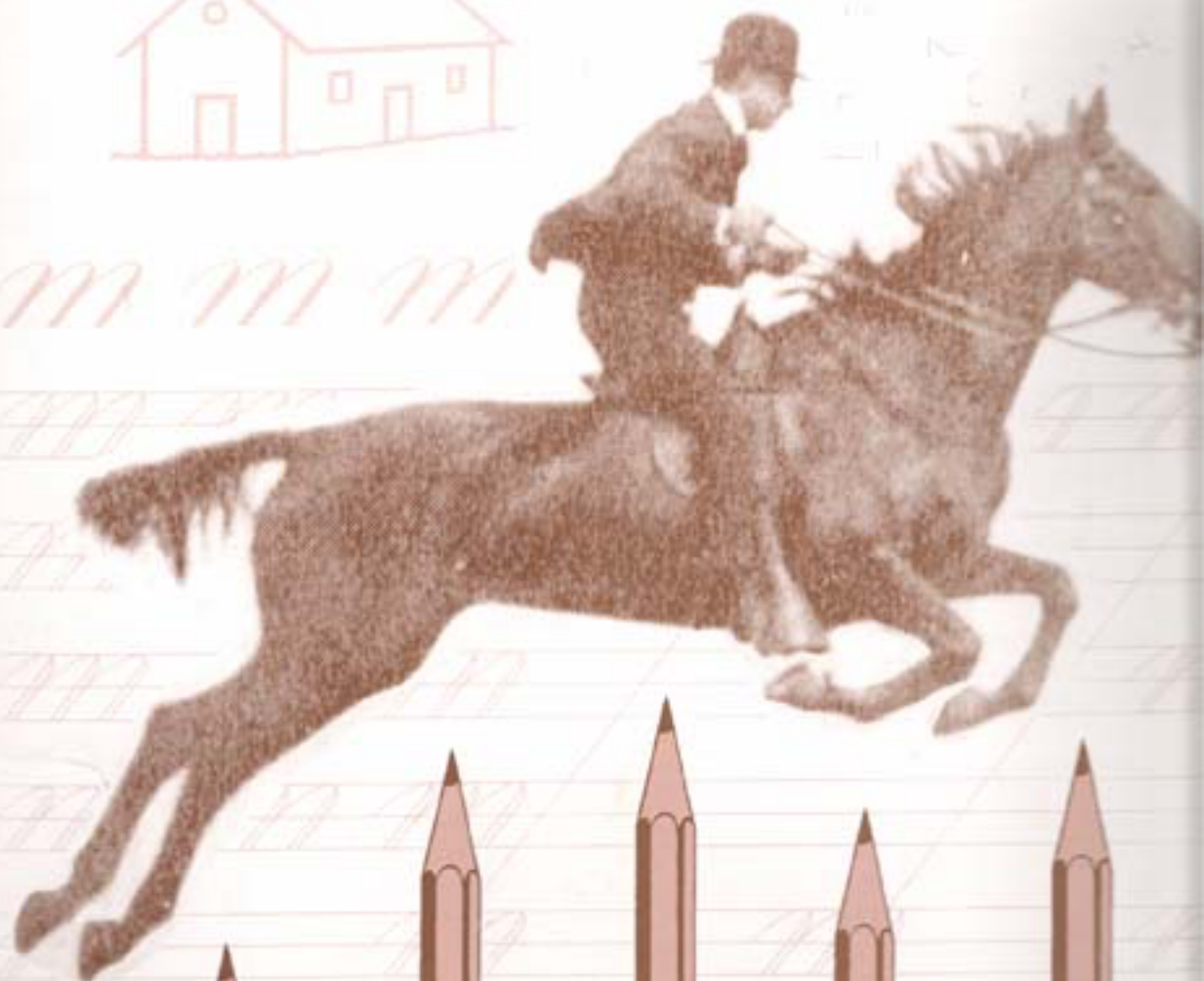


# A

# MBITS

## de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ



# 4

FEBRER 2002

# SUMARI

## 3 EDITORIAL

## NOTÍCIES 4

d'Ensenyament i Cultura

## 7 ENTREVISTA

Jaume Funes

## ARTICLES 11

de psicopedagogia i educació

**Facilitar els processos innovadors dels centres: una estratègia d'assessorament**

**L'eficàcia en l'assessorament. El problema de burocratització excessiva**

**La violència entre iguals a l'escola: el bulluig**

**Eines per a la iniciació al nostre codi lingüístic per a alumnat estranger**

## 30 LLIBRES

## GUIA LÚDICA 32

La zona volcànica de la Garrotxa

**Edita: Associació Catalana de Professionals dels EAP (ACPEAP)**

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

**ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA**  
C/ Collserola, 89 08290 CERDANYOLA

**Coordinació:** Joan Serra Capallera

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

**Correcció ortogràfica:** Marisa Manera

**Disseny i maquetació:** Marina Vilalta

**Portada:** Quim Domene

**Il·lustracions:** Picabia, E. Wadsworth, W. Roberts

**Impressió:** Impremta Aubert - OLOT

**Dipòsit legal:** GI-77-2001

Preu: 3,61 •

# EDITORIAL

## CREANT CULTURA

La construcció de referents culturals vinculats a la intervenció psicopedagògica és, des dels inicis de la revista (i fins i tot abans, quan aquesta només era un projecte), un dels seus objectius centrals; com ho és el fet de poder esdevenir, també, un escenari cultural de mútua interrelació i interacció entre els agents que participem en el món educatiu i escolar. La trajectòria del nostre primer any ens engresca a continuar en aquesta perspectiva: la conveniència d'anar elaborant des de la psicopedagogia referents culturals per a la nostra professió. Referents que creiem han d'estar d'allò més vinculats a l'exercici de la professió i referits a la reflexió a partir de la pràctica professional, amb la finalitat que ens permetin avançar en la conceptualització del **CONEXEMENT I LA COMPETÈNCIA PROFESSIONAL**.

Tot sovint, el coneixement processual, aquell que es dona i que emergeix en l'acció i en la quotidianitat del treball en els centres, internament en els equips, entre professionals d'àmbits d'actuació diferents o amb els alumnes i les seves famílies, es fa difícil d'explicitar i d'elaborar teòricament. És, tot sovint, un coneixement tàcit que es considera implícit en l'exercici professional, i que implica una certa barreja de coneixement teòric i de comprensió pràctica o d'utilització. Per tant, donada la seva naturalesa, creiem necessari obrir les pàgines de la revista a propostes que ens ajudin a anar elaborant processos reflexius que ens permetin adquirir consciència d'aquest coneixement tàcit i la seva conversió en coneixement teòric.

Seguint aquesta línia ja encetada en números anteriors, en l'actual us proposem la lectura de dos articles vinculats directament a la reflexió des de la pràctica. En el primer, Joan de Diego analitza, a partir de caracteritzar els processos innovadors en educació, les estratègies innovadores i els rols dels assessors en aquests processos, les característiques dels sistemes externs de suport (EAP) que afavoreixen el seu rol de facilitadors de processos innovadors en els centres. El segon article, signat per Agón, Bonals, González i Pla, es planteja la possible pèrdua d'eficàcia de l'acció dels assessors psicopedagògics al veure aquests limitades les seves funcions per un excés de tasques burocràtiques. En l'article es descriuen i analitzen aquestes tasques i es plantegen fórmules de simplificació.

En la mateixa línia de reflexió sobre la realitat educativa a partir de l'anàlisi d'aquesta hi trobem l'entrevista realitzada per Josep Carrión a en Jaume Funes. En ella s'analitza l'actual panorama de la secundària obligatòria des de la perspectiva d'un dels experts en el món de l'adolescència.

D'igual interès són els articles de l'Eulàlia Solé, en el que es plantegen algunes eines de treball per a la iniciació al nostre codi lingüístic per a alumnat estranger; i el d'en Jordi Collell i la Carme Escudé, els quals, a partir dels resultats presentats en l'informe "Joventut i Seguretat a Catalunya - 2001" i en l'informe del Defensor del Pueblo sobre violència escolar, tracten el tema de la violència entre iguals en els àmbits escolars. El caràcter innovador de les dos propostes, així com el seu interès, fa preveure'n la continuïtat en altres números.

# NOTÍCIES

## d'Ensenyament i Cultura

### ELS MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA, VINT ANYS DESPRÉS.\*

**E**ls MRP han celebrat recentment el XX aniversari de la primera reunió que van celebrar al 1981. La història dels MRP camina de forma paral·lela a la història de l'educació de Catalunya. Patrimoni de moltes persones i entitats que s'hi senten vinculades, els MRP tenen la responsabilitat de seguir oferint propostes i alternatives a l'actual realitat.

#### LA CULTURA DELS MRP

La història d'aquests 20 anys, ha produït una cultura de la qual en destacaríem el seu *pluralisme pedagògic*, una gran obertura ideològica, el *fer escola* com a característica fonamental de les seves actuacions i el donar una gran importància de la *cultura oral* potser per sobre de l'escrita.

El concepte i model d'*escola pública* ha estat el referent comú de totes les persones vinculades a la renovació pedagògica. A més d'aquest concepte destacaríem uns quants elements identificadors:

#### Que fan referència al sistema:

- Consideració que les etapes educatives conformen un continu educatiu
- Consideració educativa del 0-6
- Formació permanent com a autoformació i com a reflexió sobre la pràctica
- Territorialitat. Vinculació amb el territori (dels MRP, de les escoles, de l'ensenyament). Descentralització
- Participació, democràcia, organització.

#### En referència als aspectes pedagògics:

- Llengua
- Coeducació
- Entorn
- Expressió
- Educació integral
- Educació emocional
- Diversitat – Multiculturalitat - Integració
- Pedagogia del grup
- Equip de mestres

#### Com a aspectes socio-polítics:

- Relació escola- societat
- Vincles comunitat educativa. Relació entre renovació pedagògica i sindicalisme
- Laïcisme

A més del concepte general assenyalat ens trobem també amb dues idees més, transversals al conjunt d'elements: *la consideració de l'alumne* com a eix que vertebrava el discurs educatiu i pedagògic i el *concepte d'autoformació* i de formació en equip o institucional dels professionals de l'educació.

Els Moviments de Renovació Pedagògica al nostre país corresponen a allò que Kemmis (1992, p.25) assenyalava com a *comunitats crítiques de professorat*, amb tres característiques: **1)** la gent s'agrupa per creences i valors compartits, **2)** les relacions entre els membres del grup són directes i múltiples; no indirectes com entre persones aïllades unes d'altres, ni especialitzades ni íntimes; **3)** les relacions entre ells es caracteritzen per una reciprocitat equilibrada en la qual existeix una corrent bidireccional amb la finalitat que les accions individuals siguin beneficioses per a tots, i on hi hagi un sentit de solidaritat, fraternitat i preocupació mútua. Aquesta descripció coincideix amb la realitat dels MRP. Tenint en compte la seva història afegirem tres aspectes més: La seva vinculació concreta a un territori, la seva independència respecte a qualsevol administració i la seva estructura democràtica i participativa.

#### PERSPECTIVES DE FUTUR

Els Moviments de Renovació Pedagògica han de poder seguir fent una funció de crítica i construcció de coneixement pedagògic, necessitat que esdevé més important en un moment en el que assistim a un canvi de paradigma educatiu.

L'organització del Primer Congrés de la Renovació Pedagògica (1993-1996) suposa un salt qualitatiu en la concepció de la mateixa renovació pedagògica. És en aquest congrés on s'acaba de consolidar aquesta idea plural de la renovació pedagògica que no és patrimoni exclusiu de cap de les entitats que hi treballen. Allí afirmem que la renovació pedagògica només creixerà si es consolida una xarxa entre tots aquells que comparteixen uns mateixos objectius.

Hem aprofundit en la idea de territori com a lloc on es possible fer una educació diferent. La multiplicitat d'iniciatives que han intentat impulsar projectes ciutadans (ciutats educadores, coordinació entre educació formal i no formal, Projectes Educatius de Ciutat, Mapes Educatius...) han donat una dimensió diferent i nova a molts dels plantejaments que es feien. Aquesta línia de descentralització del sistema educatiu –lligada a l'autonomia i a la coordinació de centres com a complement– és una aposta sobre la qual caldrà aprofundir en el futur.

Finalment, cal iniciar i treballar en la perspectiva de renovar el discurs ideològic i educatiu que ens ha definit en els darrers vint anys. És evident que de les propostes del document d'Escola Pública (1975) moltes s'han complert i moltes també, estan encara en el calaix de les reivindicacions. L'escola d'avui necessita construir un discurs sobre nous reptes: interculturalitat i nova ciutadania, sostenibilitat, territorialitat en un món global, educació emocional, importància dels valors, paper de les noves tecnologies... La construcció d'aquest nou imaginari pedagògic que, probablement, s'ha de fer sobre l'edifici d'una Nova Escola Pública pensada de nou, des de la pràctica real dels centres educatius és una responsabilitat dels ensenyants i de les seves comunitats crítiques entre elles els MRP.

**Joan Domènech**

\* Aquest article és una síntesi d'una aportació més àmplia que, properament, publicarà la Societat Catalana de Pedagogia.

[1] KEMMIS, S. (1992): L'educació del professor i el desenvolupament de comunitats crítiques de professors, a AADD: Crítica de la pedagogia i pedagogia crítica. València, Ed. Galàxia.

## PLATAFORMA CIUTADANA PER UNA ESCOLA INCLUSIVA - MANIFEST

■ Gran Via de les Corts Catalanes, 562 - pral - Zona  
■ 08011 Barcelona

Aquesta Plataforma ha cregut oportú que ara, quan el Departament d'Ensenyament està elaborant un Pla Director per regular l'Educació Especial a Catalunya, sortís per escrit a través d'un manifest, aquelles condicions que creuen són imprescindibles per impulsar la plena integració dels alumnes amb necessitats educatives especials.

En aquest manifest es fa un preàmbul de consideracions a través de la Declaració Universal dels Drets Humans, la Convenció sobre els Drets de l'Infant, el Programa d'Acció Mundial per a persones amb Discapacitat i Normes uniformes sobre la igualtat d'Oportunitats (Nacions Unides, 1982 i 1993), conclusions de la Conferència Mundial sobre necessitats educatives especials (UNESCO, juny 94), el marc legal (LISMI, LOGSE, LODE).

Després d'aquestes consideracions es passa a fer una demanda per tal que el Pla Director d'Educació Especial contribueixi a construir un ensenyament públic de qualitat i per a tothom que permeti complir amb el que disposa la normativa vigent.

Es proposa per tal de fer viable aquesta demanda l'establiment d'un calendari d'aplicació, un sistema públic d'avaluació periòdica, crear un Comitè assessor i de seguiment per una escola inclusiva que avalui cada curs i elabori un informe proposant mesures de millora, aquest Comitè es proposa de comptar amb la participació de representants de la comunitat educativa.

S'adjunta un llistat de professionals que han participat en l'elaboració del Manifest, i d'altres que ja l'han signat.

Com a professionals dels EAP, o com a professionals de Psicopedagogia, cal que fem una lectura individual i d'equip i una posterior reflexió sobre el contingut d'aquest Manifest i decidim si ens adherim individualment o a nivell d'EAP.

**Dolors Gispert**

Primeres Jornades sobre

## Drets Humans

# i salut mental

### DIVENDRES 25 DE GENER

*Inauguració:* A càrrec de la Sra. **ROSER VECIANA I OLIVÉ**.

Regidoria de Drets Civils. Ajuntament de Barcelona.

Taula rodona: **DRETS HUMANS I SALUT MENTAL**.

*Intervenen:* **MARC CARRILLO**, Catedràtic de Dret Constitucional de la Universitat Pompeu Fabra. **JOSÉ GARCÍA GONZÁLEZ**, Consejero de Asuntos Sociales del Gobierno del Principado de Asturias. **MARCIANO SÁNCHEZ BAYLE**, Presidente de Federación de Asociaciones para la defensa de la Sanidad Pública. **MERCÉ TEIXIDÓ**, Coordinadora de Centres de Salut Mental.

### DISSABTE 26 DE GENER

Taller 1: **DRET HUMÀ A LA SALUT**.

*El model assistencial, comunitari, integral e integrat. Garantia de Drets Humans i responsabilitat individual i social enfront la salut. Ètica i Salut. Polítiques de Salut.*

*Coordinen:* **MERCÉ TEIXIDÓ**, Coordinadora de Centres de Salut Mental. **LLUÍS ISERN**, Coordinadora de Centres de Salut Mental.

*Intervenen:* **MÀRIUS MORLANS**, Director Assistencial de l'Hospital Universitari Vall d'Hebron. **DOLORS RIERA**, Pediatre. CAP Drassanes. **AMANDO MARTIN ZURRO**, Coordinador General del Programa de Medicina Comunitària de Catalunya. Responsable de Formació de I.C.S. **NEUS MORENO**, Responsable del Departament de Salut Laboral de CC.OO. de Catalunya. *Representant de la FAVB.* Federació d'Associacions de Veïns de Barcelona.

Taller 2: **DRET HUMÀ AL TREBALL I A UNES CONDICIONS LABORALS DIGNES.**

*Patogeneïtat del treball i no treball. Reinserció laboral. Garantia de Drets Humans. Clàusules socials. Protecció Social.*

*Coordinen:* **JORDI MARFÀ**, Coordinadora de Centres de Salut Mental. **SERGI RAVENTÓS**, Coordinadora de Centres de Dia.

*Intervenen:* **JOSEP M<sup>o</sup> BLANCH**, Professor de Psicologia Social de la Universitat Autònoma de Barcelona. **INMA CORTÉS**, Responsable Unitat Salut Laboral de Barcelona. Institut Municipal de la Salut de Barcelona. **LLUÍS GRANDE**, Responsable de col·lectius especials del Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya. **MARISA FERNÁNDEZ**, Secretària de Política Social de la UGT. **JOSEP M<sup>o</sup> PLANAS**, Director logístic de CEPEX. **SERGI RAVENTÓS**, Itinere Tres Turons. **JAVIER IBARS**, Fomento del Trabajo Nacional.

Taller 3: **DRET HUMÀ A UNA CIUTAT FACILITADORA DE RELACIONS HUMANES I NO EXCLOÏT.**

*La ciutat com a facilitadora d'un entorn adequat a les necessitats de les persones. Estils de vida saludables.*

*Coordinen:* **ENRIC SENTÍS**, Coordinadora de Centres de Salut Mental. **LLUÍS ALBAIGES**, Coordinadora de Centres de Salut Mental.

*Intervenen:* **M<sup>o</sup> ROSA BONET**, Filòsofa. Coordinadora del Màster en Intervenció Ambiental de la Universitat de Barcelona. **JOSEP M<sup>o</sup> MONTANER MARTORELL**, Arquitecte i Catedràtic de l'escola d'arquitectura de Barcelona. **ROSA JUNYENT**, Sociòloga. Professora de la Universitat Politècnica de Catalunya. **EVA FERNÁNDEZ**, Plataforma ciutadana en defensa dels nens immigrants i desemparats. **MARIEL ARAYA**, Sodepau. **JOAN ISARD**, FAVB. Federació de Veïns de Barcelona.

Taller 4: **EL DRET HUMÀ A LA SALUT MENTAL I LA JUSTÍCIA.**

*Normatives i principis bàsics del Drets Humans en els tractaments. Drets infantils i juvenils. Drets constitucionals. Incapacitació, restricció de drets. Consentiment informat.*

*Coordina:* **ALÍCIA ROIG**, Coordinadora de Centres de Salut Mental. **MAITE SAN EMETERIO**, Coordinadora de Centres de Salut Mental.

*Intervenen:* **SILVIA VENTURA**, Magistrada 1<sup>a</sup> Instància del Jutjat 40. **MARC CARRILLO**, Catedràtic de Dret Constitucional de la Universitat Pompeu Fabra. **JOAQUIM SOLER**, Assessor del Síndic de Greuges. **JAVIER COMÍN**, President de l'Associació de Malalts Mentals de Catalunya. **MIQUEL MARTOS**, Psicòleg. Cap de Secció d'Infància Municipal.

Taller 5: **DRET HUMÀ A UN SISTEMA EDUCATIU EN LA IGUALTAT D'OPORTUNITATS.**

*Relacions saludables a les escoles. Violència a les aules. Coherència pedagògica (Llei i realitat). Mediació-Integració-Segregació.*

*Coordina:* **CARLES MARTINEZ**, Coordinadora de Centres de Salut Mental. **DOLORS CASALÉ**, Psiquiatre Coordinadora CSMIJ Les Corts.

