

1. Cómo irán... las discusiones públicas? -2. Cómo... en pa...
bas de buena educación? -8. Deben ponerse de pie encima de las sillas?
Cómo estarán durante la función? -5. Cuando aplaudirán?

de Psicopedagogia

DEL MODO DE CONDUCIARSE EL NIÑO EN LA MESA

1 **En la mesa** es donde mejor se conoce la educación y la cultura de un niño.

Para conducirse bien el niño en la mesa debe saber: cuándo, dónde y cómo debe sentarse, cómo ha de tomar los manjares, y la manera de comer.



2 El niño debe **sentarse** cuando lo haya hecho sus padres y superiores.

Las personas respetables deben ocupar los sitios preferentes y los niños los últimos.

3 Al **sentarse**, colocará la silla próxima a la mesa, apoyarán en ella los antebrazos, nunca los codos, y mantendrán el cuerpo en posición vertical.

4 El **cubierto** se coloca a la derecha, el **pan** a la izquierda y la **servilleta** sobre las rodillas.

La cuchara y el cuchillo se manejan únicamente con la mano derecha y el tenedor con ambas manos.

La cuchara y el cuchillo se manejan únicamente con la mano derecha y el tenedor con ambas manos.



SUMARI

3 EDITORIAL

NOTÍCIES 4 de l'ACPEAP

5 ENTREVISTA Francesc Notó

ARTICLES 9 de psicopedagogia i educació

Aportacions a la comprensió i avaluació de les persones amb retard mental.

Observació grupal i estratègies del professorat a la secundària.

Cap a una escola inclusiva / Efectiva.

Els itineraris en el segon cicle de l'ESO. El punt de vista d'un psicopedagog.

30 LLIBRES

GUIA LÚDICA 32 La Tàrraco Romana

Edita: Associació Catalana de Professionals dels EAP (ACPEAP)

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

ÀMBITS DE PSICOPELAGOGIA
C/ Collserola, 89 08290 CERDANYOLA

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

Disseny i maquetació: Marina Vilalta
Portada: Quim Domene
Il·lustracions: Jean Cocteau
Impressió: Impremta Aubert - OLOT
Dipòsit legal: GI-77-2001

Preu: 3,61 •

EDITORIAL

La Junta Rectora de l'Associació que va ser escollida el febrer del 2000 està a punt d'acabar el seu període de treball. La feina ha estat intensa i les actuacions múltiples. Vàrem prendre el relleu a una Junta que va posar en marxa l'associació fent gestions i tasques diverses entre les quals podem esmentar, com a mostra, buscar un espai per a poder-ne fer seu social. Cal dir que han estat uns espais molt utilitzats, tant per a les reunions de la Junta, per a les trobades de les diverses Comissions (actualment ja en tenim cinc), per a fer Assemblees, per a reunir-nos i entrevistar-nos amb diverses institucions, fer Tertúlies Psicopedagògiques,...

Un dels objectius pels que ha treballat aquesta Junta ha estat que el treball professional dels EAP tingués més projecció exterior. Sens dubte l'aparició i continuïtat de la revista que ara tenim entre mans, n'és un element fonamental. La qualitat dels escrits i la cura en els elements gràfics la fan una revista atractiva i interessant per a molts professionals.

En la línia de difondre el treball professional i els plantejaments dels EAP, des de l'Associació s'ha mantingut contactes amb diferents associacions, federacions, grups d'estudi, Universitats; igualment s'ha participat en Jornades i Conferències i s'ha continuat amb l'organització de les Jornades de l'ACPEAP obertes a tots els professionals que ho desitgin. No podem deixar d'assenyalar l'edició del document "Els Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica", elaborat per tot el col·lectiu de professionals que integra l'ACPEAP, i enviat a tots els associats i a diferents institucions, grups i organismes interessats en el món de l'educació.

Hem continuat explicant al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya alguns aspectes que ens preocupen del paper dels EAP dins del sistema educatiu, ja sigui amb entrevistes amb diferents responsables del Departament o bé a través de la participació a l'estudi del Consell Escolar de Catalunya sobre els Serveis Educatius publicat pel mateix Departament d'Ensenyament, i a la Conferència Nacional d'Educació que va acabar el seu treball a finals del curs passat.

Al llarg d'aquest temps hem anat rebent demandes diverses de participació a actes públics, participació en recerques, entrevistes amb entitats, a les quals hem anat donant resposta sempre que hem pogut. Ha calgut anar-nos organitzant internament i hem necessitat cada cop més ajuda administrativa que per sort ens ha estat coberta de manera eficaç.

Finalment, i sense ànim de ser exhaustius, volem assenyalar el fet que vam celebrar una Assemblea-Jornada de Treball a Balaguer, amb l'esperit de començar a fer activitats de l'ACPEAP fora de Barcelona, i amb la finalitat també d'animar els companys de les comarques de Lleida, Tarragona i Girona a associar-se i a participar encara més a l'Associació.

Hi ha força feina per fer i segur que la propera Junta farà fer un pas més a l'Associació. Bona feina!

Octubre del 2002

Eulàlia Bassedas Ballús
Presidenta de l'ACPEAP

NOTÍCIES

de l'ACPEAP

L'Associació segueix la seva marxa imparable. Una junta marxa i una altre s'estrena. És d'esperar que les i els associats anirem passant al llarg dels anys perquè entre totes i tots anirem assumint l'exercici d'aquesta responsabilitat. Responsabilitat que ens cohesiona professionalment.

La segona junta de l'ACPEAP, va iniciar-se oficialment al gener del 2000 i va decidir no deixar-la a gener 2002 per no fer les eleccions a mig curs, allargant així el període establert que havia de ser de dos anys. Tot això ha comportat un procés llarg, presentació de candidatures per tal de fer una votació en Assemblea i constitució de la tercera junta de l'ACPEAP. Hem valorat convenient el fet de que romanguin algunes persones de la junta anterior sempre que es produeixi la renovació, això pot facilitar el traspàs.

Animem a totes i a tots a estar disposats a col·laborar en aquesta alternància de persones i també recordem la conveniència de tenir representants de totes les delegacions a la junta de l'ACPEAP.

Ara doncs, és un bon moment per recordar les actuacions dutes a terme per la segona junta durant el seu exercici.

Àmbit d'organització interna:

- Introducció d'una persona per treball administratiu a l'ACPEAP, amb valoració molt positiva. S'ha demostrat que és una col·laboració imprescindible.

- Introducció del treball de gestió econòmica, un treball cabdal per la nostra supervivència com associació.

- Inici de descentralització de les assemblees (exemple, la trobada de Balaguer). Un inici que ha de tenir continuïtat.

Àmbit de projecció externa i relacions exteriors:

- Trobada amb la Federació Catalana d'Associacions de Familiars de Malalts Mentals.

- Consell Escolar de Catalunya.

- Primera trobada amb Plataforma per a l'escola Inclusiva.

- Departament d'Ensenyament, Ordenació i Innovació Educativa. Entrevistes amb: Sr. Pere Solà, Sr. Jordi Blanch, Sra. Natàlia Gil, Sra. Cristina Pellisser, Sra. Olga Adroher.

- Departament d'Ensenyament. Entrevistes amb Consellera . Sra. Carme Laura Gil.

- Universitat de Barcelona. Estudis de Psicopedagogia.

- Junta de l'Associació de CRP. Tema concurs trasllats.

- Participació a la Taula Rodona de la Fundació Artur Martorell, juntament amb altres associacions a la seu de Rosa Sensat a les Drassanes.

- Participació al Comitè Científic i a diferents taules del I Congrés de Salut mental, que es celebra a Barcelona el Novembre del 2002.

- Recolzament als i les companyes dels EAP que estan en el cos

3.

- Diferents contactes i reunions amb sindicats.

Àmbit de documentació escrita:

- Gestació i impuls de la revista Àmbits de Psicopedagogia.

- Elaboració del document marc "ELS EQUIPS D'ASSESSORAMENT I ORIENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA".

- Escrit sobre reflexions al voltant del tema de la identificació,

avaluació i escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials, enviat a diferents càrrecs del Departament d'Ensenyament i publicat a la revista "Àmbits de Psicopedagogia" n°2.

Àmbit de Formació:

- Organització i realització de les Terceres Jornades de l'ACPEAP, al gener 2001.

- Realització de tres tertúlies Psicopedagògiques a la seu de l'ACPEAP: "La integració als Països nòrdics"; amb la col·laboració d'una tècnica d'educació de Suècia. "Les escoles inclusives"; amb la col·laboració de Robert Isas i Núria Tarré, que van exposar l'experiència duta a terme per l'EAP d'Osona. "La mediació escolar"; amb la col·laboració de Sílvia Casanoves de l'EAP Sants- Montjuic.

Àmbit Comissions de Treball:

Impuls de les diferents comissions en actiu: Comissió Perfil Professional / Comissió Formacio-Jornades / Comissió Pàgina Web / Comissió Relació Sindicats / Comissió Revista.

Comissió per la racionalització de la burocràcia: comissió constituïda a l'inici d'aquest curs i integrada pels EAP de Berga, Gironès Est i Oest, Baix Empordà i la Garrotxa. Les línies de treball de la comissió es centren en una anàlisi situacional de les feines administratives dels equips i impròpies de l'assessorament; una anàlisi del perquè es dona i què la sustenta; una planificació de les intervencions necessàries per a contenir aquesta dinàmica de manera que ens permetin potenciar les feines més pertinents a les nostres funcions; una aplicació de les intervencions programades i, finalment, una avaluació i un seguiment de l'impacte de l'aplicació de les intervencions planificades i portades a terme. Aquells que hi estiguen interessats us podeu posar en contacte amb Joan Bonals (jbonals@pie.xtec.es), Josep M Soler (jsoler18@pie.xtec.es) o Joan Serra (jserra32@pie.xtec.es).

Gestions iniciades i Gestions proposades:

- Contactar amb treballadores socials dels EAP per incorporar-les a l'ACPEAP.

- Relació amb la Plataforma per a l'escola inclusiva.

- Reunió amb el Departament Ensenyament, Ordenació i Innovació Educativa, Sr. Jordi Blanch, pel tema del concurs trasllats.

- Noves reunions amb sindicats, per seguiment propostes.

- Relació grup Psicopedagogs d'IES del Col·legi Psicòlegs.

- Títol de Psicopedagogia i Borsa interins.

- Presentació Document marc dels EAP enviat a diferents càrrecs del Departament d'Ensenyament amb l'objectiu de recollir la seva opinió.

- Relació i intercanvi amb altres associacions (CRP. Inspecció etc...)

Esperem les vostres suggerències, poden ajudar-nos molt per fer el que s'espera de l'ACPEAP. Envieu-les a l'adreça acepeap@pangea.org o a ACPEAP, Avgda. Drassanes, 3 (08001) Barcelona.

 **Carme Gisbert i Ochoa**
EAP Mataró

Membre de la junta de l'ACPEAP

ENTREVISTA

a Francesc Notó

LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA A LA SECUNDÀRIA

Joan Agelet Profitós

*Les voleurs
d'enfants
J
1929*



Joan Agelet.- En una entrevista de la revista T E (Treballadors/es de l'Ensenyament, de CCOO) la ministre Pilar del Castillo diu que l'important és que oferim arguments i no un encadenament d'adjectivacions sobre les reformes que promou el seu ministeri. Podries aportar algun d'aquests arguments que ens demana en relació, sobretot, a les reformes a l'ESO? .

Francesc Notó.- D'entrada li demanaria que practiquéss amb l'exemple, cosa que no fa. Però com que sí que estic d'acord en que cal argumentar, intentaré fer-ho:

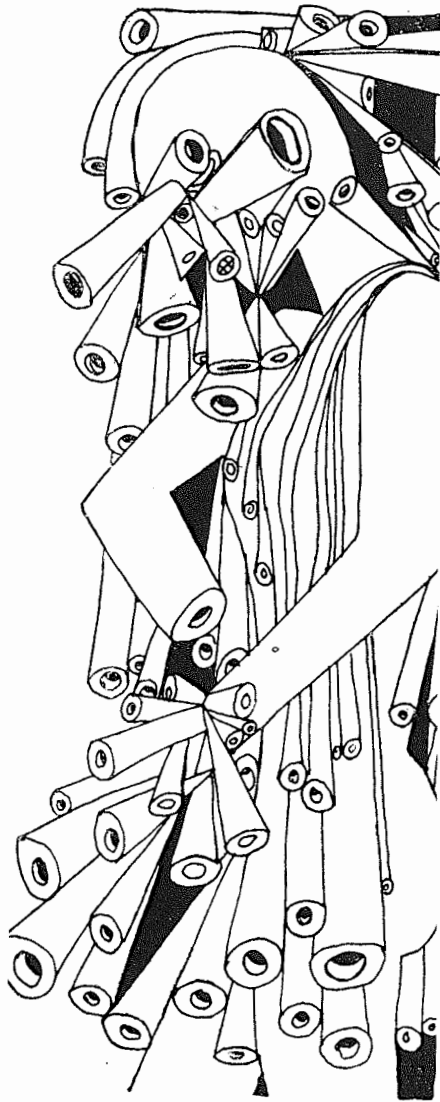
- En els preàmbuls d'aquesta llei, es fa una comparació amb els països europeus, però fent-ne una lectura bastant partidista ja que, en cap moment, fa una comparació de les inversions econòmiques que fa, cada un d'aquests països, en educació. Si ho fem nosaltres, veurem que l'estat espanyol està en el grup de la cua de països en relació a les seves inversions en educació. I des de que el PP està governant a l'estat espanyol, la inversió ha disminuït.

Hi ha un estudi de la OCDE en el que sí que es correlaciona la inversió que fan els països en educació i els resultats que obtenen.

- És una llei política que intenta aprofitar un cert descontent del professorat, especialment a secundària, per proposar unes mesures que difícilment ajudaran a millorar la qualitat de tothom - alumnat i professorat- ja que no s'ha fet un diagnòstic seriós del que està passant i el per què passa.

Quin professorat atindrà a l'alumnat amb més dificultats?, el més preparat?, el que té més experiència?, Sembla que es deixarà al professorat novell ja que els catedràtics tenen prioritat per donar els cursos no obligatoris.

Si féssim un símil amb el món mèdic, seria curiós que es deixés els pacients més complicats, els casos més difícils, als metges novells, mentre que el personal experimentat i amb més recursos es reservés pels casos més senzills, els que no donen problemes.



- Tampoc es tracta de possessionar-se d'una manera incondicional en defensa d'una llei, la LOGSE, que quan és va fer no es va tenir en compte la realitat social que vivim ara. Cal per tant, fer les modificacions i concrecions per donar resposta a la realitat dels centres educatius, cosa que la llei del PP no fa. Sembla que només es vulgui donar una educació de qualitat a un sector social determinat, deixant de banda els sectors més desfavorits, entre ells la immigració.

- No es veritat que el fracàs escolar hagi augmentat amb l'aplicació de la LOGSE, No és veritat que hagin baixat els nivells. Un estudi fet per la Politècnica i l'Autònoma asseveren que no hi ha diferències significatives entre l'alumnat que ha cursat el batxillerat LOGSE i el que ha fet l'antic batxillerat.

- En la llei, es considera l'educació com un article de primera necessitat i no pas com un dret dels ciutadans que pugui ser un instrument de compensació de les desigualtats i de cohesió social.

Sembla que es vulgui apartar del sistema a aquelles persones que tenen dificultats d'aprenentatge, que d'acord amb els estudis de la OCDE, es donen en proporcions molt altes amb alumnat d'ambients socio-econòmics desfavorits.

- Es parla de la cultura de l'esforç, però només de l'alumnat. Se'ns presenta un model de transmissió de coneixements, en que es responsabilitza exclusivament a l'alumnat del èxit o fracàs del procés d'ensenyament-aprenentatge, obviant la responsabilitat que hi tenen els altres agents (professorat, Administració educativa, famílies i societat en general).

- Els canvis curriculars que estan proposant són uniformadors i no permeten la flexibilitat ni l'adaptació del centre a les característiques reals de l'alumnat i del seu entorn.

- Aquesta llei trenca amb una cultura participativa en la gestió del centre. El model de direcció és jeràrquic i no es considera els aspectes de coordinació pedagògica del professorat. Aspecte que en la secundària s'havia millorat molt.

- Es dona un tractament retrògrad i parcial de la religió. Crec que els aspectes confessionals s'haurien de fer fora dels centres docents i en l'àmbit privat. De cap manera han de ser un tractament diferenciat de l'educació en valors.

- Però també hem de mirar una mica més a prop: mirem què fa el Departament d'Ensenyament, quan és capaç de posar en marxa una conferència nacional d'educació per analitzar el funcionament del sistema educatiu no universitari i, simultàniament proposar els canvis en el sistema, per exemple reduint la diversificació curricular, rebaixant el nombre de crèdits variables, proposant canvis curriculars, etc.

- De totes maneres, les lleis no canvien les persones ni les pràctiques: el professorat que entenem que una part important de la nostra feina es ajudar a créixer a tothom, a facilitar que cada persona -d'acord amb les seves capacitats i interessos- aconsegueixi el màxim per formar-se i per assolir més autonomia, busquem com fer-ho amb els recursos dels que disposem. Hem de continuar buscant la millor manera de fer-ho, tot i que la llei del PP ens ho posarà més difícil.

Joan Agelet.- Segurament que sí i, a més, hi ha dos aspectes concrets d'aquesta llei que són cabdals: els itineraris i l'atenció a la diversitat entesos des de la perspectiva dels canvis que promou la ministre. Què n'opines?

Francesc Notó.- Alguna cosa ja he dit en la pregunta anterior, però de forma més concreta penso que més que atendre a la diversitat l'aparta del sistema, i la desatén.

Cal ser opositor dels itineraris segregadors, els que no atenen la diferència sinó que aparten aquell alumnat que molesta al professorat, que endarrereix el ritme dels companys. Però penso que tampoc cal ser radicals i oposar-se a qualsevol tipus d'itinerari. La mateixa paraula s'està fent servir de formes molt diferents:

Hi ha centres que anomenen itineraris a l'atenció curricular diferenciada; al conjunt de mesures dins de la franja optativa per ajudar a preparar els estudis posteriors. Però no sembla que sigui aquesta a la que és refereix la llei del PP, ja que separa als alumnes.

En definitiva, cal oposar-se a aquelles mesures que no estan pensades per ajudar a l'alumnat a aconseguir el màxim de cada un d'ells, en tots els aspectes i no solament en els acadèmics i sense descuidar els aspectes personals i socials.

L'etapa de l'ensenyament obligatori ens permet que un conjunt de nois i noies amb interessos, capacitat i expectatives diferents puguin compartir projectes i facilitar la seva formació social.

Joan Agelet.- I aquí hi hauríem d'afegir la pèrdua dels crèdits variables que eren un recurs molt bo.

Francesc Notó.- La diversificació curricular que oferia el model català em sembla que ens donava, als centres, moltes més eines per poder adequar els recursos a les realitats i als interessos del nostre alumnat. Així, les experiències de diferents centres (com l'IES Banús de Cerdanyola o el Celestí Bellera de Granollers, on es va fer una gran inversió per poder aconseguir que els crèdits variables els permetés atendre millor a tot l'alumnat) no s'han tingut en compte i s'ha dit que els variables eren una complicació molt gran. Que no servien per a res.

Si es treballa de manera que cada alumne té tres crèdits variables per trimestre, on en cada una de les franges pot fer - orientat per l'equip docent- una opció de les quatre que s'ofereixen (reforç o recuperació, general o introductori, d'ampliació o d'aprofundiment, de contingut manipulatiu), permet adequar-se millor a les necessitats de l'alumnat.

El fet de tenir una distribució de variables, permetia als centres que ho volien, fer una distribució com la actual, (crèdits variables obligats). Però al revés no funciona, ja que entre altres coses la supressió de variables a l'ESO comporta una reducció de plantilla.

En resum, penso que les mesures d'atenció a la diversitat han de poder decidir-se des dels centres amb els recursos necessaris d'acord amb la realitat del context i amb la suficient autonomia per poder aconseguir el màxim de cada un dels nois i noies que es passaran uns anys compartint uns moments en el centre.

Joan Agelet.- Però són uns "moments" gens fàcils degut a l'efervescència de la seva adolescència i a les dificultats que aquesta comporta envers el seu aprenentatge. Tinc la sensació que, en els nostres instituts, tenim més en compte als nostres adolescents només com a aprenents (individus que han d'aprendre) que com a persones. Fins ara hem basat la nostra intervenció tenint en compte l'aprenentatge com a única entrada. És aquesta la única entrada que ens hem de plantejar?.

