

àmbits

de psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE
**PSICOPEDAGOGIA
I EDUCACIÓ**
NÚMERO 37
Hivern 2013



àmbits

de psicopedagogia

EDITA

ASSOCIACIÓ CATALANA DE PROFESSIONALS
dels EAP (ACPEAP)
Avda. Drassanes, 3 08001 BARCELONA
Tel. 93 481 73 98

ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA

C/ Collserola, 89 08290 CERDANYOLA
ambitsaceap@gmail.com
www.ambitsdepsicopedagogia.cat



DIRECTOR

Joan Serra Capallera

CONSELL DE REDACCIÓ

Joan Agelet Profitós
Ramon Almirall Ferran
Eulàlia Bassedas Ballús
Anna Farré Riba
Jaume Forn Rambla
Carme Gisbert Otxoa
Gemma Pérez Clemente
Ferran Sentis Vayreda

CONSELL ASSESSOR

César Coll (Universitat de Barcelona)
Climent Giné (Universitat Ramon Llull)
Josep Maria Mominó (Universitat Oberta de Catalunya)
Pere Pujolàs (Universitat de Vic)
Isabel Solé (Universitat de Barcelona)
Joan Subirats (Universitat Autònoma de Barcelona)
Jaume Francesch Subirana (ACPEAP)

Disseny, maquetació i portada. Vicens Edu Ayma

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

ISSN: 1885-6365

Preu: 7€

HIVERN 2013

sumari

EDITORIAL

- 4 Nens malalts?
Joan Serra Capallera

PÀGINES D'OPINIÓ

- 5 Amb veu pròpia. **Toni Tort Barolet**
- 6 Nota informativa de l'acpeap sobre la guia TDAH del departament d'ensenyament.
Jaume Francesch

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

- 8 Reflexions entorn al TDAH i l'assessorament psicopedagògic.
Anna Farré i Riba
- 11 Educar la impulsivitat. Prevenció de les dificultats d'aprenentatge.
Gemma Alsina Masmijtjà
- 19 De l'estrès a la resiliència: dues vies d'adaptació a la institució educativa.
Jaume Forn i Rambla
- 23 La resiliència a l'adopció. **Assumpció Roqueta Sureda**
- 28 Adolescència i adopció. **Esther Grau Quintana, Rosa Mora Valls**
- 34 Reflexions al voltant de l'assessorament a famílies. **Dolors Vique Ginés**
- 39 El lloc de la psicologia clínica a les USEE. Reflexions sobre l'experiència de la USEE de l'Escola Guinardó.
Miquel Agulló, Josep Amorós, Maria Salarich, Mònica Salvadó
- 47 Ciberassetjament, conducta de persecució. **Oficina de Relació amb la Comunitat**

PRÀCTICA PSICOEDUCATIVA

- 52 Explica'm un conte. **Eva Antequera Cuspinera**
- 54 Projecte brúixola: l'experiència d'un Programa de Diversificació Curricular amb èxit.
Marta Castellà i Riera, Victòria Serra Terzivr

ASSOCIACIÓ

- 60 Associació **AnDICfam**

LLIBRES

- 61 Reflexions d'un vell centenari. **Jaume Forn**

editorial

NENS MALALTS?

El 2008, la Unitat de Trastorns de l'Aprenentatge de l'Hospital de Sant Joan de Deu feia públiques als mitjans de comunicació unes dades que, per la seva contundència, no han deixat de formar part de l'imaginari educatiu de mestres i pares, i que han provocat la presa de posició de l'administració educativa. S'afirmava, en aquell moment, que entre un 10 i 15% dels alumnes tenen algun trastorn de l'aprenentatge (dislèxia, TDAH, discalculia, trastorn de l'aprenentatge no verbal, trastorn del desenvolupament del llenguatge...), o el que és el mateix, es considerava que les dificultats en l'esperat progrés de dos a quatre nens/es per aula són degudes a trastorns de caràcter individual que interfereixen en la seva resposta davant els aprenentatges.

