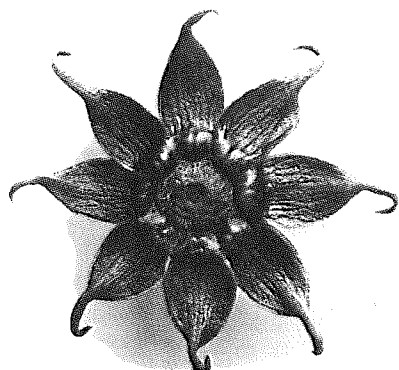
También hemos ido aprendiendo que si estas crisis se afrontan como un reto, y una oportunidad de cambio y se poseen ciertas habilidades, dicha crisis puede dar lugar a una gran maduración y enriquecimiento de la relación.

Con el nuevo concepto de paz nos referimos a la característica de aquellos tejidos humanos en los que la relación básica es el apoyo mutuo y los conflictos se afrontan en esta clave de maduración.

¿Qué importancia tiene la educación en todo esto?

Como dice Delors (Delors, 1996), los cuatro pilares de la educación son: aprender a ser, aprender a vivir con otros, aprender a hacer y aprender a aprender.

En realidad todo nuestro contexto nos educa. Aprendemos a



ser, a convivir, a hacer y a aprender de determinadas maneras.

La educación por la paz apuesta decididamente por unas maneras y rechaza tajantemente otras.

Apuesta por:

- Aprender a ser libre, creativo, crítico y solidario.
- Aprender a vivir con otros en dinámicas de apoyo mutuo, de apertura al otro, de confrontación asertiva y colaborativa, de mejora de los tejidos sociales.
- Aprender cuáles son los factores, las estructuras, las dinámicas que rigen las relaciones humanas tanto en los espacios cercanos como en los internacionales y aprender a actuar con inteligencia y efectividad en ellos.
- Aprender a buscar los cauces por los que ganar conocimiento sobre todo ello: datos, conceptos, recursos, experiencias, etc.

Rechaza tajantemente:

- Aprender a ser sumiso, dependiente, previsible e insolidario.
- Aprender a vivir con otros compitiendo por estar por encima de los demás, sin tener en cuenta las consecuencias de los actos de uno en las vidas del resto, alimentando imágenes de enemigo que distorsionan completamente la realidad.
- Aprender a encajar perfectamente en el sistema social y los valores establecidos, y a acumular bienes materiales y estatus social vendiendo el alma por el camino.
- Aprender a buscar los medios para potenciar todos estos catastróficos factores.

Así pues, una característica de la educación por la paz es que está preñada de valores. No sólo pretende describir la realidad sino incidir sobre ella y mejorarla.

Su campo no se reduce a la escuela, sino que debe llegar a los medios de comunicación, a la clase política, a las facultades de economía, de derecho y por supuesto de pedagogía.

¿Cómo lleváis a la práctica estas ideas?

Nos importa mucho que el trabajo vaya ligado a la realidad, que toque tierra; que el mundo deseado y el real se den la mano.

En ese sentido, planteamos poner a prueba cada una de las ideas.

Hemos aprendido mucho de gentes con gran experiencia que han venido de otros países: John Paul Lederach, Johan Galtung, Richard Cohen, etc. Sin embargo, somos muy conscientes de que ninguna idea se puede transplantar.

Por un lado hay que ayudar a que emerja toda la sabiduría que ya existe en cada lugar. Todos somos expertos en nuestras vivencias y nuestra forma de relacionarnos.

Por otro lado, nos ayuda prestar atención a lo que nos traen de fuera, pues hay mucho trabajo y mucha reflexión puesta en ello. Sin embargo, tenemos que adecuarlo siempre al contexto en que trabajamos.

Exigir firmar de manera formal y contractual un acuerdo puede ser una ofensa y una muestra de falta de confianza en una cultura en la que el valor de la palabra dada es sagrado.

Interrumpir con preguntas la exposición de quien expresa un problema, en una cultura en la que el silencio es la mayor muestra de respeto, puede suponer la ruptura de la comunicación.

Por eso, hemos recibido con curiosidad las propuestas que nos llegan de diversos ámbitos y hemos tratado de experimentar con cautela en el nuestro.

Donde más atención hemos puesto ha sido en el contexto escolar de secundaria, aunque hemos colaborado también intensamente con primaria, con universidades, juventud, población reclusa, trabajadores sociales, clase política, etc.

El planteamiento inicial ha sido: "Vamos a crear un espacio en el que explorar las posibilidades del diálogo y de la búsqueda conjunta de cambios para solucionar los problemas añadiendo al sistema que ya tenemos voluntad y estructura."

¿A qué te refieres cuando dices añadir voluntad y estructura?

Hemos visto que para que este trabajo se lleve adelante hace falta voluntad. Es decir, no se puede extender por decreto. Contamos con la voluntad y el compromiso de las personas interesadas en explorar este campo y necesitamos de la estructura temporal, espacial y administrativa que le permita sostenerse.

¿Cómo es la estructura del trabajo en un centro?

Tiene varias dimensiones:

1. Sensibilización:

Se trata de que toda la comunidad conozca la filosofía, las características y los procedimientos del trabajo que se propone realizar. Para ello se organizan sesiones introductorias con el claustro, con todo el alumnado, con padres y madres y personal no docente.

2. Creación de un núcleo de trabajo.

Se crea un grupo de trabajo con personas voluntarias de todos estos niveles, que recibe un entrenamiento en tratamiento de conflictos y mediación.

Este grupo representa una versión humanizada de la comisión de convivencia que a menudo es sólo comisión sancionadora.

La tarea de este grupo es reflexionar sobre la convivencia en el centro, proponer cauces de mejora y ofrecer un servicio de mediación en aquellos conflictos en los que sea posible.

3. Difusión.

Para que este trabajo sea eficaz, tiene que estar presente en la vida del centro. Para ello, se presenta en las clases, se realizan carteles, se recuerda en las reuniones de profesorado o de padres y madres.

4. Transversalidad.

El objetivo no es conseguir unos pocos casos que se resuelvan a través del diálogo.

El objetivo es crear una cultura que impregne todas las interacciones y las estructuras del centro, desde las situaciones interpersonales hasta el currículo.

Por eso trabajamos también las claves de conflicto a través de la literatura, la historia o la expresión artística.

5. Comunidad cercana y comunidad internacional.

Apostamos por una escuela abierta a la realidad social en la que está inmersa y conocedora de las problemáticas del tiempo real en el que vive. Por eso aprovechamos la semana cultural o diferentes momentos del curso para invitar a colectivos sociales cercanos o expertos en relaciones internacionales para ayudarnos a interpretar la realidad más allá de la versión parca y fugaz de los acontecimientos que nos llega de los medios de comunicación.



¿Porqué le dais tanta importancia a la mediación como técnica de tratamiento de conflictos?

La mediación es técnica pero también es cultura.

La mediación es el procedimiento que permite a las partes que comparten un conflicto encontrarse para colaborar en su transformación, pero sobre todo debe ser expresión de una cultura.

Es expresión de una cultura en la que:

- Se asume el conflicto como crisis de crecimiento.
- Se parte de que todas las partes en conflicto tienen aproximaciones distintas pero también núcleos de verdad a menudo compatibles.
- Se vivencia la idea de que todos somos singulares e importantes y merecemos el mismo respeto como personas.
- Se sabe que el abordaje positivo de un conflicto hoy, genera un nuevo marco de colaboración entre las partes mañana y que el abordaje de un conflicto que humilla a alguna de las partes hoy, abona el terreno para una espiral de destrucción mañana.
- Se cuenta con la experiencia de que a menudo terceras partes que no están directamente involucradas en un conflicto pueden ser de gran ayuda en su transformación.

¿Cuándo es posible la mediación?

Cuando las partes en conflicto reconocen que comparten un conflicto, cuando están incómodas en esa situación, cuando están dispuestas a buscar una solución juntas, cuando ven que esta vía es la que más les conviene y que para ello necesitan de la ayuda de personas que no están directamente implicadas en la situación.

¿Qué limitaciones tiene?

Requiere el apoyo expreso de la estructura organizativa y de la voluntariedad de todas las partes, que no es fácil de conseguir. Requiere más tiempo y dedicación que el uso del poder.

¿Donde quedan entonces el poder y los reglamentos?

El uso del poder es necesario para llevar a cabo nuestras responsabilidades, pero el poder se puede manejar de formas diferentes. Puede usarse de manera coercitiva, cortando la voluntad y la creatividad de los demás, o puede usarse de manera consultiva articulando los cauces para que las diversas voluntades se desarrollen y engarben unas con otras.

En todo caso, el uso del poder debe estar legitimado por las personas que están implicadas en dicho contexto y no puede estar socavado por contradicciones entre lo que se exige y lo que se hace.

Los reglamentos son necesarios en cuanto pasamos de estructuras pequeñas a estructuras más complejas. Están ahí para protegernos de un uso arbitrario del poder, para prevenir

injusticias y para crear un marco objetivo que pueda abarcar muchas coyunturas posibles, pero conviene que aprendamos a manejar los problemas usándolos lo menos posible.

La riqueza de las relaciones humanas está en ser capaces de inventarnos la realidad en cada situación y de abordarlas con los miles de matices que plantean. En este sentido, un reglamento que prevé una solución precocinada para cientos de casos diferentes es un cauce necesario, pero absolutamente insuficiente si queremos avanzar hacia una cultura de la participación y la responsabilidad.

¿Qué potencial de transformación social tiene este trabajo?

El potencial es pequeño si se realizan experiencias aisladas, con mucho voluntarismo y con pocos medios.

El potencial es enorme si se coordina el trabajo entre departamentos de gobierno, medios de comunicación, universidades, técnicos intermedios de educación, ONGs, servicios sociales y centros escolares.

El potencial es inmenso si se planifica de forma realista en términos de voluntades, de tiempo y de recursos una alianza de todos estos sectores. Una alianza que de igual manera que en ciertos momentos ha priorizado la alfabetización o las medidas básicas de salud de sociedades enteras, asuma la responsabilidad de priorizar en sus agendas la convivencia en paz y la satisfacción de las necesidades básicas de todos los seres humanos y del planeta.

Referencias bibliográficas

- GALTUNG, J. (1998): Tras la Violencia, 3R: Reconstrucción, Reconciliación, Resolución. Bilbao. Bakeaz-Gernika Gogoratuz.
- DELORS, J. (1996): "La educación encierra un tesoro".

Bibliografía recomendada

- BOQUE TERREMORELL, MC. (2002): *Guía de Mediación Escolar*. Barcelona. Octaedro-Rosa Sensat.
- CASCON, P. (2000): «Educar en el conflicto: La mediación», Pp72-76, en- *Cuadernos de Pedagogía*. Enero 2000, nº287. Barcelona.
- FERNANDEZ, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El Clima escolar como factor de calidad*. Madrid. Narcea S.A. Ediciones.
- LEDERACH, JP. (1984): *Educar para la Paz*. Barcelona. Fontamara.
- TORREGO, JC. (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid. Narcea.
- URANGA ARAKISTAIN, M. (1998): «Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar», Pp143-159, en- Casamayor, G. (Coord.): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina de la enseñanza secundaria*. Barcelona. Graó Editorial.

COL·LABORACIÓ ESCOLA ORDINÀRIA / ESCOLA ESPECIAL: ESCOLARITAT COMPARTIDA

Núria Comas Fornaguera, Maite Gómez Calviño

EAP B-05 Badalona

P RESENTACIÓ

Des de fa temps s'estan duent a terme iniciatives i programes de col·laboració entre els centres ordinaris i els centres d'educació especial amb l'objectiu de:

- utilitzar de forma oberta i flexible els recursos específics d'una zona per tal d'optimitzar-los i ajustar-los a les necessitats educatives especials,
- potenciar l'opcionalitat del currículum dels alumnes i el seu desenvolupament integral,
- permetre la comprensivitat i l'assumpció de la diversitat a partir de les activitats compartides entre els centres.

El Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, fa referència, en l'article 8, a la col·laboració entre els centres ordinaris i els centres d'educació especial en la línia d'optimitzar els recursos existents i de promoure la col·laboració dels centres amb la finalitat que puguin compartir les experiències i els recursos pedagògics i didàctics.

En el Programa Educació 2002/2004 elaborat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, en el seu apartat sobre l'educació especial, es fa referència a la necessitat d'avançar en l'establiment de la flexibilitat necessària perquè quan sigui possible es comparteixi l'escolarització entre un centre ordinari i un centre d'educació especial.

També s'esmenta que el Pla Director d'Educació Especial previst pel Departament d'Ensenyament (elaborat i pendent de publicació) comportarà una nova orientació dels centres d'educació especial en centres d'atenció a l'alumnat i en centres de recursos específics per a tots els alumnes amb necessitats educatives especials derivades de greus discapacitats i es farà especial atenció a l'ordenació del sector de manera que les famílies d'aquests alumnes tinguin l'orientació clara d'on trobaran la millor resposta educativa per al seu fill/ filla.

FUNDAMENTACIÓ

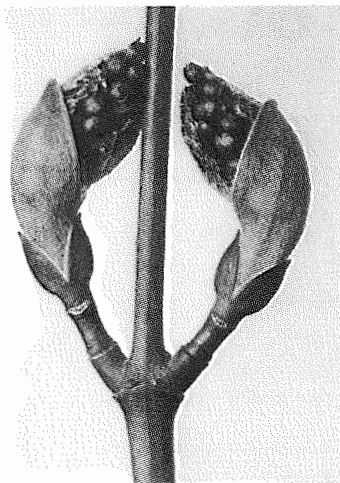
L'increment de l'escolarització d'alumnes amb nee en centres ordinaris ha beneficiat a l'alumnat, al professorat i als centres en la comprensió de l'atenció a la diversitat. Ens trobem amb un perfil d'alumnes que requereixen una atenció i uns recursos especialitzats tant personals com tècnics, però també necessiten l'adequació de propostes curriculars i organitzatives articulades en termes d'especificitat i normalització. El poder adequar, dinamitzar i afavorir un més ampli ventall de possibilitats educatives, flexibilitzant actituds, compartint sistemes i estratègies de treball, promoció de la coordinació, és positiu de cara a una millor comprensivitat.