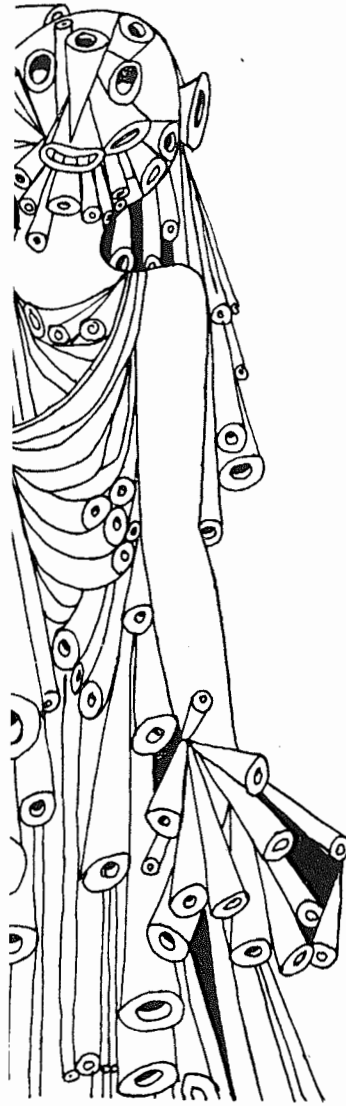
Francesc Notó.- És una entrada. El problema és quan es converteix en una única finalitat. L'aprenentatge és una bona excusa que ens permet ajudar a créixer com a persones, a treballar l'autoconeixement. Però és molt important que tinguem present que és l'excusa.

El centre educatiu és un bon espai per compartir experiències i relacions i aquestes ens aporten un aprenentatge, tant per a l'alumnat com per al professorat. Continuament estem aprenent coses.

Joan Agelet.- Encara més: tinc la sensació que ens hauriem de replantejar la intervenció educativo-escolar tenint més en compte la seva adolescència. Àdhuc nosaltres, els psicopedagogs, en moltes de les nostres intervencions amb ells, donem més prioritat a la reflexió que no a l'acció quan sabem que ells prioritzen l'acció per sobre de la reflexió. No ens estarem equivocant?

Francesc Notó.- Hem de defensar l'actuació responsable. Hi ha moltes coses que estan encaminant els adolescents a tenir unes determinades actuacions. Crec que els adults hem d'ajudar els adolescents a que actuïn com ells realment volen i creuen, no com la moda, l'ambient o els mitjans de comunicació els hi demanen. I per aconseguir això la reflexió és un bon camí.

Cal la reflexió per actuar responsablement. Penso que ens cal treballar la competència social i la competència emocional.



Que pensem les coses, que reconeguem els nostres sentiments i emocions i els dels demés i els tinguem en compte.

Joan Agelet.- Parlem del nostre rol de psicopedagogs. La nostra tasca en els IES, tant la que fem com a psicopedagogs de centre com la d'assessors, no és gens fàcil. Què creus que se'ns escapa, ara per ara?

Francesc Notó.- Cada institut que conec fa un encàrrec diferent al professorat de psicopedagogia. El nostre paper en els IES és molt diferent d'un lloc a l'altre per poder parlar d'un rol. La normativa actual és prou ambigua i permet als equips directius fer uns encàrrecs molt diferents.

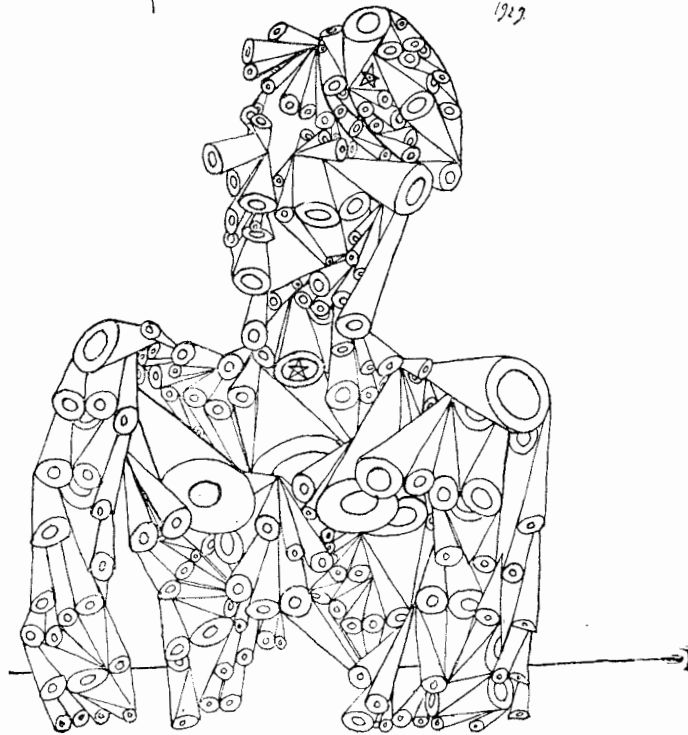
Hi ha centres en que el professor de psicopedagogia és un professor de reforç de les àrees instrumentals, facilitant únicament, uns desdoblaments de l'alumnat.

El que crec que s'escapa en molts centres és el departament d'orientació, que normativament a Catalunya, no és pot crear, i que facilitaria la nostra intervenció.

En molts IES, a més del professorat de psicopedagogia, hi ha els mestres de pedagogia terapèutica i altres companys nomenats per l'atenció a la diversitat. Aquest col·lectiu, juntament amb el personal de l'EAP i d'altres serveis externs relacionats amb el centre (serveis socials, ONG, etc.), cal que es coordini i que elabori estratègies d'intervenció que facilitin la rendibilitat del recursos dels que disposem, alhora que la resta del professorat pugui treballar millor l'atenció a la diversitat amb les informacions i ajudes que li puguin facilitar.

La saviesa des
équipages

Jean
★
1929



També penso que cal implicar més a tots els agents educatius i a tota la comunitat en la formació i aprenentatge dels joves. Potser sí que els IES poden ser el pal de paller on es coordinin tots aquests esforços, però cal que cadascú, personal o institucionalment, aporti la seva part per poder construir un bon paller útil a l'individu en concret i a la resta de la societat.

Cal implicar a les famílies, serveis socials, serveis de salut, justícia, comerç, mitjans de comunicació, etc., en la formació dels ciutadans.

Joan Agelet.- La feina dels teus darrers anys entorn a la formació del professorat de secundària, a l'ICE de la UAB, et deu haver donat una bona visió de quin hauria de ser el perfil del psicopedagog de centre. Quines habilitats i estratègies creus que haurien de tenir els nostres companys de centre? Quina formació els manca?

Francesc Notó.- En aquest últims anys he vist perfils de psicopedagogs força diferents: els que venen després d'un camí més o menys llarg de docència i els que no han tingut cap experiència com a docents. Els primers juguen amb una avantatge bastant gran, ja que a més a més de coneixements teòrics tenen una experiència pràctica.

Però, el que he notat com a tret diferenciador més gran, és el de l'actitud: la dels que van a fer el que poden, i la dels que busquen què poden fer per intervenir amb els problemes que tenen els centres.

Els segons posen en marxa projectes i experiències que ajuden a millorar la dinàmica dels centres.

Un psicopedagog crec que hauria de ser una persona capaç de crear un bon clima de treball, tenir unes bones competències socials, saber vendre il·lusió i entusiasme per fer coses, ser possibilista, ajudar a buscar el que podem fer. Reivindicar les coses que necessitem, alhora que busquem què fem amb el que tenim.

També crec que hem d'ajudar a veure les coses d'una manera més positiva. No enganyar-se en cap sentit: ni veure-ho tot de color de rosa, ni veure-ho tot de color negre. Crec que hem d'ajudar a veure les coses del seu color i buscar què hi podem fer perquè ens vaguin les coses millor, tan al professorat com a l'alumnat.

Joan Agelet.- Finalment, quines creus que són les satisfaccions que necessitem com a psicopedagogs o, dit d'una altra manera, què ens pot il·lusionar?

Francesc Notó.- Crec que allò que ens dona satisfaccions és el saber que, el que hem fet, ha ajudat a persones concretes, alumnes, companys o famílies a que les coses els hi vagin millor.

Ens pot il·lusionar saber que podem col·laborar en fer projectes perquè els centres ens atenguem millor els uns als altres, perquè ens tinguem més cura els uns dels altres. Ens satisfà promocionar actituds més col·laboradores dins de la comunitat i facilitar les coordinacions perquè la feina ens sigui el més rentable possible i ens en puguem sentir satisfets.

Hi ha molts nois i noies que estan buscant ajuda, alguns no saben ni com demanar-ho, i els centres podem oferir alguna ajuda directa, facilitar el contacte amb altres que els poden ajudar i sobretot, facilitar que es donin compte de que, qui pot fer més per ells, són ells mateixos. Que són capaços d'actuar perquè les coses els hi vagin millor.

I això ho hem de fer entre totes i tots: alguns des de dins dels centres, altres des de fora, buscant una coordinació eficaç.



Lebon

www.lebon-libros.com

C/E: libreria@lebon-libros.com

Roger de Lluria, 93

08009 Barcelona

Tel. i Fax. (93) 487 70 09

**LLIBRERIA ESPECIALIZADA EN LA QUE PODRÁ
ENCONTRAR LOS LIBROS DE CONSULTA,
FICHAS DE TRABAJO Y MATERIAL DIDÁCTICO PARA:**

Logopedia

Dislexia

Educación Especial

Dificultades de aprendizaje

Test / Psicometricidad

Refuerzo

(Solicítenos catálogos)

ARTICLES

de psicopedagogia i educació

APORTACIONS A LA COMPRENSIÓ I AVALUACIÓ DE LES PERSONES AMB RETARD MENTAL

Climent Giné

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna-URL

PRESENTACIÓ

La comprensió del què s'anomena retard mental planteja problemes de diversa naturalesa: **epistemològics** (fonaments del coneixement científic sobre el retard mental), **educatius** (l'impacte sobre l'educació per tal de promoure la qualitat de vida de les persones), **socials** (els camins i les dificultats per a la inclusió) i fins i tot **lingüístics** (quina és la millor manera d'anomenar aquest fenomen) que mirarem d'examinar, en part, al llarg d'aquest treball.

Tingui's present d'entrada la complexitat de cadascun dels grups de problemes enunciats. Prova del que s'acaba d'afirmar és que tant des de la recerca com des de la pràctica són qüestions recurrents i que no tenen – ni segurament tindran – una resposta definitiva. La voluntat de classificar les persones amb retard mental a partir de les puntuacions en els tests d'intel·ligència, els punts de tall (límits) dels nivells de QI i la preocupació per la conducta adaptativa, per exemple, han estat motiu d'estudi i de canvis successius en aquests darrers quaranta anys (Schalock, 1999a). Tanmateix l'Associació Americana de Retard Mental (AAMR) ha proposat diverses definicions en els darrers vint anys: Grossman, 1983; AAMR, 1992; i AAMR, 2002. I encara més; en aquests moments s'està produint un intens debat en el si de la mateixa AAMR en relació al nom; sembla que en un futur pròxim el nom de *retard mental* (que fa uns anys va substituir al de *deficiència mental*) deixarà pas a un altre qualificatiu que, a partir dels debats existents, bé podria ser el de *limitacions intel·lectuals*. Tothom sap que el nom no fa la cosa, com l'hàbit no fa al monjo, però que exerceix una poderosa influència en les representacions mentals de la societat, i per tant en les actituds i expectatives de tots els qui s'hi relacionen.

L'objectiu d'aquest escrit, doncs, és contribuir a la llum de la recerca a una millor comprensió d'això que anomenem retard mental i de les conseqüències que se'n deriven per a la valoració

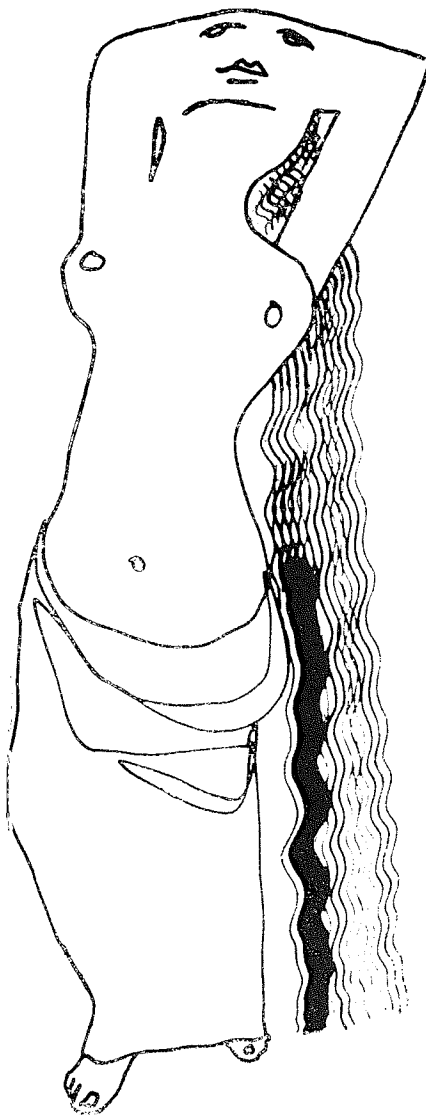
(diagnòstic) i també, en definitiva, per a la plena participació escolar i social d'aquestes persones i per a una vida de qualitat.

Atès l'objectiu enunciat, el què sembla més raonable és que la nostra reflexió segueixi el fil conductor de la proposta que el passat més de juny acaba de fer pública la mateixa AAMR (2002) ja que sempre ha estat un referent de rigor científic i professional. En primer lloc doncs, em proposo sintetitzar la nova forma de pensar sobre la discapacitat que es desprèn de la definició de 1992; a continuació voldria resumir les aportacions de la nova proposta (2002), i en particular les conseqüències de la fusió dels constructes d'intel·ligència i conducta adaptativa per a la pràctica professional i per a l'avaluació del retard. Finalment ens ocuparíem breument de l'impacte en l'educació i la inclusió.

Abans però una observació. Es fàcil endevinar el reflex de les qüestions que aquí s'apunten en la pràctica quotidiana dels professionals dels EAP, tant pel que fa al diagnòstic com a l'assessorament als centres i a les famílies; d'una adequada comprensió del problema objecte d'estudi, que sovint pren la forma d'alguna de les manifestacions del retard, i de l'encert en el diagnòstic se'n desprenen conseqüències de gran transcendència per al desenvolupament de l'alumnat i les seves famílies, d'aquí la importància de revisar i, si s'escau, modificar les nostres pràctiques al respecte.

1. UNA NOVA FORMA DE PENSAR SOBRE LA DISCAPACITAT (I EL RETARD MENTAL)

Seguint Schalock (1999a) i d'altres autors aquesta nova forma de representar-se la discapacitat podria resumir-se en els trets que a continuació es relacionen. De totes maneres convé senyalar ja d'entrada que cadascun d'ells té conseqüències directes per la comprensió i avaluació de les persones amb intel·ligència límit.



- **Perspectiva ecològica de la discapacitat:** allò que anomenem discapacitat és el resultat de la interacció de la persona amb el seu ambient. Per tant la discapacitat no defineix la persona ni, per suposat, esgota l'explicació del seu desenvolupament; el progrés d'una persona amb intel·ligència límit està més en funció de les oportunitats i experiències que se li han facilitat o bé se li faciliten a casa i en els diversos entorns de vida que no pas en la pròpia limitació.

- **Una visió més positiva de les possibilitats d'una vida de qualitat de les persones, amb un èmfasi especial en aspectes com l'autodeterminació, l'autonomia i l'increment de la participació social.**

- **Més èmfasi en els suports (que no pas en les mancances) en els diversos contextos de vida.** El desenvolupament de les persones amb discapacitat, i per tant també aquelles amb retard mental, resta associat als suports que les hi puguem facilitar en els diferents contextos de vida: a casa, a l'escola, a la feina i a la comunitat. A més suports i més ajustats a les necessitats particulars de les persones es promourà una major nivell de participació social i, en conseqüència, el seu grau de satisfacció.

- **Preocupació per la qualitat de vida i per l'avaluació centrada en els resultats.** La preocupació per la qualitat de vida de les persones amb discapacitat ha anat progressivament en augment en les darreres dècades i s'ha concretat tant en la planificació com en l'avaluació dels serveis; en un i altre cas s'és més sensible a la millora de les condicions reals de vida d'aquestes persones.

- **Aproximació a la discapacitat no des de les categories, que comporten la classificació i sovint segregació de les persones en base als seus dèficits per petits que siguin, sinó des de les capacitats que possibiliten el funcionament diari de les persones i les necessitats de suport.**

2. LA DEFINICIÓ DE RETARD MENTAL (AAMR-2002)

La definició de retard mental de 1992, considerada fins fa pocs dies com la "nova definició", ha estat objecte de debat des dels primers moments. Es pot recordar que el canvi més significatiu d'aquesta definició consistia en que el RM no es pren com un tret absolut de la persona sinó com **l'expressió** de la interacció entre la perso-

na, amb unes limitacions intel·lectuals i adaptatives, i l'ambient.

En la definició del 92 desapareixen les categories; per primer cop es rebutgen explícitament i s'afirma que no s'han de classificar les persones amb retard mental en base a les categories tradicionals, sinó més aviat pensar quin són els suports que poden necessitar per incrementar la seva participació social; en definitiva, concretar les modalitats i intensitats de suport.

De totes maneres tot i estar d'acord en que l'aplicació de la definició del 92 ha suposat una millora important per a la vida de les persones amb RM, s'han posat en evidència alguns problemes que diversos autors han senyalat (Committee on Terminology and Classification, 2001):

- La imprecisió als efectes de diagnòstic.
- La manca de definicions operacionals per a la recerca.
- El fet que no es considerin els aspectes més pròpiament evolutius.
- La imprecisió i impossibilitat actual per mesurar la intensitat del suport.

Per aquestes i altre raons l'AAMR ha entès que convenia procedir a actualitzar la definició del 92 i en conseqüència ha proposat la següent: "*el retard mental és una discapacitat que es caracteritza per limitacions significatives tant en la funció intel·lectual com en la conducta adaptativa expressada en les habilitats conceptuals, socials i pràctiques. Aquesta discapacitat s'origina abans dels 18 anys*" (AAMR, 2002, pàg. 1).

Aquesta darrera definició, amb la qual no ens entretindrem, guarda una gran similitud amb l'anterior encara que aporta alguns elements nous interessants. Segons el Committee on Terminology and Classification (2001) i Schalock, (1999b), es torna a incidir en la base cognitiva del problema però a partir d'un model que posa el mateix èmfasi en la competència social i instrumental (pràctica); recull que l'essència del retard mental és a prop de les dificultats per enfrontar la vida diària; reflecteix el fet que les limitacions en la intel·ligència social i pràctica expliquen molts dels problemes que tenen les persones amb RM en la vida a la comunitat i en el treball; i amplia el concepte a altres grups de població, en particular al que anomena "generació oblidada": les persones amb intel·ligència límit.

Tanmateix convé fer esment que torna a aparèixer el verb "ser" en la definició ("*El retard mental és...*") mentre que en la del 92 s'havia voluntàriament obviat ("*El retard mental es refereix...*"). Es tracta d'un canvi de concepció que percebem com important



i que no es pot reduir a un pur problema lingüístic; probablement s'haurà d'esperar als debats que solen produir-se amb posterioritat a l'aparició del "Manual" per comprendre l'abast d'aquest canvi; pel que sembla hi ha la voluntat de emfasitzar que el retard mental constitueix una "entitat" i no només el resultat de les interaccions de la persona amb el seu entorn en un moment determinat. Així mateix el major reconeixement de la base cognitiva pot comportar que el criteri del quocient intel·lectual prengui de nou força en la concepció i definició del retard, encara que certament convé posar de relleu que la nova definició atorga el mateix pes a les competències socials i pràctiques, i afirma que el que esdevé definitiu per la comprensió del retard mental són les dificultats per afrontar les exigències de la vida diària a la comunitat.