A l'impacte de les dades, s'hi ha associat un discurs, tant per part de l'administració educativa com per part de determinades organitzacions vinculades a la salut i l'educació, que relaciona trastorn amb fracàs escolar. Així, a l'establir una correlació tan directa s'insisteix en que, si es detecten precoçment els alumnes "trastornats" i s'incideix tempranament en la seva reeducació, es rebaixarà el nombre actual de fracàs i es milloraran les situacions escolars d'aquests alumnes. La correlació és poderosa i temptadora, i ho és tant a dins com a fora del sistema educatiu. Per un costat, els docents troben explicades les dificultats que alguns alumnes presenten al marge de la manera com poden estar dissenyats i programats els processos d'ensenyament, preparant-se el sistema per acollir un tant per cent elevat d'alumnes que hi aporten el seu "trastorn". Per altra banda, la individualització de les dificultats –l'empremta de caràcter individual del trastorn- li confereix un caràcter específic susceptible de diagnòstic i tractament especialitzat, tot sovint des de la vessant mèdica i terapèutica, el que a la pràctica està suposant una creixent medicalització de les dificultats i la consegüent resposta farmacològica. El fracàs escolar adquireix així simptomatologia mèdica. Des d'una i altra perspectiva, el sistema queda preservat i no es qüestiona la seva eficiència en relació a les dificultats d'alguns alumnes més enllà de la seva detecció i la derivació especialitzada i amb recursos específics dins o fora del centre.

És aquesta una mirada centrada en les dificultats de caràcter individual –i, per tant, en essència limitativa en ella mateixa– en la que l'acció educativa, de caràcter marcadament terapèutic, recau de manera prioritària sobre el nen/a. El trastorn és plantejat com un impediment que li predetermina la manera de fer i actuar davant els aprenentatges escolars i que condi-

ciona també la resposta educativa, especialitzada i sustentada en l'especialització.

A voltes però, a banda d'allò concret que manifesta el nen o la nena, les dificultats en el procés d'adquisició de determinats aprenentatges o de determinades conductes "socialment i culturalment adaptades" tenen la seva explicació en el context on s'observen i en les característiques de les activitats que s'hi realitzen o en la demanda que se li fa. És així que l'actuació, més o menys dirigida, es regulada pels intercanvis socials (de joc, emocionals, d'aprenentatge...) en contextos diversos, en activitats múltiples i amb la presència d'altres, iguals o més o menys experts.

Aquí, les posicions interpretatives i la resposta educativa varia substancialment. Ara, és una mirada no centrada exclusivament en l'alumne –no centrada exclusivament en les manifestacions del seu funcionament al marge de considerar les condicions i els condicionants en que aquest es dona– sinó en les situacions i contextos on té lloc l'aprenentatge i, per tant, en els que hi té lloc la intervenció d'un altre –els pares, els mestres, els monitors d'esplai, els germans...-. Intervenció que resulta capdal per al funcionament del nen o nena, en tant que pot ser-ne limitativa o tot el contrari facilitadora. Ara, el que s'estableix és un relació, ja no entre trastorn i fracàs, sinó entre resposta a les situacions d'aprenentatge i intervenció de l'altre. Les dificultats, de cop, adquireixen sentit en relació a la tasca encomanada i a les característiques, ja no només personals, de la seva execució. O el que és el mateix, en les condicions per les que s'estableix la relació entre ensenyament i aprenentatge i el funcionament del nen i de la nena en aquests contextos.

És doncs aquesta una perspectiva que, sense obviar els aspectes biològics inherents a la conducta de l'infant, hi incorpora, en una relació de mútues correspondències, els aspectes psicològics i socials connaturals també al desenvolupament de les persones i a les necessites que aquestes manifesten en els diferents contextos de vida i creixement.

Possiblement, així deixarem de tenir nenes i nenes "malalts" a l'aula per tenir, senzillament, nens i nenes meravellats per aprendre i desitjosos de créixer aprenent.

Joan Serra Capallera

opinió

AMB VEU PRÒPIA

Fa una quinzena d'anys el professor Manuel Castells analitzava els canvis inherents a l'entrada en l'era de la informació i ens alertava sobre l'existència de les "xarxes incontrolades" i les "identitats atrinxerades". Més recentment, la periodista Margarita Rivière es preguntava si no podríem combinar aquests conceptes i parlar de "xarxes atrinxerades" i "identitats incontrolades". La qüestió ve a tomb per l'aparició fa unes setmanes de noves eines (com "Informer" i altres de semblants) creades per a exercir unes velles pràctiques (com la tafaneria i l'escampada de rumors). Núvols virtuals que es mouen al voltant d'instituts i facultats universitàries. Sovint es tracta de fenòmens estacionals que van i vénen, de modes que apareixen, desapareixen i reapareixen. I a vegades, però, els efectes sobre persones, companys de curs, de passadís o de pati i també sobre el professorat, tenen aprop perills ben coneguts, en els revolts de l'assetjament. L'escola o l'institut tenen doncs, evidents reptes al seu davant. La pedagogia contemporània ha considerat el centre educatiu com a un espai de reflexió i discussió, on des de l'experiència quotidiana, s'aprèn a construir una racionalitat fonamentada en l'intercanvi d'opinions. Les noves formes de contacte interpersonal, (reals, virtuals o simulats), fan més necessària que mai aquesta funció pedagògica.