Aquesta col·laboració entre els centres ordinaris i els centres d'educació especial s'ha vingut portant a la pràctica en diferents projectes i situacions: escolaritat compartida d'alumnes dels centres d'educació especial, escolaritat compartida d'alumnes dels centres d'educació infantil, primària i secundària, escolarització d'alumnes en unitats específiques dins de centres ordinaris, activitats conjuntes entre grups d'alumnes i entre claustres d'escoles.

Des de fa alguns anys, s'han produït canvis conceptuals importants en el marc educatiu cap a una escola atenta a la seva funció, social i educativa, d'afavorir el desenvolupament de tots els alumnes; una concepció d'escola oberta a la diversitat sota els principis d'educabilitat de tot infant per a desenvolupar-se com a persona d'acord amb les seves característiques individuals. La resposta educativa ha de respectar les diferències individuals desenvolupant al màxim l'autonomia i la responsabilitat de cada individu. Aquesta resposta, s'ha de produir, sempre que sigui possible, en el marc de l'escola ordinària.

L'escola ha de respondre a les necessitats educatives de tots els alumnes sigui quin sigui el seu grau d'especificitat i els diferents factors que intervenen: factors individuals, familiars, socials, escolars,...





La mateixa definició de retard mental segons l'AAMR (American Association on Mental Retardation), publicada el 1992 (encara que en aquests moments ha sortit la nova definició en procés de traducció i propera nova publicació) fa referència a limitacions en el desenvolupament associades a àrees d'habilitats adaptatives de comunicació, autonomia personal, habilitats socials, utilització de la comunitat, salut i seguretat, habilitats acadèmiques funcionals, lleure i treball. De cara a l'aplicació d'aquesta definició, cal fer una avaluació en quant a la diversitat, les limitacions en habilitats adaptatives i habilitats específiques i en quant als suports apropiats per a la persona.

Tenint en compte el nou concepte d'Educació Especial i el concepte d'escola oberta a la diversitat des de ja fa un temps, i partint de la col·laboració entre els centres d'educació especial i els centres ordinaris, s'estan portant a terme diferents experiències **d'escolarització compartida**.

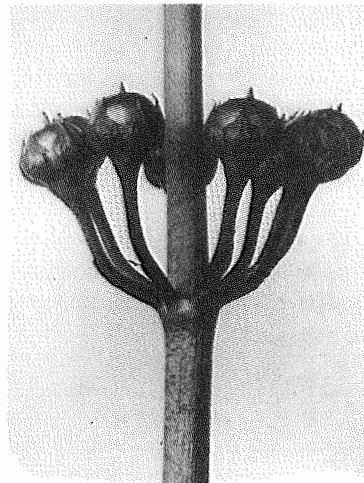
A QUI S'ADREÇA

Aquesta és una modalitat d'atenció que esdevé una mesura extraordinària destinada a aquells alumnes que presenten unes necessitats que fan necessària una resposta educativa diversificada. L'escolarització compartida s'adreça a aquells alumnes que presenten necessitats educatives especials derivades de disminucions greus i permanents per tal que puguin accedir a les capacitats de l'etapa (Infantil, Primària, Secundària). Són alumnes que poden presentar:

- retard significatiu en el procés d'aprenentatge.
- trastorns de la personalitat i/o la comunicació.
- disarmonia en les capacitats cognitives.
- necessitat de recursos específics o personalitzats en funció de les diverses necessitats.
- necessitat d'una modificació significativa del currículum pel que fa a adaptacions de continguts, de suports, metodològiques i de materials pedagògics.
- necessitat d'adquisició de competències en habilitats socials que permetin l'interacció i la comunicació social.
- necessitat de dinamització d'entorns de més restringits a menys.

Aquestes són algunes de les característiques que poden fer aconsellable la seva escolarització o suport en un centre especialitzat sense perdre la seva vinculació amb l'entorn ordinari on es poden beneficiar d'uns models normalitzats d'interacció comunicació social. Això suposa aplicar formules organitzatives i metodològiques noves tant des de l'escola ordinària com des de l'escola especial.

L'atenció a la diversitat, a partir dels conceptes de comprensivitat, flexibilitat i opcionalitat, ens porta a la necessitat de trobar elements comuns de normalització social i escolar



compartint entorns normalitzadors i experiències comunes per a tots els alumnes. **L'escolarització compartida** parteix de la necessitat d'utilitzar de forma oberta i flexible els recursos específics propis d'una zona amb la finalitat **d'optimitzar-los** i ajustar-los al màxim a les

necessitats educatives especials, potenciant la no obligatorietat del currículum dels alumnes.

És important adequar, dinamitzar i afavorir un més ampli ventall de possibilitats educatives pels alumnes amb necessitats educatives especials, avaluant els resultats així com els efectes, entre els professionals, en quant a la flexibilització del currículum i les actituds, l'intercanvi de diferents punts de vista i el compartir sistemes i estratègies de treball, promocionant la coordinació a favor d'una millor comprensivitat.

TREBALL REALITZAT A BADALONA

Badalona compta amb 4 escoles d'educació especial públiques essent el seu titular l'Institut Municipal de Serveis Personals de l'Ajuntament. Tres d'aquestes escoles atenen alumnes en les etapes d'Educació Infantil, Primària i Secundària, i una d'elles ofereix Programes de Garantia Social Adaptada i de Transició a la Vida Adulta.

En el marc del procés de matrícula del curs 1995-96 les escoles d'educació especial de la zona i l'EAP ens plantejarem avançar en el model d'escola comprensiva en el sentit definit en els actuals currículums d'Educació Infantil i Primària, i proposem un model d'escolarització que pugui donar resposta a les necessitats educatives d'aquells alumnes que per les seves característiques personals i curriculars necessiten una modificació significativa del currículum i poden beneficiar-se tant de l'entorn de l'escola ordinària com del de l'escola especial.

L'EAP com a coneixedor dels diferents àmbits, de la ubicació i organització dels recursos i de les necessitats educatives d'alguns alumnes, es fa ressò de demandes que porten a plantejar altres formes d'atenció: flexibilitat del currículum i sistemes organitzatius de centre que afavoreixen el funcionament de cicle, optimitzant els recursos i potenciant l'opcionalitat del currículum. Tot aquest seguit de mesures porten a considerar la proposta d'un model d'escolarització que pugui donar resposta a les necessitats educatives dels alumnes.

A partir de l'avaluació psicopedagògica que es realitza previ a la matrícula d'un alumne o bé a partir de l'avaluació de les necessitats educatives dins el context escolar (ordinari/especial) l'EAP fa la proposta a Inspecció i elabora el dictamen corresponent, després d'haver arribat a acords amb l'escola ordinària, el centre especial i la família. Un cop elaborada la proposta es forma l'Equip Pedagògic que serà el responsable d'articular el programa educatiu de l'alumne, així com el seu seguiment i avaluació.

L'equip Pedagògic està format pels Equips de Centre (CEE/CEIP) i l'EAP. Aquest equip, és el l'àmbit on es prendran el conjunt de decisions que afectin a l'acció educativa adreçada a l'alumne i serà el responsable de desenvolupar els acords educatius.

Per nosaltres aquest model organitzatiu és el que garanteix que tots els professionals que participen en aquesta modalitat d'escolaritat comparteixin les mateixes finalitats educatives i assegurin la coherència de la proposta educativa

EQUIP PEDAGÒGIC	
EQUIP DE CENTRE (CEIP)	EQUIP DE CENTRE (CEE)
Mestre/a tutor/a Mestre/a d'educació especial Altres professionals (especialistes d'àrea...) Equip directiu (director/a, cap d'estudis)	Mestre/a tutor/a Especialistes (logopeda, fisioterapeuta,...) Psicopedagog Equip directiu (director/a, Cap d'estudis)
EAP	

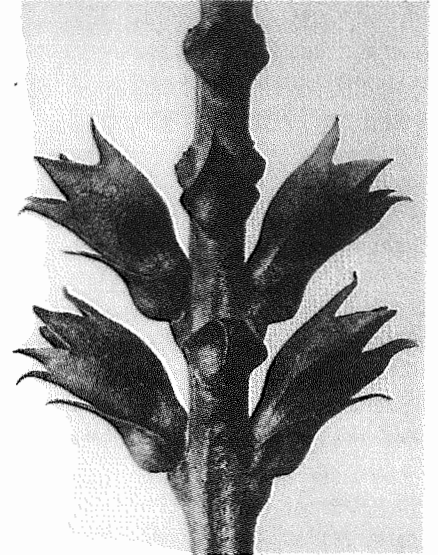
Des de l'inici de l'experiència fins al moment (des del 95/96 fins al 02/03), hi ha hagut 33 alumnes que han realitzat o realitzen escolaritat compartida en ambdues modalitats (CEIP-CEE, CEE-CEIP) en les etapes d'Infantil, Primària i Secundària. El total de centres que han participat en el projecte ha estat de 9 centres públics d'Infantil i Primària, 5 centres concertats, 4 centres de Secundària i els 3 CEE d'EE de la zona.

El que es va iniciar amb uns projectes d'escolaritat compartida per algun alumne/a i en unes àrees determinades, s'ha arribat a consolidar en un projecte de zona en el que es porten a terme altres formes de col·laboració entre CEE i centres ordinaris

En el marc del Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials (pel que fa referència el seu article 8 sobre la promoció de la **col·laboració entre els centres ordinaris i els centres d'educació especial**) i amb la finalitat de poder compartir experiències i recursos pedagògics i didàctics, el curs 97/98 es van iniciar diferents projectes de col·laboració entre les escoles del sector amb la coordinació de l'EAP: participació en els racons de joc del centre ordinari, programació conjunta en la setmana intercultural d'un centre ordinari, compartir l'activitat de menjador, compartir el joc a l'hora d'esbarjo... amb l'objectiu de desenvolupar les capacitats i habilitats socials dels alumnes en el marc d'una escola comprensiva.

PROCEDIMENT ORGANITZATIU

El procediment organitzatiu que s'exposa a continuació (veure quadre procediment organitzatiu en el que s'indiquen les diferents actuacions, continguts de les mateixes, responsables i temporalització) és fruit del treball conjunt realitzat per les psicopedagogues de l'EAP i els psicopedagogs que treballen als centres d'EE de la zona. Ja des del primer moment es van establir unes reunions periòdiques per tal d'anar acordant criteris conjunts, fer el seguiment de l'evolució de cada alumne i coordinar les actuacions, definint les funcions de cada professional implicat en el projecte.



Aquest procediment es realitza segons el calendari del procés de matriculació, tot i que el procediment es pot iniciar al llarg del curs en funció de les necessitats de cada alumne.

Aquesta experiència és el resultat de la coordinació de la zona. L'existència en el sector de les dues modalitats d'escolarització, la disponibilitat mútua en qüestions organitzatives i de coordinació i el consens comú entre els centres en quant a temes com la definició del concepte de necessitats educatives especials, atenció a la diversitat,... ens ha animat a la implicació conjunta per a la realització d'aquest model d'**escolarització compartida** adreçat tant a alumnes matriculats en centres ordinaris com a alumnes matriculats en centres d'educació especial.

AVALUACIÓ

En aquests moments s'està realitzant un procés d'avaluació d'aquests projectes de col·laboració entre els professionals dels centres i les famílies dels alumnes.. L'atenció a la diversitat dels alumnes comporta una planificació rigorosa de la intervenció pedagògica i de l'avaluació que ens ha de permetre concrecions individuals ajustades a les característiques, ritmes d'aprenentatge i singularitat de cada alumne/a.

L'objectiu de l'avaluació d'aquests projectes de col·laboració comporta l'anàlisi de:

- Les característiques del centres ordinaris i/o especials: grau de sensibilització, grau de coordinació, organització interna, projecte d'atenció diversitat (organització, flexibilització currículum metodologies didàctiques, agrupaments...)
- Aspectes de tipus organitzatiu: horaris, tipus d'agrupaments, recursos personals i materials de cada centre.
- Adaptació del currículum: col·laboració en l'elaboració de l'adequació curricular individualitzada definint objectius i continguts curriculars prioritaris, seqüenciació dels continguts, metodologia de treball i avaluació.

- Progrés de l'alumne: les adquisicions realitzades al llarg del procés en quant a conceptes, procediments, actituds, hàbits de treball i habilitats socials.

- Coordinació entre els centres: entre l'equip pedagògic de cada centre (tutors/es, mestres de suport, equips directius) , en el seguiment i orientació a la família, col·laboració en l'establiment de criteris d'avaluació i promoció.

- Efectivitat del projecte en si: sobre la seva validesa, orientació de l'alumne, objectius plantejats, metodologia utilitzada, procediments organitzatius, funcions dels diferents professionals que intervenen, participació de les famílies, avaluació del projecte per arribar a la presa de decisions sobre la promoció de l'alumne i la continuació de l'experiència.

L'avaluació, a partir de la recollida d'informació i la seva anàlisi ens ha d'ajudar a:

- millorar el procés d'ensenyament/aprenentatge dels alumnes amb necessitats educatives especials.
- prendre decisions sobre la promoció dels alumnes.
- plantejar-se canvis.
 - ✓ en la programació i metodologia utilitzada.
 - ✓ en aspectes organitzatius.
 - ✓ en la definició dels tipus i graus de suport necessaris.
 - ✓ en l'orientació escolar dels alumnes.
 - ✓ en la implicació i participació de les famílies.
- proposar noves hipòtesis de treball.