Probablement algunes raons del canvi tinguin a veure amb la necessitat de definir de manera inequívoca qui pertany a aquest grup de població i qui no, més que no pas promoure un retorn a posicions ja definitivament superades. Recordi's que les definicions de l'AAMR esdevenen als USA objecte de referència explícita tant en el disseny de les polítiques educatives i socials com també en l'elaboració de la legislació, sobretot en l'àmbit civil i penal. Es per aquesta raó que sembla que una major capacitat "d'objectivar" qui és o qui no és una persona amb retard mental sigui exigible; com també ho és des del punt de vista social en molts estats en relació al que



Es pot veure com la nova definició de retard mental integra conceptes com el d'intel·ligències múltiples de Gardner (1993), o bé el d'intel·ligència emocional de Goleman (1995), i fins i tot el d'intel·ligència exitosa de Sternberg (1997). El fet d'entendre la intel·ligència des de les tres vessants té enormes implicacions per a l'educació, tant pel que fa a la decisió sobre els continguts prioritaris que s'haurien de contemplar com pel que fa al treball del mestre, com també per a l'avaluació. Massa sovint les expectatives del professorat, i de la societat en general, s'han vist condicionades a la baixa pel fet d'aproximar-se a les persones amb retard mental només o fonamentalment des de les seves capacitats cognitives. En aquest sentit la intel·ligència pràctica i la social ofereixen noves i riques alternatives i possibilitats per a l'educació, i per tant pel desenvolupament, de les persones amb retard mental.

Tanmateix la multidimensionalitat de la conducta adaptativa inclou:

- El desenvolupament motor o físic.
- Les habilitats per a la vida independent.
- Les habilitats cognitives i de comunicació.
- Les habilitats de competència social.

Les semblances entre les dimensions de la intel·ligència i la conducta adaptativa són tan evidents que porten a considerar la fusió d'ambdós constructes (Schalock, 1999a), cosa que es reflecteix en la figura següent i que té enormes implicacions en la comprensió del RM.

s'anomena "l'elegibilitat dels serveis"; és a dir qui pot fruir i qui no d'un determinat servei establert per a les persones amb retard mental.

En el fons, doncs, del que es tracta és de poder precisar sense gaire marge d'error la població beneficiària d'uns determinats serveis que sens dubte tenen un cost econòmic important. Ben segur que aquestes avantatges han passat pel davant d'altres consideracions de tipus conceptual. En aquest sentit, per exemple, el fet d'ampliar el concepte a les persones amb intel·ligència límit obre noves possibilitats per al seu reconeixement social i en conseqüència per al seu desenvolupament i qualitat de vida.

Tornant a les aportacions de la definició de 2002 a la comprensió del retard mental, i seguint Schalock (1999b), si aquest es caracteritza per limitacions significatives en el funcionament intel·lectual i en les habilitats pràctiques, conceptuals i socials, ens haurem d'esforçar per identificar millor la relació existent entre els constructes d'intel·ligència i conducta adaptativa i mesurar les esmentades habilitats. Que és el mateix que dir quin és el paper de la intel·ligència i la conducta adaptativa en la vida diària d'aquestes persones.

3. FUSIÓ DELS CONSTRUCTES D'INTEL·LIGÈNCIA I CONDUCTA ADAPTATIVA

Seguint diversos autors el mateix Schalock (1999a) afirma que tant la intel·ligència com la conducta adaptativa estan organitzats de forma multidimensional i jeràrquica. Malgrat la multiplicitat de definicions d'intel·ligència, sembla que és important la coincidència de molts autors en considerar que la intel·ligència inclou aquests tres components:

- *Intel·ligència pràctica*: capacitat per enfrontar els problemes de la vida diària.
- *Intel·ligència conceptual*: capacitat per resoldre problemes abstractes i comprendre els processos simbòlics com ara el llenguatge.
- *Intel·ligència social*: capacitat per enfrontar de forma efectiva les relacions socials i interpersonals.

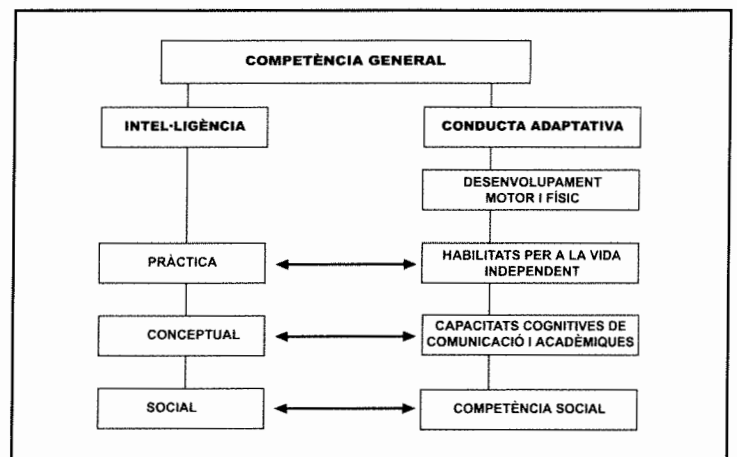


Figura 1. Integració de la multidimensionalitat de la intel·ligència i de les constructes de la conducta adaptativa (Schalock, 1999)

Sembla prou clar com les dues grans categories, per un costat la intel·ligència (la pràctica, la conceptual i la social) i per l'altre la conducta adaptativa tenen molts elements en comú; la intel·ligència pràctica es correspon amb les habilitats per la vida independent, la conceptual amb les capacitats cognitives i de comunicació, i la social lògicament amb la competència social.

Entre les implicacions no es poden passar per alt qüestions com l'aproximació funcional i contextual del desenvolupament, la demostració de l'efectivitat dels suports, la comprensió de com la conducta adaptativa es veu afectada per molts factors presents en els diversos contextos en els que viu la persona, i la necessitat de construir i de fer servir mesures de les habilitats pràctiques, conceptuals i socials que siguin sensibles a cada cultura.

4. L'AVALUACIÓ DEL RETARD MENTAL

Així doncs si es consideren les limitacions significatives en les habilitats pràctiques, conceptuals i socials com a definidores del retard mental, el focus de l'avaluació hauria de ser com les persones amb retard mental executen aquestes habilitats. El propi Schallock (1999b) ens ofereix un model.

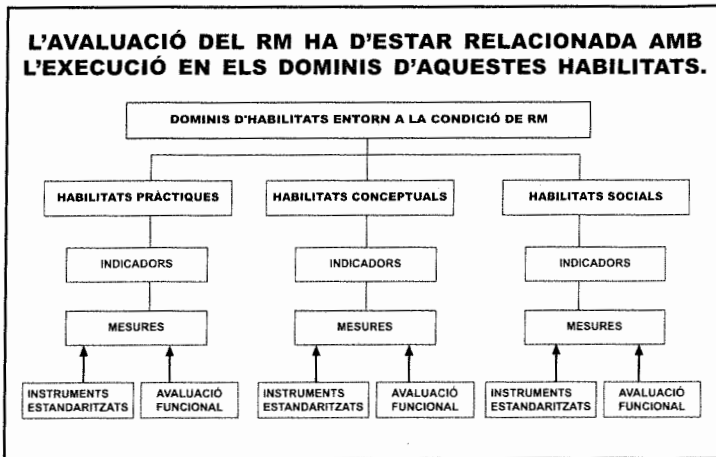


Figura 2. Mesura de la condició de Retard Mental (Schallock, 1999)

El model contempla uns dominis, uns indicadors i unes mesures.

Els dominis d'execució representen el primer pas per operacionalitzar el constructe i lògicament aquests dominis es corresponen amb les habilitats pràctiques, les conceptuals i les socials. El següent pas en l'operacionalització implica la selecció dels indicadors d'execució basats en els comportaments que representa cada domini, tant referits a categories més generals com a indicadors més específics. Finalment caldrà concretar tant els instruments estandaritzats com els més qualitius propis de l'anàlisi funcional.

5. LA IMPLICACIÓ PER A L'EDUCACIÓ I LA INCLUSIÓ DE LES PERSONES AMB RETARD MENTAL

Tot seguit examinarem algunes conseqüències d'aquesta nova concepció del retard per a l'educació i la inclusió de les persones amb RM. Des d'una perspectiva més centrada en l'actuació educativa, s'haurà de veure, en primer lloc, quins són aquests indicadors de les habilitats pràctiques, de les habilitats conceptuals i de les habilitats socials, als quals ens acabem de referir, que hauran de servir tant per convertir-los en continguts i objectius educatius com per, en el seu cas, avaluar el retard d'una forma més completa i fiable. Amb d'altres paraules, la reflexió que els psicòlegs, pedagogs, psicopedagogs, mestres, i educadors en general, han de fer es centra en com s'haurien de concretar les habilitats pràctiques, les conceptuals i les socials en les experiències que es duen a terme dia rere dia a l'escola o a casa i en els altres entorns depenent de l'edat i necessitats de la persona. D'aquesta manera es podrà tant avaluar les competències de la persona com alhora establir objectius educatius que es reflecteixin en el currículum (dins de l'escola), o en les intencions educatius quan es tracti d'altres entorns, per promoure el desenvolupament d'aquestes persones.

Tanmateix, als efectes de l'avaluació del retard, a partir dels indicadors s'han de concretar també les mesures. La proposta que es fa des de la pròpia Associació Americana de Retard Mental té a veure certament amb alguns instruments estandaritzats; però no es queda

aquí, al mateix nivell proclama la necessitat de donar pas a modalitats d'avaluació molt més d'enfocament funcional, qualitatiu, basats fonamentalment en l'observació de l'execució de la persona en els entorns naturals de vida.

En segon lloc, s'ha de fer referència a la mateixa "representació mental" que els professionals i la societat (les institucions i els proveïdors de serveis) es fan d'aquestes persones. El propi Sternberg (1997, pàg. 53) afirma "la gent compta amb el QI, però el QI no compta"; i com aquest mateix autor reconeix, en general se sap que una persona té RM pel seu QI, però el QI mesura només una petita part de la seva intel·ligència. Tant des de la proposta de l'AAMR com dels altres autors que estudien la intel·ligència hi ha suficient suport per centrar l'atenció en moltes altres dimensions de la intel·ligència i en particular la social i pràctica, que es corresponen bé amb les habilitats adaptatives, i que justament no resulten tan malmeses en aquest sector de població com és el cas de les cognitives.

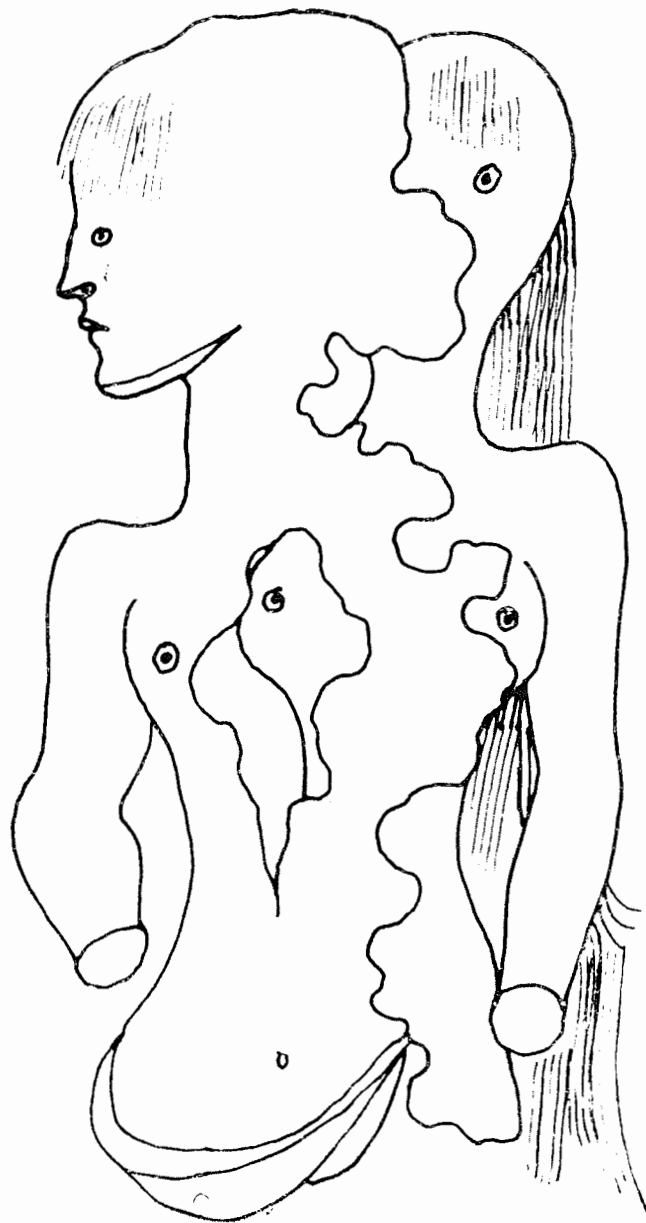
Una altra qüestió associada a les representacions mentals té a veure amb l'ús social de les etiquetes i les expectatives que generen en els agents educatius i a la mateixa societat. Normalment les pràctiques socials i educatius són tributàries dels models conceptuals que els donen cobertura; en aquest context les etiquetes esdevenen profecies d'autocompliment.

Sternberg (1997, pàg. 50) senyala, per un costat, que les escoles tendeixen a premiar habilitats que no són importants en la vida posterior; i per l'altre, que les diferències en el QI de les persones són majoritàriament o totalment d'origen ambiental. Aquestes consideracions permeten comprendre millor les persones amb RM, prestant més atenció a altres components de la seva intel·ligència que poden donar una visió més esperançadora que no pas els aspectes merament cognitius. Aquests components, els de la intel·ligència social (emocional) i pràctica, obren perspectives interessants en l'educació d'aquestes persones que convé tenir presents atès que retorna a les famílies i als professionals una responsabilitat en la direcció que pren el desenvolupament d'aquestes persones a partir de les experiències que els sàpiguen facilitar. Sembla doncs que tot apunta a que l'educació prioritzi les habilitats adaptatives que, com s'ha vist, per un costat incorporen els components de la intel·ligència social i pràctica i, per l'altre, estan en la base d'una vida de qualitat.

El concepte de qualitat de vida ha sorgit i pres força en les dues darreres dècades i ens aporta un punt de referència i guia per a l'acció educativa i també per a l'avaluació. Schallock (1995a) defineix la qualitat de vida com "un concepte que reflecteix les condicions de vida desitjades per una persona relacionades amb la vida a la seva llar i a la comunitat, la feina o l'escola, i la salut. Es un fenomen subjectiu basat en la percepció que té la persona sobre diversos aspectes d'experiències de la vida incloent les característiques personals, condicions objectives de vida i la percepció d'altres significats".

Si es dona un cop d'ull a les dimensions i indicadors de qualitat de vida senyalats pel propi Schallock (1996) fàcilment es veurà la forta contribució de les habilitats adaptatives a la satisfacció de les persones i per tant a una vida de qualitat. Tanmateix aquestes dimensions incorporen de forma precisa els components de la intel·ligència social i pràctica. Aquestes dimensions i indicadors són:

- Benestar emocional: felicitat, concepte d'un mateix...
- Relacions interpersonals: intimitat, família, amistats...
- Benestar material: pertinences, seguretat, feina...
- Desenvolupament personal: educació, habilitats, competències...
- Benestar físic: salut, nutrició...
- Autodeterminació: eleccions, control personal,...
- Inclusió social: acceptació, participació en la comunitat...
- Drets: privacitat, llibertats...



L'educació troba el seu sentit quan contribueix de forma decisiva a promoure oportunitats que signifiquin posar les persones en la millor situació per treure profit de les experiències pròpies de la vida diària i, per tant, incrementar el grau de satisfacció personal. L'escola haurà de poder constituir-se en un entorn d'aprenentatge òptim que faci possible el desenvolupament de les habilitats adaptatives a les quals ens venim referint, així com també els altres entorns de vida de les persones; amb d'altres paraules que promogui la participació de les persones en la societat a través de l'ús i gaudi dels serveis de la comunitat, de prendre decisions i de sentir-se valorades. En definitiva l'educació troba el seu sentit quan promou la inclusió.

Com recorda Schalock (1995b), se sabrà que estem davant d'un entorn òptim si les experiències d'aprenentatge permeten promoure:

- *Presència a la comunitat*: compartir els llocs ordinaris que defineixen la vida de la comunitat
- *Eleccions*: l'experiència d'autonomia, prendre decisions, controlar
- *Competència*: l'oportunitat d'aprendre i realitzar activitats funcionals i significatives
- *Respecte*: la realitat de ser valorat en la comunitat
- *Participació en la comunitat*: l'experiència de formar part d'una xarxa creixent de familiars i amics.

Aquestes condicions ens han de servir tant per prioritzar els continguts que s'han de contemplar en el currículum i en l'acció educativa general com també per avaluar els entorns (escolars, de lleure, de treball) i comprovar fins a quin punt contribueixen a la millora de la qualitat de vida de les persones amb RM. La plena participació social, és a dir la inclusió, s'assolirà, per un costat, si s'ofereix a les persones amb RM una educació exigent que contempli les tres vessants de la intel·ligència i incorpori les habilitats adaptatives com a referent principal; i, per l'altre, si la societat modifica la representació mental i les expectatives cap aquest sector de població, i per tant no posa traves a la seva plena participació a l'escola, al treball i als espais de lleure i culturals.

* Bona part d'aquest text es correspon amb la ponència presentada per l'autor en el 2n Seminari NABIU, Els límits de la normalitat, celebrat a Barcelona els dies 22 i 23 de febrer de 2002.

Referències bibliogràfiques:

AAMR (1992; 1997). Retraso Mental: Definición, Clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza Editorial.

AAMR. Committee on Terminology and Classification (2001). Request for Comments on Proposed New Edition of Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports. News and Notes, pp. 1, 9-11.

AAMR (2002). Mental Retardation. Definition, Classification, and Systems of Supports. 10th Edition. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Gardner, H. (1998). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: Editorial Kairós.

Sternberg, R. J. (1997). Inteligencia exitosa. Barcelona: Paidós.

Schalock, R. L. (1995a). Calidad de vida en la evaluación y planificación de programas: tendencias actuales. I Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (17 i 18 de març de 1995). Universidad de Salamanca.

Schalock, R. L. (1995b). Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyo de la AAMR de 1992. Siglo Cero, nº 157, pp. 3-13.

Schalock, R. L. (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. A R. L. Schalock (Ed.), Quality of Life: Vol I. Conceptualization and measurement. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Schalock, R. L. (1999a). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. A M. A. Verdugo y F. de Borja Urries (coords.), Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Salamanca: Amarú.

Schalock, R. L. (1999b). Próximos pasos: definición, aplicación y proyectos conjuntos de investigación. A M. A. Verdugo y F. de Borja Urries (coords.), Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Salamanca: Amarú.

OBSERVACIÓ GRUPAL I ESTRATÈGIES DEL PROFESSORAT A LA SECUNDÀRIA

*Ramon Coma i Dosrius
Psicopedagog, EAP B-28 Vallès Oriental*

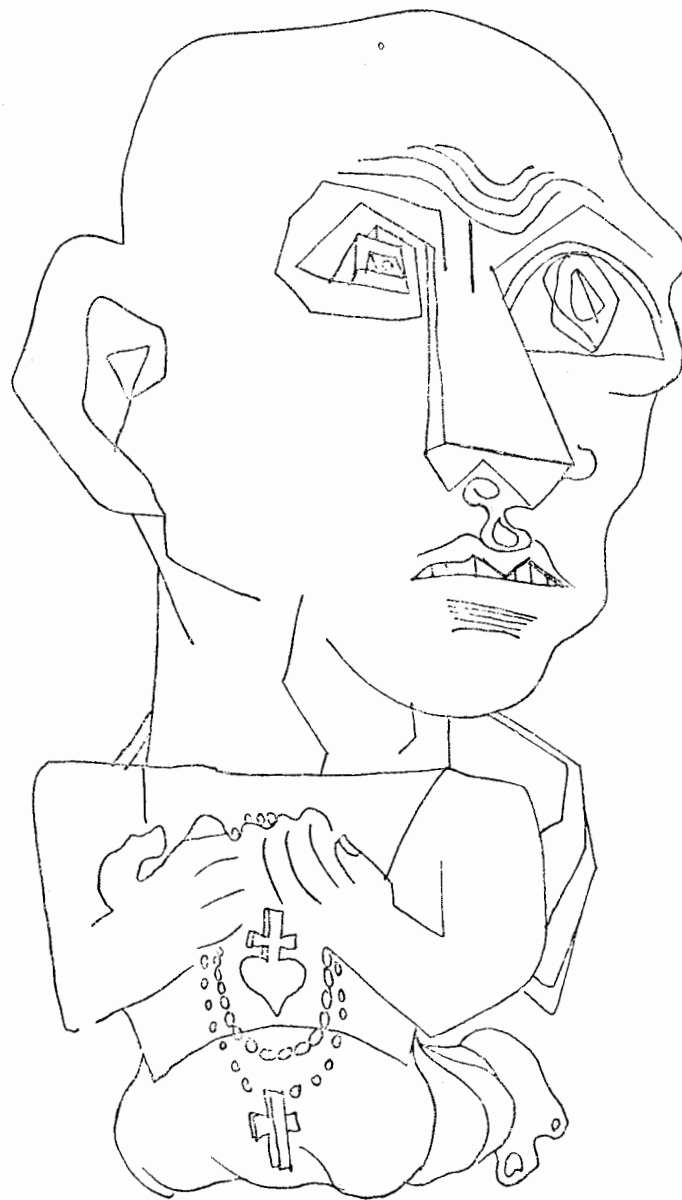
En aquest article pretenem explicar els passos que seguim en una observació psicopedagògica de grup i destacar-ne el fet que es puguin observar les estratègies que els professors posen en marxa. Per això exposem també algunes de les estratègies pedagògiques del professorat de secundària que hem pogut anar aplegant al llarg de diferents observacions.