Més enllà de l'especificitat adolescent o juvenil d'aquells instruments i d'aquelles pràctiques de relació, les escoles han de comptar amb un nou entorn virtual que, com un trencadís, fa circular, sovint des de l'anonimat i fora de context, fragments de la vida a les aules o de les persones que durant unes hores hi conviuen. El professorat universitari, per exemple, sap que serà avaluat, per mandat institucional, pel seu alumnat i que el resultat d'aquestes enquestes pot afavorir, o no, el seu progrés acadèmic, avaluat per agències de qualitat. Aquest mateix professorat pot aparèixer citat en webs on es reproduïxen les seves frases, "boutades" o comentaris que, amb més o menys encert, deixem anar al llarg d'un curs a les classes. Hi ha, doncs, formes d'avaluació, formals i informals, que circulen en els fluxos i fluids incontrolables de la societat líquida.

De tota manera, valoracions sobre les escoles i els instituts, sempre n'hi ha hagut. Alguns centres han carregat temps i temps amb fames injustificades, i d'altres han viscut protegits, malgrat els vicis ocults, per una capa de bones paraules de la societat benestant. Comentaris i valoracions que tenien poc a veure amb la qualitat pedagògica i molt amb les coordenades socials del centre. Així mateix, el control social implícit, subtil i dur alhora, ha marcat la tasca (sobre com ensenyava) i també la vida (com vestia, amb qui es veia) de molts mestres en pobles, barris i ciutats, durant dècades.

Avui el safareig té forma de mòbil i es multipliquen les valoracions explícites i implícites, serioses i frívoles; dels informes PISA al blog del veí (salvant totes les distàncies). Avui, en què es pot deixar d'anar a reunions però es pot deixar anar un twit a la xarxa sideral, probablement té molt de sentit, que els centres educatius que tenen projecte, tinguin veu pròpia. Que puguin fer créixer la seva capacitat pel que fa a la seva comunicació i interlocució amb la comunitat. Una capacitat molt més poderosa i rellevant si s'assumeix col·lectivament, en el marc d'un grup d'escoles i instituts d'un determinat territori o zona escolar. Escoles i instituts en xarxa, connectats i comunicats horitzontalment, amb un discurs autònom de les administracions. Perquè l'autonomia no és només de gestió, ho és també de discurs. I una veu pròpia centrada en la pedagogia, tant lluny del màrqueting, com de la burocràcia. D'exemples ja n'hi ha molts en el nostre entorn educatiu, físic i virtual. Tenir veu pròpia és una capacitat i un dret que els nostres infants han de poder exercir i el mateix es pot dir d'una comunitat escolar. Tenir discurs propi, com a contrapunt als discursos dominants i com a capacitat per presentar-se públicament en un mar de piulades. Una posició pública, presa al costat d'altres institucions amigues. Escoles obertes a l'entorn, escoles en xarxa, compartint projectes i experiències. Val més això que no pas escoles amb filferades, temeroses dels vells poders i de nous enemics invisibles.

Antoni Tort i Bardolet

opinió

NOTA INFORMATIVA DE L'ACPEAP SOBRE LA GUIA TDAH DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

Hem sabut per la premsa que el Departament d'Ensenyament ha elaborat una Guia per a la detecció, identificació i intervenció del TDAH dins l'àmbit escolar. L'ACPEAP vol fer pública la seva preocupació pel que entenem que el Departament d'Ensenyament pretén amb aquest projecte.

La nostra preocupació es manifesta en dos àmbits: un més formal, respecte al procediment seguit en l'elaboració de la guia i la consulta posterior, on en cap moment s'ha tingut en compte l'opinió dels nostres professionals. En tot cas, no s'ha convidat a col·laborar l'associació, que representa quasi la meitat del col·lectiu, ni en la fase d'elaboració ni en la de consulta.

El segon àmbit, fa referència al contingut. Entenem que el Departament vol iniciar un abordatge per part dels professionals més propers: mestres i professors, dels alumnes des d'Atenció Primerenca fins a l'adolescent a l'ESO, per detectar uns trets que fan referència a una tipologia de trastorn centrada en la simptomatologia, traspasant a aquests professionals una responsabilitat que no els pertoca i per la qual no tenen tota la formació.