Pel que fa referència als centres que intervenen, aquesta avaluació ens ha de permetre:

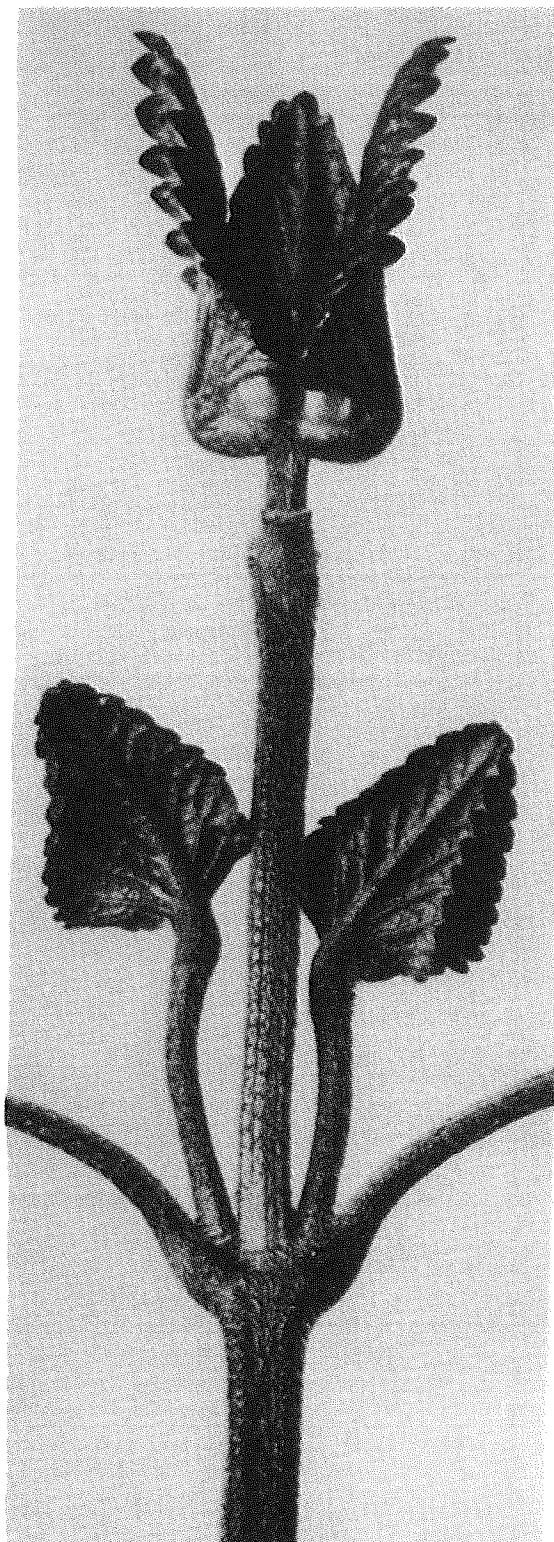
- millorar la coordinació entre centres i els seus professionals.
- millorar la col·laboració entre els centres, serveis que intervenen i les famílies.
- reflexionar sobre els aspectes d'atenció a la diversitat reflectits en els projectes educatius i curriculars de cada centre, (coherència del currículum) i compartir criteris i acords per a la presa de decisions.
- avançar cap a una escola inclusiva.

Pel que fa referència a l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic, com a col·laborador en aquests projectes, l'avaluació ens ha de permetre reflexionar i millorar en:

- l'assessorament en qüestions de tipus organitzatiu dels centres.
- la col·laboració en l'adaptació del currículum i en el seguiment de l'evolució de l'alumne.
- la coordinació amb els professionals implicats.
- l'assessorament a les famílies.
- la col·laboració en l'establiment de criteris d'avaluació dels alumnes.
- la col·laboració i orientació en el procés avaluatiu dels projectes.
- la col·laboració en l'estudi i planificació de noves propostes d'actuació.

En conclusió, la col·laboració entre els centres ordinaris i els centres d'educació especial ha de poder permetre:

- afavorir el desenvolupament integral de l'alumne.
- desenvolupar al màxim les capacitats d'equilibri personal, interacció social i habilitats bàsiques per a realitzar aprenentatges significatius.
- afavorir l'autoestima dels alumnes.
- afavorir un major equilibri i ajustament del currículum.
- afavorir i optimitzar la utilització de recursos específics tan personals com materials.



PROCEDIMENT ORGANITZATIU

FASE	ACTUACIONS	CONTINGUTS		RESPONSABLES	TEMPORALITZACIÓ
		CEE	CEIP		
A.- Valoració	0.- Avaluació inicial	Avaluació del nivell de competències de l'alumne respecte a objectius generals: àrees i continguts.		EAP Equip docent	Previsió d'inici de proposta
		Avaluació de la integració de l'alumne en el marc escolar (CEIP o CEE) pel que fa a les actuacions realitzades al llarg de la seva escolaritat: inclusió al nivell/grup, relacions interpersonals, dinàmica grup/aula, serveis i suports personals i materials.		EAP CEIP/CEE: Tutors, MSEE (Mestra Suport Especialista en Educació Especial), Equip Directiu dels centres, Psicopedagog (CEE, IES)	
		Informació de l'avaluació realitzada a la família, al centre i a inspecció.		EAP/CEIP/CEE (Tutors, MSEE, E. Directiu, Psicopedagog)	
B.- Presa de Decisions	1.- Elaboració de la proposta d'escolaritat compartida.	Acords sobre la possible proposta d'ubicació escolar amb la família, la direcció dels centres i inspecció.		EAP/CEIP/CEE(Tutors, MSEE, E. Directiu, psicopedagog)	Anterior a l'elaboració del dictamen
		Elaboració del dictamen on es recull la proposta.		EAP	Tercer trimestre
		Tramitació dictamen a Inspecció.		EAP	Tercer trimestre
	2.- Presentació de la proposta a Inspecció i als diferents equips directius de les escoles.	Establiment de criteris que justifiquen la proposta que recull el dictamen. Determinar la ubicació de l'alumne dins el centre, assignant-li: nivell/grup, suports organitzatius.		Inspecció EAP Equip directiu del CEIP/CEE Psicopedagog del CEE	Juny Setembre
		Reunió informativa a la família per part de la direcció per presentar-los l'escola receptora. Coneixement, per part de la família, del marc escolar on s'ubicarà l'alumne.		CEE (Direcció) CEIP(Direcció) EAP	Setembre
		Coneixement del marc escolar dels alumnes (visita inter-escoles)		CEIP (Tutors) / CEE (Tutors)	1ª quinzena d'octubre
C.- Concreció i Seguiment	3.- Desenvolupament de la proposta curricular de l'alumne o del grup d'alumnes: marc general.	Organitzar els horaris de l'alumne, els horaris de coordinació dels tutors concretar la primera entrevista amb la família i coordinar els aspectes funcionals.		EAP Equips de centre (CEE i CEIP)	Setembre
		Reunió de presentació dels dos tutors a la família.		CEIP / CEE (Tutors)	Octubre
	4.- Elaboració de la proposta d'adequació curricular.	Reunió de l'equip interdisciplinari del CEE per planificar les actuacions de: avaluació inicial nivell de competències factors significatius i serveis específics. Reunió de l'equip del CEIP per preparar la proposta curricular, l'adaptació de la programació i de l'organització dels recursos interns del centre Preparar la proposta de programació de l'alumne. Preveure l'organització dels recursos de l'escola que farà possible tirar endavant el programa.		Equip pedagògic (CEE,CEIP,EAP)	Setembre Octubre
		Acordar els continguts de l'adequació curricular individualitzada (ACI): objectius, metodologia, provisió de serveis, criteris d'avaluació.		Equip pedagògic	1r trimestre
	5.-Coordinació i seguiment.	Reunió amb la família per explicar la proposta de l'ACI		Equip pedagògic	1r trimestre
		Seguiment periòdic per part dels equips dels centres per la revisió de les actuacions que es realitzen i modificació, si s'escau, d'aspectes organitzatius i/o curriculars, en funció del calendari establert en la reunió de programació.		Equips de centre (CEE i CEIP)	Al llarg del curs
		Reunió per coordinar les actuacions dels centres		Equip pedagògic	Durant el curs
		Seguiment periòdic amb la família del programa educatiu		Equips de centre	Durant el curs
D.- Avaluació	6.- Avaluació.	Reunió de l'equip pedagògic per avaluar el programa educatiu i el progrés de l'alumne, en funció del calendari d'avaluació que s'hagi acordat		Equip pedagògic	Trimestral
		Reunió amb la família per fer l'avaluació conjunta del programa de l'alumne i la previsió per al curs vinent		Equip pedagògic	Trimestral
		Reunions de seguiment i d'avaluació del funcionament de les experiències.		Equip de psicopedagogs dels CEE EAP	Al llarg del curs
		Reunió d'informació i avaluació de la modalitat d'escolaritat compartida.		EAP / Inspecció	Inici de curs Fi de curs

L'EDUCACIÓ ESPECIAL EN ELS SISTEMES EDUCATIUS COMPRENSIUS: TENDÈNCIES DE FUTUR

Irene Puig i Pi

EAP de Sant Cugat del Vallès

Analitzar com s'atenen les necessitats educatives especials (nee) a diferents països d'Europa, tot i intentant identificar tendències i esbrinar possibles direccions de futur, és una tasca complexa si no es vol caure en la mera descripció de pràctiques. Les diferències entre països són evidents en els respectius sistemes educatius i en altres aspectes no relacionats directament amb l'educació, la quantitat de variables és tant elevada que seria ingenu esperar pràctiques i filosofies de l'educació comunes malgrat l'organització dels sistemes sigui aparentment la mateixa.

Tot i així, es poden examinar alguns punts clau, i identificar tendències. Aquest és l'objecte d'aquest article.

1. Arreu d'Europa, l'educació especial està concebuda de la mateixa manera?

La resposta és, òbviament, que no: si alguna cosa caracteritza l'educació europea, inclosa l'educació especial, és la seva diversitat. A causa d'aquesta diferència i, també, a fi d'aportar informacions i extreure conclusions a partir d'experiències equiparables, limitaré la presentació de dades a una mostra de països europeus que comparteixen amb el nostre un tret essencial: el seu caràcter comprensiu. Són considerats de vocació comprensiva, a part del nostre, Anglaterra i Gal·les, Dinamarca, França, Itàlia i Suècia.

No hi ha dubte que l'educació dels nens i joves amb nee demana esforços considerables. Els reptes són, sense cap mena de dubte, els mateixos arreu, però les polítiques i les pràctiques d'educació especial són ben diferents. Només com a indicis suggeridors n'hi ha prou amb considerar dos elements: les *categoritzacions* de què són objecte els infants i joves amb nee, i, en segon lloc, llur emplaçament. Si les necessitats dels infants són concebudes de forma diferent no hi ha dubte que la resposta psicopedagògica ha de ser també diferent. D'altra banda sembla que el concepte de nee, o bé és entès o aplicat de forma diferent, o totes dues coses alhora, en alguns dels països considerats. A primera vista es poden distingir clarament tres grups de països:

- Primer, aquells en què el percentatge d'alumnes amb nee no supera el 2% del total de la població escolar. Aquest és el cas d'Itàlia, Suècia i Anglaterra i Gal·les.
- Segon, hi ha França amb un percentatge que representa pràcticament el doble del grup anterior.
- Tercer, apareix Dinamarca, en aquest cas amb un percentatge quasi bé deu cops el del primer grup.

Els resultats són sorprenents. Com s'explica un ventall tan ampli de percentatges? Sobretot, per una diferent concepció de què són les nee, i quin ús se'n fa a les escoles d'aquesta

concepció. Per exemple, per facilitar la comprensió d'unes xifres tan altes en el cas danès cal tenir en compte que els percentatges d'altres països nòrdics, com ara Finlàndia o Noruega, però no Suècia, són equivalents al danès, la qual cosa posa de manifest una visió molt propera de l'ensenyament i de les nee. entre aquests països nòrdics. Probablement no sigui arriscat afirmar que com més ús es fa d'aquest concepte, més voluntat hi ha de posar en joc recursos pedagògics addicionals. No ha d'estranyar, per tant, que Dinamarca sigui un dels països amb una ràtio d'alumnes per docent més baixes i, alhora, aquell que aplica a un percentatge més gran d'alumnes el concepte de nee.

Feta aquesta primera aproximació que ja ens deixa clar que els conceptes i l'organització de l'educació especial són ben diferents, ara passarem a la segona qüestió que ens permetrà veure amb més detall les semblances i les diferències.

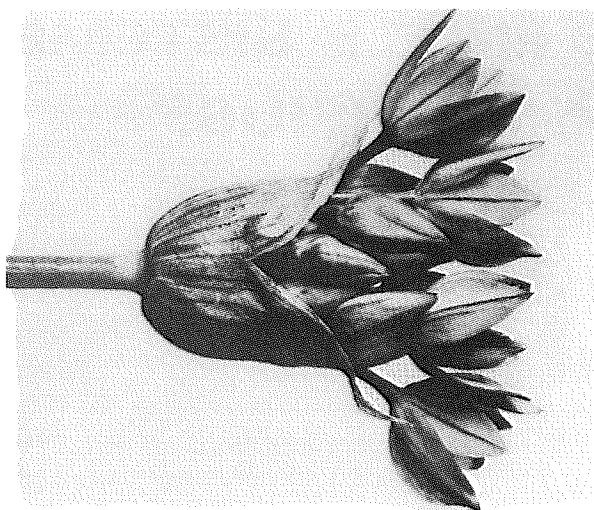
2. En què s'assemblen i en què es diferencien els sistemes educatius europeus pel que fa a l'educació especial?

Les semblances se situen principalment en el terreny del principis i en la creença de que hi ha uns elements imprescindibles. De forma esquemàtica, el grans principis compartits foren els següents:

- Tots els infants han de tenir accés al currículum.
- Per fer això possible, és necessari canviar la pedagogia i la mateixa organització dels centres escolars.
- Per tal de respondre a l'especificitat de les necessitats d'alguns alumnes cal l'existència de suports tècnics addicionals, tant dins com fora del centre escolar ordinari.
- Es reconeix la importància cabdal de la formació inicial i permanent de tot el professorat (que incideixi tant en la qualificació professional com en les actituds).

Tanmateix hi ha un seguit de característiques que es troben arreu:

- Arreu la provisió educativa per als alumnes amb nee, presenta una varietat que es pot situar en un continuum segons l'especificitat de la resposta. El punt en el qual es posa l'èmfasi marca les diferències. Així, l'atenció en classes ordinàries a centres ordinàries és una solució predominant a Itàlia. Mentre que l'atenció en classes especials de les escoles ordinàries, sigui només a temps parcial, o a vegades a temps complert, és una solució que predomina a Anglaterra i Gal·les i als països nòrdics. Finalment, l'escolarització en centres d'educació especial o classes especials de centres ordinàries és una fórmula àmpliament utilitzada a França.
- Arreu existeixen comissions d'avaluació i d'orientació als alumnes i a les famílies externes a les escoles.



Fins aquí les coincidències més remarcables que, com es pot observar, permetrien afirmar l'existència d'un marc teòric compartit en una primera aproximació.