*Intervenen:* **ROSA SELLARÉS**, Doctora en Psicologia. Llicenciada en Pedagogia. Fundació PRESME (Pro educació i salut mental). **ALBERT GRAU**, Cap d'estudis de l'IES Miquel Taradell del Raval. **CARME ANGEL**, Professora de Psicologia de l'educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. **M<sup>o</sup> ROSA BORRÁS**, Inspectora d'Ensenyament. **LLUÍS M<sup>o</sup> FEDUCCI**, Psiquiatre. Psicoanalista (S.E.P.). Col·laborador del Departament de Justícia Juvenil de la Generalitat. *Representant Associació de Pares i Mares de les Escoles.* **ALÍCIA MARTÍNEZ**, Representant dels alumnes.

Taller 6: **DRET HUMÀ A UNA IMATGE D'IGUALTAT.**

*Cultura, comunicació e informació en Salut Mental.*

*Dret a la dignitat. Dret a la intimitat. Tractament del trastorn mental en els medis de comunicació.*

*Coordina:* **BELÉN DÍAZ**, Coordinadora de Centres de Salut Mental. **LUIS DE ANGEL**, Coordinador de Centre de Salut Mental.

*Intervenen:* **ANA MCPHERSON**, Periodista. La Vanguardia. **JOAQUIM JORDÀ**, Director de Cinema. **TERESA POU**, Periodista. Professora de la Facultat de Ciències de la Comunicació. Blanquerna de Ramon Llull. Presentadora Signes del temps de TV3. **CARLES GUARDIA**, Periodista. Equip de 30 minuts. TV3. **JORGE WAGENSBERG**, Director del Museu de la Ciència de Barcelona. **PEPI SOTO**, Professora d'Antropologia Social de la Universitat Autònoma de Barcelona.

*Conferència:* **DRETS HUMANS SALUT MENTAL I CIUTADANIA.**

**PROPOSTES DE CONTINUITAT DELS TALLERS - CONCLUSIONS I CLOENDA**

**ROSER VECIANA I OLVÉ**, Regidora de Drets Civils de l'Ajuntament de Barcelona.

# NOTÍCIES

## de l'ACPEAP

**L'associació segueix amb energia l'activitat encomanada. Us informem de la feina feta des de la publicació de la darrera revista.**

✓ Es va fer un redactat de les conclusions de les Terceres Jornades de l'ACPEAP. Aquest redactat es va fer arribar al Sr. Jordi Blanch de Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa a la reunió que va mantenir amb representats de la Junta de l'Associació per parlar, entre altres temes, del Pla Director d'Educació Especial. En aquella reunió s'ens van exposar els objectius del Departament en l'elaboració d'aquest Pla i se'ns va informar de l'estudi dels recursos i la seva organització a la comarca del Vallès Occidental. Després d'aquella reunió no s'ha mantingut cap més contacte.

✓ Després de l'aprovació a la darrera assemblea, de la modificació de l'article 4 dels estatuts de l'associació, s'han fet els tràmits legals pertinents per a la seva formalització.

✓ En relació al Document Marc dels EAP, del que ja hem informat als associats, hem rebut poques esmenes de la proposta que vam presentar a l'assemblea. Ara cal fer ja el redactat definitiu. Recordeu que el teniu en redactat provisional a la pàgina web.

✓ L'associació ha participat a la Conferència Nacional d'Educació a demanda del Sr. Serafí Antúnez, coordinador de la secció d'autonomia de centres.

✓ Es va fer una reunió per establir un canal de comunicació i el corresponent recolzament als professionals psicòlegs i pedagogs del cos B dels EAP i hem fet escrits recolzant les seves demandes, actualment és quasi imminent saber com es resoldrà el pas al cos A. Abans de ser convocat el present concurs de mèrits per a accés als EAP, en els primers redactats, no es preveia la possibilitat de la seva participació, i vam fer un escrit urgent de protesta i contactes amb Sindicats per a que ho defensessin a la Mesa. Finalment hem aconseguit entre tots que s'hi puguin presentar.

✓ Pel que fa a la relació amb els Sindicats, hem vist que en el preacord de l'ensenyament públic (Novembre 01), no s'ha recollit cap dels apartats de les nostres demandes acordades en una reunió entre sindicats i ACPEAP, per aquest motiu i davant d'aquest oblit, hem fet arribar la nostra queixa. La resposta ha estat que en aquest preacord no es podien recollir per tractar-se de temes generals.

✓ Darrerament hem comprovat que el concurs de trasllats dels EAP, s'ha convertit en únicament concurs d'accés, amb unes condicions poc respectuoses pel que fa als professionals que ja van accedir i que ara sols volien fer un trasllat. La convocatòria demana els mateixos requisits i dona la mateixa puntuació pels qui volen accedir que pels qui volen traslladar-se.

✓ Es va enviar un escrit de queixa a la Directora General de Recursos Humans, manifestant el nostre desacord en relació a la manera com s'ha convocat el Concurs de Mèrits d'accés als EAP. Hem establert contactes amb sindicats i hem fet consultes a un advocat per veure possibilitats d'actuacions legals. Per aclarir diferents punts el dia 14 de gener de 2002 es va organitzar una reunió conjunta d'associats de l'ACPEAP i Sindicats a la nostra seu. A aquesta reunió també va assistir la presidenta de l'associació de CRP, aportant informació que va ajudar a conèixer com s'ha arribat a la setència que ha estat responsable en part important de la forma de Concurs d'accés per a Serveis Educatius. Va acabar la reunió amb la voluntat expressada per sindicats, Associació CRP, i la nostra associació de treballar conjuntament per evitar que torni a sortir un altre concurs en aquestes condicions, així com la seva regularització en criteris i en periodicitat de convocatòria. Demanarem la col·laboració a la resta d'integrants de Serveis Educatius, els CREDA i els Camps d'aprenentatge.

✓ L'ACPEAP, va participar a la Jornada de la Comissió Ciutadana pro-integració escolar i ECOM, amb una aportació per part d'un membre de la Junta. Davant d'un públic format gairebé exclusivament per pares d'alumnes amb n.e.e. es va defensar la tasca de l'EAP.

✓ Una altra participació de l'associació és la del I Congrés Català de Salut Mental que es farà el novembre del 2002, assistint ja ara a la taula de "Trastorns mentals greus", a la de "Infància, família, societat i salut mental", i a la de "Prevenició i treball a la xarxa d'atenció a la infància". Podeu afegir-vos i apuntar-vos a altres taules perquè encara som pocs. S'ha demanat a la presidenta de l'ACPEAP formar part del Comitè Científic d'aquest congrés.

✓ En el primer trimestre, al desembre, s'ha fet la primera Tertúlia Psicopedagògica d'aquest curs. El tema ha estat "La participació de l'EAP en el projecte UNESCO, cap a una escola efectiva per a tots els alumnes" realitzada per companys de l'EAP d'Osona. Va ser un intercanvi molt interessant. Preveiem fer-ne una cada trimestre. Esperem la vostra assistència per anar fent caliu i instaurar l'intercanvi d'experiències i d'informació.

✓ Hem rebut el Manifest per una escola Inclusiva elaborat per la "Plataforma Ciutadana per una escola inclusiva" que aplega diferents persones i grups relacionats amb el tema, demanant-nos la nostra adhesió. El trobareu penjat a la nostra web per a que el pugueu conèixer i fer-ne difusió.

✓ Com a notícia bona per als professionals de l'EAP, us fem saber que les i els companys treballadors socials han tingut accés a la funcionarització amb una oposició que s'ha realitzat durant els mesos d'octubre i novembre. Esperem que hagin estat moltes i molts els que l'hagin superat.

Gener 2002

# ENTREVISTA

a **Jaume Funes**

## ENTENDRE I COMPENDRE ELS ADOLESCENTS PER TREBALLAR AMB ELLS

*Josep Carrión Pardo*  
*EAP Sant Boi de Llobregat*

Sabem que en els temes educatius i les obligacions relacionades amb la societat a la qual volen educar, no hi ha respostes fàcils.

Les variables són múltiples i complexes i segurament no es troben fàcilment camins segurs i planers.

La meua conversa amb en Jaume, professional reconegut i "col·lega" dels adolescents, pretén, si més no, retornar a aquelles qüestions que totes i tots els que estem en el món de l'educació des d'una o una altra vessant, alguna vegada ens hem plantejat.

Espero que llegiu i penseu en les preguntes i les respostes.

**Josep Carrión.-** Actualment vivim una situació social determinada per un context, potser, massa permissiu, massa situat en el plaer de lo immediat.

Com creus que aquest aspecte afecta a les relacions familiars?

**Jaume Funes.-** Els adolescents no són "marcians" són persones que formen part de la societat, el que critiquem d'ells critiquem de la societat el que passa és que viuen més a l'extrem, no tenen les pors i limitacions de la gent adulta. Pel que fa a l'educació caldria dir que tothom té dificultats per educar adolescents. Actualment podem comprovar que s'ha relaxat molt l'educació de la infantesa i naturalment, com a conseqüència, la de l'adolescència. Molt pares et diuen que no poden amb el seu fill, si el fill té quatre anys què passarà quan tingui 14 ?. Més que pensar que és una deixadesa sembla més una situació com si els fills fórem un bé de consum que es tenen perquè s'han de tenir que no se'ls dedica massa temps i que quan arriben a l'adolescència molts pares i mares no saben que fer. Per sort la majoria se'n va sortint prou bé malgrat tot.

Tenim un problema amb l'adolescència al no haver sabut trobar una forma raonable de relació amb ells que continuï fluïnt-los en el procés maduratiu en el que encara necessiten l'estimulació educativa.

**Josep Carrión.-** Seguint en la línia de les famílies que no poden contenir al seus fills, com penses que s'arriben a situacions, fins i tot, d'haver de fer una denúncia judicial per manca de no saber que més fer ?

**Jaume Funes.-** Un dels descobriments que avui en dia trobem amb l'allargament de l'obligatorietat de l'ensenyament i també amb l'allargament de l'adolescència és que hi ha tot tipus de famílies que tenen problemes. No solament aquelles amb més dificultats de

tipus socials o de determinat barri, també famílies de tipus cultural i social mig o alt que tampoc saben què fer amb els seus fills o filles adolescents i es busquen solucions en altres

institucions. S'adrecen a la justícia com si aquesta pogués educar i aquest és un últim recurs extrem. El sistema judicial, en la

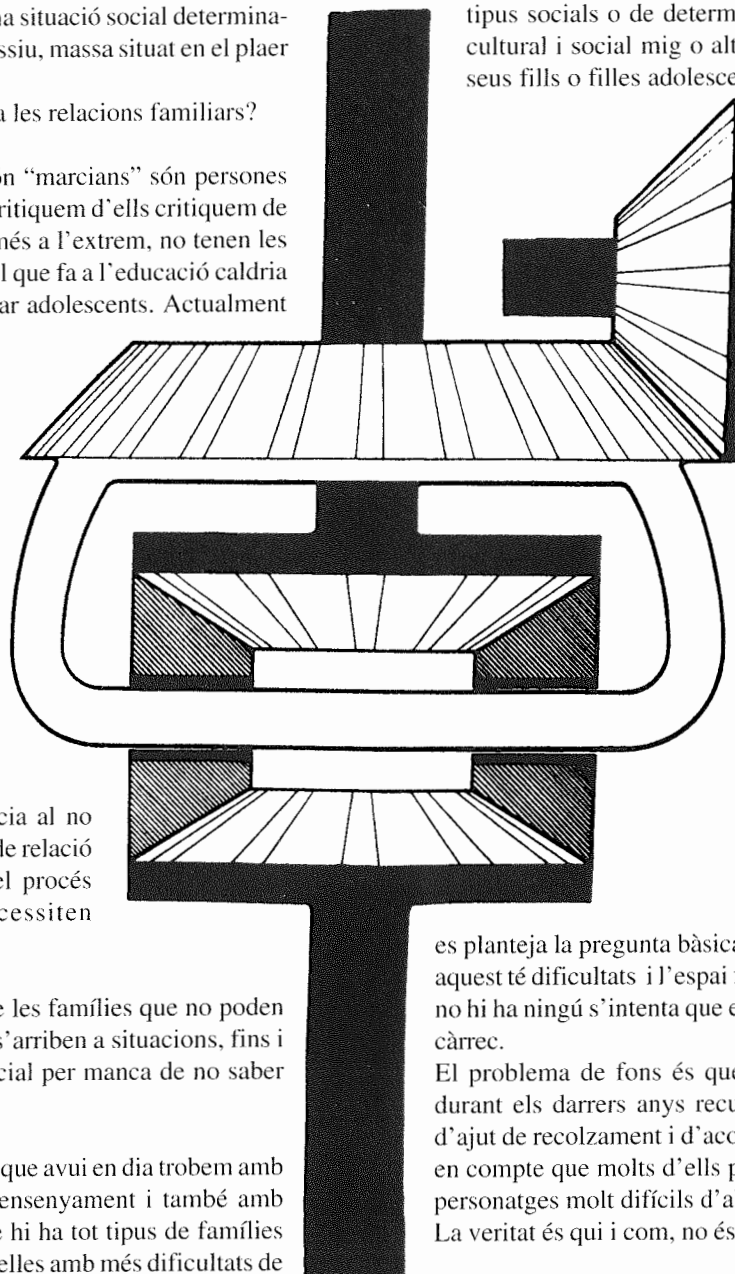
vessant protectora, està actualment desbordat per adolescents que no

tenen res a veure amb l'essència que era protegir i que actualment s'atén a nois i noies descontrolats que estan al carrer i per tant sense cap adults darrera seu. Aquí podem trobar famílies amb buits educatius importants i altres que sense aquests buit tenen uns adolescents descontrolats per als quals és difícil trobar alguna resposta i els recursos clàssics no serveixen, difícilment serviran els recursos de salut mental, difícilment els psicòlegs poden atendre amb una dinàmica de consulta a aquest xavals, en definitiva no hi ha ningú que pugui atendre. Aquí

es planteja la pregunta bàsica: qui s'ocupa d'un adolescent quan aquest té dificultats i l'espai familiar queda desbordat?. Com que no hi ha ningú s'intenta que el sistema protector o judicial es faci càrrec.

El problema de fons és que no s'ha pogut o sabut dissenyar durant els darrers anys recursos de respostes normalitzadores d'ajut de recolzament i d'acompanyament dels adolescent tenint en compte que molts d'ells passen per situacions de crisi essent personatges molt difícils d'abordar.

La veritat és qui i com, no és gens fàcil.



**Josep Carrión.-** Estàs descrivint una situació contextual i social que probablement ens pot ajudar a entendre de forma més clara la situació de l'ensenyament en alguns dels seus aspectes més a l'extrem. Què opines dels canvis en la llei de responsabilitat penal juvenil ?.

**Jaume Funes.-** La llei s'havia de fer doncs estava fora de lloc ja que datava de 1948 en ple franquisme. La llei era una bona llei i era necessari fer-la. De totes formes cal dir que ha batut tots els rècords fent-se tres modificacions abans de la seva posta en marxa. Cal remarcar aquella que fa referència a les qüestions de terrorisme i pot afectar des de transgressions greus fins a situacions de petites faltes aplicant sancions molt dures com el tancament.

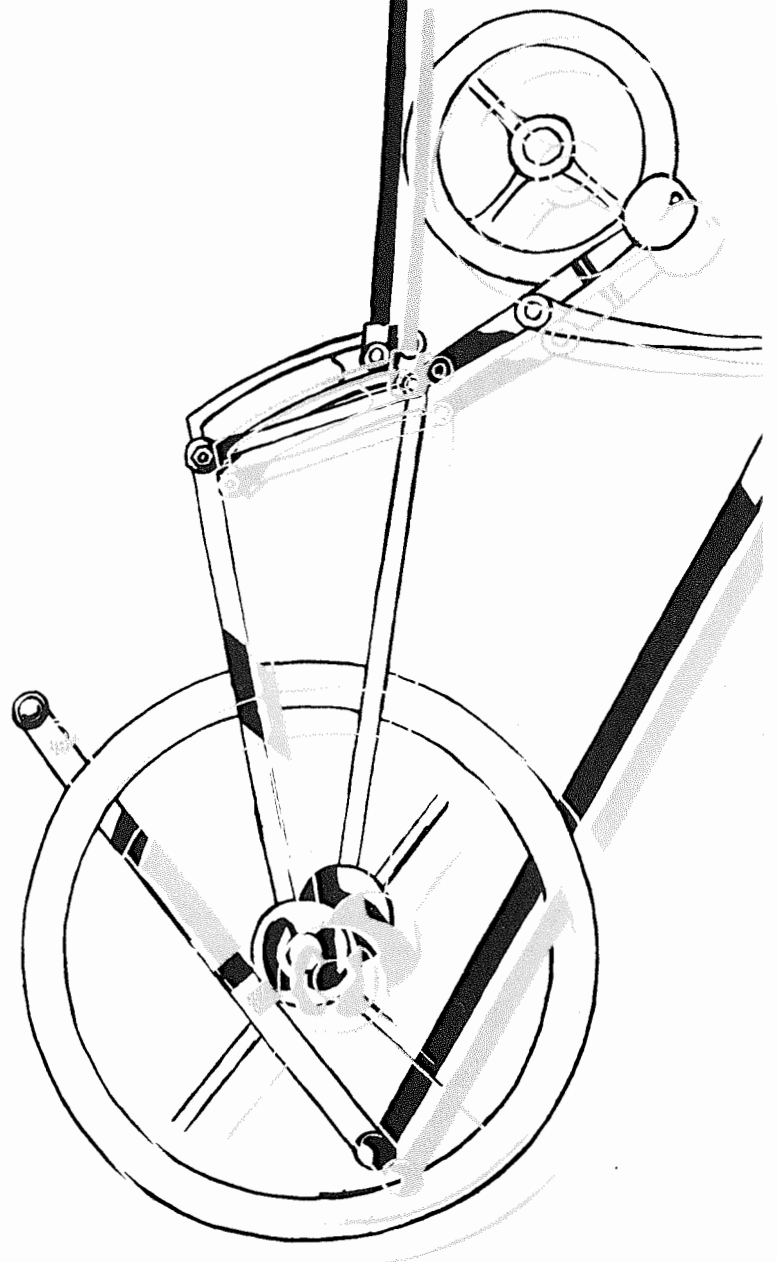
Llei se sembla al codi penal adult. En realitat s'està concretant en una rebaixa de l'edat penal als 14 anys i podem esperar que encara es rebaixarà més si desgraciadament passa quelcom amb un nen o nena de 13 anys.

D'altra banda, la Generalitat vol introduït reformes en la llei de protecció adreçada als nois i noies que es defineixen com "menors amb conflicte social" que no delinqueixen però transgredeixen sistemàticament les normes habituals de convivència social i els situen en "centres que tenen modificacions arquitectòniques que permeten l'exercici del control en el projecte educatiu". Què vol dir això? .Demuestra, en definitiva, l' impotència social per donar respostes d'acompanyament a aquestes conductes que quasi sempre són temporals. Una vegada més, no hi ha personatges que els facin costat per reconduir aquestes manifestacions no desitjades socialment.

**Josep Carrión.-** Com, en aquest context social canviant en tots els sentits, podem definir i acotar els conceptes d'èxit i fracàs escolar?

**Jaume Funes.-** Al nou ensenyament obligatori hi ha un concepte en el que molta gent ha insistit: la nova escolarització genera noves formes d'èxit o noves formes de fracàs, és a dir, genera noves formes de relació dels escolars amb el sistema. El noi o noia que no tenia èxit al finalitzar l'antiga EGB, ara es trobarà, amb dos anys més d'escolaritat obligatòria en un altre context i una altra organització, a més ha entrat en un procés de ser adolescent i estar a l'ESO. Els problemes han aparegut, en part, a causa de les noves relacions dels adolescents amb el sistema escolar. Els estudis comparatius divulgats darrerament, en els que s'indica que els nostres adolescents saben o no saben determinats continguts, o estan a la cua en Mates i llengua tornem a avaluar al nostres alumnes amb uns aprenentatges concrets. En realitat això no s'ajusta als objectius que es pretenien. Hauríem de discutir si el nostre alumnat té capacitat d'ordenar en el temps els fets històrics, si té capacitat d'expressar-se, si sap resoldre els problemes, si sap trobar informació, és d'això del que estariem discutint. Tornem a valorar la realitat dels aprenentatges mitjançant una sèrie de proves que es centren en els conceptes i en el domini de determinades habilitats escolars.

Aquí podríem trobar-nos algunes diferències entre d'altres coses perquè ja no estem davant d'un xaval que va a l'escola a aprendre vulgui que no vulgui allò que el mestre considera que és important per la seva vida. Els nois o noies van a l'escola amb més o menys motivació, que hi ha moments que té més ganes d'estudiar i altres que no. Que es troba amb un professorat que, en alguns casos, té interès en fer-li atractiva la vida acadèmica



i en altres casos no. Apareixen, doncs, noves dificultats.