A més, l'amplificació mediàtica del trastorn està tenint com a conseqüències el sobrediagnòstic i l'excés de medicació que sovint aparten el focus del veritable problema i comporten un reduccionisme a l'hora d'avaluar els casos, obviant o minimitzant altres aspectes emocionals i l'entorn familiar i social.

Aquest debat no és nou, al novembre 2001, la Fundació Eulàlia Torras de Bea posa sobre la taula la discussió que el concepte d'hiperactivitat comporta, la imprecisió dels criteris diagnòstics de la síndrome i la canviant terminologia utilitzada des de començaments de segle. Es postula la necessitat del diagnòstic diferencial per excloure altres trastorns englobats en la psicopatologia clínica.

Ens inquieta i volem alertar sobre la tendència creixent de tractament farmacològic a l'atenció primària no especialitzada, amb l'únic objecte d'una reducció simptomatològica a curt termini, sense l'acompanyament imprescindible d'un estudi diagnòstic complet i d'un rigorós seguiment per part del pro-

fessional especialista responsable; els factors d'etiologia múltiple comporten opcions terapèutiques obligatòriament multi-dimensionals.

Per tot això, ens preocupa profundament l'abordatge tal i com s'està plantejant, i el

paper que s'adjudica en aquest procés als professionals dels EAP que, vinculats i propers als centres educatius, són responsables, entre altres tasques, de detectar, observar i fer el seguiment dels alumnes amb dificultats, en intervencions interdisciplinàries, al llarg de la seva escolaritat.

Amb el benentès que enfront les dificultats en la creixença de determinats alumnes que presenten problemes al llarg del seu desenvolupament, i que de vegades cursen amb conflictes de caràcter social, s'han de considerar totes les variables i coneixements científics que puguin aportar llum sobre la identificació del problema, així com de les vies de la possible intervenció.

Manifestem el nostre acord amb el COPC i amb l'ACAP en el seus comunicats respecte a la Guia dirigits al departament d'ensenyament, i suggerim una reflexió que permeti ubicar el tema:

- conceptualment, tenint en consideració els diferents punts de vista respecte a aquests tipus de trastorns.
- quant a l'avaluació: respecte al procés de detecció i identificació, respecte als instruments, i principalment respecte al paper que cada un dels professionals ha de tenir en el procés.
- quant a la intervenció: mirant més enllà del tractament farmacològic i tendint a afavorir intervencions pluridisciplinàries que tinguin en compte els diferents contextos (escolar, familiar i social) en què l'alumnat es desenvolupa.

Barcelona, Gener 2013
Jaume Francesch
President de l'ACPEAP



articles

de psicopedagogia i educació

Anna Farré i Riba
Gemma Alsina Masmitjà
Jaume Forn i Rambla
Assumpció Roqueta Sureda
Esther Grau Quintana
Rosa Mora Valls
Dolors Vique Ginés
Miquel Agulló
Josep Amorós
Maria Salarich
Mònica Salvadó
Oficina de Relació amb la Comunitat

REFLEXIONS ENTORN AL TDAH I L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

Anna Farré i Riba

Pedagoga. Equip d'assessorament psicopedagògic de Cornellà-Sant Joan Despi

RESUMEN

El eco mediàtic del TDAH y la sintomatología asociada a dicha categoría diagnóstica ha generado el sobrediagnóstico y la sobremedicación de un alto porcentaje de alumnado a lo largo de su escolaridad, a la vez que ha reducido la mirada sobre las dificultades educativas a una óptica neurobiológica casi excluyente. Este fenómeno ha provocado una polarización de posiciones en el campo de la psicopedagogía, la psiquiatría y la educación en general. Desde una reflexión personal y autocrítica se quiere generar opinión para consensuar criterios de intervención que, sin excluir las aportaciones de las neurociencias, permitan contemplar el individuo desde su plenitud personal y social.

ABSTRACT

The media impact of ADHD and associated symptoms has led to the over-diagnosis and psychotropic over-prescription of children throughout their school life, as well as reducing the gaze on the educational difficulties from a neurobiological perspective in a widely exclusive way. This phenomenon has led to a polarization of positions in the field of psychology, psychiatry and education in general. From a personal reflection and self-criticism, our goal is to generate opinion to reach consensus criteria for intervention in a whole idea of social and personal fulfilment.