1.- L'OBSERVACIÓ PSICOPEDAGÒGICA, UNA EINA.

La valoració psicopedagògica basada en l'observació contextual és la que fa possible aplegar informació multifactorial i analitzar els sistemes d'interaccions humanes, la qual cosa conforma sempre una base més sòlida per a la reconducció dels problemes psicopedagògics. Per això una de les activitats pròpies dels assessors psicopedagògics consisteix en l'observació directa de l'alumnat encara que, sovint, les demandes insisteixen preferentment en l'anàlisi de situacions educatives respecte a un sol alumne. En aquest sentit, l'observació de tot un grup-classe i la seva dinàmica, pot aportar informació rellevant, permetent-nos entendre alguns dels interrogants que es plantegen en el procés de relacions i d'aprenentatge, tant individual com grupal.

Cal tenir en compte que, quan no hi ha tradició d'observar grups, cal vèncer primer les pors comunes. Les del propi psicopedagog observador, mancat potser d'instruments, de saber què observar, d'estar-hi poc avesat o la por d'alguns dels mateixos companys no habituats o també insegurs davant l'observació. A més, la tradició a secundària és molt de "càtedra" on cadascú es muntava la seva didàctica pròpia, a partir de la matèria, respectable i segurament eficient, però sovint poc compartida respecte els continguts transversals amb la resta del professorat, cosa que avui l'educació obligatòria, per la seva complexitat i canvis socials, demana superar.

Per això, s'ha de tenir clar que sempre hi ha un nivell d'inseguretat amb el que hem de conviure perquè és propi del binomi ensenyament-aprenentatge. Forma part de la normalitat d'afrontar diferències individuals, perquè no hi ha mai dos alumnes iguals, ni dos grups semblants, ni les mateixes estratègies resulten sempre igual d'útils. Si integrem, amb afany de millora, aquesta inseguretat pròpia de l'ofici tenim molt de guanyat per afrontar els reptes que comporta la tasca educadora, grup darrera grup. Per tant l'observació grupal no té res a veure amb cap mena de fiscalització, ans el contrari, és un instrument que ens dona més informació d'allò que passa durant el procés d'ensenyament/aprenentatge i ens ajuda a enriquir i millorar la intervenció educativa.



L'observació psicopedagògica d'un grup és una eina que pot contribuir de manera funcional al necessari debat professional i a l'adopció d'estratègies compartides en el marc de les reunions dels equips docents.

2.- QUÈ OBSERVEM?

Normalment es tracta de veure les interaccions que es produeixen dins el grup, entre els mateixos alumnes i entre aquests i el professorat, així com en relació als continguts d'aprenentatge. També hem de valorar la incidència de determinades necessitats educatives individuals en el conjunt del funcionament del grup-classe.

És important que s'observin diverses sessions durant una jornada i, si pot ser, durant més d'un dia. També garantir que observarem matèries diferents, no únicament les instrumentals. Així tenim en compte elements decisius com la incidència del cansament físic i mental entre una primera sessió del matí o la darrera, els canvis metodològics que poden suposar matèries diferents, la variació de les actituds dels alumnes en funció de rols, etc. En definitiva, tenim l'oportunitat de posar-nos en la perspectiva no solament del professor si no també en la dels alumnes.

2.1. EL GRUP I LES INTERACCIONS

Cal veure si alguns alumnes requereixen adaptacions. Si predomina aquesta necessitat o només afecta a pocs casos individuals. Si hi ha algun alumne amb importants dificultats cognitives, d'aprenentatge, de lectura i escriptura. Si hi ha alumnes potencialment disruptius en funció del context i, si s'observen incidències conductuals importants, en quines situacions es desencadenen amb major freqüència. Com s'actua en aquests casos i com responen aquests alumnes, és a dir, quan accepten les normes, si entenen les instruccions, si poden fer algunes de les activitats proposades amb èxit.

Cal delimitar la xarxa de relacions que predomina. Pot ser útil fer-se un esquema senzill de la distribució dels llocs dels alumnes, establir les direccionalitats, feedbacks i lideratges predominants.

Hem de veure el clima social de la classe i els canvis que s'observin en funció del tipus d'activitat que es realitza i la gestió per part del professorat.

S'ha de considerar també la incidència de l'espai i la seva distribució, així com altres elements exògens (sorolls, temperatura, lluminositat, mida adequada de les taules, etc).

2.2. ELS HÀBITS

Es tracta d'observar si el grup té adquirides habilitats bàsiques de funcionament i organització grupal. Puntualitat, silenci, atenció i escolta, preparar el material, seure bé, respectar el torn de paraula, portar els deures i els materials, respectar el material.

Cal veure si les pautes que fomenten els professors són progressives i unívokes, és a dir, si es recalquen totes per igual, si algunes predominen per damunt d'altres, si algunes només s'exigeixen a determinades classes, o els alumnes les entren selectivament, etc..

2.3. LES ESTRATÈGIES DEL PROFESSORAT

Un dels aspectes primordials de l'observació, és la reflexió entorn a les necessitats educatives que el grup mostra, tot considerant les estratègies que poden ser més efectives segons el criteri de l'equip docent.



Els professors fan ús, conscient o no, d'estratègies molt potents i és important que les observacions, orientacions i propostes posin de relleu aquest fet enriquidor per al conjunt de l'equip, si es comparteixen.

A partir de la nostra experiència, volem destacar algunes de les estratègies que resultaven, en general, positives per la gestió de la classe. N'hem seleccionat 35. No vol ser una llista exhaustiva o ideal, atès que queda clar que en cada observació hi trobarem diferències contextuals, però pot servir de base per altres observacions i anàlisis per part de psicopedagogs i equips docents de secundària.

Quan fem el retorn a l'equip docent, les presentem amb un índex no exhaustiu de freqüència, entenent que quan és Alta la usaven majoritàriament els professors, quan és Mitja, la utilitzaven només alguns professors i quan és Baixa, només era utilitzada per algun professor. La varietat en l'ús i freqüència és lògica, en funció de la diversitat professional, però insistim que el que dóna molt bons resultats és la reflexió que ens condueixi a acords a l'equip docent en funció de les característiques i la dinàmica de cada grup:

ALGUNES ESTRATÈGIES FUNCIONALS EN LA GESTIÓ I ORGANITZACIÓ DE LA CLASSE	Freqüència		
	A	M	B
<ul style="list-style-type: none"> • Aula organitzada en l'aspecte grupal, regles clares d'organització 			
<ul style="list-style-type: none"> • Aula organitzada en l'aspecte grupal, regles clares d'organització, semblant a totes les classes observades 			
<ul style="list-style-type: none"> • Equilibri entre activitat del professor i dels alumnes 			
<ul style="list-style-type: none"> • Connexió i revisió amb aprenentatges i activitats anteriors 			
<ul style="list-style-type: none"> • Record del treballat anteriorment amb participació 			
<ul style="list-style-type: none"> • Es connecta el tema amb la realitat actual 			
<ul style="list-style-type: none"> • Recollir les seves aportacions i reconduir el tema 			
<ul style="list-style-type: none"> • Poc continguts, ben treballats, simplificació, se'ls dona seguretat 			
<ul style="list-style-type: none"> • S'explica què es farà 			
<ul style="list-style-type: none"> • S'explica com es farà, es donen instruccions clares, es fan comprovacions de comprensió. 			
<ul style="list-style-type: none"> • S'espera a que hi hagi silenci per parlar 			
<ul style="list-style-type: none"> • Es distribueixen tasques grupals i/o individuals 			
<ul style="list-style-type: none"> • Es regulen els canvis d'activitat (escolta, treball personal, treball grupal, debat, quan acabi comença la classe,...) 			
<ul style="list-style-type: none"> • Es controla amb ordre temporal la realització de tasques pendents o a realitzar durant la sessió 			
<ul style="list-style-type: none"> • Es recorden hàbits i procediments generals (aixecar la mà, no aixecar-se,...). 			
<ul style="list-style-type: none"> • To general de la veu suau per forçar silenci per escolta 			
<ul style="list-style-type: none"> • Pujades esporàdiques en el to de la veu per reclamar atenció 			
<ul style="list-style-type: none"> • Silenci i represa ("deia que...") 			
<ul style="list-style-type: none"> • Anticipació a conductes disruptives o de desatenció (X. Vols alguna cosa?) 			
<ul style="list-style-type: none"> • Moure's per tota la classe per sensació de control, ajudes individuals,... 			
<ul style="list-style-type: none"> • Reforç emocional individual a algun alumne que el necessita periòdicament 			
<ul style="list-style-type: none"> • Es recorda la necessària gestió del temps 			
<ul style="list-style-type: none"> • Subdivisió del treball en parts abastables progressivament 			
<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda individualitzada 			
<ul style="list-style-type: none"> • Pocs deures, s'assegura que els tenen clars 			
<ul style="list-style-type: none"> • Es prioritzen hàbits per assolir-los progressivament (p. ex. Exigir el torn de paraula, tolerar més el com seuen ...) 			
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura intercalada i breu perquè les esmenes no es concentrin en una persona 			
<ul style="list-style-type: none"> • Tolerar que corregeixin coses que s'adonen que no han fet bé, fent expressament com si no ho veiés, davant baixa autoestima 			
<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar la comprensió lectora 			
<ul style="list-style-type: none"> • Freqüència de comentaris grupals positius 			
<ul style="list-style-type: none"> • Freqüència de comentaris individuals positius 			
<ul style="list-style-type: none"> • Freqüència de comentaris grupals negatius 			
<ul style="list-style-type: none"> • Freqüència de comentaris individuals negatius 			
<ul style="list-style-type: none"> • Combinació de recursos didàctics: explicacions orals, lectures, esquemes, materials audiovisuals, projectors, etc 			
<ul style="list-style-type: none"> • Prevenció d'elements distorsionadors: Ex., prevenir menys soroll treient les cadires que sobren, prevenir excés d'excitació i aldarulls en els 5 minuts entre classes, amb presència i control indirecte d'un professor, preparar i comprovar prèviament el funcionament d'aparells audiovisuals... etc 			



3.- ORIENTACIÓ DEL DEBAT I PROPOSTES DE L'EQUIP DOCENT

A partir de l'observació psicopedagògica del grup-classe podem establir una reflexió professional que ens ajudi a considerar quines estratègies ens poden resultar més efectives en cada situació. Aquesta reflexió es pot organitzar amb una reunió de treball que inclogui la posada en comú d'allò que s'ha pogut observar; amb temps suficient, amb la participació de tot l'equip de professors del grup, del psicopedagog, del tutor i del coordinador de nivell o bé de cicle. És important la presència d'aquest darrer, perquè caldrà fer un seguiment dels acords als que s'arribi i una valoració posterior a la seva implementació.

De vegades l'observació es pot concretar en un informe, però no cal que sigui sempre així, dependrà de les circumstàncies, atès que l'important és posar en consideració de l'equip docent tot allò que s'ha pogut observar, aprenent a apreciar i valorar tot el que ja ens funciona i també el que podem millorar. Per tant, la reunió d'equip docent pot incloure a títol genèric tres punts bàsics:

- descripció d'allò que s'ha pogut observar respecte el grup en general (entrades i sortides, inicis, desenvolupament i acabaments de les classes, comportament general, sub-grups i lideratges, etc); respecte alguns alumnes en concret i la seva incidència positiva, negativa o neutra; sobre pautes i consignes i el seu funcionament; i sobre les estratègies dels professors que han resultat més funcionals.

- la consideració de les accions que són interessants de mantenir i de les que poden millorar la dinàmica del grup, el procés d'aprenentatge i els resultats del grup-classe en qüestió i, finalment,

- els acords que s'estableixen, amb la temporalització del seguiment i valoració posteriors.

El debat a l'equip docent sol ser molt positiu, ajuda a compartir allò que ens preocupa, a consolidar allò que veiem efectiu i a aprendre uns dels altres. Només això, per la confiança que aporta, ja és valuós, però el més important és que l'observació grupal ajuda a construir treball d'equip.

4.- CONCLUSIONS

L'observació grupal és una eina psicopedagògica que dona informació als equips docents sobre la dinàmica, les interaccions i el procés d'aprenentatge dels alumnes i que complementa l'observació personal de cada docent. Així, aporta coherència a la intervenció tutorial i del conjunt de professors que intervenen en un grup-classe.

L'observació grupal ha de ser estructurada metodològicament i organitzada amb criteris tècnics que en defineixin clarament la intencionalitat.

Quan hem anat implementant l'observació grupal a secundària i, a partir d'aquesta, l'intercanvi enriquidor a les reunions dels equips docents, hem vist que, com a professionals, definíem amb més consens les necessitats educatives dels grups-classe i podíem establir una línia coherent d'estratègies educatives més compartides.

Paral·lelament, hem vist que pot incidir en una major confiança i seguretat personal dels professors, tot afavorint un clima d'equip més positiu davant la pressió diària dels problemes que afronta la docència.

CAP A UNA ESCOLA INCLUSIVA / EFECTIVA

Robert Isas i Núria Tarré
EAP d'Osona

Aquest article és una síntesis d'una exposició efectuada el mes de desembre a l'associació sobre el Projecte Unesco Cap a una Escola Efectiva per a Tots els Alumnes. La finalitat d'aquest escrit és donar a conèixer el projecte i aportar algunes reflexions sobre el paper de l'EAP en un procés de canvi escolar.

El mes d'octubre del 1995 es varen realitzar unes Jornades sobre Necessitats Educatives Especials a l'aula, dirigides pel professor Mel Ainscow, organitzades per la Facultat de Psicologia i CC de l'Educació de la Universitat Ramon Llull i amb la col.laboració del Departament d'Ensenyament. S'hi va presentar el Projecte de l'Unesco "Cap a una Escola efectiva per a Tots els Alumnes. La DGOE i la UNESCO van considerar de comú interès participar en aquest projecte, que es duia a terme també a una cinquantena de països.

QUINES SÓN LES FINALITATS I PRINCIPIS DEL PROJECTE?

Promoure, a partir d'uns materials elaborats per un grup de professionals de diversos països, sota la direcció de l'esmentat professor, activitats de *reflexió* i d'*autoformació* del professorat dins del centre. Aquests materials estan adreçats a promoure a les escoles els canvis necessaris que permetin el progrés de tots i cadascun dels alumnes. Són canvis que afecten la conceptualització de les necessitats educatives dels alumnes, el *desenvolupament del professorat*, la creació d'una *cultura de col.laboració* i la *millora de les pràctiques* educatives existents a l'escola.

Els conceptes bàsics es sustenten en la conceptualització d'escoles inclusives, escoles efectives i en processos de millora escolar. El concepte d'integració que implica, normalment, un enfocament individual del problema i centra l'esforç en l'alumne, dona pas a la *inclusió* posant l'èmfasi a l'escola i a les condicions, activitats i relacions que es donen en el context-aula. El punt de vista individual es substitueix per un *plantejament curricular* dins l'entorn de l'aula ordinària. Suggesteixo, doncs, la voluntat de reestructurar el programa de l'escola per poder atendre la diversitat dels seus alumnes. La correcta atenció a les n.e.e. passa per un *procés de millora* de l'escola i per un conjunt de *canvis curriculars i educatius*.

QUI VA PARTICIPAR EN EL PROJECTE?

Cinc escoles (tres escoles públiques i una d'e.e. de Terrassa i dues escoles públiques d'Osona), l'EAP de Terrassa i d'Osona, Inspecció de les dues zones participants, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat Ramon Llull i la DGOE.

Objectius del Projecte

1. Desenvolupar, a partir dels materials UNESCO, processos de reflexió dins dels centres escolars encaminats a promoure els canvis que calen per tal de satisfer les diverses necessitats educatives de l'alumnat.

2. Identificar les estratègies utilitzades pels centres que hagin assegurat el desenvolupament de la institució, així com també les condicions que s'hagin donat en el lloc de treball i que hagin servit de suport al mestre per desenvolupar noves estratègies a l'aula per promoure pràctiques educatives efectives i benestar en els professors.

3. Analitzar la possible col.laboració dels centres d'educació especial en el procés de transformació de l'escola ordinària cap a una escola més efectiva.

4. Analitzar i avaluar la contribució dels serveis de suport externs a l'escola i en particular de l'EAP.

5. Avaluar la realització del projecte de tal forma que permeti obtenir informació amb vistes a la seva futura implementació a altres indrets.

MILLORAR la qualitat de l'educació per a tots els alumnes.

PROMOURE una més gran participació dels alumnes, principalment els que tenen menys oportunitats.

ENFORTIR l'equip de professors a través de la reflexió sobre la pràctica i el treball cooperatiu.

DESCRIPCIÓ DEL PROCÉS

• *Coordinacions, formació i informació.*

El projecte va durar dos cursos.

Es varen establir tres nivells de coordinació: una *Coordinació General* de seguiment duta a terme per Mel Ainscow 4 vegades al llarg del projecte. Una *Coordinació Central* del Projecte a Catalunya amb les funcions d'orientació, planificació, coordinació dels centres i seguiment formada per un coordinador general (Climent Giné), la DGOE, dues persones dels dos EAP i les Universitats esmentades anteriorment; es reunia mensualment. A cada centre escolar hi havia un *Equip Coordinador de Centre* format per l'Equip Directiu, 4/5 mestres i el professional de l'EAP de l'escola que tenia com a funcions elaborar un pla de centre, organitzar la seva aplicació i l'avaluació, fer el seguiment i elaborar una memòria; es reunia setmanalment.

Es varen realitzar sessions de formació i informació dels continguts i finalitats del projecte. A l'inici es va fer una sessió amb tots els professionals per donar a conèixer els objectius, els materials i per motivar el professorat, i unes jornades de 3 tardes amb els Equips Coordinadors de Centre i els components de la Coordinació Central. Al llarg del procés, anualment, Mel Ainscow va dur a terme una sessió de seguiment a

cada centre i una sessió conjunta amb els Equips Coordinadors de Centre i de Coordinació Central. També es va efectuar una jornada d'intercanvi entre els Equips Coordinadors de Centre i la Coordinació Central.

• *Planificació de les actuacions, estratègies organitzatives i metodològiques, experiències d'innovació*

A les jornades de formació inicial, cada escola va seleccionar els objectius que prioritzava entre els previstos en el paquet de materials Unesco i es varen dissenyar els aspectes organitzatius. Seguidament, en el centre escolar, l'Equip Coordinador va elaborar i consensuar el Pla d'Actuació propi amb estratègies de desenvolupament i avaluació.

Les estratègies organitzatives varen ser de gran importància per organitzar i aconseguir els canvis metodològics i d'innovació. Les més rellevants: destinar temps per a la reflexió i debat, increment de sessions de treball de claustre, de cicles i intercycles, canvis en el contingut i dinàmica de les reunions, compartir la presa de decisions, diverses formes de treball de col·laboració entre el professorat com la planificació i aplicació a les aules de les innovacions per parelles de mestres del propi cicle o intercycles, exposició i intercanvi d'aquestes experiències en claustre amb

suport de gravació de vídeos de les mateixes, major contacte entre tutor-especialistes, introducció de mitjans audiovisuals i informàtics.

Els canvis metodològics i d'innovació introduïts per facilitar la participació i el progrés de tot l'alumnat es van efectuar a partir d'actuacions i pràctiques basades en l'aprenentatge cooperatiu, en la millora del clima social a l'aula i la relació amb les famílies.

EL PAPER DE L'EAP AL LLARG DEL PROJECTE

Una novetat del projecte a Catalunya, tal com s'ha descrit a l'inici d'aquest article, era la incorporació dels Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP). En el disseny inicial no s'especificaven a priori les funcions que haurien de desenvolupar els assessors externs. Aquest fet generava molts interrogants: Què s'esperava de l'EAP?. Fins a quin punt s'havia de liderar, dirigir el grup coordinador del centre? Se li atribuiria la figura de l'expert en algun moment a l'EAP? ...Les funcions de l'EAP es van concretar a mesura que el projecte es va desenvolupar.