Quines són aquestes noves dificultats?. Les més elementals no tenen a veure amb l'adolescent, tenen a veure amb la crisi de la funció docent.

Però aquí la qüestió que es planteja és: com resoldre el problema de "- jo el que vull es viure i els meus pares i els meus «profes» el que volen és que estudiï- ". Aquest dilema que ha existit sempre però que ara s'aguditza, entra en alguns casos amb més tensió i dificultats i apareixen nous fracassos derivats de la conflictivització de la relació. Hi ha una situació de conflicte d'interessos entre un que vol viure i altre que vol que aprengui, que estudiï. Una part dels fracassos, o millor dit, de les diferències d'èxit, no tenen a veure ni amb l'ESO ni amb els adolescent, tenen a veure amb les transformacions radicals que hi ha hagut en la funció docent.

Cal efectuar canvis en la forma d'ensenyar i accedir a la informació.

Ja no tenim un alumne que està disposat a sentir les coses meravelloses que sabem, tenim un alumne que està disposat a que tu el motivis i transmetessis l'entusiasme pel tema que t'ocupa però que ell ha de descobrir. Com ja han dit diverses pedagogies, pot descobrir en la realitat i en la pràctica una gran quantitat d'informació que no cal que el subministrar-li. El nous medis tecnològics poden mostrar aspectes d'una pintura p.ex, que ni un turista els veuria en directe. Oblidar-se de tot això està provocant unes crisis importants. La discussió és com es posa en relació ortografia, comunicació i mòbil. En realitat el que passa es que un divendres a les 8 del matí es pot parlar de la

# ARTICLES

## de psicopedagogia i educació

### FACILITAR ELS PROCESSOS INNOVADORS DELS CENTRES:

#### Una estratègia d'assessorament

Joan de Diego, EAP Sants-Montjuïc de Barcelona

En les Segones Jornades de Formació de L'ACPEAP (Barcelona, Març 1999) vaig ser convidat a presentar una taula sobre "l'assessorament psicopedagògic i la innovació educativa" (de Diego 1999). En aquella ocasió vaig exposar que l'assessorament extern en educació es podia analitzar com l'actuació d'una xarxa de *Sistemes Externs de Suport* (Escudero i Moreno 1992) que, en conjunt, atenen diferents camps d'assessorament que segons M. Mar Rodríguez (1992, 1996) serien els següents: *Supervisió, Formació Permanent, Organització, Orientació i Innovació*.

La progressiva ampliació i especialització d'aquesta xarxa a casa nostra hauria anat definint com a camps més específics de la intervenció dels EAP els dos darrers, és a dir:

**Orientació:** Com a avaluació de situacions referides a un determinat alumne/a o grup i aconsellant sobre possibles actuacions.

**Innovació:** Com a participació, en els processos de canvi que els centres desenvolupen.

En aquella presentació vaig proposar que la intervenció dels EAP centrada en el camp de la Innovació, més concretament en la facilitació de processos innovadors, podria ser una bona estratègia professional, capaç de donar resposta a les necessitats i demandes dels centres i, a més, de donar sentit a les diferents actuacions en una línia de millora continua del centre (i potser del sector). És a dir que es podien atendre les demandes dels centres encara que es referissin a l'orientació sobre alumnes concrets des de la intenció professional de caire innovador.

Dos anys més tard he tingut l'oportunitat d'aprofundir una mica en la mateixa línia d'anàlisi en presentar una comunicació al Simposi Internacional sobre "Itineraris de Canvi en l'educació" que s'ha celebrat a Barcelona el 15 i 16 de març de 2001.

L'article que presento aquí es basa en els dos treballs anteriors i voldria aprofitar el fòrum d'intercanvi professional entre assessors/es que ha de ser la revista ÀMBITS, per tal de posar a debat el paper dels EAP en els processos innovadors dels centres educatius dins la xarxa de serveis externs de suport.

Partirem d'una proposta central: *La funció clau de la feina dels EAP en el seu aspecte d'assessorament està relacionada amb donar suport i facilitar la millora de les concepcions i/o les pràctiques educatives dels centres amb els que col·laboren.*

En aquest article comentarem alguns aspectes d'aquesta funció:

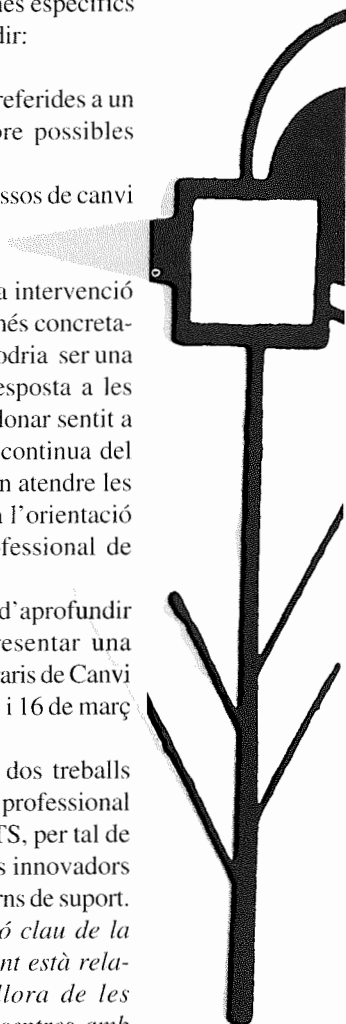
- ✓ Característiques dels processos innovadors
- ✓ Tipus d'innovacions en els centres educatius.
- ✓ Rols que hi poden desenvolupar els assessors
- ✓ Característiques dels EAP que els fan adequats per treballar en aquesta línia.

#### CARACTERÍSTIQUES DELS PROCESSOS INNOVADORS EN EDUCACIÓ

Dins la categoria genèrica de "canvi educatiu" podem considerar diferents subcategories o formes concretes de dur-lo a la pràctica: reformes educatives, innovacions educatives, renovació pedagògica, experiències didàctiques, etc. (González i Escudero 1987).

No exposarem aquí les característiques de cada una d'aquestes formes, però si que caldrà definir mínimament a què anomenem *processos innovadors* en el context d'aquest article. Bàsicament estariem parlant de processos que:

- *es desenvolupen en el context dels centres educatius*. A diferència d'altres tipus de canvi educatiu (com ara les reformes) s'entén que les innovacions es desenvolupen a petita escala. El centre educatiu seria el seu marc natural.
- *pretenen canvis intencionats*. Representen una actitud deliberada d'introduir modificacions en la pràctica educativa, encara que s'iniciïn d'una manera poc explícita.
- *són processos mínimament planificats*. Existeix una certa diferenciació de moments de presa de decisions professionals adreçades a aconseguir els canvis proposats. (anàlisi de necessitats, cerca d'alternatives, proposta de modificacions, programació d'actuacions, execució, valoració, consolidació,...)
- *s'orienten cap a la millora*. Neixen en el context de la reflexió professional dels centres per millorar les pràctiques docents en funció de les necessitats dels seus usuaris i de les pròpies concepcions professionals.
- *la millora experimentada es pot constatar/avaluar*. El centre pot recollir indicis o evidències que l'ajudin a valorar si els canvis introduïts milloren realment la situació anterior.
- *tenen intenció de consolidar els canvis introduïts*. No es tracta de simples experiències o provatures, s'engueguen amb la intenció de que perdurin en el temps sempre i quan es constati la seva validesa i es pretén que s'incorporin a la pràctica habitual.
- *tendeixen a cercar canvis a diferents nivells de*





**profunditat.** En ser processos molt contextualitzats i relacionats amb les preocupacions del professorat poden arribar a afectar els nivells més profunds del canvi educatiu (les pràctiques docents i les concepcions educatives) i no només els més superficials (els materials) (Fullan 2001). Tot i que poden començar en qualsevol tipus o nivell de preocupació.

• **tenen intenció de difondre's i generalitzar-se.** Malgrat que apareguin en un context concret, si funcionen tenen tendència a generalitzar-se dins del centre o a altres centres que es plantegin preocupacions similars. De manera que processos innovadors reeixits, encara que s'originin en un àmbit molt reduït (per exemple respecte a l'adaptació del currículum per a un determinat alumne) poden generalitzar-se a altres situacions o contextos.

La nostra hipòtesi de treball és que els EAP haurien d'enquadrar les demandes que reben dels centres (sigui quin sigui el seu àmbit o contingut) en processos innovadors com els que hem descrit que ajudin les institucions a millorar la seva resposta educativa.

## DOS GRANS TIPUS D'ESTRATÈGIES INNOVADORES

Per aclarir una mica més el tipus d'assessorament del que estem parlant sembla pertinent diferenciar dos grans tipus d'estratègies innovadores que solen utilitzar-se en educació i que, d'alguna manera, es relacionen amb dues concepcions sobre la responsabilitat dels diferents professionals que hi intervenen.

• Per una banda trobaríem les estratègies en que *un grup d'experts pensa, dissenya i difon un programa, un material, una metodologia innovadors.* Els centres educatius els poden adoptar en funció de les seves necessitats tot seguint les indicacions dels dissenyadors. La innovació, doncs, es pensa i es genera fora dels centres en què després s'aplica.

• Per una altra banda trobaríem les estratègies en que *els professionals d'un centre detecten la necessitat de millorar algun aspecte de la seva pràctica, procedeixen a estudiar el problema, pensar alternatives, planificar canvis, provar-los a la pràctica, avaluar-los i consolidar-los si és el cas.* Estaríem parlant de estratègies de resolució de problemes que es desenvolupen en el mateix context de la pràctica educativa (els centres). Això no vol dir que hagin de desenvolupar-se sense ajuda externa ni renunciar a adoptar i utilitzar innovacions provades en altres centres o

desenvolupades per grups d'experts i serveixen per a resoldre els problemes detectats. Aquest tipus de processos innovadors són els que proposen que els professors s'impliquin en tasques de Reflexió en l'Acció de la seva pràctica, en la tradició dels *professionals reflexius* (Schön 1998).

Sembla clar que en la tasca de caire contextual i generalista que desenvolupen els EAP, l'estratègia més interessant pot ser la segona, però hem de tenir clar que el més adequat serà, ajudar els centres a utilitzar les estratègies innovadores que els siguin més útils i possibles en cada situació.

## ROLS DELS ASSESSORS EN ELS PROCESSOS INNOVADORS

En cada un dels dos grans tipus d'estratègies els assessors/es solen desenvolupar rols diferents:

• En la primera estarà, normalment, més lligat al rol d'*expert* en el contingut concret de la innovació proposada. Pot formar part del grup que ha proposat la innovació o bé actuar com a *agent d'enllaç* que fa d'intermediari professional entre aquell grup i els centres que adopten i apliquen la innovació (els EAP han desenvolupat de vegades un rol d'aquest estil, per exemple en la difusió i el seguiment de l'aplicació de l'enfocament constructivista de la l'aprenentatge de la llengua escrita).

• En la segona, el rol serà més aviat de *facilitador de processos*, tot ajudant el professorat del centre en la detecció, reflexió,

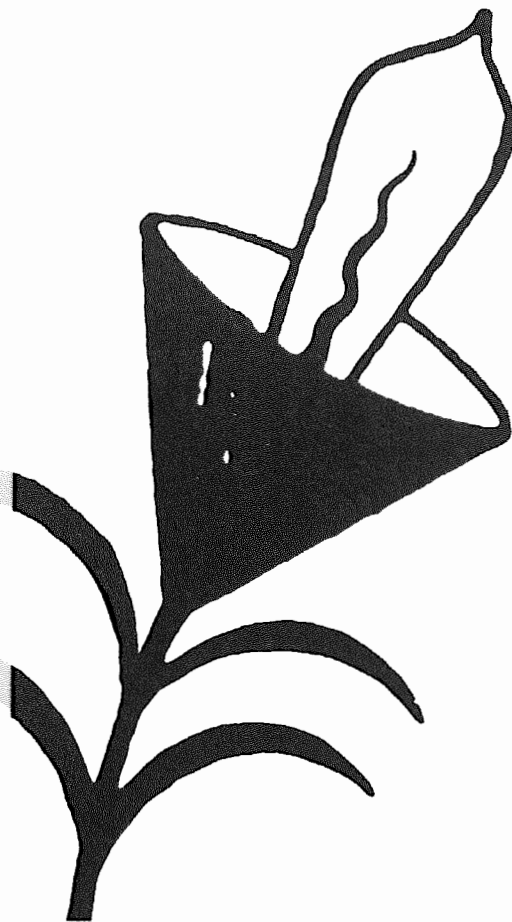
recerca d'informacions, plantejament d'alternatives, planificació de canvis, avaluació, consolidació, etc. Aquest rol no exclou que els assessors aportin coneixements concrets sobre els continguts que es pretenen innovar, però es busca que els coneixements de professors i assessors s'entenguin com a complementaris sense que s'estableixin jerarquies intel·lectuals (experts - pràctics) sinó posada en comú de coneixements diversos.

Tal com dèiem respecte als tipus d'innovacions, el rol que desenvolupin els assessors haurien d'estar en funció de les situacions concretes i del que necessitin els centres, però sembla clar que els rols que s'aproximen al de facilitador de processos seran més útils per a potenciar innovacions més profundes i contextualitzades.

Ara bé, aquest tipus d'intervenció requereix certes condicions i el desenvolupament actual dels sistemes externs de suport als centres no les afavoreix. En el nostre context la xarxa de sistemes externs de suport s'ha anat ampliant durant els darrers anys i ha experimentat un procés de diferenciació i especialització que encara pot continuar augmentant. Aquest procés ha suposat un doble efecte que cal tenir molt present en l'anàlisi de les intervencions dels serveis externs:

• Per una banda s'han multiplicat les propostes d'assessorament que arriben als centres educatius, amb ofertes més especialitzades i focalitzades sobre aspectes concrets. Aquest procés augmenta allò que és específic i l'ajustament de les respostes a determinats problemes o preocupacions dels centres, però també pot atomitzar excessivament la visió dels processos de canvi en les institucions educatives. Correm el perill d'entendre els processos de millora com la resposta concreta i específica a cada un dels diversos problemes que es vagin presentant en la pràctica dels centres, la qual cosa podria donar lloc a actuacions parcials de caire més tècnic que institucional. Semblaria més raonable i potencialment facilitador de canvis rellevants, resoldre els esmentats problemes o preocupacions del professorat dins de processos globals d'anàlisi i planificació del canvi amb criteris de centre. Això ens porta al segon efecte.

• Per una altra banda la progressiva complexitat de la xarxa de suport que atén les institucions educatives ha comportat la necessitat de coordinació entre els diferents equips que la formen i ha posat aquest aspecte en un lloc important de la reflexió dels seus professionals.



Així doncs, perquè l'augment d'estructures externes que donen suport a l'actuació dels centres educatius sigui realment una ajuda per a l'anàlisi i la millora de la pràctica, seria convenient que entre tots siguem capaços de:

- Determinar amb una certa claredat quins vessants de l'assessorament i amb quines estratègies, són els que cada equip pot atendre, per tal de no fer arribar un missatge confós als centres.

- Tenir molt clar que la *complementarietat* ha de ser una de les característiques bàsiques dels sistemes de suport (Nieto Cano 1992, Bonals i De Diego 1996). Aquest concepte hauria de tenir un lloc rellevant en les reflexions i en les intencions dels assessors i hauria d'abastar tant la complementarietat entre els diferents serveis externs, com la que es refereix a la relació entre assessors externs i interns als centres.

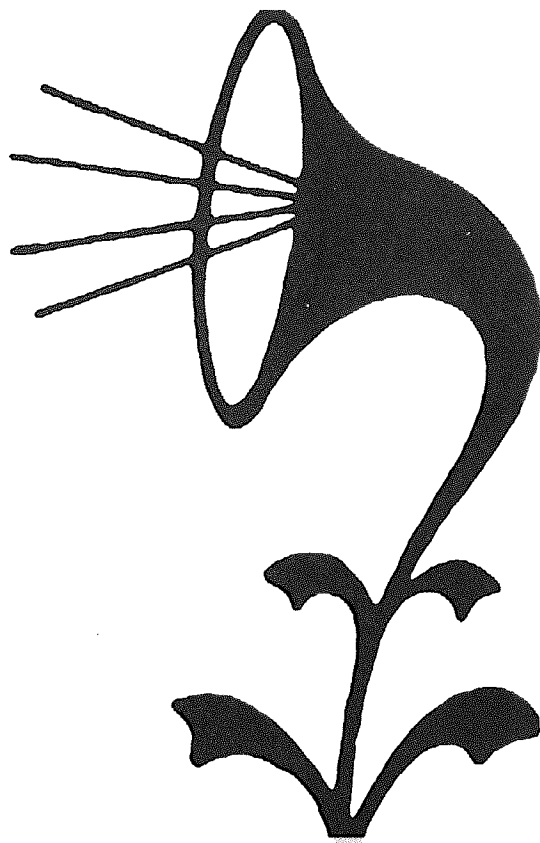
- Procurar cohesionar les intervencions dels SES en els centres de manera que les diferents aportacions s'inclouin en processos de millora pensats i planificats institucionalment i no en respostes parcialitzades i inconnexes, quan no contradictòries. En aquesta tasca la feina d'assessors o equips *generalistes* poden ajudar els centres a establir relacions significatives entre les seves necessitats i preocupacions enteses de manera conjunta i les ajudes que poden oferir els múltiples sistemes externs de suport. Els EAP poden tenir aquí un paper rellevant.

### **CARACTERÍSTIQUES DELS EAP QUE AFAVOREIXEN EL SEU ROL DE FACILITADORS DE PROCESOS EN ELS CENTRES**

En aquest apartat argumentarem per què creiem que, dins la xarxa de suport extern, els EAP estan en una magnífica disposició per a col·laborar amb els centres en els seus processos innovadors tal com els hem descrit.

Ho farem tot repassant algunes de les característiques dels EAP que els fan especialment útils per a aquestes intervencions.

**Multifuncionalitat i caràcter generalista.** Els EAP són, probablement, els equips amb un encàrrec més genèric entre els que intervenen en els centres. Aquest tret es pot viure professionalment com un «encàrrec indefinit» que genera incertesa, aquí proposaríem valorar positivament aquesta indefinició que permet a centres i assessors un grau de llibertat que hem de defensar com expressió de la nostra competència professional. Es tracta



d'aprofitar el marge de decisió per adaptar les intervencions a les preocupacions i interessos dels centres i els usuaris. Aquest caràcter *generalista* de la intervenció dels EAP ens permet, per una banda, atendre diferents demandes dels centres per variat que sigui el seu àmbit o contingut i, per l'altra, tenir una visió àmplia dels processos que s'hi desenvolupen per poder-hi intervenir.

En tot cas la possible confusió resultant de l'encàrrec poc concret s'ha de resoldre quan *negociem* amb els centres la col·laboració que es durà a terme.

Respecte a aquesta possibilitat de negociar les tasques sobre la base d'un encàrrec inconcret, voldria fer notar la tendència, cada cop més preocupant, de l'Administració a esbiaixar i limitar les funcions dels EAP per la via de l'acumulació progressiva de tasques de caire tècnic-burocràtic relacionades amb l'elaboració de documents en què l'EAP ha d'opinar com equip expert. Davant d'aquesta tendència els professionals (assessors i centres) hauríem de mantenir-nos en la prioritització de les tasques i els estils d'intervenció que facilitin més la reflexió i la millora de la resposta educativa global que oferim a l'alumnat.

**Sistematicitat i llarga durada de la intervenció.** El fet que els EAP col·laborin amb els centres de forma indefinida en el temps i amb una periodicitat sistemàtica afavoreix que es puguin desenvolupar processos llargs i que es puguin seguir les actuacions en les seves diferents fases. Permet, també, esperar el moment més adient per a proposar o iniciar determinats processos sense haver de forçar els ritmes de la institució o d'alguns grups dins de la

mateixa. També afavoreix que els assessors tinguin una perspectiva històrica de l'evolució dels centres i de la col·laboració que s'hi estableix, la qual cosa facilita poder donar significat institucional a las demandes o incidències que van apareixent. Val a dir que la necessitat de donar temps a les innovacions educatives i la paradoxa que representa marcar terminis curts per canviar situacions complexes, s'ha convertit en una de les constatacions més evidents que darrerament s'han produït en l'estudi de les innovacions (Carbonell 2001).

Naturalment la intervenció a temps no definit també comporta alguns perills com la rutinització d'alguns processos, la indefinició en la planificació de les tasques si no es preveuen terminis per a la seva execució o la pèrdua de perspectiva per una excessiva identificació de l'assessor amb el centre. Cal recordar, doncs, que els processos innovadors requereixen una certa planificació per mínima que sigui i que s'hi han de preveure moments diferenciats (anàlisi de necessitats, proposta d'alternatives, programació, avaluació, ...)