Ara, la qüestió que s'ha de precisar és, si en la pràctica, tots cinc sistemes es comporten d'igual forma. I és aquí on es veuen clarament les diferències, és a dir, en el grau d'integració dels alumnes amb nee. Es pot afirmar que el sistema més diferenciador i que més ús fa d'una provisió separada d'educació especial és el francès, seguit del danès. I el que menys, l'italià. Però encara és possible aprofundir més en aquesta anàlisi. Suposant que es dividissin les xifres, que donen com a vàlids els diferents països, en quartils, es podrien qualificar les possibles situacions teòriques a partir del percentatge d'alumnes amb nee, emplaçats fora del sistema ordinari, en aules o centres d'educació especial, de la següent forma:

- **elevada diferenciació:** França, on més d'un 3% del total de la població escolar es troba fora del sistema ordinari.

- **integració:** Dinamarca, Suècia i Anglaterra i Gal·les, on menys d'un 2% del total de la població escolar es troba fora del sistema ordinari, tot i que les diferències entre els tres països són notables.

- **integració absoluta:** Itàlia, on només una minoria realment reduïda, per sota del 0,2% del total de la població escolar, queda fora del sistema ordinari.

El més interessant és veure com, en el marc de sistemes educatius que es pretenen tots ells comprensius i amb una voluntat integradora, les pràctiques es revelen ben diferents: la distància que separa Itàlia i França és massa gran com per arribar a concloure que tots els sistemes comprensius, pel fet de ser-ho, desenvolupen polítiques i pràctiques equivalents en matèria d'educació especial. En resum, els mateixos principis ens porten a pràctiques no equivalents. Això és el que provarem de respondre a la pregunta següent.

3. Per què sistemes educatius tant semblants presenten pràctiques d'educació especial tan diverses?

Sembla haver-hi un acord segons el qual avui ningú discuteix que tot nen és educable i té dret a anar a l'escola. I això és així en part perquè hi ha una més ampla comprensió de les causes per les quals alguns nens i joves tenen dificultats d'aprenentatge i de comportament a l'escola. Sembla que hi ha un consens universal al voltant d'alguns principis que, expressats en termes de drets, foren els següents:

- el dret a l'educació
- el dret a la igualtat d'oportunitats i
- el dret a participar en societat.

D'aquests, el dret a la igualtat d'oportunitats és el interrogants més difícils de resoldre. Un d'ells és com transformar aquest principi general en drets concrets que siguin significatius a nivell de la pròpia oferta educativa. Si tots els nens són diferents, cal tractar-los de forma diferent per arribar a uns mateixos objectius generals. Aquesta qüestió entronca directament amb les decisions d'ordre pedagògic i d'ubicació dels recursos. Decisions que poden ser difícils a la pràctica i que permeten una multiplicitat d'alternatives.

És evident que en els països del nostre context es dona una tendència, per part dels poders públics, a afavorir que els alumnes amb dificultats siguin educats conjuntament amb els companys de la seva edat en un medi ordinari, sempre que això sigui possible. Però per dur-ho a terme cal un pla racional que contempli un cert nombre d'elements que he anunciat anteriorment. I és en aquesta dimensió on es troben les diferències: en les estratègies utilitzades que a la vegada estan condicionades, en gran mesura, pel punt de vista conceptual, és a dir, per diferents perspectives que es podrien concretar en la terminologia que s'empra, en els models que expliquen la gènesi de les necessitats educatives i en els objectius que es proposen. Aquest constitueix un dels grans eixos que permeten l'aproximació al tema. L'altre gran eix està determinat per la particular concepció del sistema educatiu en el seu conjunt, i la seva conseqüent organització.

Anteriorment s'han posat de manifest les diferències existents pel que fa a la terminologia. Evidentment el fet que s'utilitzi una o altra es relaciona directament amb els models subjacents i amb els objectius i finalitats que es pretenen. Una anàlisi més aprofundida permet fer una classificació dels països en tres grups diferents. El primer utilitza la terminologia del handicap quan es fa referència a l'educació especial. El segon utilitza el terme nee. El tercer es dibuixa a partir de les objeccions parcials que es fan a aquest concepte. Una d'aquestes objeccions, d'ordre pràctic, preconitza que es fa difícil analitzar i avaluar de manera eficaç un cert nombre de situacions si només es pot recórrer al terme de nee. La segona objecció es formula, sobretot, a Itàlia. Els professionals italians mantenen que les actituds que suggereix el llenguatge de les nee, no són les millors, perquè l'objectiu no és pas el de banalitzar, de negar la diferència. Afirmen que se suggereix una perspectiva i denominació que tendeixen a assimilar-la o, en el seu defecte, a tolerar-la. Ans al contrari es tractaria de posar en primer pla la construcció d'una identitat, no basant-se en les aportacions externes a l'individu i que intenten corregir o imposar comportaments, sinó basant-se en les motivacions i, particularment, en aquelles que es refereixen a l'acte d'aprendre, del desig de comprendre i ésser comprès, i de la necessitat social (diàleg, confrontació, cooperació). A partir d'aquí, cal mobilitzar el conjunt de recursos.

Arribats aquí, sembla important insistir que si les pràctiques són diferents ha de ser, al capdavant, perquè més enllà dels principis compartits hi ha concepcions diferents al respecte de quin és l'objectiu final de l'educació especial. En aquest punt es poden identificar tres aproximacions diferents: assimilació, acomodació i adaptació.

1. L'*assimilació* pressuposa que les persones amb discapacitat han de seguir la vida de la majoria. Comporta la negació de la diferència o la intenció de reduir-la "normalitzant el subjecte" perquè la diferència és negativa. Aquest és l'objectiu més evident en països on es tendeix a donar respostes altament diferenciadores.

2. L'*acomodació* és la perspectiva oposada. És el context que s'ha d'adaptar. Però els "altres" tendeixen a acomodar-se, a organitzar-se per acceptar la persona malgrat la seva diferència que és percebuda, també, com a negativa. A la fi provoca un efecte *boomerang*, en el qual les persones amb discapacitat busquen i reclamen la pertinença a un grup d'iguals.

3. L'*adaptació*, finalment, suposa l'ajustament recíproc. Implica la conjunció de dues perspectives antagonistes: acomodació relativa del grup al subjecte i assimilació relativa del subjecte al grup. La integració és, doncs, un canvi i una adaptació recíproca, un procés obert, relacionat amb el reconeixement i l'acceptació d'una identitat. L'adaptació apareix sovint citada com l'objectiu de la integració a Itàlia.

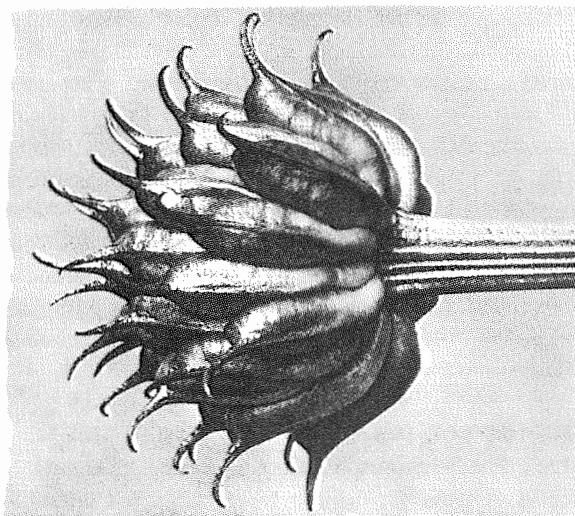
És clar, pel que fa als models d'educació especial, que els països analitzats encarnen conceptualitzacions diverses que, al seu torn, han anat evolucionat fins i tot de forma aparentment coincident. Cadascun d'aquests models és present darrera cada cultura i cada política, i condiona la resposta que es donarà en cada cas. Algun d'ells domina en un context determinat però no són excloents. Generalment, se n'identifiquen quatre, d'aquests models:

1. El *model mèdic* parteix de la presència d'una deficiència i, per tant, d'una acció curativa. Cal, doncs, una educació o tractament especial. El model té un efecte individual i no està relacionat amb un canvi de l'escola ordinària. La política de França està basada, en part, en aquest model.

2. El *model de la patologia social* explica les dificultats en funció dels efectes, a llarg termini, de factors que tenen a veure amb els prejudicis i discriminacions que l'infant ha sofert a causa de la seva deficiència. L'emplaçament escolar segregat previ esdevé necessari per tal de poder oferir a l'infant tractament psicoterapèutic o socioterapèutic. L'efecte, igual que en el model anterior, és bàsicament d'ordre individual, confereix a l'infant l'estatus d'*inadaptat*.

3. El *model ambiental* considera la incapacitat com la conseqüència temporal d'una situació en la qual la persona no pot respondre de manera satisfactòria a les demandes del seu entorn. La capacitat d'aprendre de l'alumne té a veure amb les característiques de l'entorn escolar i del sistema educatiu, de manera que aquesta capacitat d'aprenentatge es pot veure compromesa per les mancances o les inadaptacions del sistema. Cal promoure canvis en l'escola que tinguin efectes estructurals. Els efectes individuals es perceben com a adquisicions, no tant en l'ordre dels sabers escolars en el sentit tradicional, sinó en l'ordre del que es denomina "socialització". Les polítiques iniciades a Espanya, Estats Units, Regne Unit i als països escandinaus mostren moltes de les característiques d'aquest model.

4. Per últim, el *model antropològic*, que comparteix moltes de les afirmacions del model exposat anteriorment, té per objectiu la millora de la interacció, entenent que aquesta es construeix a partir de respostes racionals a dificultats específiques. La diferència amb el model ambiental rau en què l'objectiu prioritari



no és una millora de l'entorn i de l'equipament, sinó la recerca de la millora de la interacció. També insisteix en la necessitat d'una reforma que condueixi a una escola que aculli tots els infants i ofereixi a tots serveis diferenciats. Aquest model és a la base de certes polítiques nacionals o regionals, els exemples més clars de les quals es troben a Itàlia i al País Basc.

Abans he avançat que hi ha un segon eix que permet explicar les diferències. És el de la conceptualització global del sistema educatiu i, d'acord amb ella, el lloc que es considera que hi han d'ocupar els infants i joves amb nee. Aparentment, tots els sistemes educatius comprensius haurien de compartir una mateixa conceptualització, però una anàlisi més aprofundida mostra una significativa diferència entre els sistemes educatius escandinaus i la resta. Aquesta diferència gira al voltant del concepte d'una provisió única, comuna i sense solució de continuïtat entre l'escola primària i la secundària, és a dir, una provisió comprensiva i unitària de tota l'escolaritat obligatòria.

Tant la *Grundskola* sueca com, sobretot, la *Folkeskole* danesa són quelcom més que una forma original d'organitzar l'escola obligatòria fins als setze anys. És tracta d'una perspectiva de reforma de l'escola obligatòria que es caracteritza pel seu caràcter conscient i volgutament inclusiu: es reforma l'escola obligatòria com una conseqüència lògica d'una política d'afirmació de la igualtat de drets, i aquesta reforma porta implícita la voluntat d'acollir tothom, sense cap mena d'exclusió possible. L'únic fre que hi ha a aquesta perspectiva és - es podria dir així - el benefici individual de l'alumne, de forma que només quan es determina clarament que un alumne amb dificultats traurà més profit d'una escolarització diferenciada que no pas de l'ordinària, s'opta per una provisió diferenciada. Però, fins i tot així, es busca amb estratègies complementàries que el món de l'educació especial sigui tan proper com sigui possible al món de l'escola ordinària i es prefereix, sense cap mena de dubte, que la primera, si més no, tingui lloc en el mateix recinte de la segona.

La combinació entre diferents models de conceptualització de l'educació especial, d'una banda, i del sistema educatiu en el seu conjunt, de l'altra, suggereix un seguit de tensions, de progressius acostaments i allunyaments que són el resultat de reformes de l'educació especial, del sistema ordinari o de tots dos. La qüestió cabdal és que, al capdavall, han resultat ser més

significatives per als alumnes amb nee les reformes del sistema escolar ordinari que no pas les que han afectat exclusivament l'educació especial. Si el concepte de sistema educatiu en el seu conjunt canvia per fer-se veritablement comprensiu, n'acostuma a resultar inevitablement una tendència a la integració que acostuma a mantenir l'educació especial com un recurs *dins* del sistema ordinari; aquest fora el cas dels sistemes escandinaus. Però si canvia l'educació especial mantenint-se el sistema ordinari sense canvis significatius, el resultat pot ser o bé purament retòric -o, si més no, poc significatiu -, o bé pot donar lloc a un alt risc d'atenció inadequada als alumnes amb nee, apel·lant al voluntarisme o deixant en mans de cada centre en particular la responsabilitat de trobar una resposta adient.

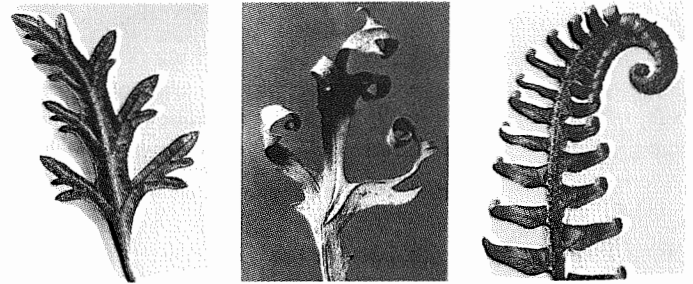
4. Quines són les tendències de futur?

No crec que es pugui negar que si hi ha hagut una tendència comuna a tots els països europeus en aquest àmbit durant els darrers vint anys, i molt especialment en els sistemes comprensius, aquesta ha estat sens dubte la tendència a la integració dels alumnes amb nee en els centres ordinaris. A aquesta tendència, com s'acaba de veure, hi ha ajudat tant o més la reforma del sistema ordinari que la reforma de l'educació especial, pròpiament dita. Però aquesta tendència s'enfronta a entrebancs importants, gens menystenibles per bé que d'ordre diferent.

- En primer lloc, hi ha qüestions relacionades amb la política educativa que, aparentment allunyades de l'educació especial, l'afecten indefectiblement. Així, quan es posa l'èmfasi en la qualitat educativa concebuda sobretot en termes de rendiment acadèmic, els alumnes que no ajuden a pujar la mitjana tendeixen a ser primer etiquetats i, més tard o més d'hora, rebutjats. Quan l'èmfasi en els resultats fàcilment quantificables s'afegeix a una política que deixa en mans del lliure mercat el govern de l'educació, el resultat és la segmentació de la provisió educativa.