Per a una major comprensió hem dividit la nostra participació en tres fases o moments del procés, recollint les funcions i actuacions més rellevants.

FASES	FUNCIONS	ACTUACIONS
INICI	<p>Presentar el Projecte a l'equip directiu i al claustre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transmissió dels principis del Projecte en els diferents claustres dels centres que hi participaven. • Informació de les fases i temporització del projecte a nivell general. • Informació sobre els canvis i les implicacions organitzatives i metodològiques que comportava aquest Projecte.
PROCÉS	<p>Fer d'enllaç entre l'equip central i l'equip de centre.</p> <p>Participar en el grup coordinador de centre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transmissió d'informació del centre cap l'Equip Coordinador Central i a l'inrevés. • Elaboració de documents que s'han generat al llarg del Projecte. • Planificació i temporització del treball realitzat al llarg del Projecte • Participació en els claustres-tallers. • Col·laboració en el disseny del pla d'actuació. • Donar suport, aportant criteris metodològics.
FINAL	<p>Col·laborar en l'avaluació interna i externa.</p> <p>Col·laborar a mantenir els canvis produïts.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relaboració de les dimensions a avaluar. • Identificació dels indicadors d'avaluació. • Potenciació de la sistematització d'activitats aplicades. • Incorporació de tots els acords en el PEC, PCC.

L'AVALUACIÓ

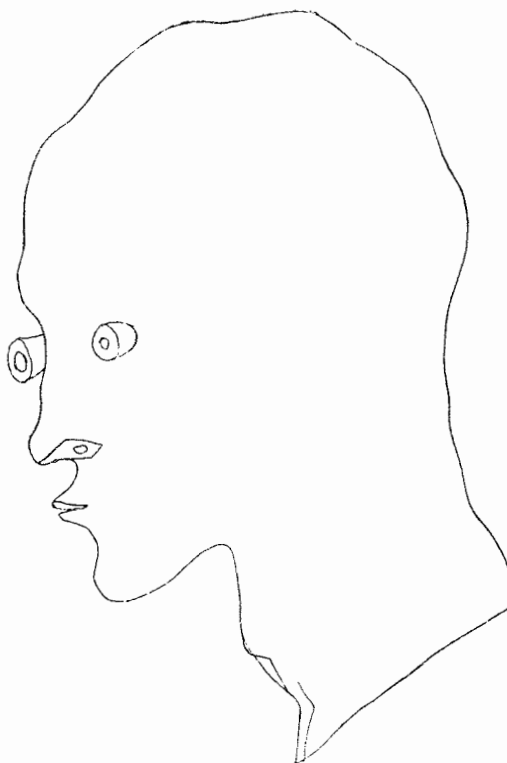
En el disseny de l'experiència des de l'inici es va incloure un apartat centrat en l'avaluació ja que, una de les finalitats del projecte, era constatar si la participació de les cinc escoles en el projecte modificava les pràctiques educatives en el centres promovent una major participació dels alumnes amb menys oportunitats, si s'enfortien els equips de professors i la contribució dels EAP.

Es va optar per una avaluació de contrast, inicial-final, es pretenia descriure la situació inicial en que es trobaven els mestres que participaven en el projecte pel que feia a: actituds, expectatives, organització del centre, cooperació entre el professorat i comprovar si aquests aspectes s'havien modificat en finalitzar-lo

Es van establir dos tipus d'avaluació la interna i l'externa, concretant les dimensions a avaluar i es van diferenciar tres moments: a l'inici del projecte, durant el procés i al final del projecte.

Quadre resum de l'Avaluació

MOMENT	DIMENSIONS	INSTRUMENTS	SUBJECTES
INICIAL	Actituds, Expectatives Organització del centre ...	• Qüestionaris: obert, tancat.	Claustre de les escoles. Equip directiu.
PROCÉS	Progrés del professorat. Progrés de l'alumnat. Bones pràctiques. Seguiment de l'EAP.	• Diari de camp • Qüestionaris • Autoinformes	Claustre de les escoles. EAP
FINAL	Acompliment de les expectatives. Actituds. Rol de l'EAP.	• Qüestionaris: obert, tancat. • Qüestionari d'indicadors. • Autoinforme.	Claustre de les escoles. EAP



Orsean

Jean

Resultats globals de l'avaluació

Es pot afirmar que el projecte ha portat canvis qualitius de millora amb diferents àmbits relacionats amb la pràctica educativa de les escoles que han participat al llarg d'aquests dos anys en el projecte.

Les dades que s'han obtingut de l'avaluació externa s'han aglutinat en els següents apartats: el clima institucional, l'organització general i la pràctica docent.

Pel que fa al clima institucional: es detecta un increment positiu en la valoració d'aquest factor sobretot es materialitza en una major col·laboració entre el professorat pel que fa a intercanviar experiències més personals, es valoren les aportacions i els treballs dels altres.

Un altre factor que ha intervingut en aquest bon clima general ha estat el paper desenvolupat per l'equip coordinador de centre i els professionals de l'EAP, a part de l'organització s'ha valorat el paper de dinamitzador del projecte, en el cas de l'EAP ha permès ampliar el nostre propi àmbit de treball cap el tractament d'altre temes d'interès per a la intervenció psicopedagògica.

En relació a l'organització general

Un dels aspectes més remarcables ha estat la reestructuració i coordinació dels horaris i dels professors per tal de facilitar les reunions amb companys amb qui es comparteix algun interès pedagògic concret.

S'ha incrementat la capacitat dels professors per donar una resposta conjunta a problemes de tipus acadèmic.

Es percep una millor sistematització del treball diari: pautes d'observació, instruments de registre...

En general en les reunions de nivell i de claustre es tracten temes de caràcter més pedagògic.

En el Bloc de la pràctica docent les aportacions són també de caire positiu:

Hi ha una col·laboració més gran en la docència entre els professors, afirmen que poden intercanviar els seus treballs, poden planificar junts unitats didàctiques i que la majoria d'innovacions són degudes a aquesta dinàmica de col·laboració.

A on no es valora tant positivament els canvis tot que n'hi ha hagut és en la personalització del seu ensenyament.

Es detecta un increment de la participació de l'alumnat en relació a

les activitats d'aprenentatge que es proposen a les aules.

Els aspectes més febles del projecte es centren en la inestabilitat dels claustres i en la manca de temps.

Pel que fa als resultats de l'avaluació interna les dades es sistematitzen en els següents apartats: professorat, alumnes, equip coordinador de centre i EAP.

Pel que fa concretament a l'EAP es dona un valor rellevant al paper dinamitzador desenvolupat en l'equip coordinador de centre, en les tasques dutes a terme en els tallers pedagògics i en l'assessorament que no s'ha centrat exclusivament en temes relacionats amb els alumnes que presenten nee.

Ha quedat de manifest, en els resultats obtinguts, que el suport d'un equip intern de l'escola, l'assessorament d'un especialista en intervenció psicopedagògica (EAP) i el contacte amb altres centres són components de suport necessaris per a la bona marxa dels objectius proposats.

CONSIDERACIONS FINALS

1- Han estat uns bons instruments per avançar en la transformació de l'escola cap a la comprensivitat:

- L'autoformació dels equips docents.
- La reflexió compartida sobre la pràctica.
- La utilització d'uns materials senzills que han guiat la reflexió.

2- L'estructura prevista ha demostrat ésser una estructura vàlida per facilitar, garantir, dinamitzar i per comunicar seguretat als participants.

- Diferents nivells de coordinació.
- La planificació i organització de les activitats.
- Les sessions d'informació i formació.

3- Els instruments utilitzats (qüestionaris, vídeos, autoinformes...) per a l'anàlisi i l'avaluació del procés i dels resultats de l'experiència permeten posar de manifest els progressos que s'han produït en els diferents centres:

- Han millorat les dinàmiques internes dels centres.
- Ha augmentat la confiança i la satisfacció personal dels professionals.
- S'han incorporat noves pràctiques educatives per tal d'afavorir el progrés de tots els alumnes.

Les escoles, a través d'aquest projecte "cap una escola efectiva per a tots els alumnes", han percebut l'inici d'un canvi que cal continuar i mantenir. Constaten la necessitat del suport extern de l'EAP.

4- La col.laboració entre els diferents estaments educatius: Professorat, Universitats, DGOE, EAP ha estat molt positiva, per la qual cosa cal potenciar-la en el futur.

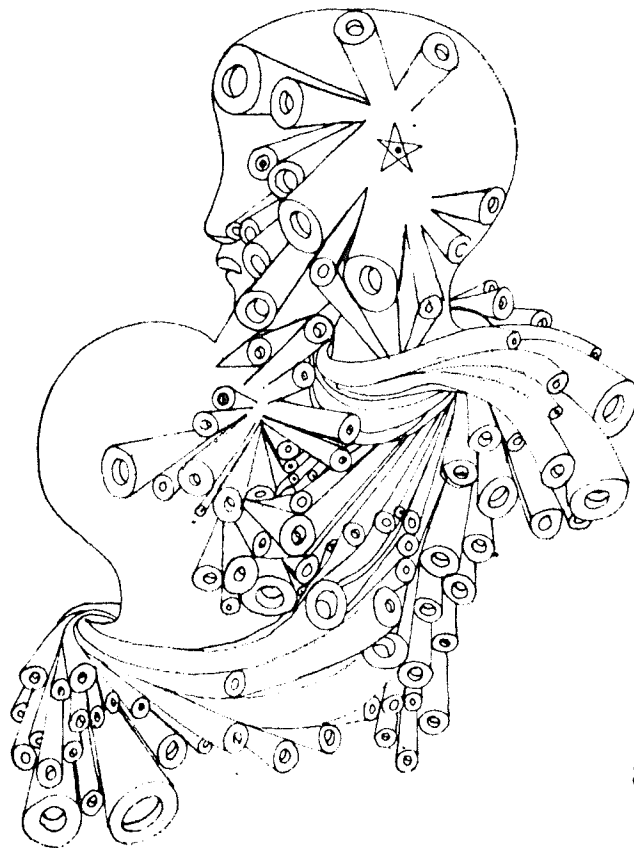
Per concloure aquest article volem comentar que creiem que hi ha força elements d'aquest projecte que es poden extrapolar a tots els centres educatius i també a la tasca que desenvolupen els assessors externs (EAP). El repte no és senzill, però estem convençuts que cal treballar en la direcció de donar suport a les escoles per tal que identifiquin les seves prioritats de canvi i desenvolupin estructures organitzatives que impulsin el suport mutu i la cooperació entre professors, alumnes i pares.

Preveiem en un futur pròxim desenvolupar conjuntament amb el centre d'educació especial de la zona un projecte d'escolarització efectiva. Possiblement, més endavant, puguem aportar més elements que serveixin de reflexió.

Gener de 2002

REFERÈNCIA BIBLIOGRÀFICA

Informe Final del Projecte. "Cap a una escola efectiva per a tots els alumnes". Departament d'Ensenyament -Unesco. Barcelona 1998.



Universitat Autònoma de Barcelona Institut de Ciències de l'Educació

Ens interessaria augmentar el nombre de possibles formadors i formadores per a impartir cursos i seminaris de mestres, en la temàtica de necessitats educatives especials i en els nivells d'infantil i de primària.

Les zones d'incidència d'aquest ICE són: El Maresme, el Berguedà, el Bages, El Vallès Occidental, L'Hospitalet de Llobregat, Sta. Coloma de Gramenet, S. Adrià del Besòs, Badalona i Barcelona (Horta i Gràcia).

Els temes de formació més sol·licitats són, entre d'altres i com a exemples: Plans de treball dels especialistes d'ee a l'escola ordinària, organització de centre per atendre les necessitats educatives especials, detecció i acolliment de les necessitats educatives especials a les Llars d' Infants, mínims d'aprenentatge dels alumnes amb nee, adaptacions curriculars, treball amb alumnes amb trastorns de personalitat,

Els interessats/des haurien de trametre el currículum indicant aquells temes d'educació especial en els que poden impartir formació i les zones a les que podrien accedir amb més facilitat.

Els seleccionats s'incorporarien a l'agenda d'aquest ICE i se'ls oferiria feines de formació quan hi hagués demandes adients al seu currículum i a la zona o zones sol·licitades.

ICE UAB – Infantil i Primària (currículum formador nee)
Edifici A (Rectorat)
Campus de la UAB
08193- Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
BARCELONA

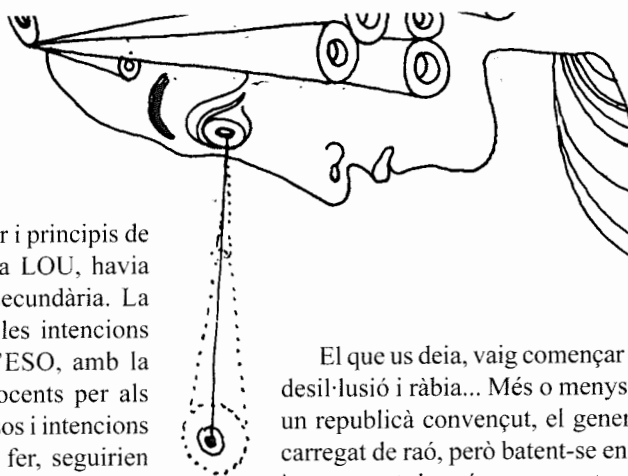
Carles.Parellada@uab.es

(indicant en assumpte: currículum formador nee)

ELS ITINERARIS EN EL SEGON CICLE DE L'ESO.

El punt de vista d'un psicopedagog.

Pere Pujolàs i Maset
Universitat de Vic



Era més o menys a finals de gener i principis de febrer d'aquest any. Després de la LOU, havia arribat el moment de canviar la secundària. La premsa va començar a esbombar les intencions del PP sobre el segon cicle de l'ESO, amb la proposta de diferents itineraris docents per als alumnes en funció dels seus interessos i intencions posteriors: segons què volguessin fer, seguirien un itinerari o un altre.... Tot seguit van proliferar, en diaris i revistes, moltes opinions sobre aquesta "reforma de la reforma": algunes, més aviat tímides, en contra, i moltes més decididament a favor, dient que ja era hora, i que semblava estrany que s'hagués tardat tant a fer que no haguessin d'estar junts, en una mateixa classe, els alumnes que a la llarga arribarien a la universitat i els que amb prou feines acabarien la secundària obligatòria i que, de tota manera, segur que l'acabarien tot engruixint les files dels fracassats, escolariant parlant.

El cas és que vaig començar a sentir una sensació estranya, una barreja de fracàs, desil·lusió i una mica de ràbia, la que es pot sentir quan veus que, a pesar d'estar convençut que la reforma educativa de la LOGSE –tot i que s'havia de millorar en molts aspectes- era beneficiosa des del punt de vista social, l'havien deixat morir i ara calia refer-la de cap i de nou, esgrimint, a més, un argument de pes: hem d'assegurar la qualitat educativa. Qui és l'eixerit que no vol una educació de qualitat? Però per fer viable una determinada manera d'entendre la qualitat de l'educació cal, abans, demostrar que la que tenim, de qualitat en té molt poca. Aleshores l'estratègia és molt clara: No fem res perquè vagi bé, retallem-li els recursos i, encara que alguna cosa funcioni bé, no parem de dir que va malament, i tard o d'hora tothom entendreà que cal canviar-la...

S'han pogut llegir molts articles i cartes als diaris parlant d'estudis que demostren el fracàs escolar, el baix nivell de l'alumnat que arriba a la universitat, les faltes d'ortografia que fan, el malament que escriuen, el poc que llegeixen..., quan en realitat, els resultats no són pas més dolents que abans. Al contrari, globalment, els sistemes comprensius han suposat una millora notable en les fites assolides per la majoria de la població escolar. El sociòleg Fernández Enguita (1986), ja fa molt temps que ho va advertir: No es pot comparar la minoria de l'alumnat que abans accedia als estudis secundaris postobligatoris i als universitaris, amb els contingents d'ara (no es poden comparar els "pocs" d'abans amb els "molts" d'ara). En tot cas s'hauria de comparar els "pocs" d'abans amb els "millors" d'ara, i sobretot, els "molts" que abans no rebien res i deixaven el sistema educatiu ben aviat, i els "molts" que ara aconsegueixen un rendiment normal, mediocre o fins i tot deficient.

El que us deia, vaig començar a sentir una estranya barreja de fracàs, desil·lusió i ràbia... Més o menys, la mateixa sensació que devia sentir un republicà convençut, el gener del 39, camí ral enllà, cap a l'exili: carregat de raó, però batent-se en retirada... Així em sentia, i em sento, jo: carregat de raó, convençut que la reforma tot just encetada podia haver estat beneficiosa, però batent-me en retirada... Ja sé que pot semblar exagerat, que no n'hi ha per tant, que aquella situació – l'acabament de la guerra civil- era realment molt dramàtica, que no es pot comparar una cosa amb l'altra i que fer-ho, fins i tot, es pot interpretar malament... Tot el que vulgueu, exagerat o no, però és el que jo vaig sentir, i encara ho sento quan –després de l'ensurt inicial- m'aturo a pensar-hi, com ara, que he hagut de preparar aquesta conferència.

Així que he gosat titular la primera part de la meva exposició d'aquesta manera:

1.- Com un republicà el gener del 39

Suposo que ha contribuït a que ara tingui aquesta estranya sensació el fet que m'he significat força en la defensa de la comprensivitat del sistema educatiu, en la defensa del fet que *tots* els nois i les noies (*i tots són tots*), estiguessin junts, en els instituts, no només en un mateix centre sinó també, en principi i com a norma general, en una mateixa aula, durant tota la secundària obligatòria.

I és que durant 13 anys vaig ser professor d'un institut de formació professional i vaig poder experimentar en la meua pròpia pell de docent les conseqüències negatives de la selecció prematura de l'alumnat. Com sabeu, la gran majoria dels que "podien" aprendre i més o menys "volien" fer-ho, anaven a fer BUP, mentre que la major part dels que no "podien" o no "volien" aprendre, venien a fer FP. L'alumnat més problemàtic a l'hora d'estudiar, majoritàriament es concentrava en els instituts de formació professional. Els que érem professors d'FP sabem perfectament el que això suposava: el que costava motivar-los, com havíem d'adequar els continguts dels programes oficials, les "virgueries" que havíem de fer per tirar els cursos endavant (grups de pre-FP, agrupaments flexibles, acció tutorial, suports fora l'aula, elaboració de dossiers i altres materials didàctics específics...) Per altra banda, s'ha de reconèixer que l'administració educativa també va fer moltes coses per intentar compensar aquesta desigualtat. A Catalunya es van implantar dos programes específics: el conegut amb les sigles TID (Tractament Integrat de la Diversitat) i el conegut amb les sigles AO (Aprentatge d'Oficis). El primer des d'un enfocament més integrador i l'altre des d'un enfocament més selectiu, però tant l'un com l'altre suposaven un considerable augment dels recursos personals en els centres on s'aplicaven. No és pas el moment d'explicar fil per randa en què consistien, aquests programes. Només els cito per deixar constància que el "problema" de la diversitat era greu, que es



concentrava en els instituts d'FP, i que es va fer molt per intentar solucionar-lo, però cap de les solucions va ser prou efectiva, precisament perquè no s'abordava la qüestió de fons: la concentració de la majoria de l'alumnat problemàtic en els centres d'FP.

En aquest context, la gran majoria del professorat d'FP esperàvem amb ànsia la reforma del sistema educatiu, perquè suposava l'acabament d'aquesta selecció prematura.

Deia que m'he significat davant molta gent en la defensa de la comprensivitat de les etapes educatives obligatòries. Això s'entén més si dic que vaig participar, com a formador general, en els Cursos de Formació Bàsica per a la Reforma Educativa, per als quals van passar molts professors i professores de secundària, tant d'FP com de BUP. Entre molts altres temes, havíem de parlar de la comprensivitat del nou sistema educatiu, de la conveniència, des d'un punt de vista pedagògic, de no seleccionar l'alumnat.