**Transversalitat Institucional.** Amb aquest terme volem fer referència a una altra característica molt important dels EAP que es deriva de les anteriors i que no tenen altres professionals o equips que donen suport als centres. Ens estem referint a la possibilitat de interactuar freqüentment amb diferents àmbits de la institució educativa (professors, cicles, equips docents, departaments, comissions, equip directiu, alumnes, famílies...). Aquestes interaccions professionals aporten grans possibilitats de coneixement de la institució, però, també la possibilitat d'intervenir, suggerir, aportar, en múltiples escenaris i amb múltiples actors dins la institució i d'establir relacions entre ells. Aquesta situació que he anomenat *transversalitat Institucional* permet als assessors un treball d'una gran rellevància: posar en relació preocupacions de diferents professors o grups dins dels centres per tal de facilitar processos innovadors coherents entre ells que formin part d'una mateixa línia de millora institucional.

Si els assessors tenen la intenció de dur a terme aquesta tasca de *catalitzador* de les energies innovadores dels centres, poden estar atents per a proposar o facilitar la generalització de respostes educatives a contextos cada cop més amplis (per exemple: pensar en generalitzar la flexibilització curricular a tots els alumnes si ha anat bé per als que presenten nee o ampliar a altres àrees les concepcions educatives que hem aplicat al treball en llengua escrita o prendre

consciència de les estratègies que han funcionat per minorar la conflictivitat d'un grup i convertir-les en pautes d'actuació habituals, etc.).

Aquest tipus d'estratègia d'assessorament pot ser la clau de processos que al mateix temps que van resolent els problemes de la pràctica educativa intenten augmentar la capacitat dels professionals i de la institució per a enfrontar-s'hi. Val a dir que la dinàmica també pot anar dels nivells més generals als més individuals (p. ex. si en un centre es decideix dur a terme una formació específica en una determinada metodologia o estratègia educativa, pot ser que a partir d'una decisió de claustre i una formació externa l'assessor de l'EAP pugui ajudar el professorat a aplicar a les situacions concretes de la pràctica el que s'hagi treballat conjuntament). En aquest exemple tindria molta importància la proximitat i la llarga durada de la intervenció de l'EAP i serviria, a més, per ajudar a superar la sensació d'inseguretat transitòria (incompetència transitòria diuen alguns teòrics) que es genera en les innovacions.

**Enllaç interinstitucional.** Aquesta característica seria el complement de l'anterior, si abans parlàvem d'ajudar a establir relacions dins dels centres, ara parlàrem de facilitar les que es produeixen entre centres i amb altres institucions del seu entorn. Donat el seu caràcter sectoritzat i la seva relació continuada amb els centres i els serveis del sector, els EAP estan en una bona situació per tal de servir d'enllaç entre l'escola i aquests serveis. Aquesta tasca de mediador o de pont emergeix amb molta claredat com una de les funcions de futur per als EAP (fonamentalment per la complexitat que està assolint la xarxa de serveis i la necessitat que els centres puguin aprofitar-la de manera adequada sense "morir en el intent"). Des del punt de vista de la innovació els EAP poden ajudar els centres a cercar i utilitzar tots els recursos disponibles per aplicar-los a la millora de situacions concretes (per exemple, complementar les actuacions educatives adreçades a un alumne o família) o a la millora d'aspectes més genèrics (p. ex. establir coordinacions institucionals amb serveis socials per definir criteris de prevenció socio-educativa conjunts o demanar assessoraments de formació al CRP relacionats amb els plans de millora establerts en el centre).

Dins d'aquesta mateixa característica interinstitucional, en el camp de la innovació educativa tindria una gran importància la possibilitat de l'EAP de participar en la difusió entre els centres del sector d'experiències o innovacions consolidades que puguin ser d'interès per a altres centres. No es tracta d'anar fent propaganda de les innovacions sinó d'incloure l'intercanvi professional entre centres en el repertori d'estratègies per ajudar-los a analitzar les situacions educatives i cercar-hi alternatives.

**Posició fronterera.** La posició externa de l'EAP respecte als centres queda matisada per la seva assistència sistemàtica i al llarg del temps, això li confereix alguns dels avantatges de cada situació (interna – externa), aquesta posició característica dels EAP ha estat denominada "posició dintre-fora" (Huguet 1993) i ens permet intervenir d'una manera molt propera al context i a les preocupacions però també prendre distància per no perdre la perspectiva que facilita analitzar les situacions i proposar alternatives que sovint resulten difícils de veure quan s'està completament immers en les situacions problemàtiques. Aquesta posició és molt adequada per a facilitar processos de canvi de l'estil que hem anat descrivint.

**Posició no jeràrquica.** Els EAP, en no tenir una posició jeràrquica respecte dels centres dins el sistema, tenen la possibilitat de basar la seva intervenció en relacions de complementarietat i confiança amb els professionals dels centres. El fet que aquests vulguin tenir en compte les aportacions dels assessors dels EAP no ve de l'autoritat jeràrquica sinó de la "influència professional" que es desenvolupa a partir de dues característiques dels assessors: la seva *perícia i la credibilitat professional* que s'hagin anat guanyant en el curs de la relació (Rodríguez Romero 1992, Bonals i De Diego 1996). Aquest tipus d'influència permet fer aportacions més rellevants als processos de canvi que els que podrien venir de les prescripcions jeràrquiques.

**Intervenció orientada a "l'ajuda reflexiva".** Crec que en el discurs de la majoria d'EAP trobaríem la voluntat de desenvolupar aquest tipus d'intervenció que consistiria en estar disponibles a escoltar, comprendre i procurar donar suport a les demandes del professorat dels centres, però al mateix temps mirar de fer-ho aportant elements de reflexió que capacitin de cara a futures situacions. Aquest tipus de model d'intervenció que hem denominat "ajuda reflexiva" representa molt bé la base de la intenció professional que hem proposat al llarg de l'article i que s'orientaria a convertir l'atenció a les demandes en petits processos innovadors que anessin confluint intencionadament en processos institucionals de millora de les pràctiques i les concepcions educatives dels centres.

## CONCLUSIONS

Com a resum podríem dir que la proposta d'intervenir en els centres a partir de facilitar processos innovadors tindria un triple objectiu que possiblement signaríem tots els professionals dels EAP:

- ✓ Ajudar en la resolució de les situacions viscudes com a problemàtiques pels centres.
- ✓ Millorar els recursos del professorat per enfrontar-se a aquestes situacions.
- ✓ Facilitar el desenvolupament de la institució educativa per analitzar i millorar la seva tasca.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES:

BONALS, J. i DE DIEGO, J. (1996): Ética i estètica de una profesión en desarrollo, en Monereo C. i Solé I. (Coord.) *El asesoramiento psicopedagógico. Una perspectiva profesional i constructivista*. Madrid. Alianza Editorial.

CARBONELL, J. (2001): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid. Morata

DE DIEGO, J. (1999): L'assessorament psicopedagògic i la innovació educativa, a *Hones. Jornades de Formació de l'ACPEAP*. Barcelona.

ESCUADERO MUÑOZ, J.M. y MORENO, J.M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos*, CAM Madrid.

GONZALEZ, M.T. y ESCUDERO, J.M. (1987): *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona. Humanitas.

NIETO CANO, J.M. (1992): Agentes de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis. *Quirriculum n° 5*, 69-83.

RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1992): La labor de asesoramiento en la enseñanza. *Signos, n° 7*, 4-24.

RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1996): *El asesoramiento en educación*. Málaga. Aljibe.

# L'EFICÀCIA EN L'ASSESSORAMENT. EL PROBLEMA DE LA BUROCRATITZACIÓ EXCESSIVA

A. Agón, J. Bonals, A. González, M. Pla

EAP del Berguedà

Aquest text pretén ser una reflexió amb l'objectiu de contenir el creixement excessiu de la burocratització en els equips d'assessorament psicopedagògic (EAP). Considerem que l'excés d'aquestes tasques ha arribat a ser una veritable interferència, a causa de la paralització que provoca en l'exercici de les nostres funcions. Ens ha semblat convenient de descriure-les per buscar maneres de simplificar-les i fer més operativa la nostra feina.

Allò propi dels EAP és l'assessorament a centres. L'assessorament psicopedagògic es basa en un ampli ventall d'aportacions als centres educatius, fetes des del marc de la psicologia, la pedagogia i el treball social, independentment de com es concretin en cada moment. D'aquest lloc, de fet, fa anys que se'n n'està desplaçant excessivament, per a ubicar-nos en un de més empobridor per als centres i per a nosaltres, pròxim a una funció semiadministrativa.

Entenem que moltes de les tasques administratives s'han de fer; però seria una conversió impròpia de la nostra feina si passessin a primer lloc i definissin la funció dels EAP. I això està passant.

Els assessors hem d'ajudar els centres a la reflexió en els temes plantejats de caire psicopedagògic i social. Així mateix, hem de fer una aportació eficaç per a la contenció d'ansietats, que ajudi els docents a prendre distància, a parar l'acció i a pensar, a atendre adequadament els alumnes amb necessitats educatives especials. Hem de potenciar la salut als centres, aportació que suposa ajudar-los a contenir les accions poc reflexives. Hem d'ajudar-los a pensar com organitzar respostes adequades, com ajudar-los a oferir una resposta qualificada a la diversitat de ritmes i nivells dels alumnes dels grups classe. Tot això no ho podem fer adequadament si ens trobem en condicions de desbordament, si nosaltres mateixos ens veiem precipitats a respondre per sistema demandes que ens depassen per la quantitat, urgència o precipitació.

La pretensió bàsica a la qual no hauríem de renunciar els qui treballem en l'àmbit de l'assessorament podria desplegar-se en dos objectius: donar una bona resposta als centres, des del marc de la psicologia, la pedagogia i el treball social, i disposar de condicions que ens permetin sentir-nos satisfets en la feina. Creiem, a més, que posar fre a l'excessiva burocratització dels assessors no és un tema d'uns o altres, sinó de tots: els equips d'assessorament psicopedagògic, les delegacions, la Direcció General, els centres, la Inspecció... tots hem de posar la intel·ligència al servei d'una millor resolució d'aquest tema, perquè va en benefici de l'educació en general. Fent una anàlisi de la nostra situació actual constatem reiteradament que:

• **El malestar pel desbordament de les tasques burocràtiques** és general als EAP. En els equips existeix una sobrecàrrega de formalitats, que hem anat acumulant els darrers anys. L'increment d'aquests encàrrecs, tal com es dona, genera una situació confusionària en els equips, que segons en quins moments arriba a ser molt important, fins al punt que dificulta cobrir les altres funcions que

tenim encomanades i que veiem necessàries per als centres educatius. Fins i tot, en el control de la feina, sembla que cada vegada té més pes allò numèric i quantitatiu.

• **La rendibilitat de la feina més pròpia dels assessors en surt afeblida.** Des del punt de vista de rendibilitzar recursos de treball i aprofitar de manera òptima aquells que estan destinats a assessorament a centres, l'escreix d'accions burocràtiques suposa una despesa important de temps.

• **La responsabilitat de la burocratització excessiva és compartida.** L'increment desmesurat de les feines a cavall de la psicopedagogia i de les accions administratives és responsabilitat de tots. En els darrers anys hem anat rebent un elevat feix d'encàrrecs que

es van acumulant i interfereixen altres feines, segurament més necessàries des del punt de vista dels centres, assessors, famílies o alumnes. Per part nostra, potser no transmetem de manera prou entenedora els efectes que generen aquests encàrrecs i en ocasions ens movem en un nivell de diàleg que no passa de la queixa.



Els assessors tenim una bona part d'implicació en l'escreix de burocratització: quan obrim un tema pròpiament del nostre àmbit i el treballem, de vegades apliquem esquemes burocratitzants i ens acaba quedant feixuc i rígid. Sense cap voluntat de frenar-nos nosaltres mateixos, com millor volem treballar un tema (ACI, informes...), de vegades més ritualitzat i inflexible el deixem.

• **Assumim encàrrecs impossibles.**

Els darrers anys hem assumit l'assessorament als IES, una llista d'encàrrecs de l'escola concertada, el seguiment d'alumnes que assisteixen a unitats d'escolaritat compartida, ens ha augmentat excessivament la burocràcia, hem vist com desapareixia la figura de l'administratiu i en moltes zones no se'ns han ampliat els recursos humans.

Respondre adequadament a totes aquestes demandes és impossible. Davant aquesta impossibilitat inevitablement s'apliquen criteris - normalment implícits - per a seleccionar les tasques que es fan i aquelles que no. Si prioritzem els encàrrecs més formals, sens dubte deixem d'atendre les necessitats que manifesten els centres i les pròpies del funcionament de l'equip. Si anem anul·lant anades a centres per arqueigs, reunions diverses, dictàmens... els centres ens poden veure com "aquells que fan informes", com ha passat fora de Catalunya a més d'un lloc. Però la major insistència que rebem del Departament és justament la de si presentem els papers dintre dels terminis i si tramitem convencionalment allò que els centres no ens demanen perquè és el que menys els interessa.

• **L'atenció als efectes secundaris**

de les actuacions, al nostre entendre és bàsica: hem de tenir en compte les conseqüències i els efectes secundaris dels encàrrecs administratius que rebem. Hem d'evitar que les feines ens desbordin i ens generin confusió i malestar, fins al punt que ens disminueixi l'eficàcia de la nostra resposta als centres, ens bloquegi accions molt més profitoses des del punt de vista dels docents, famílies i nosaltres mateixos. Hem de prendre més consciència de les **ansietats confusionàries** que generen les situacions on ens trobem. Haver de donar resposta a tants requeriments administratius sovint porta als EAP a una situació de desbordament molt negativa.

Podríem exemplificar el tema amb una situació extrema que, sortosament encara no s'ha donat i que esperem que mai es doni: per a tenir idea del temps que esmercem amb



## LA SIMPLIFICACIÓ DELS DOCUMENTS

En els darrers anys ha augmentat considerablement la quantitat i tipologia d'informes que elaborem. Sota el nostre criteri s'hauria de revisar la utilitat de cadascun. En tot cas s'haurien de deixar de fer els que no tinguin una clara repercussió en l'alumnat i buscar maneres molt més àgils d'elaborar els que es considerin realment necessaris. Entre els documents a revisar hi hauria:

• **Els informes d'incorporació tardana i els d'alumnes amb situacions socials i culturals desfavorides.** En general se'ns afegeixen de manera sumativa a l'excessiva càrrega de tramitacions. Podem trobar-hi justificació, però també hem de tenir en compte els efectes secundaris que generen. La resposta dels qui ens dediquem a assessorament a centres ha sigut ben clara i unànime, en aquest sentit. En canvi, necessitem disposar de temps suficient per a assessorar aquesta tipologia d'alumnes, sempre que calgui.

• **Els informes per a sol·licitar modificacions curriculars.** En el cas de les modificacions curriculars, encara són més feixucs i injustificables els tràmits que es demanen al professorat, amb l'únic objectiu de sol·licitar que un alumne pugui augmentar o reduir la durada d'un cicle.

De la mateixa manera, posats a dir, ningú hauria mantingut la prescripció d'elaborar modificacions curriculars als centres si hagués provat de fer-ne alguna, o no s'hauria exigit d'elaborar el projecte curricular de centre (PCC) com es va fer. A aquestes alçades, ja ningú dubta que els PCC no són documents referencials per a prendre decisions sobre què-com-quant ensenyar i avaluar i per a elaborar modificacions curriculars.

• **Els dictàmens** tenen una utilitat per a proposar el centre més adequat per a escolaritzar alguns alumnes i també per a orientar les accions que han d'iniciar els docents. Però sens dubte es poden buscar fórmules molt més àgils i operatives. Hem de revisar si les hores invertides en cada dictamen estan prou justificades pels objectius que es volen aconseguir. Si no és així, caldria trobar fórmules més senzilles. Comptant les còpies, omplim uns 54 folis per cada dictamen! La informàtica resol el problema de la quantitat de text; però aboca a una despesa excessiva de temps i de materials. Creiem que es podria fer molt més senzill. Si pensem en les conseqüències,

trucades telefòniques, podríem dissenyar una fitxa per a cada trucada, on hi hagi nom, cognoms i adreça de qui rep la trucada, també de qui truca, data de naixement, DNI i motiu de la trucada, breu resum del que s'ha parlat, temps aproximat de la trucada i una molt breu valoració de com ha anat (només una o dues frases). Esperem que a ningú se li acudeixi, perquè rituals semblants ens els trobem, i sempre avalats amb alguna justificació. Quan s'ajunten temor al descontrol i desplaçament o projecció de la sensació de fracàs, poden aparèixer conductes d'aquesta mena, que ens apliquem a nosaltres mateixos o a altres sobre els quals tenim competències i que provoquen efectes secundaris negatius.

Per a posar-nos a treballar tots plegats el tema de la simplificació de la burocràcia i l'agilitat de la feina, proposem incidir alhora en tres àmbits:

1. *La simplificació dels documents*
2. *L'agilitat dels tràmits burocràtics*
3. *L'operativitat de les reunions*

hem de valorar els guanys d'aquesta feina i la interferència que suposa, en moltes zones, deixar d'anar a centres durant un període per poder elaborar-los.

- A més a més dels que ja hem citat anteriorment, s'hi afegixen els informes per demandes d'atenció logopèdica, informes d'alumnes per anar a les UAC o a les UEC, informes de valoració psicopedagògica, informes de transició, informes per justificar augment de recursos a les escoles... Podem arribar a rebre tanta demanda d'informes, que si entre tots no som capaços de donar-hi una resposta intel·ligent ens empobriran bona part de les possibilitats professionals.

## L'AGILITACIÓ DELS TRÀMITS ADMINISTRATIUS

A la tasca pròpiament assessora se'ns afegixen els tràmits administratius:

- La **justificació de factures**, tal com està establerta, suposa un procediment excessivament feixuc. Durant el curs se'ns demana de fer-la cinc vegades. Cadascuna suposa tot un ritual de recollida de factures, desglossar-les, omplir els formats... Els EAP que disposen d'una persona amb funcions administratives ho viuen amb menys angúnia, però quan no se'n disposa, el director o un altre component de l'equip ha de carregar-se part d'aquesta feina fora d'hores laborals. Tothom sap que per molt que el director es deixi unes hores per a feines de coordinació, les gestions que suposen la justificació de factures es resisteixen a ajustar-se a un horari tan acotat. Per què, tot i sabent-ho, no es proposen fórmules més àgils? En aquest cas hem de resoldre la inflexibilitat existent amb flexibilització del nostre horari, laboral i personal.

Però, a més dels aspectes directament interferidors en el temps que dediquem a assessorar, sentim els efectes que aquests rituals generen en l'estat d'ànim: desanima veure com any rere any, en lloc d'agilitzar aquestes actuacions, ens van restant cada vegada més temps en la nostra feina pròpia, que no és administrativa sinó psicopedagògica.

- L'**arqueig** al qual vam assistir darrerament és un exemple de les interferències que provenen de tasques administratives. Les interferències de l'arqueig serien anecdòtiques si no fos un més dels constants entrebancs a les tasques que incideixen directament en la millora dels centres educatius, en l'àmbit que ens

pertaoca. Quantes hores vam perdre entre tots? Quantes ens en podem estalviar amb una adequada sensibilitat per a rendibilitzar al màxim el temps?

- Les **demandes de material** són un problema no resolt de fa molts anys. És freqüent que hàgim de fer la mateixa demanda diverses vegades, fins i tot quan allò que demanem ens fa molta falta o ens és urgent; i sovint, malgrat la despesa de temps, el material no arriba. Són temes que ens fan perdre hores en tràmits que s'haurien d'alleugerir.

- El **Gest-EAP** ha generat reticències. La reacció gairebé unànime dels EAP ha estat d'entrada de rebuig, per diversos motius ben fonamentats: perquè pot suposar un pas més en el desbordament dels tràmits, perquè ens aboca a emfatitzar aspectes quantitius de la nostra feina, per damunt dels

qualitatius, i perquè ja estem prou sobresaturats d'encàrrecs que no incideixen directament en benefici dels centres, sense que se'ns donin els recursos necessaris per a poder-los fer.

Probablement el requeriment respon a diverses raons, una de les quals és la necessitat del Departament de disposar d'unes dades quantitatives, cosa raonable. En tot cas caldria tenir en compte que un índex de progrés de la nostra intervenció en els centres és, molt sovint, que aquests puguin assumir la valoració, la intervenció ajustada i el seguiment de l'alumnat amb necessitats educatives especials. O sigui, en la mesura que s'integra l'assessorament als centres, menys casos hauríem de valorar, amb la qual cosa la interpretació de les dades del Gest-EAP pot ser paradoxal. En tot cas, la interpretació de les dades quantitatives, sense ajut d'altres informacions, és gairebé impossible.