- En segon lloc, hi ha qüestions més relacionades amb el model d'administració. Curiosament, la tendència a la descentralització que predomina arreu d'Europa sembla tenir efectes contradictoris en aquest sentit. D'una banda, es pot dir que genera un mapa d'una gran diversitat de polítiques i pràctiques, tal com s'esdevé, per exemple, a Anglaterra i Gal·les on hi ha juntes municipals d'educació (LEAs) que segueixen polítiques contraposades pel que fa a l'atenció a les nee. En conjunt, la descentralització impedeix la posada en pràctica d'una política nacional congruent, però, en transferir la responsabilitat a les comunitats locals o a les mateixes escoles, també es pot dir que afavoreix, paradoxalment, una millor resposta a cada realitat particular. Per exemple, a Dinamarca el govern central conserva la iniciativa política, però la gestió s'ha transferit a les autoritats locals: la política és una de sola, tot i que l'eficàcia de la gestió pot variar.

- En tercer lloc, ja hi ha, des de fa un cert nombre d'anys, qui clama en favor d'un retorn a una provisió diferenciada d'educació especial per als alumnes amb nee. Això no només és la veu dels qui els consideren un llast en les aules ordinàries sinó, també -i això ja és més novèdós- dels propis alumnes i de les famílies, les quals reclamen el dret a la diferència, el dret a reconèixer-se com una minoria o, finalment, una provisió educativa que consideren més desitjable.



Certament, en aquests moments, i per diferents raons, la integració és una solució controvertida i en molts països domina encara el debat sobre el seu futur.

La resposta, doncs, només podria fer content tothom a través d'una reforma de l'escola ordinària que la fes més capaç d'atendre les diferències individuals. El resultat d'aquesta reforma no pot afectar solament la política o l'estructura, sinó també que ha d'arribar a canviar la comprensió que cada docent té de les nee a l'aula i a millorar la seva capacitat de resposta i, al capdavall, els recursos dels quals ha de disposar per a fer-ho correctament. Les intencions de les lleis s'han de plasmar en realitats i han d'anar acompanyades de la garantia de disposar dels recursos adients (encara que per sí sols no siguin suficients). Per tant, és millor que es defineixin objectius intermitjos que no pas que es parli d'objectius inassolibles en la pràctica. Si no es produeix aquesta reforma, d'aquesta manera, el risc de continuar movent-se sota el paradigma psicomèdic, encara que amb l'aparença d'una integració, és molt alt. La major part dels problemes que es manifesten en els països estudiats prové, precisament, d'aquí.

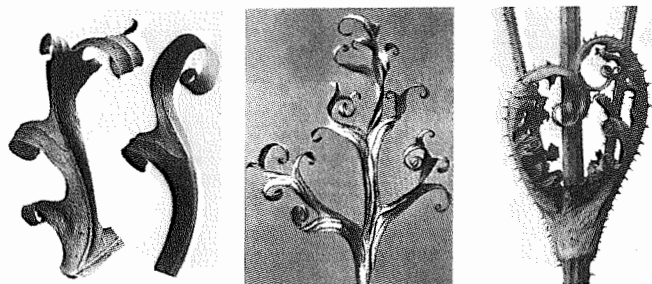
Vistes ja les tendències, ens resta examinar el que, per a mi, és més difícil: demostrar que de tot plegat en podem aprendre alguna cosa de valor pràctic.

5. Què podem aprendre de tot això?

Els centres d'educació especial són un recurs molt important, que ha vingut a suplir moltes mancances del sistema ordinari, pioner en prestacions i - cal no oblidar-ho - l'única font d'educació per a alguns alumnes. L'experiència, el saber i el saber fer, que caracteritzen els centres d'educació especial segueixen essent, avui, necessaris. Per tant, la possibilitat que s'obre és que aquests centres, a part de continuar oferint educació als alumnes que hi assisteixen, estableixin vincles de treball amb les escoles ordinàries, tant pel que fa als alumnes, com al personal i als recursos.

Però l'horitzó final hauria de ser reformular el sistema escolar, en el seu conjunt, de forma que cada escola pugui comptar amb estructures organitzatives diverses que permetin l'accés a diferents tipus de prestacions educatives, en funció de les necessitats educatives (especials) de cada alumne. Se segueix d'això que tots els docents haurien de tenir una formació en nee i, sobretot, sobre el seu significat en el context escolar. Això els donaria més recursos i també els ajudaria a entendre millor què poden fer ells sols i en què necessiten el concurs dels especialistes.

Tant si la tendència a la integració acaba per esdevenir hegemònica com si es queda aturada on ara és, el cert és que urgeix una reformulació del paper que ha de jugar, en aquest nou context, l'educació especial. Hi ha, evidentment, el risc que es mantingui com un recurs aliè al sistema ordinari o escadusserament connectat amb ell a través de passarel·les



d'entitat ben diversa; però hi ha també oberta la porta a què l'educació especial, lluny de mantenir el distanciament de l'escola ordinària que tradicionalment ha patit o bé ha volgut tenir, esdevingui un recurs més dins del sistema educatiu en el seu conjunt: ser part d'ell, però dins d'ell. La idea és que l'educació especial i l'educació ordinària estiguin integrades en un únic sistema amb capacitat de donar resposta a un ampli ventall d'alumnes amb les seves necessitats educatives (especials): una escola per a tots, que respongui a cadascú. El resultat final no serà, però, l'expressió de la lògica evolució de l'educació especial com, al capdavall, la fi d'una forma elitista i segregada de concebre l'ensenyament obligatori.

Fer possible això demana un seguit d'actuacions que, en bona mesura, depenen de decisions polítiques. Actuacions que, d'altra banda, es poden inspirar en algunes conclusions extretes de l'examen comparatiu del que s'esdevé en altres països amb sistemes educatius comprensius. Esmentaré les que, al meu entendre, poden ser més suggeridores, alhora:

- Cal avaluar l'impacte de la decidida política en favor de la integració després d'aquests anys. La integració a l'aula ordinària sempre i per a tothom sembla que no és una política realista, com ens ensenya l'experiència italiana. El que cal és garantir un vertader continuum educatiu que permeti transitar, amb total garantia de flexibilitat però també de coordinació, entre diferents solucions.

- Aquesta provisió comprensiva però multidimensional demana que l'administració creï un marc flexible de relació entre els centres ordinaris i els d'educació especial, sobretot tenint en compte que la majoria d'aquests últims són concertats. Això, al seu torn, demana:

- ✓ la formació inicial universal en matèria de necessitats educatives especials, com és propi dels països nòrdics, única garantia d'una atenció adequada als alumnes que les presenten.

- ✓ la proximitat dels edificis i, en el millor dels casos, que els recursos d'educació especial - inclosos els docents i les aules - siguin dins del mateix recinte que els de les escoles ordinàries. Possibilitats com ara les escoles bessones daneses o la creació d'unitats annexes a la francesa haurien de ser, si més no, experimentades.

- ✓ l'existència de mestres i especialistes de suport dins les aules, alguns dels quals poden sortir precisament dels centres especialitzats, i d'una bona xarxa de serveis multidisciplinars. El mestre de suport, en una ratio que sorprèn qualsevol observador estranger (1:2 o fins i tot 1:1) és avui dia l'única raó que permet explicar com s'aguanta el sistema italià. L'altra raó és, segurament, la seva capacitat de fer girar tots els recursos disponibles, des dels educatius i socials fins als mèdics, al voltant de cada alumne amb nee, en el marc del disseny d'un veritable projecte de vida.

- ✓ la creació de grups de treball, dins de cada centre, àrea o zona escolar, que agrupant tant els recursos dels centres ordinaris, els d'educació especial com els serveis externs de suport, permeti orientar l'evolució del sistema escolar en cada territori concret en el seu conjunt i, per tant, l'orientació dels recursos d'educació especial.

- Aquesta nova situació demana, als ulls de tothom, el reforç dels centres de recursos especialitzats en educació especial. Em sembla que, en aquest sentit, l'experiència sueca amb nou centres de recursos especialitzats d'abast nacional ens hauria de suggerir un possible camí de futur per a aquells centres d'educació especial que, gràcies al seu alt nivell de qualitat i d'experiència en un domini concret, poden significar un recurs d'interès per al sistema escolar en el seu conjunt. Si, a més, aquests centres es troben distribuïts per tot el territori del país, millor encara.

Si hagués de concloure amb dues idees capitals extretes d'aquestes experiències analitzades jo escolliria aquestes dues: Primera, que la integració fou als anys vuitanta i noranta un excel·lent lema polític que ens ha ajudat a replantejar-nos no ja el paper de l'educació especial sinó el lloc que fins ara hem assignat als alumnes que presenten nee. Ara, després d'aquests anys, hem d'avaluar el que hem fet i tenir clar quin és el model al que aspirem. Si aspirem a un sistema inclusiu tenim el repte d'atendre la gran diversitat de l'alumnat i diferenciar l'educació en funció d'aquesta diversitat. El sistema d'escoles especials segueix existint arreu, malgrat el rols de les mateixes escoles i dels mestres d'educació especial han canviat. Davant nostre tenim quatre possibles models: l'italià, el francès, l'anglès i el nòrdic. Convé que hi reflexionem sense sentir-nos condicionats, però hem de fer-ho de forma intel·ligent, aprofitant els èxits i els errors dels qui ens han precedit. Segona idea, també important, fins ara he parlat més del sistema educatiu en el seu conjunt que no pas de l'educació especial com una entitat separada, perquè d'això es tracta: de redefinir el sistema escolar en el seu conjunt i, potser al capdavall, de refundar l'escola. Tot això sempre i quan el nostre sistema educatiu aposti per a una escola per a tots.

Referències bibliogràfiques

- AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G., WEST, M. Hacia escuelas eficaces para todos. Madrid: Narcea, 2001
- AINSCOW, M. *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea, 2001
- BROCK, C., TULASIEWICZ, W. *Education in a single Europe*. London: Routledge, 1994
- CARBONÉS, J., CASTELLS, M., FONT, J., ISAS, R. "Cap a una escola efectiva: una proposta concreta" *Suports* 2 no.1 (1998): 19-28
- CARR, W. y otros. *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Barcelona: Icaria, 1996.
- CLARK, C., DYSON, A., MILLWARD, A. *Towards inclusive schools?* London: Fulton, 1995.
- EVANS, P. "La notion de handicap et l'école." *L'observateur de l'OCDE*, no. 187 (1994): 8-11
- JENKINSON, J.C. *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. London: Routledge, 1996.
- O'HANLON, C. *Inclusive Educations in Europe*. London: Fulton, 1998
- PIJL, S.J., MEIJER, J.W., HEGARTY, S. *Inclusive education*. London: Routledge, 1997

LA GESTIÓ DE LA CONVERSA AMB ELS ALUMNES D'INCORPORACIÓ TARDANA

Manuel Sánchez Cano*

Creda Comarques I

Introducció

Quan des de la redacció d'ÀMBITS se'm va demanar un escrit sobre la intervenció lingüística, vaig pensar que seria una bona oportunitat de donar a conèixer "alguna cosa" sobre el treball realitzat durant el curs de la llicència d'estudis. L'expressió "alguna cosa" no es refereix tan sols a la necessitat d'ajustar-se a la brevetat d'un article sinó, sobre tot, a la necessitat personal d'agafar una mica més de perspectiva sobre el treball fet i disposar d'una visió més global sobre el tema. D'aquí que aquesta comunicació es limiti a una selecció de dades que es consideren rellevants, esperant l'oportunitat d'explicar el conjunt de resultats en una publicació més ampla.

La gestió de la conversa

Una bona part dels intercanvis verbals a l'escola agafen l'estructura de conversa, de manera que aquesta es converteix en una eina de primer ordre d'influència educativa, de transmissió de coneixements i de convivència en el centre. La gestió, és a dir, com es regulen els intercanvis entre els interlocutors no és una qüestió iniqua sinó que té una importància cabdal, ja que a la vegada que es trameten els continguts sobre allò que s'està treballant, s'ensenyen i s'aprenen a participar en la conversa, s'usa el llenguatge i es donen, per tant, oportunitats d'aprendre a través de l'ús.

La importància del desenvolupament de la competència en la gestió de la conversa, rau en què es tracta d'estratègies que confereixen un major domini de la pragmàtica del llenguatge i obren les portes a major oportunitat d'usar el llenguatge i aprendre a través de la comunicació.

Per a analitzar la gestió de la conversa entre el docent i l'alumne en situació educativa, s'ha adoptat el següent esquema:

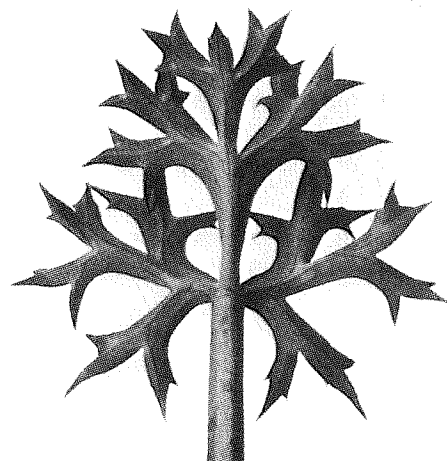
A grans trets, una conversa té un inici, un cos en què es desenvolupen els continguts objecte de l'intercanvi comunicatiu i un tancament o canvi de tema. Aquest escrit se centrarà a descriure les variables que entren en el manteniment de tema i remetem el lector a treballs anteriors en què es desenvolupen els aspectes d'iniciativa i tancament (Sánchez-Cano, 1999). Així doncs, pel que fa al manteniment de tema, es consideren les següents categories d'anàlisi: focalització, resposta, diàleg, comprovació, demanda d'aclariment i regulació.

Focalització

De manera semblant a la definició que proposava Tough (1989), en aquest concepte s'inclouen els torns que, en la seva totalitat o en part, tenen com a finalitat focalitzar l'atenció de l'interlocutor en algun aspecte concret del tema de conversa. Normalment adopta la forma de pregunta que incideix directament en algun aspecte del contingut que s'estigui conversant en aquell moment i per tant, intenta recavar alguna nova informació, demanar algun detall complementari, intentar que l'alumne aportés unes dades que el docent considera que les hauria de tenir, etc. En general, l'abundància de torns de focalització per part del docent, indiquen una major asimetria, decantada cap al seu favor, en la gestió de la conversa i una major directivitat.

Quan l'estil de conversa del docent està excessivament centrat en la focalització a través de preguntes, la participació de l'alumne es redueix a contestar en el sentit que intueix que el docent vol que s'expressi. Aleshores els torns de diàleg són escassos i la iniciativa de l'alumne està supeditada a respondre les preguntes del docent. La intervenció del docent està centrada en els continguts d'aprenentatge més que en els aspectes comunicatius.