A vegades penso que qualsevol dia em trobaré amb algú que em va sentir explicar, molt convençut, la necessitat i la conveniència d'atendre junts tots els alumnes, tot i la seva diversitat, en una mateixa aula, i em dirà, amb sornegueria: "Ho veus, ja t'ho dèiem que això no duraria gaire: *Que era impossible atendre junts alumnes tan diferents...*" Professors que deien coses molt semblants a aquestes que uns altres van escriure en un article publicat a la revista *Cuadernos de Pedagogía*:

"L'anomenada comprensivitat pretén evitar com sigui el fracàs escolar, fent impossible també l'èxit: impeding que els alumnes que tenen una bona capacitat puguin desenvolupar-la en condicions adequades. Al mateix temps, s'impedeix que els alumnes amb capacitat manual-artesanal la desenvolupin satisfactòriament. Igualment, els alumnes amb dificultats especials no reben l'atenció que realment necessiten. L'igualitarisme pràctic que la comprensivitat propugna no s'aguanta i, afortunadament, és irrealitzable, com el temps s'encarregarà de demostrar: És una resposta pròpia d'algun deliri ideològic, però que va contra natura; això no obstant, el pedagogisme té capdavanters obcecats, entossudits a demostrar el *miracle de la comprensivitat*: testarruts en fer creure que el cistell ple de pomes sanes i podrides no segueix les lleis de la naturalesa" (Moreno, Pedrals i Torné: "El milagro de la comprensividad". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 230, 1994, pàg. 57).

Com ja deien aquests professors el 1994, encara no 10 anys després, per a molta gent el temps s'ha encarregat de demostrar que es tractava d'un deliri ideològic, defensat per gent com jo, pedagogs repatanis i obcecats. Les seves tesis es veuen confirmades i jo, com us deia, batent-me en retirada, camí ral enllà, tot i tenir les meves raons (o, almenys, així m'ho penso...)

Però no és pas cosa d'ara... De fet, ja fa temps que tot això es veia venir. D'aquí ve que he titulat el segon apartat de la meva conferència així:

2.- Una "guerra" que ve de lluny...

Permeteu-me que continuï amb la metàfora. Ja fa temps que en el camp educatiu va començar la "guerra civil" (és un dir, per això ho poso entre cometes), una "guerra" entre col·legues dividits en dos bàndols irreconciliables (al menys aparentment), separats per dues maneres molt diferents d'entendre l'educació... El que passava era que els d'un bàndol tenien l'artilleria encara molt lluny, políticament parlant eren a l'oposició...

2.1 Primer avís: quan encara eren a l'oposició

"Para entrar en un centro educativo no se puede poner como primera condición la zona donde se vive y luego la declaración de renta. A mi juicio es más sensato poner en primer lugar a las familias y los méritos. Aunque esto pueda significar concentrar en algunos lugares a los tontos, educativamente es necesario que estén en el mismo pelotón" (Andrés Ollero, diputat del PP, en la presentació del programa educatiu d'aquest partit, a Almeria, el dia 7 de febrer de 1996. *El Periódico de Catalunya*, 1 de març de 1996).

Primer avís: Perquè puguin destacar els llestos, s'ha de fer el pilot dels totxos...

2.2 Segon avís: quan ja governaven, però no tenien majoria

"No se trata de dividir a los alumnos por centros o fuera del sistema educativo, sino dentro de cada centro. [Hacer esto] no es un atentado a la igualdad de oportunidades, sino un reconocimiento inteligente y flexible de la diversidad de los estudiantes" (Jorge Fernández Díaz, aleshores Secretari d'Estat d'Educació. *EL País Digital*, 15 de desembre de 1999).

Segon avís: La comprensivitat ben entesa vol dir que els alumnes han d'anar en el mateix tren, però en vagons diferents...

2.3 Tercer i últim avís, ara que governen i tenen la majoria absoluta...

L'onze de març de 2002, el *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* va donar a conèixer la seva proposta de *Ley de Calidad de la Educación*, un document de 55 pàgines, amb un preàmbul i onze apartats. Vull fer algunes consideracions sobre el preàmbul i els apartats 2 ("Estructura del sistema educatiu") i 3 ("Atenció als alumnes amb necessitats educatives específiques").

En el preàmbul, tot i reconèixer el que de positiu s'ha aconseguit amb les successives reformes educatives, es justifica que cal canviar de nou el nostre sistema educatiu, fonamentalment per tres raons (Pàg. 5 i 6):

a) Per l'elevat nombre d'alumnes, en comparació amb el que passa en altres països europeus, que no assolixen el títol de Graduat en Educació Secundària (més del 25 %).

b) Pel fet que “els nostres alumnes estiguin per sota de la mitjana dels països europeus més avançats en la capacitat per comprendre el que llegeixen, en la redacció de textos i en matèries instrumentals tan bàsiques com les matemàtiques”.

c) Pel “deteriorament del clima de convivència i esforç en els centres i en les aules, el desprestigi de la figura del professor, el desànim i el malestar entre els docents o la falta de competències del director per establir les condicions mínimes per al funcionament adequat del centre”.

Davant d'això, la millora qualitativa del nostre sistema educatiu passa fonamentalment per:

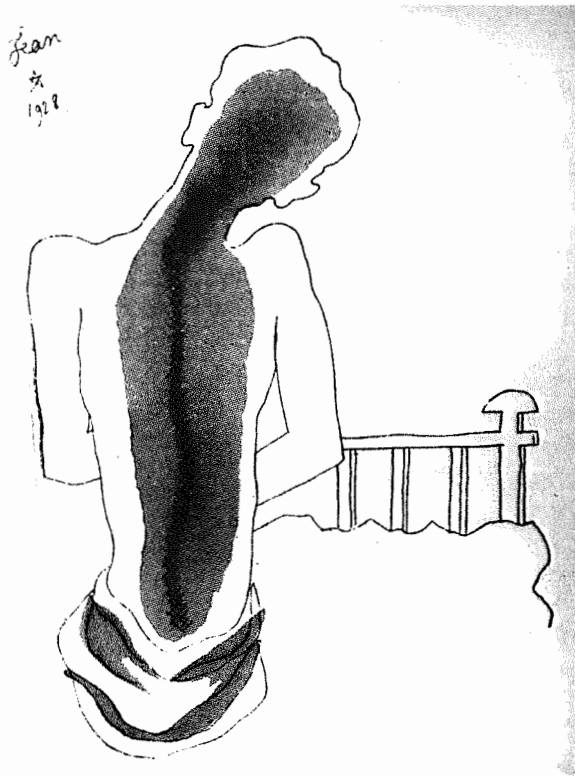
1. Introduir i fomentar la “cultura de l'esforç”: “La cultura de l'esforç és la garantia de l'aprenentatge: sense esforç no hi ha aprenentatge” (Pàg. 7).

2. Introduir la “cultura de l'avaluació”: “La cultura de l'esforç i la qualitat en l'aprenentatge estan vinculades a l'exigència de processos objectius d'avaluació: no s'ha après allò que no se sap que s'ha après” (Pàg. 8).

3. Oferir oportunitats per a tothom, possibilitant que els alumnes puguin seguir diferents itineraris formatius a partir del tercer curs d'ESO “L'avaluació, l'establiment de proves, l'obertura d'oportunitats per a tots que suposen les vies formatives, l'exigència i l'esforç: cap d'aquests factors de qualitat converteix el sistema en un cúmul de barreres segregadores, o d'obstacles que limiten l'accés a majors nivells d'educació als més desfavorits per causes econòmiques i socials” (Pàg. 10).

Finalment –aquest és el darrer aspecte que vull destacar del preàmbul-, s'hi justifica de la següent manera el document i les reformes que proposa:

“Aquest document de bases, i les línies de reforma que planteja, són el resultat d'un llarg procés de debat sobre problemes i solucions amb la comunitat educativa; de l'estudi i de l'anàlisi de les investigacions i publicacions de la comunitat científica, dels experts en pedagogia i en Ciències de l'Educació; de la interpretació de dades empíriques, i de l'estudi comparat de les millors experiències educatives al si de la Unió Europea” (Pàg. 13).



En el text, però, no es cita cap estudi ni cap investigació ni cap publicació de la comunitat científica; en cap moment es diu quins són els experts en pedagogia i Ciències de l'Educació – que n'hi deuen haver- que recolzen aquestes línies de reforma; tampoc no s'aporten les dades empíriques ni els resultats de l'estudi comparat de les millors experiències educatives al si de la Unió Europea que avalen aquesta reforma...

Pel que fa als apartats 2 i 3, considerats globalment, vull fer les següents observacions:

Alumnes amb necessitats educatives específiques. Els alumnes amb necessitats educatives específiques són:

- Els estrangers, per als quals cal desenvolupar programes d'escolarització específics.

- Els alumnes amb necessitats educatives especials, en la relació de les causes de les quals “s'hi inclouran els trastorns greus de personalitat”, a més de les causes que actualment les defineixen (Pàg. 33). Els alumnes amb necessitats educatives especials

hauran de rebre el tractament específic que necessitin i per als que no puguin assolir els objectius previstos en l'ensenyança bàsica es promouran ofertes formatives adaptades a les seves necessitats amb la finalitat de facilitar la seva integració social i laboral.

- Els alumnes superdotats intel·lectualment, que seran objecte d'una atenció especial per part de l'administració. (Pàg. 33-34).

La qüestió dels itineraris en la ESO

Una de les propostes d'aquesta llei més cridaneres –i que més polseguera ha aixecat- és l'establiment de diferents itineraris formatius a partir del tercer curs d'ESO, en funció dels interessos (i, se suposa, de les capacitats) de l'alumnat. Aquests itineraris, diu textualment la llei, “són una manera d'aconseguir un sistema educatiu més inclusiu [sic], perquè ofereixen oportunitats reals als alumnes, per tal que obtinguin el màxim profit de la seva educació” (Pàg. 9).

a). Els itineraris formatius

En el primer cicle de l'ESO (12-14 anys) hi haurà un sol itinerari formatiu per a tot l'alumnat, amb un marcat caràcter d'orientació (Pàg. 21). En acabar el segon curs, “amb la finalitat d'orientar les famílies en l'elecció dels diferents itineraris de tercer i quart curs per als seus fills, l'equip d'avaluació juntament amb el departament d'orientació emetrà, per a cada alumne, un Informe d'Orientació Escolar (IOE). Seran els propis alumnes juntament amb les seves famílies els que lliurament elegiran l'itinerari més adequat per al tercer i quart curs” (Pàg. 23).

Per al tercer curs d'ESO, s'estableixen dos itineraris formatius, entesos com “una opció curricular que s'ofereix als alumnes amb la finalitat que acabin aquesta etapa amb les capacitats bàsiques consolidades” (Pàg. 22):

1.- Itinerari General d'Orientació Tècnico-professional.

2.- Itinerari General d'Orientació Científico-humanística.

Per al quart curs de l'ESO –que “tindrà un marcat caràcter preparatori per a estudis postobligatoris (Batxillerat, Formació Professional) o per a la transició a la vida laboral, i es denominarà Curs per a l'Orientació Acadèmica i Professional Postobligatòria (COAP)” (Pàg. 24)- s'estableixen tres itineraris (Pàg. 22):

1.- Itinerari d'Orientació Tecnològica.

2.- Itinerari d'Orientació Científica.

3.- Itinerari d'Orientació Humanística.

Aquests itineraris són flexibles: “Els alumnes, motivats per nous interessos, podran modificar la seva elecció d'itinerari comptant, en tot cas, amb el parer de les famílies i del professorat” (Pàg. 24).

Tots aquests itineraris condueixen al mateix títol: Títol de Graduat en Educació Secundària (Pàg. 23), per a l'obtenció del qual s'hauran d'haver aprovat totes les assignatures de l'etapa (Pàg. 25).

b) Altres formes d'escolarització o els “itineraris” ocults o implícits

Una lectura atenta del document permet identificar cinc “itineraris” més, entesos en aquest cas com a modalitats d'escolarització per a uns determinats alumnes, diferent a l'escolarització dels que seguiran els itineraris formatius diguem-ne “explícits” o “oficials”. Quatre d'aquests “itineraris ocults” poden ser seguits per uns determinats alumnes des de primer curs d'ESO i un, el cinquè, per a alumnes majors de 15 anys (per tant, per a alumnes de segon curs d'ESO que hagin repetit un curs abans (a primària o el primer de secundària).

Aquests “itineraris ocults” són els següents:



1. Grup de reforç, diferent del grup ordinari. S'hi derivaran, des de primer curs d'ESO, els alumnes que presentin dificultats en l'aprenentatge, amb la finalitat que assoleixin els objectius de cada un dels cursos. “Aquesta mesura serà adoptada per la Junta d'Avaluació, assessorada pel Departament d'Orientació. Per a això, s'analitzarà la trajectòria escolar de l'alumne, així com els resultats obtinguts en els cursos anteriors (Educació Primària o Primer d'Educació Secundària Obligatòria). La possibilitat d'incorporar-se al grup ordinari tindrà en compte el progrés dels alumnes, que haurà de ser revisat periòdicament i de forma prescriptiva en acabar el curs” (Pàg. 21-22).

2. Aula especialitzada per als alumnes amb necessitats educatives especials que no puguin assolir els objectius previstos en l'ensenyança bàsica (Pàg. 33).

3. “Programes de Llengua i Cultura” i “Programes d'Aprenentatges Instrumentals Bàsics” per a alumnes estrangers, impartits, “en la mesura del possible, en aules específiques establertes en centres ordinaris” (Pàg. 32)

4. “Programes d'iniciació professional”, “amb un currículum eminentment pràctic”, per a alumnes majors de 15 anys que no vulguin incorporar-se a cap itinerari “oficial”. (Es tracta, com explica el mateix projecte de llei, del que ara es coneix com a Programes de Garantia Social, previstos per als majors de 16 anys que no hagin obtingut el títol de Graduat en Educació Secundària). (Pàg. 24)

5. “Programes d'Aprenentatge Professional”, per a alumnes estrangers, d'ESO, que presentin “greus dificultats d'adaptació” a aquest nivell educatiu. Es podran fer en els centres o bé en altres llocs en conveni amb altres institucions públiques i amb institucions sense ànim de lucre. (Pàg. 32).

3.- El punt de vista d'un psicopedagog

3.1 Sobre la “cultura de l'esforç”

Sembla que es pressuposa que esforç és sinònim de sofriment, com si l'aprenentatge de veritat, el que realment compta, estigués renyit amb el gaudi: com si no es pogués gaudir aprenent, o aprendre tot fruit. Sembla que els redactors del text comparteixin la idea, que molts tenen, que gaudir aprenent és propi, en tot cas, del parvulari, i per això es valora tan poc l'educació infantil. A mesura que els alumnes puguen en el sistema educatiu, per aprendre més han de fruit menys. Encara que l'expressin amb altres paraules –la “cultura de l'esforç”-, sembla que per a aquesta gent el lema continua essent el mateix de sempre: “La letra, con sangre entra”.

No s'adonen, si és així, que el gaudi és una condició indispensable per voler aprendre. I com que l'aprenentatge és una qüestió personal –en el sentit que ningú no pot aprendre per un altre- a última hora només aprèn de veritat aquell que *vol* fer-ho, o només s'acaba d'aprendre bé (una altra cosa és aprendre-ho malament, de manera que s'oblida a l'instant) allò que hom *vol* aprendre.

Encara que no ho sembli, un alpinista gaudeix pujant a una muntanya. Perquè els fa tanta por que els alumnes frueixin aprenent? Sense negar, evidentment, l'esforç que qualsevol aprenentatge suposa, no es pot

aconseguir ensenyar de tal manera que els alumnes s'ho passin bé aprenent?

Encara un altre apunt: Només ha de ser per a l'alumnat la "cultura de l'esforç"? Jo he estat, i sóc, docent. I, sincerament, estic convençut que també els que ensenyem ens hem d'esforçar, si res més no, per ensenyar millor. I, si no ens esforcem més per ensenyar millor, no serà perquè no acabem de fruir ensenyant?

3.2 Sobre la "cultura de l'avaluació"

Avaluar és un procés de recollida de dades rellevants sobre determinats processos –en aquest cas, sobre els processos educatius o d'ensenyament i aprenentatge– per a fonamentar la presa de decisions encaminada a la millora d'aquests processos. Si el que perseguim –i això ho deu voler tothom– és millorar l'educació cal, evidentment, potenciar (més que introduir) la "cultura de l'avaluació". Res a dir.

Però, en el procés educatiu, hi intervenen moltes variables que el condicionen, cadascuna a la seva manera. I aquesta llei sembla que només es preocupi, fonamentalment, d'avaluar el rendiment dels alumnes: "No s'ha après allò que no se sap que s'ha après", es diu textualment en el

preàmbul (Pàg. 8). D'acord. Però la pregunta clau crec que ha de ser aquesta: Perquè no aprenen, els alumnes? Només perquè no s'esforcen prou? Només perquè estan junts els que poden i volen aprendre i els que no poden o no volen?.

Només sabent que els alumnes no saben prou, no se sap perquè no saben. Les proves externes i uniformes, tenen sentit, en tot cas, en un context uniforme, no pluriforme. I, com a molt, només avaluen els resultats, no els processos que els han generat.

No hi ha, en el text –o jo no li he sabut veure– cap referència clara a la necessitat o, com a mínim, a la conveniència, d'avaluar, per tal d'introduir-hi canvis, la metodologia o l'organització. Només hi he trobat, això sí, una al·lusió a les noves tecnologies, com un toc de modernitat en mig de tanta rancior. Tampoc no hi he trobat cap referència clara a la necessitat, o, com a mínim, la conveniència, d'avaluar, per introduir-hi canvis, l'adequació dels continguts. Només es refereix a la introducció de la llengua estrangera des de primer curs de primària i insisteix sobre la importància de l'aprenentatge de la llengua i les matemàtiques, com a matèries instrumentals.

Sembla ser, per tant, que les classes –un

cop ens haguem desempallegat dels que distorben– es continuaran fent de la mateixa manera, com sempre s'han fet, puix que res es diu sobre que s'hagin de fer de manera diferent.

3.3 Sobre els itineraris formatius

La homogeneïtzació dels grups

Darrera la proposta d'oferir itineraris formatius a partir de tercer curs i d'establir altres formes d'escolarització a uns determinats alumnes, hi veig amb molta claredat la voluntat d'establir una separació dràstica entre els alumnes que "poden" i "volen" aprendre, i els que "no poden" o "no volen" aprendre. Aquests darrers, són definits, d'una forma ben explícita, per allò que no tenen de positiu o per allò que tenen de negatiu. Els primers, en canvi, no es defineixen explícitament, però sí indirectament, per allò que tenen de positiu o per allò que no tenen de negatiu (Vegeu la taula 1): Si el text de la proposta de llei diu ben clarament les característiques de tots els que han de ser atesos en aules a part de la resta, els que han de ser atesos en les aules corrents són tots aquells que no tenen les característiques dels primers.

Els que "poden" i "volen" aprendre	Els que "no poden" o "no volen" aprendre
Els que no tenen cap impediment per aprendre:	Els que tenen algun impediment per aprendre:
<ul style="list-style-type: none"> • Els que no tenen cap retard d'aprenentatge. 	<ul style="list-style-type: none"> • Els que tenen retard d'aprenentatge i necessiten suport.
<ul style="list-style-type: none"> • Els que coneixen la llengua i, en aquest sentit, ja no són "estrangers". 	<ul style="list-style-type: none"> • Els que són estrangers i no coneixen la llengua.
<ul style="list-style-type: none"> • Els que tenen capacitat (no tenen cap discapacitat o cap trastorn greu de personalitat) o, si tenen alguna discapacitat, poden assolir els objectius generals. 	<ul style="list-style-type: none"> • Els que tenen alguna discapacitat, o algun trastorn greu de personalitat, que els impedeix assolir els objectius de l'ensenyança bàsica.
<ul style="list-style-type: none"> • Els que mostren interès (tenen la intenció de continuar estudiant: fer el batxillerat o formació professional, anar a la universitat). 	<ul style="list-style-type: none"> • Els que tenen 15 anys i ja diuen que no volen estudiar més.
<ul style="list-style-type: none"> • Els estrangers que estan ben adaptats al nivell de secundària (no presenten greus dificultats d'adaptació a aquest nivell educatiu.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Els estrangers que presenten greus problemes d'adaptació al nivell de l'ESO.

Taula 1

Francament, em sembla una simplificació excessiva. És evident que alguns alumnes requereixen, almenys temporalment, una atenció específica, personalitzada i, fins i tot, pot ser necessari que siguin atesos en una aula a part. Però una cosa és això, i una altra molt diferent tenir-los sempre separats.

La línia divisòria entre uns i altres pot ser clara algunes vegades, però sovint ho és molt poc. Hi ha una zona intermèdia entre un col·lectiu i l'altre, sense que es pugui dir amb precisió a quina banda ha d'anar cadascú. I això és molt greu, molt, si tenim en compte les conseqüències que pot tenir per a un alumne que sigui atès a una banda o a l'altra, ja des dels 12 anys en alguns casos. No és una qüestió de blanc o negre; hi ha una àmplia gamma de grisos entre un extrem completament negre i l'altre completament blanc.