D'altra banda, si se'ns demana quantificar un determinat aspecte de la nostra intervenció, la tendència és que se'ns precipiti a actuacions sobre allò que se'ns demana, fet que pot empobrir el camp d'acció psicopedagògic.

- Hi ha, encara, **altres feines burocratico-administratives**. Cada vegada se'ns omple més el calendari i l'horari de cada dia de feines semiadministratives, una part de les quals són inevitables, però perfectament alleugeribles.

- Els **canvis en el format dels documents** són comprensibles, i en ocasions responen a millores de consideració. Però sens dubte també generen més despesa de temps i més confusió. Perquè fem servir molts documents alhora, i si van canviant hi ha l'esforç per anar-nos adaptant a tant canvi. Per exemple, en les instruccions de memòries, de plans de treball, justificació de factures... l'actualització necessària d'aquests documents s'ha d'articular amb la mínima sensació de mareig i han de suposar la màxima simplificació als qui els hem d'utilitzar cada any. També en aquest cas cal valorar els guanys que aporten els canvis i els efectes interferidors que generen.



## L'OPERATIVITAT DE LES REUNIONS

Els EAP assistim a reunions diverses durant el curs:

• Les **comissions de matriculació** tenen ple sentit i una clara utilitat en segons quins llocs. Però en algunes zones representen un exemple més de com la rigidesa administrativa genera efectes interferents. De fet, si la idea de les comissions d'escolarització hagués sortit de comarques de muntanya poc poblades, no hi ha dubte que s'haurien fet diferents: en una comarca plena de pobles petits, majoritàriament de només una escola per poble, on quasi tothom es queixa perquè la població infantil minva, s'haurien buscat fórmules molt més econòmiques per a resoldre aquest tema.

• Les **reunions de coordinació** són necessàries. La sensació generalitzada és que són poc eficaces, i que no compensen per les hores de treball que deixem de fer als centres i la despesa que generen. Però, a més, alguns dels temes que treballem - alguns a demanda dels EAP - sovint els passem pel sedàs de la burocràcia professional i acabem entre tots fent-los feixucs.

Tenim la sensació, sovint, que moltes reunions ens suposen portar als equips propostes que tendeixen a engruixir les feines menys útils, des del punt de vista dels centres i de nosaltres mateixos. En general, sortim desitjant que la propera trobada es faci al més enllà possible. I en canvi, l'espai de coordinació podria ser prou interessant i enriquidor si des d'una altra dinàmica poguéssim aportar-nos suggeriments, rebre informació, compartir la visió que dels centres en tenim tant nosaltres com el Departament, etc.

En canvi, a més d'un lloc se'ns havien dificultat les reunions amb grups de mestres d'educació especial, amb psicopedagogs dels IES, en moments que les vam considerar necessàries. El treball d'equip també se'n ressent. Moltes vegades ens queda empobrit per tot el munt d'interferències que ens apareixen de manera constant.

Com hem dit, aquest document vol ser una crida per a treballar aquesta temàtica tan lligada a l'eficàcia de la nostra feina. Pretén augmentar la sensibilitat pels efectes secundaris que ens generen tantes formalitats, i agafar el tema com a objecte de treball, amb pretensió de resoldre'l de manera prou satisfactòria per a tots. Partim del supòsit que és un guany per a l'educació que es contingui l'actual desbordament d'accions burocràtiques dins les tasques dels assessors, i que, per tant, és quelcom que interessa a tothom.

## PROPOSTES I CONSIDERACIONS

Ens convé a tots reduir les feines burocràtiques, en els àmbits que hem desplegat, a uns nivells que no representin un boicot per a les altres funcions que tenim encarregades, per a poder dedicar el temps a feines més útils des del punt de vista dels centres, de les famílies i de nosaltres mateixos. Es tracta de minimitzar aquelles tasques que, per elles mateixes, no en surt beneficiat ni el professorat, ni l'alumnat, ni els EAP. Ben segur que, en ocasions, els mateixos objectius s'aconseguirien sense algunes de les formalitats que se'ns encarreguen, o bé formulant-les de manera molt més àgil.

Proposaríem que es revisessin cadascun dels apartats que hem desplegat, amb els objectius en què hem insistit durant tot el text. Cal que fem més fàcils els processos de tramitacions. Ens trobem amb la paradoxa que moltes institucions es llancen a l'acció per l'acció, sense finalitats clares i sense ser prou conscients que han de simplificar. Estem convençuts que a les delegacions deu passar el mateix, i que també cal simplificar. En tot cas, considerem que s'ha de tenir especialment en compte:

• Que **rendibilitzar** els recursos psicopedagògics suposa, de molt, agilitar el temps destinat a accions que no es tradueixen en una clara aportació des del punt de vista de les necessitats dels centres, que no incideixen en l'alumnat o les seves famílies, o que des de la percepció dels assessors són poc útils.

• Cal **simplificar** tot el que es pugui resoldre amb procediments més senzills. Moltes vegades estem treballant amb esquemes massa complexos. Hem estat poc sensibles a resoldre les coses de la manera més senzilla possible. La burocratització de les accions té sentit quan la coordinació simple es mostra insuficient. Mentre n'hi hagi prou amb una entesa directa, no ho fem més difícil. Hem d'aconseguir escolaritzar adequadament els alumnes amb NEE, sense convertir aquests processos en tràmits feixucs. Per a un dictamen, per a la derivació d'un alumne al CREDA, per a l'escolarització d'un nouvingut... hem de fer un recorregut excessiu. Hem de resoldre d'una manera fàcil tot allò que es pugui resoldre amb facilitat, i deixar les estratègies més complexes només on estigui justificat.

## ALOMA

*Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*

**Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació,  
Blanquerna. Universitat Ramon Llull**

Continuem oferint-vos la selecció d'articles del sumari, del darrer número i el d'un antic.

Recordeu que, en cas d'interessar-vos, podeu sol·licitar-les a Blanquerna.

### **Nº 09 (Desembre 2001)**

Articles més propers a l'assessorament psicopedagògic:

Temàtica: LA PAU

«L'Educació per la Pau a les escoles: un eix transversal del currículum incòmode» Francesc Riera.

«Tipos de agresión» Gustavo Levit

Miscel·lània:

«Fer-se gran» Maite Pró (En relació a les persones amb nee).

«El retard del llenguatge en l'adquisició del castellà i el català»

Vicenç Torrens, Kenneth Wexler.

### **Nº 02 (Juliol 98)**

Articles més propers a l'assessorament psicopedagògic:

Temàtica: LA INTERDISCIPLINARIETAT

«La interdisciplinarietat» Laguna, E. i Riera J.

«L'ESO entre la innovació i les dificultats quotidianes» Oró, I.

«Com saber si un és emocionalment intel·ligent» Rovira, F.  
Interludi:

«L'evolució de les organitzacions: organitzacions funcionals, organitzacions «saludables» i organitzacions ètiques»

Gallifa, J.

Paraula:

«Aprendre i viure» López, P. (Llistat de capacitats a desenvolupar).

Recerca:

«Anàlisi de les interaccions grupals des d'una perspectiva integradora: Connexionisme, Interaccionisme i Psicologia Social»

«Neuropsicologia, discapacitat i qualitat de vida»

«La construcció del coneixement en escenaris socioeducatius: concepcions, estratègies i condicions»



Pel que fa a les tasques administratives, si un administratiu se n'encarregués, es suavitzaria prou el problema; si en lloc de justificar cinc vegades l'any es justificués una vegada i prou, es reduiria el temps a allò que tothom entendria raonable; si el procediment fos molt més senzill, ens estalviariem un temps que traiem del dedicat a les nostres funcions més pròpies.

Estem convençuts que als IES un dels factors amb més conseqüències negatives és també la situació massa complexa que assumeixen, que no poden controlar - i a les Delegacions, probablement també. Se'ls ha complicat excessivament la feina, sense tenir en compte les conseqüències i els efectes secundaris que això tindria. Han quedat desbordats i al cap de temps el desbordament ha generat dinàmiques negatives.

Als EAPs ha passat igual: qui té cura de l'ordenació dels EAP de vegades elabora normatives que tenen efectes més negatius que els guanys pretesos. És raonable regular l'adscripció dels alumnes amb handicaps, instal·lar comissions de matriculació, quantificar dades en un programa informàtic..., però tot això junt boicoteja la bona resposta a demandes que importen més als centres i a altres problemes que percebem.

• **I el que ja va bé, no ho toquem.**

Quan una feina, un procediment... funciona bé, no el toquem gaire. Prou feina hi ha per a fer que les coses funcionin. Això ha passat, i passa: es modifiquen massa aspectes que funcionen. Dos exemples: es diu que un mateix assessor ha d'anar assumint els centres d'ESO d'on provenen els alumnes dels CEIP corresponents. Dir això té la seva bona raó. O bé, es diu que un

assessor no hauria d'estar molts anys en un mateix centre. Hi ha bones raons també que ho avalen. Però per damunt d'aquestes raons, de bon manual d'assessorament psicopedagògic, hi ha la qüestió de si l'assessorament funciona com està i la previsió de com anirà el canvi. Si s'institucionalitzés de forma rígida una norma que digués que un assessor no pot estar més d'«x» anys en un centre, cauríem una vegada més en ordenacions que no tenen en compte la situació concreta.

• **Necessitem aconseguir una flexibilitat** suficient en l'organització i funcionament intern dels equips. S'hauria de considerar de manera més oberta les diferents possibilitats d'intervenció que tenim a les zones: atenció a l'alumnat amb NEE, treball en cicles, en claustres, grups de treball amb mestres d'educació especial, psicopedagogs... També s'hauria de preveure, com ja s'havia fet, la flexibilitat d'acumular hores de treball algunes tardes: molts hem viscut aquesta falta de flexibilitat com una clara pèrdua professional i com un debilitament de la tasca d'equip.

• **La cura dels qui treballem al Departament d'Ensenyament implica a tothom.** Ens hem posat unes condicions de treball frenètiques, embogidores, i això és negatiu per als objectius educatius del país i per a nosaltres mateixos.

En un moment que es parla tant de seguretat en el món laboral, de prevenció d'accidents, estem posant-nos unes condicions que ens aboquen a una situació confusionària altament generadora d'insalut. Hi ha el perill que ens instal·lem en una situació amb un nivell considerable

de malestar personal, al qual cadascú afrontarà defensivament com podrà. És paradoxal el fet que, quan sembla que ens hem fet més sensibles, en aquests darrers anys, a la salut en el món laboral, estem ara més que mai bombardejats per un excés d'estímuls, per encàrrecs impossibles, quantificacions obsessives, tramitacions en nombre exagerat... amb tots els efectes negatius que aporten.

Tothom sap, a més, que un equip pot fer front a tanta confusió si s'enforteix com a tal. En els darrers anys hem assistit a un progressiu debilitament dels equips, a causa, entre altres factors, de la reducció d'hores per a treball d'equip i la dificultat de preservar les hores de treball en equip de les múltiples interferències semiadministratives que hem rebut. En altres paraules, quan un equip ha de donar resposta a tants informes, tràmits, qüestions burocràtiques que es presenten de manera urgents... amb el que ja costa treballar en equip amb bones condicions, es dona un afebliment del funcionament intern, gens favorable al control de les ansietats dels seus integrants i a la resolució satisfactòria de la feina.

Estem convençuts que les dificultats en què ens trobem els EAP en aquest sentit són extrapolables a gairebé tots els altres àmbits dins el Departament d'Ensenyament. És necessari resoldre-les per a fer possible la millora de les condicions de treball, si volem que es tradueixin en una millora de l'educació.



# LA VIOLÈNCIA ENTRE IGUALS A L'ESCOLA: EL BULLYING

Jordi Collell i Caralt, IES Bosc de la Coma, Olot  
Carme Escudé i Miquel, Prog. Ed. Compensatòria Garrotxa-Ripollès

## 1. L'ABÚS DE PODER

L'abús de poder és una pràctica antiga com el temps. Sempre han existit persones -grans i petites- que presenten conductes agressives o que exploten els punts febles dels altres per al seu profit. No entrarem en la discussió sobre si ara hi ha més violència que abans o si aquesta és més greu, però en els darrers anys s'ha produït un increment de la percepció general de la violència com a problema (Elliot, 1997). Sembla que la societat occidental estigui prenent consciència que aquestes conductes abusives són perjudicials per a tothom, tant per aquell que les provoca, com per al que les pateix, així com per a l'entorn que les permet d'una manera més o menys oberta o encoberta.

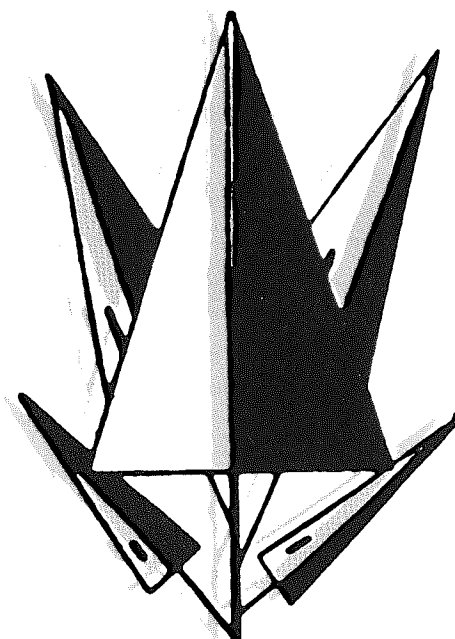
D'alguna manera les víctimes han anat prenent la paraula, poc a poc es van adonant que cal denunciar les agressions. I això va passant en els diferents escenaris on aquest tipus de violència s'exerceix, a vegades amb absoluta impunitat i d'altres amb la connivència de l'autoritat responsable.

Els mitjans de comunicació fent-se ressò d'aquests fets, parlen de la *violència domèstica* referint-se a l'abús de poder que s'exerceix en l'anonimat de la llar, generalment per part de l'home contra la dona, de la qual a vegades els infants en són testimonis muts i massa sovint part implicada.

També es comença a parlar de *mobbing* o *assetjament moral en el treball*, referint-se a l'abús de poder que exerceix la jerarquia o els companys del mateix rang, o fins i tot els mateixos subordinats constituïts en poder fàctic. En l'àmbit laboral es tracta d'una violència molt més psicològica que física.

També ja fa uns anys que les «novatades» a les casernes van ser prohibides explícitament per les autoritats militars (la qual cosa no va comportar la seva total desaparició, però).

Pel que fa als infants i joves en edat escolar, segons els diferents estudis i països, s'utilitzen diferents termes per designar aquelles conductes de maltractament i victimització per abús de poder que es donen entre ells: *Bullying*, *Peer Harassment*, *Intimidación*, *Maltractament...*



Aquest fenomen s'emmarca en els comportaments problemàtics dels joves (agressió, indisciplina, vandalisme...) amb unes característiques pròpies que el fan objecte d'una atenció especial. Es tracta d'una violència insidiosa, que es va instal·lant a poc a poc, com una nova forma de relació.

Les causes d'aquesta violència són múltiples i no podem atribuir el seu origen pròpiament al sistema escolar; però cal remarcar la paradoxa que mentre d'una banda aquestes actituds reflecteixen la rebel·lia que caracteritza els joves, de l'altra reproduïxen inconscientment certs "valors" d'aquesta mateixa societat que els joves rebutgen: són els valors d'una societat que privilegia la llei del més fort, on el diàleg és absent: els valors d'una societat que no soluciona els problemes amb la negociació i el pacte, sinó amb postures intransigents o amb bombardeigs "humanitaris".

### 1.1. L'abús de poder entre iguals

El noruec Dan Olweus és un dels primers en estudiar el fenomen de la victimització en l'entorn escolar, que ell anomena *Bullying*. El defineix com *una conducta de persecució física i/o psicològica que realitza un/a alumne/a contra un/a*

*altre/a, al que eligeix com a víctima de repetits atacs. Aquesta acció, negativa i intencionada, situa la víctima en una posició de la que difícilment pot sortir-ne pel seu propis mitjans. La continuïtat d'aquestes relacions provoca en les víctimes efectes clarament negatius: descens de l'autoestima, estats d'ansietat i fins i tot quadres depressius, cosa que dificulta la seva integració en el medi escolar i el desenvolupament normal dels aprenentatges* (Olweus 1983).

Aquest terme no es refereix a agressions organitzades o espontànies, en les que es busca recíprocament el mal mutu, ni als actes de vandalisme o d'altres comportaments problemàtics que es podrien manifestar d'una manera més o menys oberta en l'entorn escolar. És un tipus de violència que sovint només es manifesta sota la superfície de les relacions observables en l'escola, oculta gairebé sempre per als adults, però ben coneguda per a l'alumnat. Per això és un tipus de violència difícil d'identificar i de diagnosticar quant al seu grau de gravetat, i per tant, també d'eliminar.

Aquests comportaments, que no són nous, es donen en tots els contextos socioculturals, i no únicament en sectors de població marginals, com es podria pensar en un principi.

El maltractament entre iguals pot prendre diferents formes. Se solen utilitzar les categories següents:

#### **Maltractament físic:**

- Indirecte: amagar, robar o trencar coses d'un...

- Directe: pegar, amenaçar amb armes...

#### **Maltractament verbal:**

- Indirecte: parlar malament d'algú, fer córrer rumors falsos...

- Directe: insultar, posar malnoms...

#### **Exclusió social:**

- Indirecte: ignorar, ningunejar...

- Directe: excloure, no deixar participar a algú en una activitat...

#### **Maltractament mixte (físic i verbal):**

- Amençar per intimidar, obligar a fer coses -fer xantatge-, assetjar sexualment...

## 1.2. La investigació sobre el Bullying

El primer estudi sistemàtic s'inicia als països escandinaus a partir d'un potent estudi longitudinal. De fet, aquests països han estat pioners, tant pel que fa a l'estudi del fenomen i a les eines diagnòstiques com a la creació i instauració de programes de tractament i prevenció a les escoles. Encara són una referència obligada.

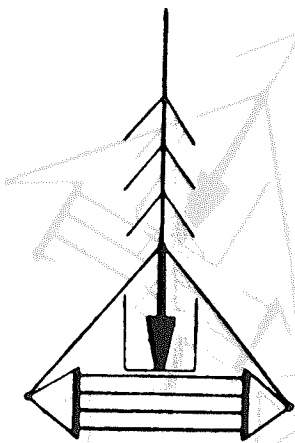
A partir dels estudis d'Olweus, altres països europeus inicien investigacions sobre la violència escolar: el Regne Unit, Irlanda, Itàlia, Portugal... A Alemanya, Holanda i la zona flamenca de Bèlgica el maltractament entre iguals s'ha estudiat independentment però s'ha incorporat a una comprensió més àmplia de la violència en la societat i en l'escola. A França, degut a la seva pròpia problemàtica, tracten el fenomen de la violència escolar des de la perspectiva general dels actes antisocials dels joves.

L'estudi sobre el bullying s'ha extès en els darrers anys de manera considerable; s'han realitzat recerques gairebé arreu. Trobem estudis en països tan diversos com: EEUU, Austràlia, Japó, Canadà, Brasil, Aràbia Saudí...

A l'Estat espanyol, l'estudi d'aquest fenomen és relativament nou. Cal fer esment de l'*Informe del Defensor del Pueblo sobre Violència Escolar* (1999)<sup>[1]</sup>, i el recentment aparegut informe sobre *Juventut i Seguretat a Catalunya* (2001)<sup>[2]</sup>.

L'*Informe del Defensor del Pueblo* és el resultat d'una investigació sobre la violència entre iguals en l'àmbit escolar a nivell de tot l'estat espanyol, coordinada pel Departament de Psicologia de la Universitat Autònoma de Madrid. Es tracta d'un estudi transversal, amb una mostra de 3.000 estudiants d'ESO d'entre 12 a 16 anys, de 300 centres educatius públics i privats, ubicats en el territori de les diferents Comunitats Autònomes. També van ser entrevistats els caps d'estudis de tots els centres de la mostra, per comparar les dues visions.

L'estudi *Juventut i Seguretat a Catalunya*, emès conjuntament pels Departaments d'Ensenyament i d'Interior de la Generalitat de Catalunya, és l'estudi transversal d'una mostra de 7.400 joves escolaritzats d'entre 12 i 18 anys aproximadament. Investiga l'agressió entre iguals i altres comportaments incívics dins i fora de l'escola, i el consum de drogues. L'enquesta es va dur a terme durant el primer trimestre del curs 2000/01.