		Mestra	Alumne
Iniciativa de torn			
Manteniment de tema	Focalització		
	Resposta		
	Diàleg		
	Comprovació		
	Demanda d'aclariment		
	Regulació		
Tancament			



Els torns de focalització es caracteritzen, perquè:

- Demanen una informació concreta o l'explicació d'un contingut determinat.
- Volen constatar si l'alumne té un determinat coneixement que el docent pensa que l'alumne hauria de tenir.
- En alguns casos, les preguntes del docent són "falses preguntes". És a dir, el docent ja sap quina resposta ha de donar l'alumne i aquesta, i no una altra, és la que donarà per bona.
- Altres vegades, es fa servir aquest tipus d'intervenció per a regular la conducta o verificar procediments: *On he dit que havíem de col·locar això?*
- Solen estar formulades en un format de pregunta tancada, que demanen una resposta, també tancada.

Resposta

A les diverses taules de resultats, es pot constatar que les puntuacions de les variables de focalització i resposta ofereixen uns resultats inversos. Els torns en què es focalitza l'atenció, pertanyen en la seva totalitat al docent i els torns destinats a respondre pertanyen, en la immensa majoria, a l'alumne. Les preguntes per part de l'alumne i les respostes per part del docent, són excepcionals.

En els resultats d'aquest treball es constata que els alumnes que presenten majors avenços en l'adquisició de la llengua, pel que fa a la seva participació en la conversa es caracteritzen per:

- Presència de preguntes per part de l'alumne.
- Increment de torns de diàleg i de torns mixts, que es componen per la resposta a la pregunta del docent i l'afegit d'algun punt del seu interès.
- Inici i proposta de nous temes de conversa per part de l'alumne.
- Aportació de nous continguts d'informació en els seus torns, de manera que l'alumne no es limita a contestar les preguntes que fa el docent.
- Inclusió d'aspectes que indiquen un cert sentit de l'humor per part de l'alumne.
- Negociació de temes de conversa.

Diàleg

Les característiques dels torns de diàleg es caracteritzen, perquè:

- Busquen l'intercanvi d'informacions
- Tendeixen a l'estructura simètrica en la gestió de la conversa.
- Permeten el debat i la negociació dels temes.
- Quan és l'adult qui inicia una seqüència de diàleg ho fa facilitant una informació, fent un comentari, al·ludint a algun aspecte anterior de la conversa, etc.
- Quan és l'infant que inicia la seqüència de diàleg ho fa comunicant algun aspecte que li crida l'atenció, afegint informació, explicant alguna anècdota, etc.
- Possibiliten en major grau la presència d'estratègies comunicatives i lingüístiques per part del docent i per part de l'alumne, amb el consegüent benefici de cara a l'aprenentatge.

La proporció entre els torns que pretenen focalitzar l'atenció i els torns dialogals, és un indicador de l'estil comunicatiu. Per això, com a resultat de l'assessorament es poden constatar canvis i veure com disminueixen els torns que impliquen focalització a mesura que s'obren pas els torns de diàleg. De cara a l'alumne, l'augment de torns de diàleg és, alhora, un indicador de l'augment en les competències de gestió de la conversa.

Torns d'estructura mixta: diàleg / focalització

Diversos torns de conversa, com a unitat de comunicació, poden contenir més d'un aspecte conversacional, com són els torns en què p. ex., el docent recull amb un comentari, valoració o explicació complementària la intervenció anterior de l'alumne i, acte seguit, per continuar amb el tema endegat, formula una pregunta que connecti amb el tema de què es parlava.

MAR: *Per córrer, per pegar la pilota.*

ENT: *Es corre i es pega a la pilota. Això de pegar a la pilota amb el peu, saps com es diu?*

Comprovació

De vegades el docent vol comprovar si l'alumne està convençut de la seva resposta i fa una pregunta que l'obliga a revisar i comprovar el que ha dit. És a dir, és una pregunta que no busca una informació nova, sinó que l'alumne ratifiqui o modifiqui la resposta que ha donat, ja que potser contestat de manera poc reflexiva o amb poc coneixement de causa. En certa manera, no deixa de ser una nova focalització de tema.

Demanda d'aclariment

La majoria de preguntes que fa l'alumne tenen com a finalitat demanar aclariment sobre les instruccions o informacions que anteriorment li ha proporcionat el docent. La majoria d'aquestes intervencions solen ser del tipus: com, quan, aquesta, va aquí, això primer?, etc.

Regulació

Dintre de la gestió de la conversa s'ha inclòs la regulació com una variable més d'anàlisi, ja que es produeix quan, per diversos motius, la conversa s'allunya dels seus objectius, perd ritme o deriva cap a altres camins aliens a la seva finalitat. La regulació és utilitzada pel docent qui, en general, porta les regnes de la conversa i considera que, dintre de les seves funcions està la de regular els aspectes que considera necessaris per a reconduir o gestionar de manera més eficaç la conversa.

Solen ser aspectes sotmesos a regulació la postura, com estan asseguts, la posició de les mans, els sorolls que emeten, si miren cap a un altre lloc que els distregui, si toquen algun objecte que no pertany a l'entorn de l'activitat, si molesten un company, si parlen massa fort o massa fluix, si se'ls entén o no se'ls entén, si treuen burla, riuen de la seva manera de parlar, vestir, o altres coses, etc. És a dir, dintre de la regulació, el docent inclou diversos aspectes que tenen a veure amb el desenvolupament global de les competències comunicatives. D'aquesta manera, la regulació afecta:

- Aspectes d'atenció, respecte al torn de paraula, etc.
- Aspectes relacionats amb la competència lingüística.
- Comportament i postura general.
- Actituds valors i normes.

La regulació és, en sentit ample, una correcció a través de la qual el docent vol influir en determinats aspectes de la competència lingüística que considera millorables en l'alumne. Des d'aquest punt de vista, la regulació és també una eina educativa en mans del docent.

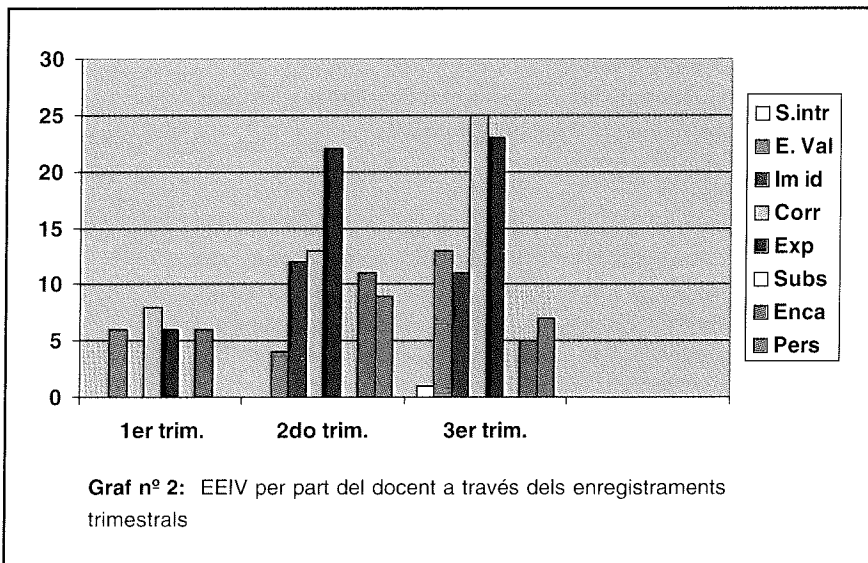
A l'inici de la conversa, la regulació pot tenir a veure amb el fet d'establir una mena de "regles del joc": *direm una cosa cada un, no parlarem fins que ens toqui, etc.* Després, la regulació ha d'intervenir per a solucionar conflictes que s'hagin creat entre els interlocutors i reconduir la situació. I encara ha d'intervenir amb més eficàcia si es produeixen conductes o aspectes que voregen el menyspreu o la burla.

Algunes dades

A continuació, s'exposaran les dades referents a una diada, mestra-alumne en situació d'activitat suport individualitzat. S'exposen les dades corresponents a la gestió de la conversa i la utilització de les estratègies educatives d'interacció verbal. Pensem que aquests blocs de variables estan força relacionats i ambdós exerceixen una forta influència en el desenvolupament de les característiques formals del llenguatge. Les sessions han estat observades i enregistrades per l'investigador, que ha anat assessorant la mestra sobre l'ús de les estratègies més apropiades per a cada situació.

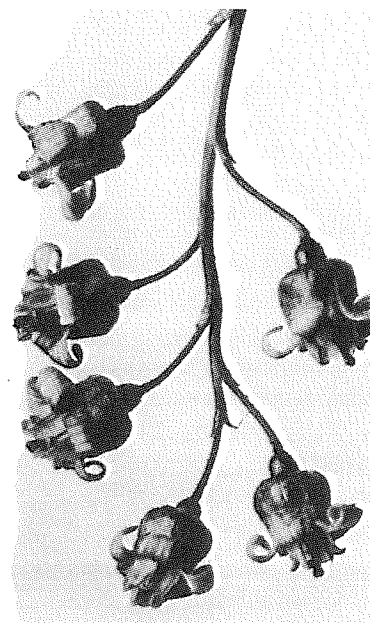
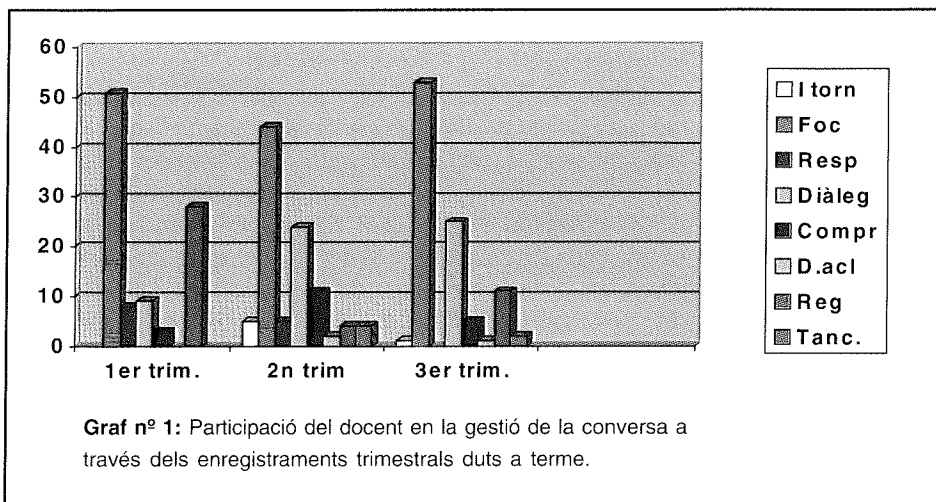
Encara que els torns que tenen com a objectiu focalitzar la resposta de l'alumne són els més nombrosos en els tres enregistraments, en la primera sessió els torns de diàleg no superen el 10% del total d'intervencions. En canvi, a la segona i tercera sessió, aquest tipus de torn supera el 20%. També cal remarcar com al primer trimestre, la mestra dedica vora un 30% dels seus torns de participació per a regular el comportament de l'alumne.

b) Estratègies educatives d'interacció verbal per part del docent.

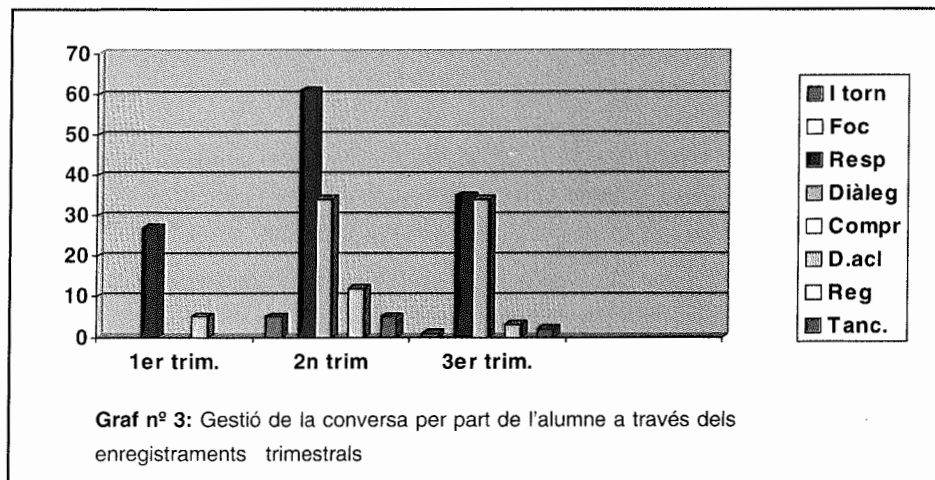


A l'enregistrament que correspon al primer trimestre, a penes hi ha estratègies educatives, ni en el seu conjunt ni en el total de la sessió. En el seu conjunt, només un escàs 25% de les intervencions del docent conté estratègies educatives. Sembla com si l'estil directiu que caracteritza la primera sessió format en base a torns que focalitzen la resposta i que els torns de diàleg són, pràcticament inexistent, no dona lloc a l'aparició de les estratègies que enriqueixen el feedback conversacional. En canvi en el segon i tercer enregistrament, es veu com els torns que contenen estratègies educatives superen el 75% dels torns del docent. Entre les estratègies que mostren una major presència es compten les expansions i correccions amb que el docent reformula bona part dels enunciacs de l'alumne.

a) Gestió de conversa del docent



c) La participació de l'alumne en la gestió de la conversa.



Al primer trimestre, l'alumne es limita a respondre algunes preguntes de focalització que li fa la mestra i, en tot cas, demana algun aclariment ocasional. Al segon trimestre apareixen els torns d'estructura dialogal amb els que entra en negociació de diversos aspectes proposats per la mestra o per ell mateix. Al tercer trimestre, hi ha un equilibri entre els torns que resol amb una resposta i els que tenen estructura de diàleg.

d) La participació de l'alumne en les estratègies conversacionals

Al primer trimestre l'alumne es limita a participar en uns encadenaments iniciats per la mestra. En el segon i tercer trimestre, l'alumne fa imitacions de tot o port de l'enunciat de la mestra, incorpora elements corregits per aquesta en els seus enunciats i, fins i tot, alguns dels seus torns no es limiten a imitar la producció del seu interlocutor, sinó que es fa amb un enunciat expandit.