- A partir de quan un alumne haurà d'anar a suport? (Ho decidirà la Junta d'Avaluació, amb l'assessorament del Departament d'Orientació, dels psicopedagogs...)

- A partir de quin moment, o a partir de quin grau de discapacitat, es podrà dir que algun alumne discapacitat no podrà assolir els objectius de l'ensenyança bàsica i, per tant, haurà de ser atès en un centre especial o en aules específiques?

- A partir de quin moment o grau els problemes d'adaptació seran "greus"?

- A partir de quin grau o moment ho seran els trastorns de personalitat, i aleshores s'equipararan als que tenen n.e.e. ocasionades per altres factors?

- Hi ha alguna manera clara i objectiva de mesurar-ho, tot això?

- No es pot caure fàcilment en nombroses arbitrarietats?

- A qui és més possible que li "toqui el rebre"?

Són molts els interrogants que em venen al cap. Francament, repeteixo, no ho veig gens clar...

He parlat, fa un moment, de les conseqüències negatives que pot tenir per a un alumne que se l'atengui en una aula segregada. Vull insistir en això, puix que la considero una qüestió d'una importància capital. M'esgarrifa de sentir segons quins judicis i veure segons quines decisions sobre els alumnes, perquè les expectatives que tenim sobre els ells tenen una gran repercussió en el seu aprenentatge. S'ha investigat molt sobre això, i les conclusions són molt clares i contundents, però no acabem de fer-ne cas. Em basta, aquí,

reproduir un text d'Andrea Canevaro, per ajudar a la reflexió i a no obrar amb lleugeresa:

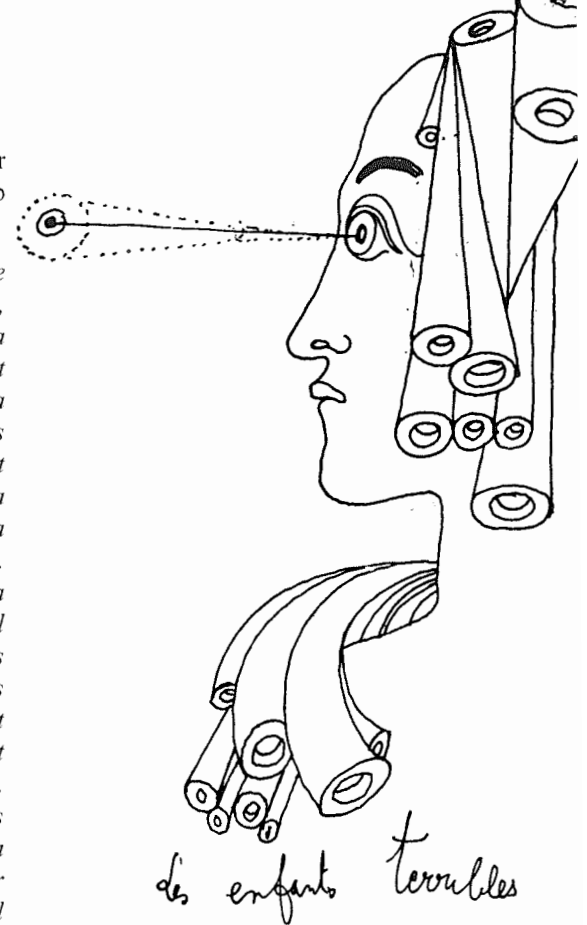
"Només puc dir que s'ha escaigut de poder comprovar personalment que, quan hem atribuït una determinada imatge a un infant o a un adult, l'ambient sempre ha actuat per confirmar-la. La imatge pot ser amb matisos o amb judicis positius o negatius; el comportament després sempre és interpretat com una confirmació i fins i tot com una accentuació dels matisos o dels judicis. Maud Mannoni (...) també confirma aquestes experiències, i subratlla el perill d'estructures educatives enrigidides per les burocràcies administratives i per tant tràgicament capaces de transformar també en realitat la indicació o la diagnosi equivocades. Entre els molts perills de les institucions separades i especials també hi ha aquest: una persona s'hi pot trobar per error, però ser-ne condicionada fins al punt de confirmar l'error, fent-lo esdevenir veritat" (Canevaro, 1985, pàg. 68).

Dit això, qui és capaç de decidir sense por a equivocar-se, qui ha de ser atès en un lloc i qui ho ha de ser en un altre?

Darrera dels plantejaments selectius que fa el projecte de llei, hi veig molt clarament la percepció de la diversitat com a un problema, al menys certa "diversitat", i no com un repte. Que certa diversitat sigui un problema, no vol pas dir, necessàriament, que els que la tinguin, aquesta "diversitat", s'hagin d'atendre a part.

És clar que no s'han de minimitzar, negant-les, les dificultats que suposa atendre en una mateixa aula alumnes diferents. Però tampoc no es pot simplificar la solució, "eliminant" aquesta diversitat d'una banda i concentrant-la en l'altra: atenant-ne uns, els "normals", en unes aules i els altres, els "diversos", en aules diferents. La diversitat, més que un problema, s'ha de considerar un repte. Però pot ser-ho, un problema, si no s'atén de forma adequada, si no es posen els mitjans (personals, recursos didàctics i metodològics...) que facin falta per atendre-la de forma adequada.

En contra del que sembla que la proposta de llei pressuposi, ensenyar alumnes diferents en una mateixa classe (diferents, entre altres coses, en capacitats, rendiment, motivació i interès) és possible. Hi ha maneres de fer-ho, s'han experimentat i s'han avaluat



rigorosament, científicament, i els resultats han estat molt positius. No em puc estendre massa, però us puc dir alguns dels llibres i articles on estan explicades aquestes investigacions (Coll, 1984; Johnson, Johnson i Holubec; 1999; Johnson i Johnson, 1997; Ovejero, 1990; Parrilla, 1992; Pujolàs, 2001; Stainback, 2001).

No es tracta, com denuncien alguns, d'aigüar, d'igualar o rebaixar: "Com que no podem tractar bé a tothom, tractem a tots igual de malament". Es tracta de beneficiar tothom – que tots puguin aprendre- sense perjudicar ningú. Això és possible, però, és clar, s'ha de canviar la manera de fer i d'organitzar les classes: s'ha de passar, com es diu més tècnicament, d'una estructura d'aprenentatge individualista o competitiva com majoritàriament tenim ara –i aquesta llei potencia- (en les quals s'ignora, o fins i tot es nega, la importància de la interacció entre els propis alumnes com a factor d'aprenentatge), a una estructura d'aprenentatge cooperativa.

Aquesta és una qüestió que ha quedat pendent, i que, amb la LOGSE, encara no s'ha resolt. Però en lloc d'avançar cap aquí, la nova llei proposa fer marxa enrera. En lloc de canviar les classes i la manera d'ensenyar, i posar més recursos i usar-los per fer possible que aprenguin junts alumnes diferents, traiem els diferents i continuem ensenyant com sempre s'ha ensenyat...

Per argumentar aquest punt de vista em valdré d'un estudi de fa uns quants anys (del 1988), però que, al meu entendre, és de plena actualitat. Es tracta d'una investigació d'Antonio Ferrandis Torres sobre la situació i la problemàtica de l'escola comprensiva en alguns

països occidentals, a les darreries dels anys 80. A Espanya estàvem en ple debat sobre la reforma educativa que més tard, el 1990, va cristal·litzar en la LOGSE. Però l'organització comprensiva d'alguns sistemes educatius a Europa havia començat molt abans, cap a finals dels anys 60. Aquest estudi pretenia posar de manifest què va passar en els països estudiats, per aprofitar l'experiència en l'aplicació d'una reforma comprensiva en el nostre país. No en va ésser un estudi que va ser propiciat i publicat pel *Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia* del govern central.

I el que està passant ara, en el nostre país, és justament el que, segons Antonio Ferrandis, va passar en els països europeus com el Regne Unit i Suècia, al cap de poc de fer la seva reforma comprensiva:

"El vell principi comprensiu que "cada nen rebí els mateixos recursos, les mateixes altes expectatives, els mateixos professors, les mateixes experiències educatives..." ha resultat molt difícil de dur a la pràctica. En accedir ara a la secundària els nens dels quals el sistema abans es lliurava o segregava en branques inferiors, els professors es troben en les aules alumnes de molt heterogènia capacitat, la qual cosa complica el seu treball. Per això s'ha desfermat la polèmica entre la "mixed-ability teaching" (ensenyança per grups composts per nens de diversa capacitat, defensada pels comprensivistes) i les diverses formes d' "streaming" (agrupament de l'alumnat pel seu nivell de rendiment o capacitat)" (Ferrandis, 1988, pàg. 37-38).

La solució que ara es proposa, doncs, no és pas nova: darrera la classificació en funció dels interessos hi ha una forma més o menys amagada d' "streaming", que consisteix a distribuir els alumnes segons la seva capacitat: un grup el formen els més capaços, un altre els no tan capaços, i així successivament fins a formar un grup amb els menys capaços de tots.

Ja en la mateixa dècada dels 60, segons explica Antonio Ferrandis, diferents estudis que es van fer al Regne Unit i a Suècia, demostren que l'escola comprensiva amb streaming subratlla les diferències de classe i reproduïx els mateixos defectes que l'escola selectiva, i que la qualitat de l'ajuda per part del professorat que rebien els alumnes de l'*stream* superior (aquí seran els grups que quedaran a les aules ordinàries, si prospera aquesta llei) era molt diferent de la que rebien els de l'*stream* inferior (en aquest cas, els que seran atesos en aules

segregades): mentre que en el superior el treball solia ser més personal i amb una certa autonomia a l'hora d'organitzar-lo, i el clima de l'aula era molt favorable per a l'aprenentatge (les expectatives elevades del professorat provoquen una alta autoestima dels alumnes), en l'*stream* inferior, en canvi, el treball consistia en fer moltes tasques rutinàries i el clima de l'aula era molt poc favorable (les expectatives molt baixes del professorat fan que els alumnes tinguin un autoconcepte negatiu i una baixa autoestima).

Tot plegat va fer que –i tot plegat farà que, en el nostre país-, si s'agrupa l'alumnat per capacitats,

"...el pas del sistema selectiu a l'escola comprensiva ha representat passar d'una educació discriminant entre col·legis diferents a una educació discriminant dintre d'un mateix col·legi. La selecció continua, però d'una forma menys manifesta" (Ferrandis, 1988, pàg. 39-40).

Ara aniran tots en el mateix tren, però en vagons diferents...

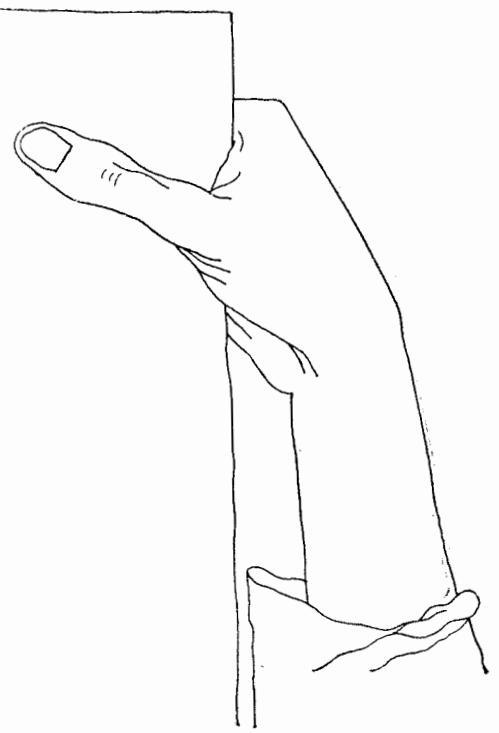
Per això, comparteixo la conclusió a la que arriba Antonio Ferrandis:

"La solució és clara, però difícil: la mixed-ability teaching, l'ensenyança en grups heterogenis en capacitat. Això implica canviar radicalment la manera tradicional de fer classe [...]. El cert és que ensenyança comprensiva i agrupació mixta de capacitats són inseparables. Tal vegada la clau per aconseguir-ho sigui modificar la preparació dels docents i preparar-los psicològicament i metodològicament [per a aquest canvi]" (Ferrandis, 1988, 40-41).

De tota manera –com adverteixen altres autors- cal dir i remarcar que, en algunes ocasions seleccionades i amb finalitats específiques, atendre l'alumnat en grups homogenis pot ser sostenible des d'un punt de vista educatiu, mèdic i social; és a dir, rebutjar completament la lògica de l'homogeneïtat pot ser tan irracional com adherir-s'hi cegament. Això no obstant, la lògica de l'homogeneïtat, en la mesura que determina els serveis educatius proveïts per als alumnes "diferents", és generalment negativa i cal rebutjar-la a favor de l'heterogeneïtat, sempre que sigui possible. (Brown, Nietupski i Hamre-Nietupski, 1987, pàg. 23).

La qüestió de la inclusió

Sobre el que diu la proposta de llei, que *"els itineraris són una manera d'aconseguir un sistema educatiu més*



inclusiu, perquè ofereix oportunitats reals a tots els alumnes, per tal que obtinguin el màxim profit de la seva educació", vull dir el següent: una de dues, o bé qui diu això no sap què és una educació inclusiva –o, al menys, el que en la pedagogia actual s'entén com a educació inclusiva- o bé ho sap molt bé, i precisament per això ho diu.

Contrasteu això amb la manera com la defineix Susan Bray Stainback, una promotora del moviment de l'escola inclusiva a USA:

"L'educació inclusiva és el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar essent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula." (Susan Bray Stainback, 2001, pàg. 18)

Em penso, o sospito, però, que es tracta de la segona possibilitat: que diguin el que diuen precisament perquè saben molt bé el que diuen. M'explicaré: La millor manera de no fer una cosa (en aquest cas, la millor manera de no avançar cap a una educació inclusiva) és dir que el que tu fas, o vols fer, ho és encara més (en aquest cas, que la reforma proposada és més inclusiva, o més autènticament inclusiva)...

Dues maneres d'entendre l'educació i l'escola

Deia Antonio Ferrandis, en el text que he citat anteriorment: "La selecció continua, però d'una manera menys manifesta". No serà que, en el fons, interessa que continuï, aquesta selecció? Si és així, estan en joc dues maneres oposades d'entendre l'educació i l'escola: una *escola selectiva* i una *escola inclusiva*, que es poden

Una educació selectiva:	Una educació inclusiva:
<ul style="list-style-type: none"> • Posa l'accent en la transmissió de sabers fonamentalment acadèmics. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posa l'accent en la transmissió de diferents tipus de saber: saber, saber fer, saber ser i saber conviure.
<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona l'alumnat que té les aptituds i les actituds necessàries per adquirir aquests sabers i atén a part els qui no les tenen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que tots els alumnes poden avançar en aquests sabers i que, per poder avançar en alguns (com saber ser o saber conviure), han de ser-hi tots, a l'escola, i han estar-hi junts.
<ul style="list-style-type: none"> • Mesura el seu èxit, la seva qualitat, pel nombre d'alumnes que assoleixen la meta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mesura el seu èxit, la seva qualitat, pel "valor afegit" que ha procurat als estudiants, en relació al que sabien i a com eren quan van entrar-hi.
<ul style="list-style-type: none"> • Considera que el millor mètode, el més eficaç, és el que li permet ensenyar més coses de cada matèria als alumnes que atén. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que el millor mètode, el més eficaç, és el que li permet, en totes les matèries, ensenyar a tots els alumnes, cadascú tant com pugui.
<ul style="list-style-type: none"> • Considera que la diversitat –identificada amb els alumnes que no aprenen- és un problema, i la millor manera de solucionar-lo és "eliminar" la diversitat tot homogeneïtzant l'escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que la diversitat –considerada d'entrada com a quelcom normal i enriquidor- és un repte, i cal atendre-la de forma adequada, tot potenciant les singularitats de cadascú i compensant les seves desigualtats.

Taula 2

caracteritzar, d'una forma molt esquemàtica, tal com ho he fet en la taula 2.

Per a què ens inclinem: per a una escola per a tothom, siguin quines siguin les característiques personals dels alumnes, o per a una escola diferent segons quines siguin les característiques dels alumnes? Per a una educació i una escola ordinària, corrent, per als que poden i volen aprendre i una altra d'especial per als que no poden aprendre (els que no tenen la capacitat considerada "normal" per fer-ho) o per als que no volen aprendre de cap manera (els que, tot i tenir la capacitat per aprendre, mostren un rebuig clar i contundent a tot el que és "escolar", tenen un comportament asocial i no s'adapten de cap manera als centres ordinaris)? Aquesta és, en el fons del fons, la qüestió que determina la pràctica educativa i les decisions polítiques que la regulen.

Una escola selectiva o una escola inclusiva? Tot depèn d'allò que demanem a l'escola. Molt em temo que en la mentalitat dels que han fet la proposta de llei que estic comentant, en el fons, volen una escola selectiva. Jo personalment, opto per a una escola inclusiva.

Aquesta és la meua modesta opinió: el punt de vista d'un psicopedagog que ha dedicat els anys de la seva vida professional a construir una escola oberta a la diversitat, en la qual hi càpiga tothom, en la línia del que marca la UNESCO (1994). I aquestes són les raons d'un psicopedagog per afirmar que el que es proposen fer amb el sistema educatiu del nostre país és un pas enrera, i no un pas endavant. Però ja sé que "no hi ha pitjor sord que aquell que no vol escoltar". Malgrat tot, jo dic: "Qui tingui orelles, que escolti". No us sembla?

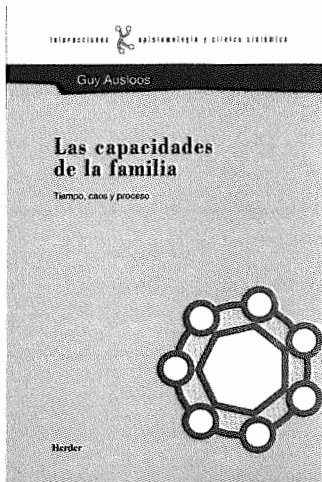
Abril 2002

Referències bibliogràfiques

- BROWN, L., NIETUPSKI, J. i HAMRE-NIEUPSKI, S. (1987): "Criteris de funcionalitat última", dins J.L. Ortega i J.L. Matson (Comp.): *Recerca actual en integració escolar*. Documents d'Educació Especial, núm. 7, pàg. 21-34. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- CANEVARO, A. (1985): *Els infants que es perden al bosc*. Vic: Eumo.
- COLL, C. (1984): "Estructura grupal, interacció entre alumnes y aprendizaje escolar". Dins *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pàg. 119-138.
- DELORS, J. (1995): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ed. UNESCO.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986): *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países desarrollados*. Barcelona: Laia.
- FERRANDIS, A. (1988): *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. i HOLUBEC, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- JOHNSON, R.T. i JOHNSON, D.W. (1997): "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu". Dins *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 1, núm. 1, pàg. 54-64.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*. Capital Federal (Argentina): Ed. Cíncel.
- PORTER, G.L. (2001): "Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència". Dins *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pàg. 6-14.
- STAINBACK, S. B. (2001): "L'educació inclusiva: definició, context i motius". *Suports*, vol. 5, núm. 1, pàg. 18-26.
- UNESCO (1995): *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

LLIBRES

de psicopedagogia i educació



LAS CAPACIDADES DE LA FAMILIA. Tiempo, caos y proceso.

Guy Ausloos
Barcelona: Herder. 1998

Us recomano la lectura d'aquest llibre si teniu interès en conèixer el món de la teràpia familiar i les seves possibilitats. Estic convençuda de que no us decepcionarà.

Des d'una perspectiva fresca i natural l'autor fa un recull de diverses obres i treballs anteriors construint una obra coherent i plena de vitalitat. Al llarg de les seves pàgines, contempla aportacions dels seus antecessors fent-les amb propostes creatives i potser de vegades un xic provocadores (vegeu per exemple l'ús que fa del que anomena «malèvola connotació positiva») amb la naturalitat i la saviesa que proporcionen els recorreguts viscuts amb tot tipus de famílies i de problemàtiques.

El llibre s'organitza en tres capítols - I TIEMPO, II CAOS i III PROCESO - en els quals desenvolupa propostes, reflexions i postulats sobre el paper que cadascun d'aquests factors té en el desenvolupament de les famílies i en el treball terapèutic. Des d'una visió compromesa i positiva sobre el funcionament del sistema familiar, l'autor mostra com un professional que treballa per la millora de les relacions humanes s'implica en les sessions i utilitza la seva pròpia subjectivitat com a recurs terapèutic.