## 1.3. Conclusions generals

No és objecte d'aquest escrit detallar els estudis realitzats a l'entorn del bullying -els estudis són nombrosos i difícilment comparables- però es poden extreure algunes conclusions generals:

**1.** El maltractament entre iguals és un fenomen general que es produeix en tots els països on s'ha estudiat.

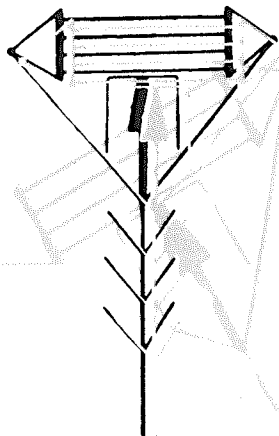
**2.** Les dades d'incidència no són homogènies; ja que tant les mostres com els procediments de recollida de dades, així com els dissenys i les anàlisis estadístiques són diferents segons els països.

**3.** Apareixen una sèrie de tendències pel que fa al gènere, el curs escolar o l'edat, el tipus d'abús més freqüent i el lloc on es produeixen.

**4.** Pel que fa al gènere:

- Els nois tenen més participació tant en el paper d'agressor com de víctima.

- Les formes més usuals d'abús perpetrat pels nois són les formes directes (pegar, amenaçar, insultar...) mentre que les noies utilitzen majorment les formes indirectes (parlar malament, fer córrer rumors, excloure...).



**5.** Pel que fa a l'edat, el moment de major incidència de conductes de *bullying* se situa entre els 11 i 14 anys, a partir d'aquí va disminuint progressivament a mesura que augmenta l'edat.

**6.** Pel que fa al tipus d'abús més freqüent, en primer lloc se situa el maltractament verbal (insults, malnoms...) seguit pel físic (baralles, cops...) i en tercer lloc el maltractament per aïllament social (ignorar, rebutjar, no deixar participar...). Els casos d'amenaça amb armes i assetjament sexual són molt escassos en tots els estudis.

**7.** Els llocs on es donen aquestes agressions varien segons el curs: a Primària el lloc més freqüent és el pati, a Secundària es diversifiquen, augmentant la freqüència en els passadissos i en les aules.

Pel que fa a la incidència cal fer les següents consideracions: prenent com a referència els països del nostre entorn, la incidència d'episodis de maltractament en els centres escolars de l'estat espanyol és relativament baixa, especialment en els tipus de maltractament més greu.

Ara bé, aquesta dada aparentment positiva no ens ha de portar a l'error de menystenir el problema. Segons l'*Informe del Defensor del Pueblo*, la convivència en els centres "no asoleix ni de bon tros el mínim exigible que seria aquell en que els episodis violents entre els alumnes fossin, en el pitjor dels casos, esporàdics i ocasionals".

L'*estudi de Joventut i seguretat a Catalunya* revela els següents percentatges quant als protagonistes dels incidents violents:

- Una mica més del 9% dels estudiants enquestats es declara predominantment víctima d'accions contínues.

- El 9% es reconeix autor d'aquest tipus d'accions.

- El 3,5% es declara víctima i també victimitzador.

Pel que fa a la freqüència del tipus d'abús:

- El 10,5% dels estudiants enquestats refereix agressions verbals

- El 5,6% manifesta que han dit mentides sobre ell o l'han fet quedar malament

- El 2,4% refereix haver rebut cops i empentes

- El 1,3% refereix haver patit robatoris i destrosses

- El 0,6% refereix amenaces per obligar a fer coses que no faria

## 2. IMPORTÀNCIA DE LES RELACIONS EN EL DESENVOLUPAMENT DELS INFANTS I JOVES

Les experiències que tenen els infants i adolescents amb els seus iguals, juntament amb les que proporciona la família, l'escola i d'altres entorns socials propers, tenen una marcada influència en l'adaptació social de la persona al llarg de la seva vida. No ens estendrem en remarcar la importància que tenen aquestes interaccions en el desenvolupament dels infants i joves, interaccions que faciliten l'aprenentatge d'un ampli ventall d'habilitats i actituds que influeixen en el desenvolupament social i que també contribueixen al desenvolupament emocional i cognitiu en gran mesura.

A diferència de les relacions que els infants i joves mantenen amb els adults, en les relacions entre els mateixos infants o adolescents domina la igualtat d'estatus; és a dir, les seves relacions tenen un caràcter no jeràrquic, es mouen en el pla de la simetria horitzontal, d'aquí la consideració com a iguals.

En la seva forma més general, el fenomen de l'abús consisteix en la *opressió reiterada, tant psicològica com física, envers una persona amb un poder menor, per part d'una altra persona amb un poder major* (Farrington 1993). Aquest desequilibri pot ser molt evident (una persona amb més força física o un grup de persones contra un individu) o bé passar molt més inadvertit, per exemple, quan es tracta de diferències psicològiques.

Quan, en les relacions entre iguals a les que fem referència, es trenca l'equilibri de forces, aquestes esdevenen abusives i afavoreixen els processos de victimització. És llavors que mereixen tot el nostre interès i la nostra dedicació professional.

Les relacions que establim amb els altres ens estimulen a donar el millor de nosaltres mateixos i ens fan créixer, però no sempre és així: mitjançant una relació de maltractament psicològic, de victimització, es pot arribar a destrossar una persona.

Aquest tipus de violència sol ser mal conegut o fins i tot ignorat pels adults. Sembla com si la nostra societat no fos capaç de percebre aquesta forma de violència indirecta i amb el pretext de la tolerància es tornés indulgent: a vegades, les formes menys intenses (certs insults, malnoms, exclusió de jocs i tasques...) poden gaudir d'un grau de permissivitat i d'indiferència desconexor de les greus conseqüències que aquestes conductes poden tenir per als seus protagonistes. Sense oblidar que probablement són el germen d'altres conductes antisocials posteriors.

La investigació *Juventut i seguretat a Catalunya*, ens parla que els casos més preocupants es troben en la població especialment afectada. El percentatge d'aquests nois i noies és del 3,1% del total de la mostra. És a dir, 3 de cada 100 alumnes pateixen agressions un cop a la setmana o més i ells mateixos les perceben com a importants.

Aquests nois i noies mereixen tota la nostra atenció. Com veurem, l'exposició continuada a aquests processos victimitzadors posa en perill el seu desenvolupament i pot ser causa de trastorns mentals en l'adolescència o en l'edat adulta.

### 2.1. La dinàmica bullying

El procés de victimització d'un noi o una noia per part dels

seus iguals, posem per exemple pels companys de classe, està relacionat amb l'esquema de domini-submissió. Aquesta relació asimètrica de poder es posa de manifest quan un individu o grup d'individus en una escalada d'accions diversificades d'hostilitat i manca de respecte a la vàlua personal de l'altre arriben a fer-li la vida impossible, creant així un cercle de victimització.

Pot començar per un detall sense importància, com retreure-li alguna singularitat, posar un malnom i anar passant lentament i de manera progressiva, si l'entorn ho permet, a d'altres actes més greus (riure's, burlar-se'n, aïllar, rebutjar, insultar, agredir físicament...), finalment la persona assetjada entra en una situació de la qual difícilment pot sortir-ne sense una ajuda externa.

Bàsicament hi ha quatre tipus de protagonistes: l'agressor (*bully*, pinxo...), la víctima, els companys observadors i els adults.

- **L'agressor:** pot actuar sol i/o en grup.

- **La víctima:** sovint es troba aïllada.

- **Els companys:** és freqüent la manca de recolzament per part dels companys que, en el millor dels casos observen sense intervenir i massa sovint s'afegeixen a les agressions i amplifiquen el procés. Això s'explica des de dues vessants: d'una banda per la por de patir les mateixes conseqüències si fan costat a la víctima (mentre l'agredeixen a ell a mi no em fan res) i de l'altra pel fenomen de contagi social que fomenta la participació en els actes d'intimidació.

- **Els adults** (pares i mestres), sovint només detecten el problema quan ha pres unes proporcions evidents i sovint greus. Cal tenir en compte que els infants comuniquen més les situacions de risc a pares i mestres, però en el cas dels adolescents el grau de comunicació és notablement inferior (Ortega 1992).

### 2.2. El perfil psicològic dels protagonistes del bullying

No podem categoritzar un perfil psicològic determinat per als protagonistes principals (agressor, víctima) però sembla evident, i diversos estudis ho confirmen, que les característiques, les cognicions socials i les conductes dels agressors, víctimes i agressors-víctimes, poden diferir considerablement.

En el cas de l'agressor, i malgrat existir controvèrsies, es dibuixen dues tipologies:

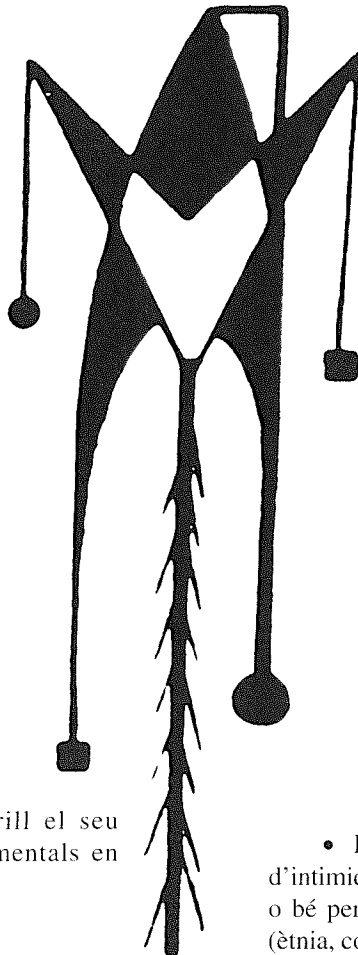
- **Predominantment dominant:** amb tendència a la personalitat antisocial.

- **Predominantment ansiós:** amb una baixa autoestima i nivells alts d'ansietat.

En el cas de les víctimes és més difícil concretar unes característiques psicològiques, però generalment es troben dos tipus de víctimes:

- **La víctima clàssica:** físicament dèbil, que reforça les actituds de l'agressor plorant, queixant-se manifestant dolor, amb poques habilitats socials (Hodges & Perry, 1996). Generalment té pocs amics, i consegüentment menys protecció dels iguals, i més possibilitats de ser rebutjat.

- **La víctima provocadora:** pot contribuir a la conducta d'intimidació per ser irritant (ex. hiperactiu) (Kumpulainen 1998), o bé per presentar qualsevol diferència física respecte el grup (ètnia, cos, alçada, vestit...) o maneres de ser o de pensar pròpies i que divergeixen de la majoria (Espelage et al. 1999).



El tercer grup es categoritza com a agressors-víctimes, és a dir, nois i noies que d'una banda són victimitzats per alguns companys però que al seu torn en victimitzen d'altres. A Catalunya es xifra aquest grup en un 3,5%.

Cal tenir en compte que la conducta d'intimidació o bullying s'ha d'entendre com un fenomen relacional i dinàmic i cal analitzar altres variables fortament implicades, com les familiars, les socials i les escolars. Per exemple, s'ha demostrat que els estils parentals autoritaris o punitius, la disciplina inconsistent, la indiferència o la manca de calor emocional abunden en els antecedents familiars dels nois i noies implicats en conductes bullying.

Però s'ha que tenir present que, de la mateixa manera que no se sap la causa directa de la conducta d'intimidació, tampoc se sap per què alguns nens que podria esperar-se que manifestessin una conducta intimidadora no ho fan. Pot ser que factors de l'entorn social o escolar del nen impedeixin que el bullying creixi o es mantingui (Pope 2000).

### 3. EL BULLYING COM A FACTOR DE RISC DE TRASTORNS CONDUCTUALS I PSICOLÒGICS

A vegades pot semblar que les baralles entre infants i joves no tenen importància, que són coses de canalla, etc. i fins a cert punt és així, però també és un fet demostrat que l'exposició a situacions de victimització, de manera sistemàtica i duradora en el temps, és un factor de risc de trastorns psicològics, tant per als agressors com per a les víctimes, alhora que parla molt poc favorablement del context social on es produeixen.

Els nois i noies involucrats en bullying refereixen més trastorns psicològics i problemes conductuals que els no involucrats.

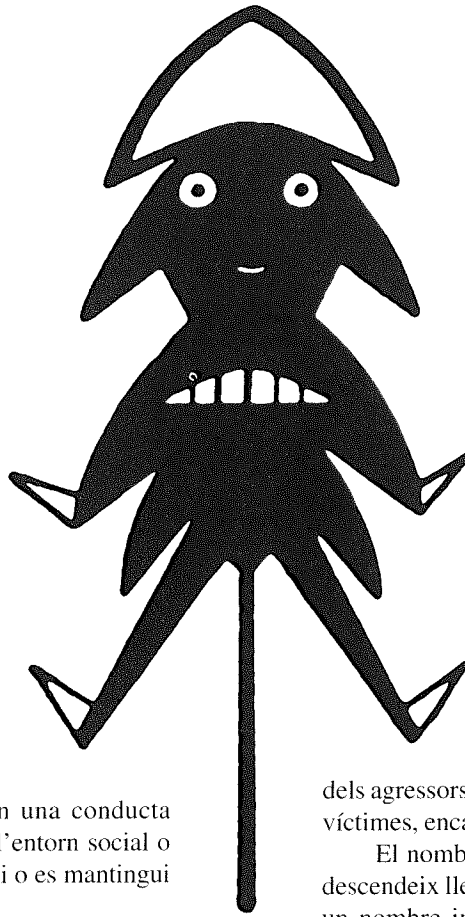
Els nois i noies victimitzats refereixen més altes taxes de símptomes psicossomàtics, ansietat i depressió, una baixa autoestima, soletat, aïllament, baixa concentració i baixa adaptació escolar (precursor o resultat?), també manifesten por a anar a l'escola i en el grup de les noies s'han observat trastorns de la ingesta (anorèxia i bulímia).

En els agressors hi hauria depressió, ansietat i trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat i una tendència a desenvolupar una personalitat antisocial en l'edat adulta. D'altres aspectes a remarcar són la inseguretat en alguns casos, el rebuig a l'escola i l'abús de substàncies.

El grup dels nois i noies que són agressors i víctimes alhora, és el que presenta un risc més alt, particularment els nois presenten més trastorns de conducta externalitzada i problemes d'hiperactivitat i les noies més problemes internalitzats (Kumpulainen 1998).

Un dels estudis recents fet a Finlàndia (Riittakerttu Kaltiala-Heino et al. 2000), amb una mostra de 17.643 joves entre 14 i 16 anys mostra que la implicació del bullying està associada a un risc de trastorns mentals concurrents i que aquests afecten gairebé en la mateixa mesura als nois com a les noies implicades, amb poques diferències.

També s'han fet estudis centrats en el tipus de maltractament. Craig (1998) troba una associació entre maltractament indirecte i ansietat i depressió informada pels nens i Sharp (1995) troba que el maltractament indirecte està associat a nivells més alts d'estrès



comparat amb el maltractament directe. Crick (1998) mostra que l'agressió indirecta prediu la futura adaptació escolar millor que l'agressió oberta o directa.

#### 3.1 Persistència de la conducta bullying

Sembla demostrat que l'exposició repetida a aquest tipus de conductes és un factor de risc important per a trastorns psicològics i de conducta. En aquest sentit pot ser interessant fer referència a l'estudi longitudinal de Kumpulainen (1999) que investiga la persistència de la conducta en una mostra de 1268 nens quan tenien 8 anys (estudi 1) i 4 anys després, quan en tenien 12 (estudi 2).

En els dos moments s'observa una major freqüència de nois que de noies, tant en el grup dels agressors, com en el grup d'agressors-víctimes, com en el de víctimes, encara que en aquest darrer la diferència és mínima.

El nombre de nois i noies implicats en conductes bullying descendeix lleugerament en els 4 anys del període de seguiment i un nombre important canvia de situació: alguns agressors es converteixen en agressors-víctimes. Gairebé la meitat dels implicats en les conductes bullying en el segon moment havien estat implicats en les mateixes conductes 4 anys abans.

Els nens i nenes considerats agressors-víctimes en el primer estudi van estar més freqüentment implicats en situació de bullying 4 anys després. En els dos moments s'observa una major freqüència de la situació de bullying al llarg del període de 4 anys d'estudi.

Aquest estudi conclou que el bullying és una conducta freqüent entre nens i nenes i que tendeix a persistir durant diversos anys. Els nens que són a la vegada agressors i víctimes es troben en una situació de major risc per continuar implicats en una situació de bullying durant llargs períodes de temps. Els nens implicats en bullying presenten sovint trastorns psiquiàtrics i alteracions psicològiques.

#### 3.2. Conclusions

Les relacions amb els iguals no es donen sense conflictes; ara bé, el conflicte, per sí mateix no és dolent. És quan aquests conflictes s'enquisten i prenen la forma d'abús de poder, o quan aquesta és la manera habitual de relacionar-se quan podem parlar de situació de risc.

Les conductes d'abús entre iguals, si són reiterades i persistents al llarg d'un període de temps prou llarg, poden ser origen de trastorns mentals que poden arribar a ser greus en l'adolescència i en l'edat adulta.

Creiem que no és erroni dir que el bullying a l'escola té una més baixa prioritat d'intervenció comparat amb les conductes disruptives o d'altres més visibles i, en tractar-se d'una violència silenciosa, insidiosa... que no interfereix, sovint és ignorat o menystingut pels mateixos professionals.

El tractament efectiu de la violència escolar és, entre altres coses, directament proporcional a la definició d'aquests fenòmens i les conductes de baixa intensitat s'han d'incloure en aquesta definició, sobretot quan els nens es mostren pertorbats per aquestes conductes.

L'Informe Delors [3], considera la funció que té l'educació en la seva globalitat i ens parla de l'aprenentatge de la convivència com un dels quatre pilars on s'ha de basar l'educació del segle

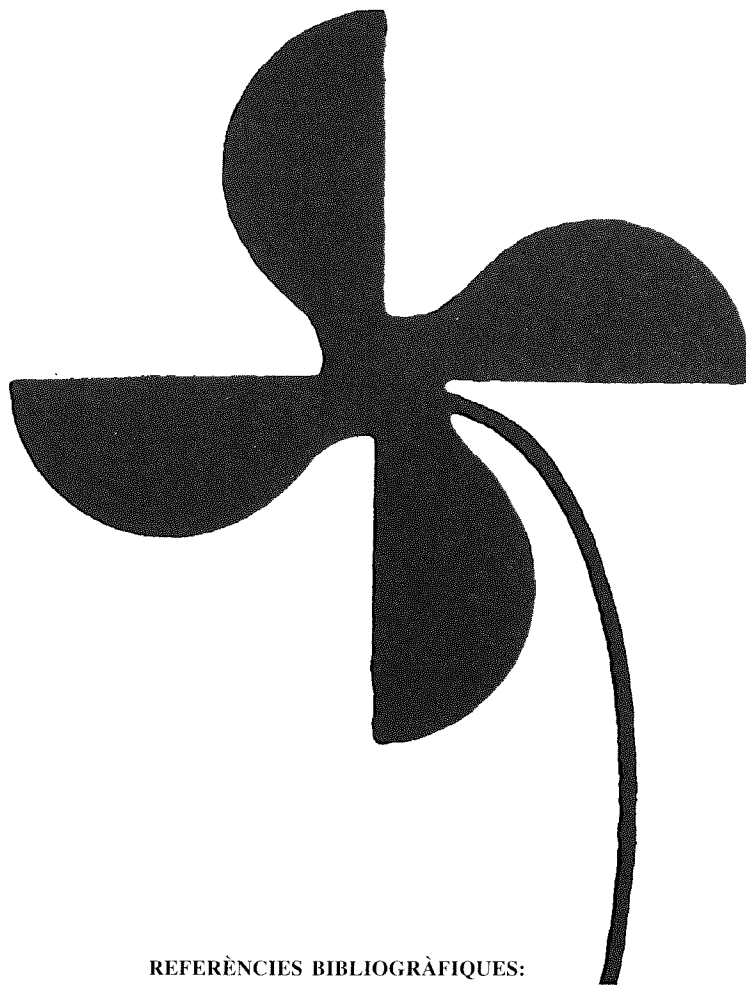
XXI, donant-li la mateixa importància que l'aprenentatge dels coneixements, procediments i actituds i valors.

I és que l'aprenentatge social, sovint fet a l'ombra d'una escola dirigida més als aspectes conceptuals i que a més, transmet un sistema de valors poc coincidents amb els de l'entramat social en el qual s'ubica, és moltes vegades una assignatura poc valoritzada. I esdevé una escola que sobrevalora el paper del mestre i oblida el dels iguals, el dels "altres", que exerceixen una influència determinant sobretot a l'hora que l'infant construeix la pròpia concepció del món físic i social.