Conclusions

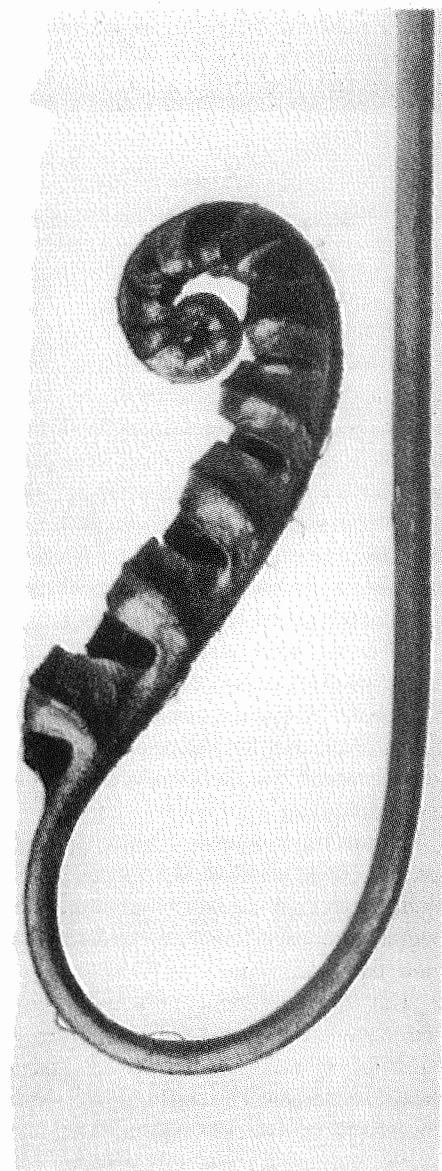
Encara que s'exposa un fragment d'aquest treball, s'anticipen algunes conclusions que es poden tenir en compte de cara a enfocar la interacció amb els alumnes que aprenen la llengua vehicular de l'escola com a segona llengua.

1.- Per part de l'escola, les sessions de treball amb els alumnes nous se solen plantejar com a un ensenyament a alumnes que no dominen la llengua, quan en realitat el que no dominen és la llengua vehicular del centre. Potser, per això, se sol començar pel que consideren l'ABC: és a dir, vocabulari bàsic i estructures senzilles. En una bona part dels casos, s'obvia l'ensenyament dels elements pragmàtics que regulen la comunicació, potser pensant, que aquests s'adquireixen de manera espontània.

2.- La gestió de conversa d'estil directiu centrada en la focalització, no deixa espai al diàleg, al treball de les habilitats pragmàtiques ni deixa lloc a les estratègies educatives d'interacció verbal amb les quals el docent pot incidir amb les seves correccions, reformulacions o expansions ajustades al nivell d'aprenentatge de l'alumne.

3.- L'estil de conversa més participatiu, que dóna peu a una estructura de torns més dialogal, en què l'alumne pot incloure preguntes i no es limita a respondre preguntes, correlaciona amb un major desenvolupament de les competències comunicatives i del llenguatge, en general.

4.- L'alumne també utilitza estratègies per a aprendre. Les estratègies no són patrimoni del docent. Quan l'alumne imita, total o parcialment les produccions del docent, quan incorpora en els seus enunciats elements de les correccions que se li han fet, o quan encadena els seus enunciats amb els que ha iniciat el docent, ens trobem amb uns indicadors poderosos de que l'alumne està implicat en el seu aprenentatge. L'aparició d'estratègies d'aprenentatge per part de l'alumne, està condicionada a un estil de conversa participatiu, en què els torns de diàleg constitueixen el nucli de la sessió.



Bibliografia.

COHEN, A (1996). Second language learning and use strategies: clarifying the issues. *University of Minnesota. Minneapolis*

LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M (1994) *Introducció al estudi de la adquisició de segundas lenguas*. Gredos. Madrid.

SANCHEZ-CANO, M (1999). *Aprenent i ensenyant a parlar. Ajuda a la comunicació i al llenguatge a l'escola*. Pagès. Lleida.

TOUGH, J. (1989). *Lenguaje, Conversación y Educación*. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años. Madrid: Aprendizaje, Visor.

* Les dades d'aquest escrit formen part d'un estudi d'investigació que l'autor ha desenvolupat gràcies a una llicència per estudis concedida pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm: 3363 de 5.4. 2001).

UNA TREBALLADORA SOCIAL

Anna Monté Quer

Treballadora Social de l'EAP B.20 Ciutat Vella

Iniciem aquest espai que la revista Àmbits ens ofereix per poder narrar les experiències del nostre treball diari i d'aquesta manera poder oferir idees, maneres de fer i també l'oportunitat d'ordenar i sistematitzar actuacions que l'esforç de l'escriptura transforma en crònica compartida.

Iniciem aquest nou espai des de la Ciutat Vella de Barcelona, Districte on està ubicat el nostre EAP, i des del que diàriament exercim la nostra professió d'assessores psicopedagògiques i treballadora social, atenent els centre educatius de la zona.

El nostre marc geogràfic és prou conegut, la Ciutat Vella, centre històric i artístic de la ciutat de Barcelona, lloc de passeig i d'encontre de ciutadanes, espai multicolor i multicultural, espai de renovació arquitectònica on conviu harmoniosament l'antic i lo nou, també lloc de pobresa i marginació, escenari d'un món contradictori on aquí, ara és ja demà.

L'objectiu d'aquests apunts de treball és mostrar com la intervenció de la treballadora social dins del sistema educatiu pot ajudar a prevenir situacions extremes d'inadaptació escolar que puguin comportar l'abandó escolar dels alumnes adolescents del món acadèmic.

Cal que entenguem la importància de les arrels de circumstàncies socio-familiars que els alumnes portem de fora l'Institut (família, barri etc..) que poden comportar un desencadenament de conflictes i problemes greus de conducta, absentisme reiterat, desmotivació pel fet escolar, abandó...

Per tant cal fer una aproximació a l'entorn dels alumnes, el familiar i institucional, amb la necessitat d'interrelacionar unes estratègies d'actuació i oferir propostes als pares i professors, amb la finalitat d'integrar a les persones implicades en la situació conflictiva de l'adolescent, com agents actius en la solució del problema, potenciant l'autonomia personal i mobilitzant els seus recursos.

Cal conèixer la realitat familiar i social i quin tipus de relació estableix amb el seu entorn. Per exemple: no és el mateix un alumne amb una família que li proporciona estímuls, que té cura del seu procés de desenvolupament, que participa en activitats de lleure al seu barri, etc... que els alumnes de famílies que no disposen d'una estabilitat econòmica i/o emocional, que han sofert o sofreixen situacions precàries en més d'un sentit, o que es troben en situació de desemparament i de risc que pot comprometre el seu desenvolupament com a persones.

LA TUTORIA SOCIAL: INICI D'UNA EXPERIÈNCIA

La història de la tutoria social va sorgir a rel de "repescar" una alumna en edat d'ensenyament obligatori que havia deixat l'assistència a l'IES.

La vaig anar a veure a casa seva i la trobada va donar com a resposta la reincorporació al centre.

Aquesta reincorporació es va treballar amb l'equip directiu i va sorgir la necessitat de tenir cura de la situació de l'alumna.

Vaig pensar que la tutoria social era la manera més adient de definir la intervenció, que consisteix en una trobada setmanal a l'hora del pati i on parlàvem del seu procés d'aprenentatge lligat a la seva realitat familiar i social.

Aquest èxit inicial va estar pertorbat més tard per la relació de conflictivitat entre l'alumna i alguns professors del centre.

Aquesta experiència es va valorar positivament per la meua col·lega de l'EAP que intervén al centre com a assessora, per la psicopedagoga de l'IES i més tard per la resta del professorat. Més endavant es vam demanar aquest tipus d'intervenció per a alumnes amb problemes de conducta i pels que presentaven una assistència molt irregular al centre.

Al llarg d'aquest treball centrat en conèixer la realitat personal i social per comprendre les reaccions inadequades i/o conflictives, va generar una reacció molt positiva en aquells alumnes, poc acostumat a rebre atenció personalitzada i això els donava seguretat i els confirmava que el centre es preocupava per la seva situació.

MODEL D'INTERVENCIÓ

Al llarg del temps s'ha anat configurant un model d'intervenció que s'ofereix des del Pla d'actuació de l'EAP en alguns IES de la zona com a tasca a realitzar per la treballadora social, estructurat en tres àmbits d'intervenció.

1.- Amb els alumnes

Conèixer la seva opinió de la situació conflictiva, recollir les seves vivències respecte al problema i aquells aspectes susceptibles de canvi.

2.- Amb el professorat

Detecció de les dificultats de certs alumnes i anàlisi conjunt de la situació, les actuacions realitzades, mesures preses, etc.. valoració i acords dels aspectes a treballar conjuntament.

3.- Amb les famílies

Informació de la dedicació de la treballadora social per ajudar als seus fills a una bona adaptació i posterior treball amb la família.

Aquest aspecte em sembla d'especial importància, ja que parlem moltes vegades amb persones aclaparades pels problemes físics, psíquics o socials que tenen moltes dificultats per sortir-se'n amb els seus fills adolescents.

Fer los costat, potenciar els seus propis recursos, confiar en ells ajudarà a la comprensió, doncs la fragilitat d'algunes famílies així ho requereix.

Per finalitzar, enumerar els petits canvis que aquestes actuacions han aportat al bon desenvolupament escolar d'alumnes amb greus problemes d'adaptació al marc escolar.

Les tutories socials han ajudat a:

- Contenir les situacions d'inadaptació.
- Combatre l'absentisme.
- Evitar sancions i expulsions.
- Donar suport al professorat.
- Fomentar millors relacions del centre educatiu amb les famílies dels alumnes amb greu problemàtica social.
- Compartir amb la resta de companyes de l'EAP l'abordatge de l'actuació envers la problemàtica de certs alumnes des de l'experiència del treball social en el context escolar.

ASSOCIACIÓ CATALANA DE DISLÈXIA I ALTRES DIFICULTATS ESPECÍFIQUES

C/ Canet, 4 08017 Barcelona
Tel. / Fax. 93 203 03 46

Àmbit geogràfic: Catalunya **Nombre d'associats:** 350

Objectius: Donar resposta a les necessitats educatives i socials de les persones amb dislèxia o altres dificultats específiques d'aprenentatge.

Serveis que ofereix: Orientació a les famílies i a les escoles. Formació a través de xerrades i conferències. Seguiment dels diagnòstics i dels tractaments. Tramitació administrativa de modificacions curriculars. Mediació entre les famílies i les escoles.

Breu descripció del trastorn:

DE QUÈ PARLEM, QUAN PARLEM DE DISLÈXIA?

Cada any, en el nostre país, un elevat nombre de nens i nenes fracassa a l'escola sense poder completar els seus estudis al nivell que els permeti el seu desenvolupament educatiu. Aquesta exclusió educativa, que és també social, té les seves principals conseqüències en l'àmbit personal. Però també són importants les conseqüències socials i econòmiques.

Sabem que en la realitat educativa intervenen múltiples variables i que difereixen d'un context a l'altre –edat, sexe, nivell sociocultural, . . . – i que les condicions ambientals en educació influeixen en el procés de generalització posant límits a l'abast dels resultats. Si això és cert, no ho és menys que aquestes variables ambientals no expliquen les deficiències en l'aprenentatge que trobem a tots els nivells socials, en nens que no presenten dèficits sensorials, que han estat degudament escolaritzats i en els que podem intuir un nivell cognitiu dintre de la normalitat.

Són alumnes que fracassen en l'aprenentatge instrumental de la lectura, els seus informes escolars posen de manifest que sempre han estat per sota del nivell que els correspondria d'acord amb la seva edat cronològica i les seves capacitats. Sovint s'ha optat per confiar en el bon nivell cognitiu de l'alumne, atribuint els dèficits instrumentals a factors de retard maduratiu i esperant que en superar aquesta immaduresa s'aconseguirà superar el dèficit.

En la majoria de casos, però, aquest dèficit no és superat; ben al contrari, amb el pas dels cursos escolars la diferència entre l'eficàcia lectora d'aquests nens i nenes i la dels seus companys es fa més i més gran, –els nens que presenten un retard inicial per aprendre a llegir, quasi invariablement, romanen com a mals lectors al final del quart curs de primària–. I si, ni el fet de que el nen sigui més madur, ni tots els esforços i reforços fan que aquests nens millorin en les adquisicions bàsiques instrumentals de la lectoescriptura, caldria plantejar-se que aquestes dificultats en l'aprenentatge siguin conseqüència de possibles deficiències en el desenvolupament d'alguns processos cognitius i verbals necessaris per aprendre a llegir i a escriure. I és així, un important percentatge dels nens i les nenes que no poden aprendre a llegir i a escriure pateixen dèficits en el desenvolupament neuropsicològic i són tributaris d'un tractament psicopedagògic especialitzat. És el que s'ha convingut en nomenar **Trastorns**

específics d'aprenentatge i, en el cas de la lectoescriptura, **Dislèxia**, que es poden diferenciar –clínica i conceptualment– del retard per aprendre a llegir i a escriure per altres causes, i es mantenen a llarg termini, amb conseqüències educatives, que transcendeixen l'aprenentatge de la lectoescriptura.

L'Associació Catalana de Dislèxia, recollint els aspectes més universalment acceptats, defineix la dislèxia com “Una dificultat significativa i persistent en la forma escrita del llenguatge, que és independent de qualsevol causa intel·lectual, cultural o emocional i que, per tant apareix malgrat tenir una intel·ligència adequada, una escolarització convencional i una situació sociocultural dintre de la normalitat.

Es caracteritza perquè les adquisicions de la persona, a l'àmbit de la lectoescriptura, es troben molt per sota del nivell esperat en funció de la seva intel·ligència i la seva edat cronològica. És un problema de tipus cognitiu. Afecta aquelles habilitats lingüístiques associades amb l'escriptura, particularment el pas de la codificació visual a la verbal, la memòria a curt termini, la percepció i la seqüenciació. Es manifesta com una dificultat d'automatització, especialment en la lectura, l'ortografia i, en ocasions, també en el càlcul aritmètic”.