L'obra té un gran interès per qualsevol professional inquiet treballant amb famílies -mestres, psicopedagogs, assessors psicopedagògics... - ja que ofereix una mirada oberta i sense prejudicis sobre les capacitats i potencialitat de les famílies. L'autor creu i mostra en els múltiples exemples concrets que les famílies tenen les competències necessàries per realitzar els canvis que necessiten si poden experimentar les seves autosolucions i s'activen processos per fer créixer la seva autonomia. Planteja que el terapeuta no ha de basar la seva intervenció en l'actuació i les propostes; al contrari, ha d'aprendre a esperar i a respectar el moviment intrínsec del sistema, activant la família i fent circular les informacions per tal de que sigui ella mateixa qui vagi descobrint les seves pròpies solucions.

RAONS I TÒPICS

*Josep-Maria Terricabras**
Edicions La Campana

Un llibre d'en Terricabras és un llibre que vol i aconsegueix fer pensar. Intenta fer un plantejament lògic d'un tema que ara no queda bé plantejar, ell però s'atreveix a reflexionar sobre el catalanisme i el anticatalanisme, on hi ha molts prejudicis i molta deformació de la realitat. Reflexiona en el món de les idees i dona elements de reflexió analitzant raons i desfent tòpics.

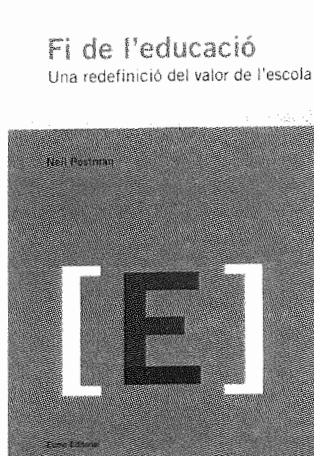
En aquesta obra hi ha tot d'idees al voltant de temes com "la globalització" que està al servei del liberalisme econòmic. Reflexions al voltant del cosmopolitisme ideològic, que segons Terricabras, sovint ignora la diversitat i la fa servir per triar allò que més li convé o que més li agrada. El cosmopolita així entès, fa un cosmos a la seva mida. Ens recorda que els pobres, els vells, els exclosos o els aturats, no poden triar els espais que els agraden, les amistats o els veïns que volen, les diversions, la feina, la ciutat, el país o la llengua que els venen de gust. La població majoritària, sap que necessita contextos vitals per anar-se identificant com a subjecte i que aquests contextos li venen generalment donats sense que els pugui triar (pag.125).

Ens adverteix de prendre amb molta precaució l'expressió "identitat planetària" d'Edgar Morin, i proposa promoure "la nostra responsabilitat planetària", o sigui la preocupació dels uns pels altres perquè fa més a favor de la pau la idea de la responsabilitat mútua que no pas l'afirmació que tots som iguals. Defensa el cosmopolitisme que no està en contra de cap arrelament nacional, sinó que en deriva i afegeix que només el que sap d'on és i d'on ve pot circular amb sentit de l'orientació.

Una altre reflexió que fa és la de les funcions dels llenguatge. Fuig del sentit utilitarista del llenguatge que el limita a la funció de comunicar, tot i que no podem negar-li, però sense creure que aquesta és la seva millor funció. Del llenguatge depèn que els pensaments siguin possibles, ajuda a crear-los. Defensa que la llengua dota als seus parlants d'una manera de veure el món, que no vol dir veure el món exactament igual, però si que és disposar d'un marc de referències conceptuals comú. El llenguatge és un pòsit de tradicions, d'experiències, d'idees i de projectes.(pag.156). Segons Wittgenstein, amb el llenguatge compartim una forma de vida i això enllaça amb la condició de "comunitat" necessària per al desenvolupament de les persones, sense comunitat no hi ha individus.

Aquestes i moltes altres reflexions d'aquesta obra, traslladades al nostre àmbit de treball poden ajudar-nos a col·laborar en l'organització d'una societat plural des de la comunitat educativa. Una societat cada vegada més complexa des del punt de vista cultural i més fracturada de del punt de vista social.

* [Josep-Maria Terricabras, és catedràtic de Filosofia a la universitat de Girona i Doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació per les universitats de Barcelona i Münster (Alemanya)]



FI DE L'EDUCACIÓ. Una redefinició del valor de l'escola.

Neil Postman

Eumo Editorial. Vic, gener de 2000

Confesso que trobar-te amb un llibre com aquest et reconcilia amb l'ofici d'ensenyar. I això que no és fàcil. Obviant la realitat nord-americana que és a qui fonamentalment s'adreça Postman, corregint alguns tics i alguns excessos, el llibre planteja essencialment una pregunta que gairebé ningú no es fa: per a què serveixen les escoles?

És clar que, formulada així, hom pot pensar amb unes quantes respostes tranquil·litzadores: per educar, per formar futurs professionals, per controlar un determinat sector de la població, etc.

Evidentment, aquest no és el sentit de la pregunta que es fa Postman, sinó que es refereix a raons que ell mateix s'atreveix a anomenar "metafísiques" perquè per fer suportables les servituds de l'ensenyament cal tenir un motiu profund, una raó sòlida que va més enllà d'un utilitarisme prosaic i immediat. Ell parla de déus; déus que fallen i déus que no fallen tant. I estableix uns paral·lelisme entre ells i els grans relats de la història que serveixen o ens han servit en algun moment per explicar-nos la raó de viure. Alguns han fracassat estrepitosament, però malgrat tot, Postman proclama la necessitat de crear-ne un, no necessàriament utòpic, que faci possible la convivència en un marc d'igualtat. Molts d'aquests falsos déus s'han ensenyorit de l'escola actual: el de la utilitat econòmica, el consumisme o el de la tecnologia. Ell en proposa uns quants d'alternatius, difícils de resumir amb quatre paraules: considerar la humanitat sencera com els administradors del planeta Terra, acceptar de viure constantment en l'error i desterrar el mite del saber absolut, considerar el relat de la nació com una hipòtesi més no pas un dogma, etc. Tot això pot semblar no tenir massa res a veure amb allò que avui s'espera de l'escola, però, malgrat la dificultat de fer-ho visible, penso que la seva teoria és versemblant i engrescadora, sobretot perquè situa el nucli del debat en un altre horitzó. Si tenim en compte que la tasca de les escoles no ha estat mai la de donar informació (encara que no ho sembli) és evident que ara que hi ha molta més informació fora que a dins, l'escola ha de redefinir o "recuperar" els seus objectius essencials. Afavorir la cohesió social i incidir en l'aprenentatge de valors fomentant la col·laboració, la sensibilitat i la responsabilitat envers els altres.

Si més no, el discurs de Postman resulta apassionant i torbador.

Xavier Rusalleda

Asha Phillips

Decir «no»



DECIR NO

Asha Phillips

Com dir no, posar límits, aplicar normes quotidianes... és una de les consultes que sovint se'ns formulen en les entrevistes que tenim amb les famílies i a més a més és una qüestió que també se'ns planteja en la nostra relació amb els fills-es.

Asha Phillips és una psicoterapeuta infantil formada en la Tavistock Clínica d'Anglaterra. Ha treballat en programes d'assessorament infantil i com a psicoterapeuta infantil.

L'autora es basa en les seves experiències com a mare i com a terapeuta i parteix de que posar límits als fills els obligarà a adaptar-se des de molt petits a circumstàncies inesperades i, en conseqüència a buscar alternatives. Segons ella gràcies a les negatives, les criatures es tornaran més flexibles i creatives, aprendran a negociar i desenvoluparan millor les seves capacitats emocionals.

El llibre es centra en el que **vol dir el no** en el context familiar i **per què és essencial**. Explica per què dir «sí» no sempre és útil i parla dels beneficis que té pels infants el fet que els adults els hi diguin «no» quan les circumstàncies ho requereixen.

Atribueix alguns dels problemes que tenen les famílies amb els seus fills a la dificultat de saber «dir no».

El llibre està dividit en quatre grans capítols segons l'edat: els nadons, de dos a cinc anys, l'escola Primària i l'adolescència.

Es recomana haver llegit el primer capítol que explica la filosofia en que es fonamenta, abans de la resta del llibre, tot i que l'ordre de lectura es pot fer segons les pròpies conveniències.

No és un llibre de receptes per aprendre a dir «no». Va adreçat especialment a les famílies però crec que és recomanable també pels educadors i també per nosaltres els assessors psicopedagògics doncs a través d'exemples ajuda a pensar i entendre diferents tipus de comportament, així com l'efecte pel seu desenvolupament que pot tenir en les criatures el dir «no».

No vol donar solucions sinó que parteix de que sempre el canvi és possible i que cap dificultat té per què perpetuar-se.

És un llibre fàcil de llegir on es barregen exemples de situacions reals de la seva consulta i també de la autora com a mare amb l'anàlisi de la situació, i comentaris més teòrics de principis evolutius i educatius.

Us el recomano, doncs és un llibre que no cal llegir d'una tirada però si que us pot servir d'ajuda sobre tot en el tipus d'entrevistes on les famílies ens exposen la dificultat de dir «no».

M. Isabel Perna López

GUIA LÚDICA

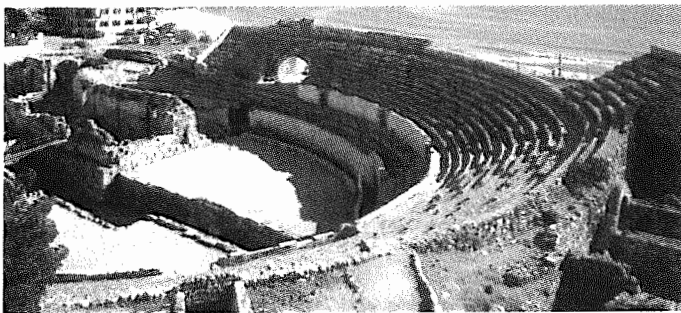
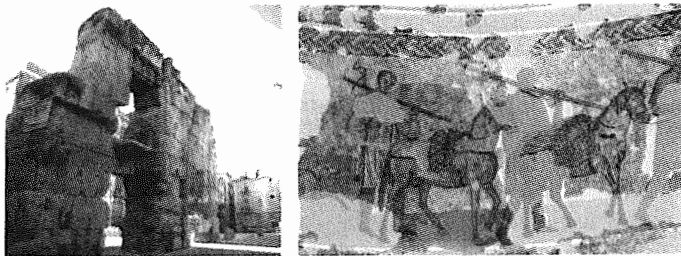
de la Catalunya profunda... o no tant !



LA TÀRRACO ROMANA

Maria Luisa Pascual Pérez-Caballero, EAP T-04 Tarragonès (Sector A)
Josefina Espallargas bella, EAP T-02 Baix Camp

Tarragona és una ciutat que conserva un ric patrimoni arqueològic i monumental. A conseqüència de la segona Guerra Púnica, Tàrraco es convertí en la principal base militar romana per a la conquesta de la Península Ibèrica. En temps de l'emperador August, passa a ser la capital de la nova província «Hispania Tarraconensis» i al llarg de la dominació romana es construí un monumental conjunt arquitectònic, mantenint relacions comercials amb la resta de la Mediterrània fins al temps dels darrers emperadors romans.



Com a monuments importants a destacar a la ciutat tenim:

L'AMFITEATRE

Data del s. II d. C., s'hi celebraven combats de gladiadors, caceres d'animals i altres espectacles. El públic accedia per túnels i es distribuïa a través de passadissos i escales. En una de les dues fosses (que servien per emmagatzemar materials), situades sota l'arena es localitzà un santuari per als gladiadors, amb una pintura natural de la deessa Nèmesi.

Al s. VI fou bastida una basílica en memòria del bisbe Fructuós (que morí màrtir en el mateix lloc) de tres naus i absis en forma d'arc de ferradura, que aprofità elements constructius de l'amfiteatre; al s. XII va ser substituïda per una església romànica dedicada a la Mare de Déu del Miracle.

EL CIRC

Construït en temps de Domicià, s.I d. C. S'hi celebraven curses de carros (bigues i quadrigues) i d'altres espectacles. Formava part del conjunt d'edificis vinculats al consell de la província que ocupaven la Part Alta.

Del Circ es troben musealitzats per la visita la zona de la corba i part de les grades de la plaça Sedassos i al carrer Trinet vell, però moltes de les seves estructures en mantenen a l'interior dels comerços i habitatges de la zona.

EL FÒRUM CIUTADÀ

Anomenat també Fòrum baix o Fòrum petit. Era el centre de l'administració de la vida política de la ciutat romana. Era voltat de temples, edificis administratius i locals comercials. Hi ha també restes d'una basílica jurídica amb tres naus cobertes i porticat interior amb columnes d'ordre corinti, al costat de les quals hi ha basaments d'estàtues i inscripcions honorífiques.

EL FÒRUM PROVINCIAL

Situat entre la terrassa superior de la ciutat i el circ, fou construït sota Vespesià, en el s.I d.C.. Consistia en una gran terrassa artificial de 318 m. de llarg i 175 d'ample, amb una gran plaça al centre on hi havia gran nombre d'estàtues i inscripcions, des de la qual es governaven els territoris de l'extensíssima Província Tarraconense.

EL TEATRE ROMA

Va ser construït en l'època d'August i es troba molt pròxim al fòrum de la ciutat. El lloc aprofitava el pendent per a la graderia, davant seu hi havia l'orquestra, semicercle central conservat en part; també s'hi distingeix part de l'escenari amb els forats dels pals del teló i del mur de fons. L'accés es feia a través d'una zona enjardinada, voltada d'un mur decorat amb pilastres i una font ornamental.

LA NECRÒPOLIS PALEOCRISTIANA

Situada a la vora del riu Francolí, era l'antiga zona de suburbi de Tarraco, abandonada quan el lloc s'utilitzà com a necròpolis (s.III-VII). Es conserven "in situ" un gran nombre de sepultures d'inhumació. Destaquen els sarcòfags amb decoració escultòrica i tres cobertes de tombes fetes amb mosaic policrom.

La tipologia de les tombes és molt variada: simples taüts de fusta, fragments d'àmfores reaprofitats, caixes de teules i de lloses, sarcòfags i mausoleus. S'hi aixecà també una basílica.

Als voltants de la ciutat es pot visitar:

L'ARC DE BARÀ

Arc de triomf romà sobre l'antiga Via Augusta, dins del terme de Roda de Barà, sembla que assenyalava el límit NE del territori de la ciutat de Tarraco. Té una alçada de 12 m., està format per dos pilars que descansen sobre un basament i decorat amb vuit pilastres acanalades, dobles a les cantonades, amb capitells corintis. Les línies d'imposta de l'arc i l'arquivolta tenen petites motlures.

Podem situar la seva construcció en el s. I a. C., en l'època d'August tot i que no se'n conserva la part superior on devia haver la inscripció corresponent al moment de construcció.



EL MAUSOLEU DE CENTCELLES

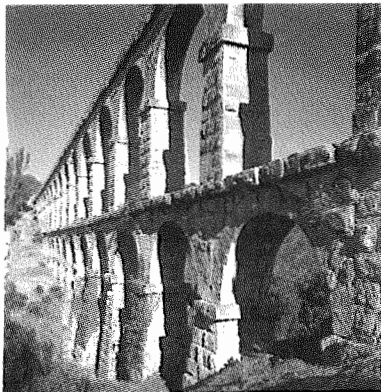
Mausoleu situat a Constantí, és un dels monuments romans més importants de la península ibèrica. Es pensa que es va construir per a l'emperador Constant, mort a les Gàl·lies el s. IV d. C. Forma part d'una extensa vil·la romana que substitueix una altre d'anterior d'època alt-imperial.

Està fet amb pedres i maons i consta de dues sales. La de la planta interior circular, té unes semicúpules decorades amb mosaic, tenia pintures murals que pràcticament no s'han conservat; La cúpula està decorada amb tres frisos horitzontals de mosaic policrom. L'inferior representa una partida de caça, el del mig escenes bíbliques i el superior figures entronitzades i les quatre estacions. Al subsòl hi ha una cripta funerària. La sala occidental és de planta quadrangular. No se n'ha conservat la coberta original.



LA TORRE DELS ESCIPIONS

Monument funeràri del s.I d.C., situat a 6 Qm. de Tarragona, a la vora de la carretera per on passava la Via Augusta. Té tres cossos d'alçada conservada d'uns 9 m. L'atribució al germans Escipions prové de l'antiga interpretació de les dues estàtues en relleu que dominen la seva façana i que en realitat representen al déu Attis, una divinitat funerària d'origen oriental.



L'AQUÈDUCTE DE LES FERRERES

Conegut popularment com el "Pont del Diable", fou construït probablement en el s.I a.C., està situat a 3 Qm. al N. de Tarragona, a prop de l'autopista. És un dels aqüeductes que portaven aigua a la ciutat. Té dos nivells d'arcades sobreposades (25 el superior i 11 l'inferior), 217 m. de longitud i 27 m. d'alçada.



EL MÈDOL

Situada prop de l'antiga Via Augusta, és una de les pedreres que proporcionava material de composició calcària utilitzat en alguns monuments l'Arc de Barà. Forma una gran cavitat ombrívola d'uns 100 m. de llarg i 50 m. d'ample amb abundant vegetació i una agulla de pedra al centre d'uns 15 m. d'alçada que dona el nivell original en què es trobava la roca quan s'inicià l'explotació.

ELS MUNTOS

Vil·la romana situada prop del mar, entre Altafulla i Torredembarra, fou bastida a mitjans del s. I d.C. És una mostra del luxe privat de les residències de l'aristocràcia al camp. Les edificacions s'articulaven al voltant d'un llarg corredor en forma de L. Hi va haver tres conjunts termals; les de l'extrem S. són les més ben conservades, disposaven de piscines d'aigua freda, tèbia i calenta, d'un forn per escalfar-les i d'unes letrines. Alguns murs conserven part de la decoració pictòrica, restes d'aplacats de marbre i mosaics. Hi ha també dependències per a l'elaboració i emmagatzematge de productes agrícoles.

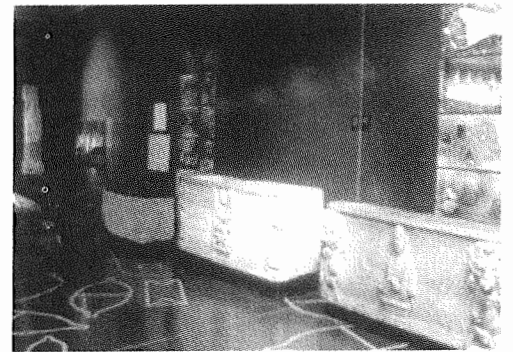
Per a completar la informació us podeu adreçar als museus de Tarragona on hi ha dipositades les peces més importants que s'han trobat en els diferents llocs:

MUSEU ARQUEOLÒGIC

Pl. del Rei, 5 Tel. 977 23 62 09

MUSEU INECRÒPOLIS PALEOCRISTIANA

Ramón y Cajal, 78 Tel. 977 21 11 75



NORMES DE PRESENTACIÓ DELS ORIGINALS:

- Els treballs enviats per a la publicació a ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA es presentaran en suport informàtic (Word, format RTF, Times New Roman, 12) i tindran una extensió màxima de 7 folis – 300-350 ratlles – quan es tracti de treballs originals d'investigació, recerca, opinió o reflexió sobre la pràctica professional dels psicopedagogs, estratègies d'intervenció...
- Les referències bibliogràfiques es presentaran al final per ordre alfabètic i redactades d'acord amb la normativa de l'APA (Publication Manual of the American Psychological Association –4th ed.-). Les notes aniran al final de l'article.
- L'entrevista tindrà una extensió màxima de 6 folis – 250-300 ratlles – incloent-hi una breu ressenya biogràfica de l'entrevistat.
- Les ressenyes de llibres tindran una extensió màxima de 70 ratlles, i en elles cal incloure el nom de l'autor o autors i el lloc i data de l'edició.
- Les il·lustracions (quadres, gràfics, figures, esquemes, etc.) aniran en pàgines independents al final del treball.
- ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA es posarà en contacte amb els autors quan el consell de redacció hagi avaluat la conveniència o no de la publicació dels treballs.

Butlleta de subscripció

Dades personals

À M B I T S
de Psicopedagogia

Cognoms

Nom

Adreça

Població

CP

Tel.

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

L'abonament és anual i es farà per domiciliació bancària. Preu subscripció: 10,22 • (1.700ptes).

Si esteu interessats/des en números anteriors, el preu unitari de la revista és de 3,61 • (600ptes).

Vull rebre el/s número/s.....

Butlleta de domiciliació bancària

Nom i cognoms del titular

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