És important identificar quines conductes poden ser constitutives de bullying. Cal actuar per aturar el bullying a nivell escolar i cal fer-ho amb actuacions tant a nivell individual dels implicats com també a nivell grupal o social.

En el primer cas, segons el grau d'afectació, encara és possible la mediació; a nivell de grup poden ser útils els programes de resolució de conflictes, de competència social, de dinàmica de grups...

Finalment, una intervenció psicosocial aconsellaria la revisió i millora de les estratègies comunicatives de la societat en general i de la comunitat escolar en particular.



#### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES:

Craig, W.M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, pp. 123-130

Crick, N.R. and Bigbee, M.A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347.

Espelage, D., Asidao, C.S., and Vion, S. (1999). APA's 1999 Annual Convention, aug 20-24 Boston. <http://apa.org/monitor/oct99/cf3.html>

Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. *In Crime and Justice*. Vol 17. M. Tonry (Ed.). Chicago: University Chicago Press, pp. 381-458.

Hodges, E.V.E. and Perry, D.G. (Fall, 1996) Victimization is never just child's play. *National School Safety Center News Journal*, 4-7.

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., and Rimpelä, A. (2000). Bullying at school-an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.

Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse and Neglect*, 23, pp. 1253-1262.

Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S.L., Moilanen, I., Piha, J., Purra, K., and Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect*, 22, pp. 705-717.

Olweus, D., (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.). *Human development. An interactional perspective*. New York: Academic Press, pp. 353-365.

Ortega, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura*, 14, pp. 23-26.

Pope, A. (2000) [www.aboutourkids.org/articles/bullies.html](http://www.aboutourkids.org/articles/bullies.html)

Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., and Karstadt, L. (2000). The association between Direct and Relational Bullying and Behaviour Problems among Primary School Children. *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol 41, no. 8. pp. 989-1002.

Correspondència sobre el tema: [jcollell@pie.xtec.es](mailto:jcollell@pie.xtec.es) o [cescude@pie.xtec.es](mailto:cescude@pie.xtec.es)

[1] Informe del Defensor del Pueblo sobre Violència Escolar (Madrid 1999). [www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/vescuno.pdf](http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/vescuno.pdf)

[2] Joventut i Seguretat a Catalunya (2001). [www.gencat.es/interior/docs/int\\_js00.htm](http://www.gencat.es/interior/docs/int_js00.htm)

[3] Informe Delors. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI [www.unesco.org](http://www.unesco.org)



# Lebon

[www.lebon-libros.com](http://www.lebon-libros.com)

C/E: [libreria@lebon-libros.com](mailto: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 / Psicomotricidad

Refuerzo

( Solicítenos catálogos )

# EINES PER A LA INICIACIÓ AL NOSTRE CODI LINGÜÍSTIC PER A ALUMNAT ESTRANGER

Eulàlia Solé Sugranyes

Aquest és el títol del treball realitzat durant un curs de llicència d'estudis concedit pel Departament d'Ensenyament que, bàsicament, és una proposta pedagògica, des d'una concepció constructivista de l'adquisició de la llengua escrita, per a l'alfabetització dels alumnes estrangers nou arribats sense escolarització prèvia al seu país d'origen.

W. Blake diu que " *cap ocell no vola gaire amunt només amb la força de les seves ales* "; de la mateixa manera, jo mai no haguera pogut realitzar aquest treball si no fos per tot el que em van ensenyar els meus companys i companyes del Programa d'Educació Compensatòria i amb el suport que em van donar. El camí fet amb professorat i alumnes dels centres on he intervingut ha estat també una font d'aprenentatge imprescindible.

La necessitat d'atenció pedagògica a l'alumnat en situació d'analfabetisme incorporat als cursos alts de Primària i a l'ESO, que s'ha vist incrementada per l'arribada de nois i noies procedents d'altres països, ens va fer reflexionar als professionals del Programa d'Educació Compensatòria de la Delegació Territorial del Baix Llobregat i Anoia (i no només a nosaltres), sobre les condicions i les característiques en que es realitza el procés d'alfabetització d'aquest alumnat en els centres educatius.

Ens semblava important poder oferir un model coherent, motivador, funcional i afavoridor del procés d'aprenentatge, construcció i re-construcció del coneixement de la llengua escrita que fa el propi alumne.

L'augment del flux migratori que s'està produint al Baix Llobregat i Anoia, així com a molts altres indrets de Catalunya, ha generat, des de fa alguns anys l'escolarització en centres ordinàries dels fills i filles de famílies estrangeres que s'incorporen als diferents nivells educatius.

La gran majoria d'aquest alumnat procedeix del Magrib però també venen d'altres llocs (Xina, Comunitat Europea, Amèrica llatina, etc.)

El procés d'escolarització d'aquesta tipologia d'alumnat presenta unes característiques específiques degudes a les diferències existents entre els països de procedència i el país d'arribada: llengües, cultures, sistemes educatius, processos d'escolarització, religions... que s'afegeixen a les diferències individuals ampliant, a bastament, la diversitat present als nostres centres i a la qual el professorat ha de donar una resposta educativa.

Quasi bé tots són alumnes que han estat escolaritzats normalment al seu país d'origen i no tenen greus dificultats per adaptar-se a la nova situació escolar malgrat que han de fer l'aprenentatge de les nostres llengües curriculars, que han de treballar aquells continguts que són diferents en un i altre sistema i que han d'incorporar-se a una cultura força diferent



a la seva però amb la que té molts punts de contacte. El seu procés d'escolarització requereix temps i mesures pedagògiques adients que els centres, de forma progressiva, van incorporant.

Tanmateix, hi ha una minoria d'alumnes, d'edats compreses entre els nivells més alts d'Educació Primària i també a l'Educació Secundària Obligatòria, que no ha anat mai a l'escola en el seu país o bé ha estat escolaritzada en institucions que tenen altres finalitats educatives, per la qual cosa, la seva situació inicial difereix significativament a la del grup anterior. Ens trobem que, aquests nois i noies, han d'iniciar un procés d'escolarització que inclou l'alfabetització en una llengua que desconeixen i en uns nivells en els que l'aprenentatge inicial de la llengua escrita ja no forma part del currículum comú.

Com hi responem els centres?

## UNA PINZELLADA SOBRE UNA SITUACIÓ QUOTIDIANA

La incorporació d'aquests alumnes estrangers, que no han estat alfabetitzats en la llengua del seu país, és complexa i en voldria destacar alguns aspectes:

### *Pel que fa als alumnes:*

- Són nois i noies grans i adscrits a cursos on la iniciació al procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura ja no forma part del currículum comú. Sovint, fan aquest aprenentatge fora del context grup classe i a vegades sense poder-lo compartir amb cap altre company o companya.

- Aquest procés l'han de fer en una llengua que desconeixen, és a dir, a l'hora que aprenen la llengua oral.

- La llengua amb la que inicien l'alfabetització és el català perquè és la llengua vehicular del centre, però, sovint, aquests alumnes viuen en barris on hi ha un alt percentatge de població sorgida de la immigració estrangera i de la resta de l'estat espanyol. El seu entorn proper i dels companys d'escola és, majorment, castellano-parlant. A vegades, no entenen per què inicien l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en català.

- Juntament amb l'aprenentatge de les llengües curriculars, han de fer tots aquells aprenentatges que implica un procés d'escolarització i aculturació.

- En aquests moments, sovint, aquests nois i noies no romandran gaire més anys als centres educatius. Tan aviat com poden accedeixen al món laboral. I per altra banda, una petita part d'aquest alumnat, després d'un o dos anys d'escolarització, abandona l'escola per altres raons.

- La seva situació d'analfabetisme pot crear-los-hi un sentiment d'inferioritat davant els companys i companyes i es poden desanimar.



### ***Pel que fa al professorat:***

● El professorat que atenem aquests alumnes desconeixem la seva llengua la qual cosa no facilita el treball i la comunicació.

● El centres que els acullen es troben desorientats, sovint és una situació absolutament nova i poques vegades imaginada (cada cop menys). Tenen dificultats a l'hora de prendre decisions sobre la resposta pedagògica més adequada, els criteris per seqüenciar els continguts, l'optimització dels recursos que té el centre, la selecció de materials, l'organització i metodologia dels aprenentatges, etc.

### ***Pel que fa als mètodes i estratègies d'aprenentatge:***

● Els mètodes d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura que més comunament apliquen els centres són mètodes fonètics basats en l'anàlisi dels fonemes i normalment l'inicien amb els fonemes vocàlics.

● Una bona part dels alumnes que ens arriba sense escolaritzar procedeix del Marroc. Les diverses llengües que s'hi parlen (àrab dialectal, llengües amazighs) tenen un sistema vocàlic força diferent al del català i tots els mestres que hem tingut a classe alumnes d'aquest país, sabem molt bé les enormes dificultats que inicialment tenen per discriminar auditivament i fonèticament aquests fonemes.

● Sovint, aquest procés d'aprenentatge motiva poc als alumnes ja que, degut a la poca experiència existent i la manca d'adoneïtat dels recursos metodològics i dels materials que s'utilitzen, està basat en la repetició de models amb poc contingut funcional.

● Els materials que fan servir no són del tot ajustats a aquesta situació. O bé són materials i propostes didàctiques d'alfabetització dirigides a alumnes d'Educació Infantil o Cicle Inicial d'Educació Primària adequats als interessos d'aquestes edats i per a treballar en un context d'aula en què les activitats proposades es desenvolupen per a tots alumnes i s'organitza l'aula en funció d'aquests aprenentatges (llistats d'alumnes, rètols, racons de biblioteca, racons de treball...). O bé, són materials pensats per a l'alfabetització d'adults però que en cap cas contemplen la doble vessant: aprenentatge d'una nova llengua (català) i alfabetització dirigida a nois i noies adolescents.

Ens plantejavem si podríem millorar aquesta situació.

### **UNS QUANTS INTERROGANTS**

Reflexionant sobre aquests aspectes i sobre algunes observacions que havíem anat fent del procés d'aquests alumnes en l'adquisició de la llengua escrita van sorgir algunes preguntes:

● Com construeixen el coneixement de la llengua escrita aquests nois i noies? Fan un procés similar al dels nostres infants en edat pre-escolar, investigat i descrit per A. Teberosky i E. Ferreiro? Les seves conceptualitzacions seran semblants?

● Si és així, quins coneixements previs poden tenir, i a partir de quins elements poden haver elaborat les seves teories sobre la llengua escrita? És a dir, quina informació

poden haver rebut del seu entorn més proper? En quines condicions?

● Podem treballar, amb aquests alumnes, l'entrada a l'escrit des d'una perspectiva constructivista de forma semblant a com, des de ja fa uns quants anys, s'està fent en força centres d'Educació Infantil i Primària, en el marc de la Reforma Educativa, basada en les investigacions abans esmentades i en la proposta de treball d'A. Teberosky duta a terme a diverses escoles de Catalunya?

Vam començar la nostra recerca. De feina està clar que no ens en faltava.

### **EL CAMÍ DE LES RESPOSTES**

Malgrat les barreres que representa el fet de tenir un coneixement insuficient d'una llengua comuna de comunicació, l'anàlisi de les produccions realitzades per alguns alumnes en situació inicial (pràcticament a l'arribada al país), i del progrés que havien anat fent en l'aprenentatge de la llengua escrita, durant els primers mesos d'escolarització ens va permetre establir un cert paral·lelisme entre el procés d'aquests nois i noies i el que fan els nens i nenes més petits.

Vam poder observar com alumnes que, durant un temps considerablement llarg, han estat iniciats en l'aprenentatge de la llengua escrita basat en la discriminació auditiva per a identificar els fonemes en una paraula; en l'execució motriu de les formes que configuren les lletres manuscrites i en la discriminació visual de les grafies, no aconseguïen incorporar aquests aprenentatges. En canvi, eren capaços de reconèixer els noms dels companys i el propi; reconeixien logotips de marques conegudes; coneixien i utilitzaven lletres diferents a les "treballades" de forma insistent i per repetició, que se suposava que eren més fàcils.

Les seves produccions d'escriptura espontània coincidien amb les diferents fases d'escriptura que fan els infants, excepte en la presència de vocals en les hipòtesis sil·làbiques, possiblement degut a les seves dificultats de discriminació auditiva i fonètica dels sons vocàlics catalans tan diferents dels àrabs i berbers.

Tot i que l'escola els havia introduït a la llengua escrita amb lletra manuscrita, ells, en molts casos, utilitzaven les lletres majúscules

Els treballs de recerca d'E. Ferreiro realitzat amb persones adultes no alfabetitzades, van anar confirmant aquestes coincidències i d'altres que nosaltres no havíem observat. Al mateix temps que desvetllaven les diferències que es troben en un procés (el dels adults) i en l'altre (el dels infants).

La forma d'ensenyament que més freqüentment s'utilitza es basa en uns processos d'aprenentatge regits més per la memorització i per tant de la dependència sempre de models, més que no pas per un procés que afavoreixi la comprensió, estructuració i reconstrucció de teories sobre la llengua escrita i del seu ús en el context, que en realitat és el que l'alumne fa.

Faltava conèixer el context en el que aquests alumnes han viscut abans d'arribar a aquí.

### **llengua oral:**

les estructures comunicatives i camps semàntics, propis del context en què s'ubiquen els alumnes, que habitualment es treballen en la iniciació a una llengua estrangera,

### **llengua escrita:**

les diverses tipologies de text presents a l'entorn més proper als alumnes, no només els textos acadèmics (l'agenda, l'horari, les notes a les famílies, els cartells...).

A cada bloc temàtic hi ha:

**Un quadre** amb el tipus de text que es proposa treballar, els materials de suport per utilitzar i la relació de les activitats que es proposen, relacionades amb el tema.

**Esquemes didàctics** del tipus de text proposat en l'exemplificació de l'activitat.

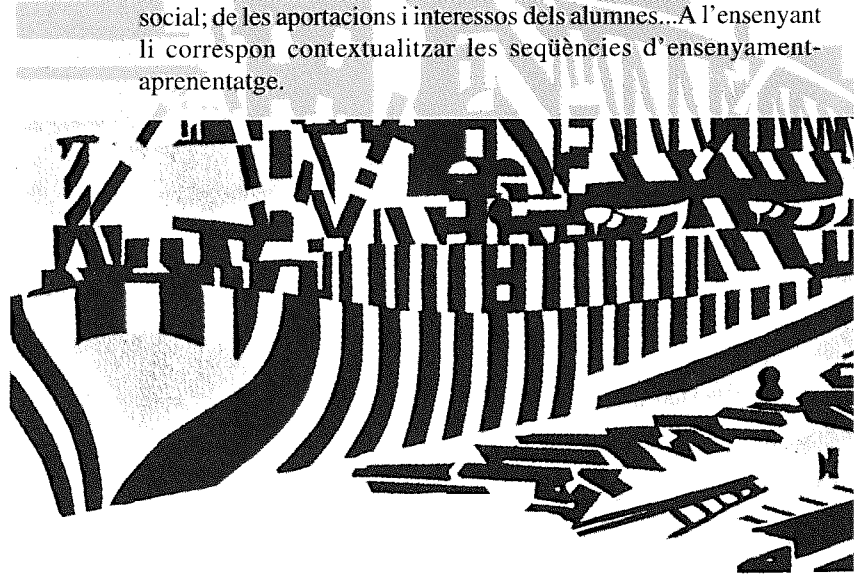
**Exemplificació** d'algunes activitats per realitzar amb la intervenció de l'ensenyant.

**Una fotocòpia del text** o textos seleccionats.

**Vocabulari** il·lustrat sobre els temes del bloc.

**Exemplificació d'algunes activitats** per realitzar l'alumne de forma més autònoma.

Les activitats podien haver estat organitzades diferentment, només és una manera a títol d'orientació, o de model. Al meu entendre, la més idònia és aquella que sorgeix del context real en el que ens movem; de les necessitats comunicatives que van apareixent i les que afavorim a partir de les situacions que es donen a l'aula, al centre, en les activitats curriculars dins i fora del centre; de la curiositat i interès que susciten els textos de l'entorn social; de les aportacions i interessos dels alumnes... A l'ensenyant li correspon contextualitzar les seqüències d'ensenyament-aprenentatge.

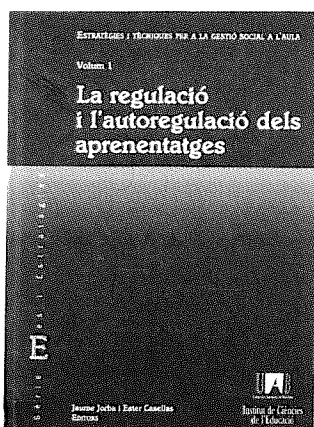


<b>BLOC TEMÀTIC: LES PERSONES: LA FAMÍLIA. EL NOSTRE COS, COM SOM. LA ROBA DE VESTIR. ELS COLORS</b>		
<b>ESTRUCTURES COMUNICATIVES: PARLAR D'ALGÚ I DE LES RELACIONS DE PARENTESC. QUÈ EM PASSA.</b>		
<b>TIPOLOGIA DE TEXT I MATERIALS DE SUPORT</b>	<b>ACTIVITATS DE LECTURA I ESCRITURA</b>	
	<b>AMB MÉS SUPORT</b>	<b>MÉS AUTÒNOMES</b>
<b>. El nom de les persones de la família.</b> <b>. El cognom familiar.</b> <b>. L'arbre genealògic.</b>	. Escriure el propi cognom. . Escriptura del nom de les persones de la família i relacionar-los amb el parentesc. . Iniciar la comprensió d'un arbre genealògic senzill.	. Fer la llista dels noms de les persones de la família. Col·locar els noms dels familiars propers en un senzill arbre genealògic.
<b>. Catàleg de publicitat comercial.</b>	. Identificació de logotips de les marques de les peces de roba. . Discriminar els preus dels noms i marques de les peces de vestir. Explicar què indiquen els nombres.	. Aparellar les peces de roba que són d'una mateixa marca. . Elaboració de la llista la roba que necessita portar els dies que fa gimnàstica o piscina.
<b>. Avisos breus de l'escola a la família</b>	. Lectura parcial o total del contingut del text amb els comentaris adients sobre el format, el contingut i l'ús.	. Escriure el nom de l'emissor i el destinatari. . Identificar la data la salutació i el comiat.
<b>. Fulletons d'informació o publicitat sobre la salut</b>	. Lectura parcial o total del contingut del text amb els procediments i comentaris adients per comprendre el contingut i les característiques del text. . Elaboració del pre-text.	. Re-escriure l'eslògan del text treballat. . Inventar un petit eslògan publicitari sobre la salut i fer-ne un anunci.
<b>. Una postal</b>	. Lectura d'una postal. . Escriptura d'una postal per enviar-la a algú conegut . Escriure el nom i l'adreça de la persona destinatària. . Anar a comprar el segell i enviar-la per correu.	. Assenyalar en diferents postals escrites la data, la signatura, el comiat, ... el nom, l'adreça del destinatari...
<b>. Rodolí, cançó, petit poema.</b>	. Lectura comprensiva i expressiva del text. . Escriure el títol sense model. . Un cop memoritzada una part, re-escriure-la.	. Copiar el títol. . Identificar algunes paraules del text. . Fer un dibuix de les paraules identificades.



# LLIBRES

## de psicopedagogia i educació



### ESTRATÈGIES I TÈCNIQUES PER A LA GESTIÓ SOCIAL A L'ÀULA.

#### La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges. Vol.1

Jorba, J. ; Casellas, E. Editors.  
ICE. UAB. Barcelona, 1996

L'Any 1991, l'ICE de la UAB va rebre l'encàrrec, per part d'un programa de la Unió Europea, d'elaborar un material innovador per a la formació de formadors. Havia de ser una formació que permetés als ensenyants de fer una revisió de la seva pràctica a l'aula, a fi d'ajustar-la en els seus plantejaments i en les seves tècniques a la diversitat de processos d'aprenentatge de l'alumnat. Aquest volum conté materials integradors de la teoria i de la pràctica. Adreçat a tot el professorat que vulgui revisar la seva pràctica docent s'orienta vers els objectius següents:

- Reflexionar sobre el propi estil d'ensenyar, tot relacionant-lo amb les característiques de l'aprenentatge dels alumnes mitjançant una metodologia de caràcter constructivista.
- Identificar els trets propis d'un procés d'ensenyament-aprenentatge basat en la regulació contínua, en l'autonomia de l'alumnat i en la interacció social, i comprendre els principis psicològics, pedagògics i sociològics que el fomenten.
- Analitzar les característiques educatives i tècniques de les estratègies i dels instruments de la regulació de l'aprenentatge i de la interacció social.
- Seleccionar i elaborar les estratègies i els instruments adients a les diferents fases del procés didàctic i a les necessitats de la diversitat de l'alumnat.
- Comprendre i valorar la conveniència del treball del professorat en equip per fer possible el desenvolupament d'aquest model.
- Elaborar projectes d'aplicació dels continguts del curs al propi context professional.