En estudis molt recents¹ i, pensant més en persones adultes, ens descriuen la dislèxia d'evolució com un terme que engloba a la vegada diverses alteracions de la lectura i la escriptura i que més enllà d'una certa aversió a la lectura, la seva manifestació més significativa és la disortografia.

El sistema educatiu hauria de tenir en compte que els alumnes dislèctics aprenen de manera “diferent”, i per tant necessiten adequació i comprensió. Sense aquesta adequació i comprensió la pràctica docent és una batalla perduda, font de frustració tant pel nen, com pel mestre i la família, i terreny abonat per l'aparició de dificultats emocionals i problemes conductuals.

Molts alumnes només son diagnosticats com a dislèctics a l'arribar a l'Ensenyament Secundari, quan les exigències dels nivells instrumentals del llenguatge són tan altes, per aquests nois i noies, que les estratègies compensatòries que han pogut desenvolupar a l'ensenyament primari són insuficients per assolir els nivells exigits pel currículum. Abordar aquests trastorns requereix d'un model interdisciplinari, que segueix un enfocament neuropsicològic pel diagnòstic i un de psicopedagògic pel tractament reeducatiu juntament amb una acció continuada d'orientació i suport a la família i a l'escola.

És important que mestres i professors sàpiguen reconèixer en els seus alumnes la possibilitat de l'existència d'aquests tipus de trastorn i que les respectives administracions els proporcionin els mecanismes per aconseguir un diagnòstic fiable. La importància d'aquestes dificultats es fan més evidents quan veiem que l'**European Dyslexia Association** l'any 1997 deia que la majoria dels problemes associats a la dislèxia són idèntics a tots els països i afirma que afecta molt severament al 2% de la població, severament a una mica més d'un 2%, i amb diferents graus fins un total d'entre el 8% i el 10%.

Un altre factor a tenir en compte és la persistència d'aquests trastorns: la majoria de dislèctics, fins i tot aquells que han pogut rebre un tractament reeducatiu, encara que millorin la seva habilitat per llegir, mantenen un dèficit fonamental per processar de manera ràpida i segura la informació fonèmica, quan són adults. Aquesta dificultat en processament fonològic és una de les característiques més important de la dislèxia.

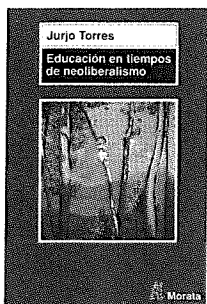
Es fa imprescindible, doncs, aprofundir en aquests conceptes per integrar-los a la pràctica docent i terapèutica orientada als nens i nenes amb trastorns específics d'aprenentatge.

¹ Dislexias y disgrafias / Ed. Masson
A.R.Lecours, J.Peña-Casanova i F.Diéguez-Vide

EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE NEOLIBERALISMO

Jurjo Torres Santomé

Ediciones Morata. Madrid 2001.



Amb la “Ley de la calidad de la Enseñanza” acabada de sortir del forn, us convido a llegir aquest llibre d’en Jurjo Torres que ens pot ajudar a reflexionar sobre les motivacions profundes que s’amaguen darrera de determinats discursos demagògics i populistes de les opcions polítiques més conservadores.

En aquest llibre se’ns alerta del perill que suposa una educació esclava de l’economia,

en que les noves necessitats de la societat del mercat, pressionen als sistemes educatius per formar a un ser humà més competitiu, reclamant que es doti a l’alumnat amb destreses útils pel món laboral, de manera que la persona es pugui “vendre” millor en un ambient social i laboral on tot té preu; en el marc d’una societat de consum que el que vol, en darrer terme, és transformar als ciutadans preferentment en consumidors i on l’èxit social es mesura per la quantitat de diners de que es disposa per a consumir.

En l’obra s’assenyala que, en aquest context, la pròpia educació passa a ser considerada com un bé de consum més, una mercaderia que s’expèn a l’escola. Els nens i nenes entesos com a “possessions” de les famílies que “inverteixen” en la seva educació, com si fos en borsa, per tal d’assegurar un futur més avantatjós. L’èxit i les possibilitats de promoció vistes com actes de competitivitat entre persones que, a través del seu esforç individual i les seves capacitats naturals innates, aconsegueixen mèrits per concursar i demanar accés a privilegis socials de manera també individual.

També ens fa veure com l’obsessió per l’eficiència, la quantificació, el control i la seguretat condueixen a que valors com solidaritat, cooperació, lluita per la justícia social i la igualtat es substitueixin per l’individualisme, la competitivitat, el rendiment a costa del que sigui, el destacar-se dels altres per subratllar algun tipus de superioritat... I com d’aquesta manera, entra en crisi el model d’educació per a la diversitat i es substitueix pel model uniformitzador que comporta mecanismes de classificació i segregació de l’alumnat en base a nivells acadèmics, capacitats, estatus social, cultural, origen ètnic...

Crida la nostra atenció entorn a un conjunt de qüestions que afecten avui profundament el món de l’educació a partir de les polítiques neoliberals que s’estan portant a terme:

- Com es va construint una actitud de sospita i recel entorn a l’eficiència de l’escola pública i es va afavorint l’educació privada.
- Com es va creant una actitud de por i recel amb un reiterat discurs sobre la suposada baixada dels nivells educatius i l’existència de nombrosos conflictes i problemes a les aules provocats pels alumnes de grups socials més desfavorits.
- Com s’afavoreix la guetització dels centres, l’estratificació social i l’exclusió.

- Com s’exclouen determinants continguts curriculars de les aules.

En front a totes aquestes realitats l’obra proclama que l’èxit acadèmic ha d’anar unit obligatòriament amb el desenvolupament personal, amb la responsabilitat social, amb un comportament moral i amb actituds de respecte i solidaritat; i que la raó fonamental de l’educació de les societats democràtiques és la de preparar ciutadans que puguin exercir els drets i deures socials de manera responsable i solidària, precisament per poder transformar i fer avançar la societat en que viuen. És per això que el seu autor ens fa una crida a col·laborar en la construcció d’una alternativa a aquesta societat de producció i consum, un nou model social on tothom hi càpiga.



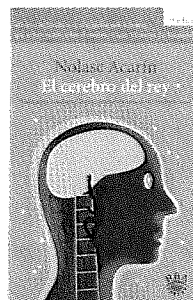
Assumpta Bargalló

Programa de Compensatòria del Baix Llobregat

EL CEREBRO DEL REY

Nolasc Acarin

Ediciones RBA. Barcelona 2002.



Els coneixements sobre el cervell, en les últimes dècades, han significat un pas de gegant pel que fa a la comprensió del nostre comportament tot i que sovint provoquen un gran “decalatge” entre el saber científic i les sovint atrabil·làries informacions populars. Avui comencem a conèixer les claus de les nostres emocions, de l’odi, de l’amor, de la sexualitat, de la intel·ligència, de la cultura, de la moral, de la consciència... De forma que ja podem parlar de la neuroquímica de l’amor, de la neurofisiologia de la conducta, o de la neuroimatge de les emocions, per exemple.

“El Cerebro del rey” és sobre tot un llibre de divulgació sobre aquests coneixements fets des de la perspectiva d’un professional, amb prou ressò mediàtic, el Dr. Nolasc Acarin, cap de secció de Neurologia de l’Hospital de la Vall d’Hebró i fruit dels cursos que sobre la conducta humana va donar a la Universitat Pompeu Fabra. L’autor, que forma part de l’élite de la neurologia catalana, branca que gaudeix d’un ben guanyat prestigi, és conegut sobretot pels seus treballs sobre l’Alzheimer, el Glossari de Neurologia, o les seves incursions en el que denominem bio-ètica. I amb aquest llibre, absolutament recomanable per a tota persona interessada en el coneixement de l’home i el seu comportament, l’autor ens fa una aportació en la línia de les obres de divulgació de notables científics com els d’Eudald Carbonell, Bretranpetit, Liaño, etc. que permeten posar a l’abast d’un públic ampli el saber actual sobre la conducta humana i els seus orgues rectoros.

El cervell humà en tan que producte de l’evolució i motor de l’adaptació al mitjà al llarg de milions d’anys, ens ha permès el desenvolupament cultural i tècnic, a partir de les estructures emocionals més primitives i de les de nova creació, i és el que

configura, en definitiva el futur de la humanitat. A partir d'una visió filogenètica i evolutiva (no en va, el llibre comença amb una cita de Darwin), els diferents capítols s'estructuren entorn de la sexualitat, de la consciència, de la conducta, de l'envelliment, de la mort i de les estructures cerebrals... Les aportacions i reflexions de l'autor són notables i fugen de les clàssiques dicotomies entre el determinisme mecanicista i les visions espiritualistes i màgiques de l'ésser humà. En aquest sentit el llibre no defuig les aportacions psicodinàmiques, sense deixar d'ésser mai un llibre rigorós i d'una sòlida base científica, amb agudes i valentes apreciacions, sovint provocador en les seves hipòtesis, i destinat a la reflexió. Cada capítol, i això es d'agrair, s'acaba amb una bibliografia recomanada per a qui vulgui conèixer més sobre el tema. En definitiva, un llibre absolutament recomanable, que ha tingut un ampli ressò editorial d'una amenitat paral·lela a la seva rigorositat.

 **Jordi Pujiula**
Psiquiatre i escriptor

**UN ALTRE ASSESSORAMENT PER A L'ESCOLA:
L'ASSESSORAMENT
PSICOPEDAGÒGIC DES D'UNA
PERSPECTIVA COMUNITÀRIA**

Maria Reyes Carretero Torres,
Pere Pujolàs Maset i Joan Serra Capallera
La Galera - Pensaments. Barcelona 2002.



La construcció del coneixement sobre l'assessorament psicopedagògic és el resultat d'un diàleg entre les aportacions dels models d'intervenció i les pràctiques dels professionals. Aquesta construcció està marcada per determinats moments en què la reestructuració dels conceptes i de les pràctiques permet un salt en la capacitat explicativa del coneixement psicopedagògic i un enriquiment de les pràctiques. La visió de conjunt de l'assessorament psicopedagògic que es plasma en els continguts del llibre que presenten Carretero, Pujolàs i Serra i les seves aportacions en alguns dels àmbits concrets, poden arribar a convertir-la en una obra substancial en la construcció del coneixement psicopedagògic al nostre país.

La perspectiva comunitària en què s'inscriu el text es fa palesa de diferents maneres al llarg dels sis capítols de que consta.

En el primer capítol, els autors revisen els conceptes actuals d'assessorament psicopedagògic, els marcs teòrics de referència i els models d'assessorament educatiu i fan una anàlisi del que ha

estat la intervenció psicopedagògica a Catalunya. Aquests apartats serveixen per anar situant la perspectiva de l'assessorament que adopta l'obra.

A continuació situen l'assessorament comunitari com a model. En el segon capítol analitzen l'objecte i el rol de l'assessor, i les implicacions per a l'anàlisi de les necessitats educatives i per a les propostes del canvi educatiu des d'aquesta perspectiva, per acabar amb una síntesi dels punts de referència fonamentals de l'assessorament comunitari. El tercer capítol presenta l'assessorament com un coneixement que es construeix en cada context social específic a partir de la corresponsabilitat, la participació, la col·legialitat i les capacitats dels participants. En aquest marc s'inscriu la proposta de formular els processos d'assessorament com a processos de resolució de problemes.

Els tres últims capítols concreten els principis, els objectius i algunes estratègies per a l'assessorament des de la perspectiva comunitària: així doncs, el quart es centra en els principis organitzats a partir del concepte d'assessorament col·laboratiu, amb les aportacions de l'anàlisi i desenvolupament professional en l'educació i dels estudis sobre l'aprenentatge entre adults, la qual cosa serveix per proposar uns interessants criteris per a l'anàlisi de l'activitat assessora. En el cinquè, a partir de les aportacions del model sistèmic i en una perspectiva ecològica, s'analitza com la xarxa interna i la xarxa social a la que està lligada l'escola amb tots els seus sistemes és l'objecte d'intervenció de l'assessor. L'últim capítol proposa, a partir de les aportacions de la recerca-acció i de l'avaluació basada en la negociació, una estratègia general per al desenvolupament i l'avaluació dels processos d'assessorament, que s'exemplifica en un cas de col·laboració en un programa d'atenció a la diversitat a l'aula en l'ESO, en què intervé un dels autors.

Des del nostre punt de vista, en el llibre hi ha tres aspectes que podrien contribuir al procés de construcció del coneixement psicopedagògic abans esmentat: En primer lloc, la incorporació al plantejament col·laboratiu de les aportacions de l'assessorament per al desenvolupament personal i professional dels assessors i dels assessorats, que incorporen i relacionen de manera novedosa per apropar-se a l'assessorament. En segon lloc, la resituació o recuperació de la xarxa social amb què es vincula l'escola, com a objecte prioritari de l'assessorament psicopedagògic per poder contribuir a la millora de l'educació. I, en tercer lloc, l'apropament d'alguns conceptes, estratègies i procediments de la recerca-acció, per al desenvolupament de la pràctiques assessores que habitualment realitzem, amb idees suggerents per a la negociació, sistematització i desenvolupament de l'assessorament, que també podrien ser útils per qualsevol intervenció psicopedagògica.

L'avantatge de ser exposats per professionals de l'assessorament psicopedagògic, i per tant estar fonamentats si més no en experiències prèvies o reflexions sobre pràctiques d'assessorament, fan que siguin més propers i convidin a la seva utilització. És molt d'agrair que, en moments en què s'anuncien propostes tecnicistes i prescriptives de la intervenció psicopedagògica, apareguin obres com aquesta que aborden i analitzin el canvi educatiu amb tota la seva complexitat i amb la perspectiva de com promoure el màxim desenvolupament de les capacitats de cada individu i el progrés de les societats.

Animeu-vos a conèixer i col·laborar a

ÀMBITS

de Psicopedagogia

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

Què hi podeu trobar a Àmbits de Psicopedagogia?

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

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

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

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

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

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

.....I un piló de coses més !



Butlleta de subscripció

ÀMBITS

de Psicopedagogia

Dades personals

Cognoms

Nom

Adreça

Població

CP

Tel.

e-mail

Se subscriu a **Àmbits de Psicopedagogia**.
Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació.

L'abonament és anual i es farà per domiciliació bancària.

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

Vull rebre el/s número/s 1 2 3 4 5 6

Butlleta de domiciliació bancària

Nom i cognoms del titular

NIF

Entitat

Agència

Núm. de compte

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

Signatura

Data