Aquest primer volum de l'obra està estructurat en dos llibres. Cadascun d'aquests llibres consta de sis capítols amb els mateixos títols. El primer llibre inclou el marc teòric il·lustrat amb exemplificacions i aplicacions concretes a l'aula, i produccions d'alumnes. En el segon es proposen una sèrie d'activitats pràctiques que en el seu conjunt constitueixen un mòdul de formació o d'autoformació sobre les propostes didàctiques presentades al llibre 1.

La interrelació entre els diferents blocs de continguts queda concretada en què, les estratègies i tècniques per a la gestió social a l'aula es basen en la regulació dels aprenentatges per un cantó i la interacció social per l'altre. La regulació contínua dels aprenentatges, tema del volum que ens ocupa, es recolza fonamentalment en tres estratègies didàctiques: L'avaluació considerada com a regulació, l'autoregulació dels aprenentatges i la interacció social a l'aula. La interacció social s'aconseguiria mitjançant el contracte didàctic i l'aprenentatge cooperatiu aplicat en el treball per projectes, objecte de treball del segon volum.

Carme Soto

### AULAS INCLUSIVAS

Susan i William Stainback  
Editorial Narcea, 1999.

L'autora i autor d'aquest llibre són professors de la facultat d'educació de la University of Northern Iowa (USA), i han investigat força sobre el tema del que és objecte aquesta obra..

Aquest és un llibre imprescindible per a tots els que volem tenir clar el més bàsic del que significa la inclusió. L'educació de qualitat i igualtat per a tots. És un llibre de fàcil lectura i que ens dona una visió amplia d'una opció que no significa la fi dels ajuts necessaris ni dels serveis que s'han de donar a les aules integrades, ens recorda que cal tornar al que és bàsic: acceptació, pertinença al grup i comunitat i que posa en acció la promoció d'un aprenentatge cooperatiu, té clar que l'ajut crea amistat i comunitat.

En els diferents capítols va introduint conceptes a tenir en compte com són:

✓ Incloure és diferent d'integrar. S'ha de construir un sistema que satisfaci les necessitats de cadascú i no que tots s'hagin d'ajustar al que s'ha programat per la majoria. Crear un sentit de comunitat i d'ajut mutu que promogui l'èxit de tots els membres dels centres educatius. Tota persona és un membre important i valuós amb responsabilitats i una funció a desenvolupar per ajudar als altres. El sentit de comunitat és més assequible en centres petits amb identitat pròpia, on es pot tenir un eix de participació pares, alumnes mestres i personal no docent i esdevenir un centre d'activitats.

Pels autors les característiques d'una aula inclusiva són:

- Aules on totes i tots els alumnes, independentment de les necessitats, pertanyen al grup.
- Es valora la diversitat com oportunitats d'aprenentatge.
- Tots i cada un dels membres tenen els seus drets.
- L'ensenyament és adaptat a l'alumnat.
- L'ajut és a l'aula ordinària amb una xarxa natural d'ajut entre els alumnes i l'equip de professors.
- Es promou l'autogestió i l'ajut mutu entre alumnes.
- Hi ha flexibilitat. S'accepta el canvi.

Un capítol interessant, és el que dedica a la col·laboració de l'alumne (capítol 7), on es donen idees que ens poden ser útils per assessorar als centres. Els autors parlen de diferents estratègies de col·laboració:

**1-** Alumnes com a membres de l'equip docent. Tutoria entre companys. Sistemes d'aprenentatge en grup cooperatiu. Ensenyament en equip format per professor i alumne.


**2-** Alumnes com a defensors-guies dels companys. Planificació professors i alumnes per a planificar transició d'una ubicació escolar a una altra. Intervenció dels alumnes guia en el programes adequats a nee. Formació de xarxes d'ajut. Iniciatives de col·laboració entre companys. Supòsits de futur i recolzament entre companys.

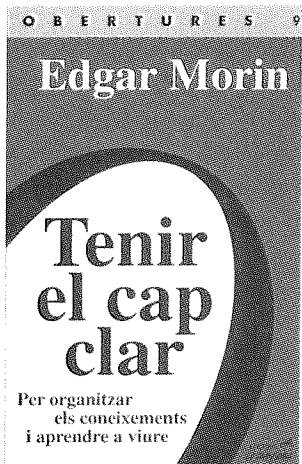
**3-** Alumnes com a responsables de les decisions. Intervenció d'alumnes en la determinació amb el professor de les regles i conseqüències de les seves actuacions a classe. Alumnes vetlladors de les diferents responsabilitats del centre, professors, administradors. Representació d'alumnes a les comissions i consell escolar.

Aquestes estratègies no són sempre de fàcil aplicació però es tracta d'anar introduint les possibles.

En el capítol 10 es parla del procés d'avaluació com a procés també cooperatiu i cíclic en el que participen alumnes i mestres així com diferents formes de dur a terme l'avaluació que ja coneixem però que cal tenir-les presents perquè no sempre es duen a la pràctica.

En conjunt aquesta és una obra que pot ajudar-nos en la feina i que és bo conèixer i de tenir en el nostre lloc de treball.

 **Carme Gisbert**



## **TENIR EL CAP CLAR** **Per organitzar el coneixement i** **aprendre a viure**

*Edgar Morin.*  
*La campana, 2001*

**Conèixer i pensar**  
**no és arribar a una veritat absolutament certa,**  
**sinó que és dialogar amb l'incertesa.**

Un llibre amb un títol així en una revista com aquesta? No serà que estem errant el nostre enfoc o ens estem endinsant en terrenys més enllà de les nostres fronteres professionals? Ben al contrari , us voldria explicar amb aquestes línies **deu raons** per les quals us recomano aquest llibre

**1.-** Edgar Morin, és un home que amb una literatura extensa i amb gran saviesa, ens narra idees profundes i controvertides amb senzilles paraules.

**2.-** Es a més a més un dels pensadors de la nostra època, vull dir amb això, que analitza d' una forma crítica i compromesa el que succeeix al món contemporani.

**3.-** Perquè ens fa veure la necessitat de replantejar l'acte d'educar, el d'ensenyar i el de formar a les persones , sent el més important desenvolupar la capacitat que tenim de comprendre la nostra realitat per així ajudar-nos a viure els uns amb els altres i afavorir un pensament més obert i lliure.

**4.-** Perquè ens encoratge a analitzar els problemes des de la seva complexitat i globalitat , evitant el reduccionisme.

**5.-** Ens facilita un coneixement innovador de les ciències , des de la distinció entre ciències biològiques i ciències humanes i permet una visió d'elles en les que han de confluir unes amb les altres si volem entendre el nostre origen , la nostra trajectòria i el nostre pervindre .

**6.-** També ens fa adonar, de forma clara de com aquestes ciències s'ensenyen a la joventut universitària, en els adolescents a Secundària i als nens i a les nenes a Primària.

Fa una revisió, no tant sols del currículum a ensenyar i de les excessives especialitats formatives organitzades en estaments tancats, sinó del tipus de pensament que desenvolupen en aquesta població en formació :Un pensament deslligat i allunyat dels problemes reals en els que viuen.

**7.-** No solament s'hauria de reformar el currículum, sinó revisar com s'utilitzen les noves tecnologies al servei de la recerca, de com es relaciona la informació per donar respostes a preguntes que es desprenen de l'estudi de les ciències en el sentit més ampli per desenvolupar un coneixement autònom i crític.

**8.-** Perquè ens parla de que s'ha de crear una escola de la vida , una escola per a la comprensió de les persones i per a la construcció del coneixement, perquè els sabers que anem comprenent ens serveixin per estar millor amb els altres.

**9.-** Ens convida a situar-nos davant dels reptes amb una actitud compromesa que ens faci revisar el que pensem, fem i diem amb nosaltres mateixos i amb els altres.

**10.-** Si amb aquest darrer punt no hi trobeu interès en donar-li un cop d'ull , passeu full, que trobareu coses millors... ah! però no oblideu la darrera raó:

Viatgeu amb el "zoom" del fotògraf, per així poder captar la realitat més nítida i concreta, fins i tot minimalista , utilitzant enfoc, i filtres de diferents colors i alhora copsar la màgia del moment i el sentit global del que passa amb les coses i les persones.

### **I per saber més**

Edgar Morin, neix a París l'any 1921. Polític independent, sociòleg de la contemporaneïtat, creador del "pensament complexa".

Tot sovint participa en els espais institucionals on es debaten les línies del pensament científic des de les visions anti-neoliberalis.

Ha escrit, entre d'altres: "Ciència con consciència", (1984), "Qué es el totalitarismo"(1985), "Introducción al pensamiento complejo"(1994) "El paradigma perdido"(1992).

# GUIA LÚDICA

de la Catalunya profunda... o no tant !



## LA ZONA VOLCÀNICA DE LA GARROTXA

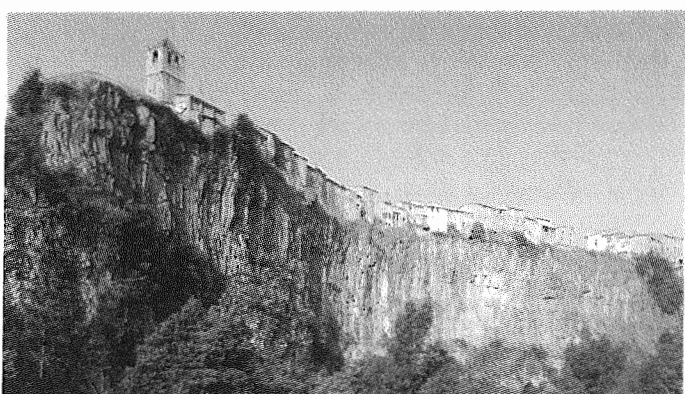
*Neus Colomer, Jordi Espadalé, Susanna Serbosa, components del Camp d'Aprenentatge de la Garrotxa*

**E**n aquesta ocasió us proposem fer un recorregut pels llocs més singulars de la zona volcànica de la Garrotxa.

Abans que res caldria recordar que ens trobem davant d'una de les zones volcàniques més ben conservades de la península Ibèrica. L'activitat volcànica va començar fa uns 350.000 anys i va continuar fins fa només 11.500 anys. La formen una quarantena de cons volcànics, com el Montsacopa, el Croscat, Santa Margarida, per citar els més coneguts, i cap a una trentena de colades basàltiques, que han donat pas a espectaculars cingleres com és el cas de la de Castellfollit de la Roca.

Tots aquests edificis volcànics es localitzen a la Serralada Transversal Catalana i els més nombrosos els trobem al curs alt del riu Fluvià.

Des de l'any 1982, aquesta espectacular zona ha estat declarada Parc Natural ja que pel seu interès geològic i botànic calia de totes totes conservar i a poder ser millorar.



El nostre itinerari comença, de bon matí, a **Castellfollit de la Roca**, una de les portes d'entrada de la zona volcànica.

El poble de Castellfollit es troba situat al damunt d'una espectacular cinglera de basalt. Aquesta cinglera, d'uns 50 m d'alçada i prop d'un km de llargada, és el resultat de la superposició de dues potents colades de lava que van fluir per les valls del riu Fluvià, la més antiga, i del seu afluent el Turonell, la més nova.

El basalt d'aquesta cinglera presenta diferents formes, segons si el refredament de la lava va ser més sobtat o pel contrari més lent i tranquil. Així, podem veure majoritàriament, una gran quantitat de prismes de base hexagonal o pentagonal, alguns d'ells molt regulars, sobretot a la seva colada superior. També s'hi poden observar grans blocs irregulars i plaques o lloses a les parts de dalt i de baix respectivament.

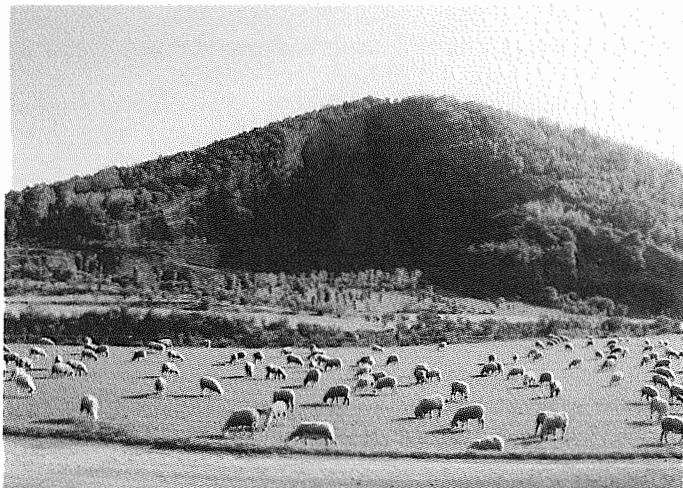
La observació general de la cinglera la podeu fer des de la mateixa carretera C-26, kilòmetre 45, al costat del parador Mont-Roc, o bé podeu baixar aprop del llit del riu Fluvià si en voleu fer una observació més detallada.

*Abans de prosseguir el nostre recorregut, si ho desitjeu, podeu fer una passejada pel barri vell de Castellfollit arribant fins al mirador i fruitreu d'una esplèndida panoràmica de l'indret. També podeu degustar les conegudes galetes de "Cal Enric" i comprar una mica d'embotit a qualsevol de les botigues que trobareu a la mateixa carretera. Si esteu assedegats, entreu a la fonda "Cala Paula" que us atendran molt bé.*

Tot seguit visitarem els dos cons volcànics més importants de la zona: el Croscat i el Santa Margarida. Per efectuar la seva visita podeu deixar el cotxe en un ampli aparcament que trobareu al km 6.5 de la carretera GI-524 que va d'Olot a Santa Pau. Per anar des d'aquí a visitar un i altre volcà, no tindreu cap mena de problema ja que ambdós itineraris es troben degudament senyalitzats.

**El Croscat** és el con volcànic més alt i més recent de la península ibèrica. Té uns 180 m d'alçada, mentre que el seu cràter és obert, forma una mena de ferradura i està orientat cap a l'oest. Precisament la darrera colada de lava que va emetre aquest volcà i que data de fa uns dotze mil anys, va arribar, fins i tot a barrar el pas del riu Fluvià en el lloc conegut com de Bosc de Tosca, a la Vall d'en Bas.

De tota manera allò que crida més l'atenció al visitant és el gran esvoranc que s'observa al vessant nord-est del con, resultat de les extraccions de greda que van tenir lloc durant més de vint



anys. Aquest aflorament ens permet observar avui en dia tota l'estructura interna del con volcànic, així com reconèixer les característiques físiques ( color, grandària, aspecte, pes,... ) dels diversos materials piroclàstics que el configuren.

Actualment tota aquesta zona es troba degudament acondicionada per a ser visitada i es disposa també d'un centre d'informació del Parc Natural situat a Can Pasavent, amb exposicions gràfiques sobre el volcà i tot el que està relacionat amb la seva història més recent.

A continuació ens disposem a pujar el volcà de **Santa Margarida**.

Ho farem pel seu vessant nord, el costat del volcà més ombrívol i humit

Es tracta d'un dels cons volcànics més grans i ben conservats de tota la zona volcànica. Crida l'atenció el seu espectacular cràter tancat, de forma més o menys arrodonida, d'aproximadament uns quatre-cents m. de diàmetre. Val la pena baixar-hi fins al fons i contemplar-lo des de dins. Just al mig s'hi troba una petita ermita romànica del s. XII, actualment restaurada, que li ha donat el nom al volcà.

*Ara és el moment d'anar a dinar. Amb aquesta qüestió no heu de tenir cap problema. La zona compta amb un extensa i variada oferta gastronòmica. Podeu escollir també nombrosos plats de "cuina volcànica", marca característica de la gastronomia que es cuina a la Garrotxa. Es distingeix principalment per la recuperació d'una sèrie de productes tradicionals de la comarca tals com: el blat de moro, els cargols, les castanyes, el fajol, els fesols, els naps negres, les patates, el porc, el senglar i les tòfones.*

Havent dinat que millor que anar a fer una passejada a **la fageda d'en Jordà**.

Deixarem el cotxe just a l'aparcament situat al centre d'informació del Parc Natural Can Serra, a la crta 524 d'Olot a Santa Pau, Km 4 i agafarem el sender Joan Maragall que ens portarà fins al bell mig del bosc.

Abans, però, ens aturarem uns minuts davant el monolit dedicat al poeta Joan Maragall i llegirem la bonica poesia que el poeta i escriptor català va dedicar a la fageda i que està inserida en el mateix monument.

La fageda d'en Jordà es troba situada damunt de la darrera colada de lava que va emetre el volcà Crosat, i per aquesta raó diguem que el seu substrat es exclusivament volcànic. La seva superfície presenta un terreny molt irregular i desnivellat, destacant per damunt de tot els peculiars "tossols", una mena de turonets rocallosos resultat de

la combinació de la lava amb l'aigua dels petits estanyols que hi havia anteriorment.

Des del punt de vista botànic ens trobem davant d'un bosc de faigs situat excepcionalment entre els 500 m i 600 m d'altitud, ja que normalment trobem fagedes en indrets molt més elevats.

El faig és un arbre vigorós que exigeix un ambient humit, plujós o boirós. Quan arriba la tardor, l'estació de l'any més visitada, les fulles s'assequen, canvien el seu color verd per uns de grocs, granats i marronosos molt espectaculars, fins que finalment cauen. De tota manera cada estació té el seu encant i el seu atractiu per a ser visitada.

Que tingueu una profitosa i divertida estada entre nosaltres!



### **La fageda d'en Jordà**

Saps on és la Fageda d'en Jordà?

Si vas pels volts d'Olot, amunt del pla, trobaràs un indret verd i profund com mai cap més n'hagis trobat al món: un verd com d'aigua endins, profund i clar;

el verd de la Fageda d'en Jordà.

El caminant, quan entra en aquest lloc, Comença a caminar-hi a poc a poc; compta els seus passos en la gran quietud,

s'atura, i no sent res, i està perdut.

Li agafa un dolç oblit de tot lo món en el silenci d'aquest lloc profund, i no pensa en sortir, o hi pensa en va: és prè de la fageda d'en Jordà, presoner del silenci i de la verdor.

Oh companyia! Oh deslliurant presó!

**Joan Maragall**  
(1860-1911)

### **SABIEU QUE ?**

✓ Antigament el basalt s'utilitzava per la construcció de llambordes per empedrar els carrers.

✓ A començaments de la primavera, podem veure a la fageda d'en Jordà plantes en el seu sotabosc com el buixol, la viola de bosc, l'herba fetgera, l'el.lèbor verd.

✓ La majoria dels cons volcànics garrotxins són del tipus estrombolià donat que s'assemblen molt al volcà Strómboli (Itàlia). Es tracta d'erupcions força tranquil·les i que sempre edifiquen un con volcànic.

✓ El Parc Natural de la Zona Volcànica té una extensió de 120 km<sup>2</sup> i abasta 11 municipis garrotxins.

✓ Dins del Parc Natural s'han descrit més de 1.173 espècies de plantes amb flor, unes 100 comunitats vegetals diferents, 257 espècies de vertebrats i una quantitat molt superior d'invertebrats.

### **ADRECES I TELÈFONS ÚTILS**

#### **On menjar:**

• **Fonda "Cala Paula"**- Castellfollit de la Roca. Tel. (972) 29.40.32

• **Restaurant Cal Sastre**- Santa Pau. Tel. (972) 68.04.21

• **Restaurant Can Xel**- Santa Pau. Tel. (972) 68.02.11

• **Restaurant Santa Margarida**- Santa Pau. Tel. (972) 68.02.70

• **Restaurant "Els Ossos"**- Olot. Tel. (972) 26.61.34

#### **On informar-se:**

• **Centres d'informació del Parc Natural-Olot.** Tel (972) 26.62.02

• **Institut Municipal de Promoció de la Ciutat-Olot.** Tel.(972) 26.01.41

**Per a més informació us podeu adreçar a:**

Camp d'Aprenentatge de la Garrotxa

C/dels Garganta s/n, 17800 - OLOT.

Tel 972.26.38.29, FAX 972.26.21.58.

e-mail: b7900015@serveis.xtec.es.

## 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 –4<sup>th</sup> 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

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

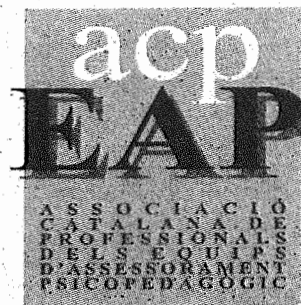
Agència

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



Enviar a: ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA C/ Collserola, 89 08290 CERDANYOLA