En els darrers anys estem assistint a un fenomen de sobredimensió social i mediàtica d'un trastorn caracteritzat per dificultats d'atenció, hiperactivitat i impulsivitat: el TDAH. Potser la familiaritat dels seus trets, que formen part de la normalitat en les primeres fases del desenvolupament, n'ha popularitzat el nom i ha generat la creença que, qualsevol persona que identifica aquests trets als infants pot fer-ne el diagnòstic, i que qualsevol dels nens o nenes que en algun moment mostren impulsivitat, dificultats d'atenció o excés d'activitat és susceptible de patir el trastorn, i per tant, també de rebre tractament farmacològic amb psicoestimulants.

A les aules tenim un alt percentatge de nens amb diagnòstic de TDAH, molts d'ells amb tractament farmacològic durant molts anys, i des dels mitjans de comunicació i des del propi Departament d'Ensenyament se segueix insistint que cal fer més detecció i sensibilitzar més els professionals de l'educació i les famílies sobre aquest tipus de trastorns.

Convé parar i reflexionar. Cal mirar com en altres països que ha succeït un fenomen semblant s'ha fet un pas enrere i s'està mirant de tornar les coses al seu lloc.

Es realment del TDAH que es parla? O hem de situar el fenomen dins una societat en ple canvi que havent perdut referents en busca de nous que li donin nou sentit? Parlem d'una societat canviant, que es troba en plena dispersió, sense objectius clars, pendent de tots els estímuls emergents, sense espera, sense capacitat de reflexió[1]. Han canviat els referents culturals, els models de família, els referents educatius, i en general els valors.

I és en aquest marc on prima la immediatesa, que davant

els problemes de l'escola busquem també respostes i solucions ràpides, sense pensar massa en quines són les causes que els motiven i molt menys des d'una perspectiva que ens permeti considerar els infants en tota la seva plenitud física, emocional, familiar i social. Ens resulta més fàcil classificar en categories i generalitzar les respostes, atribuir relacions causa-efecte sense donar gaire lloc a la variabilitat interpersonal, considerar només allò que és previsible i deslliura de responsabilitats l'entorn.

QUIN PAPER HI TENIM ELS ASSESSORS PSICOPEDAGÒGICS?

Aquests darrers mesos ha sortit a la llum l'opinió de diferents sectors professionals respecte a la Guia TDAH elaborada pel Departament d'Ensenyament com a instrument de detecció, identificació i intervenció en l'alumnat amb TDAH. Amb aquest fet s'ha revifat la discussió que justament el curs passat es va iniciar arran dels cursos de formació per als professionals dels EAP i CREDA que també van posar en marxa des del departament i de clara tendència neurobiologista.

La línia d'abordatge de les necessitats educatives des del departament ha quedat definida de forma clara i aquesta posició ideològica ha provocat la polarització d'una qüestió de fons que va més enllà de la presentació d'unes guies o protocols de detecció i que suposa una actitud determinada davant les necessitats educatives i respecte l'educació en general.

S'han generat posicions enfrontades en espais on conviuen pacíficament diferents maneres de treballar i d'analitzar l'educació i els seus problemes, però que davant d'una envestida realitzada d'una manera potser massa excloent i poc respectuosa amb les línies de treball dels equips d'assessorament psicopedagògic i dels CREDA, han provocat una reacció de confu-

sió i, en alguns casos, de certa hostilitat i manca d'acceptació.

Aquesta polarització fa referència al concepte d'educació i de necessitats educatives, al paper i funcions dels professionals dedicats a l'educació i a la psicopedagogia i, alhora, posa en qüestió un model d'intervenció i una llarga tradició dels serveis educatius que han creat un corpus científic i professional que defineix una manera de fer més comprensiva i més connectada amb la realitat personal i social de l'alumnat i de tota la comunitat educativa.

Cal ressituar el problema i analitzar la situació amb mesura, amb suficient autocrítica, i trobar línies que facilitin un consens i una pacificació que permeti seguir avançant.

No es tracta de desqualificar els avenços mèdics, ni negar l'etiologia orgànica en alguns dels trastorns que es manifesten a l'escola, sinó destacar la necessitat de tenir en compte que hi ha altres maneres de veure allò que dins el procés educatiu es desajusta a les previsions i a les expectatives dels adults. Hi ha altres mirades. Reduir la causalitat a l'àmbit neurobiològic, especialment quan parlem d'expressions tan comunes com la hiperactivitat, les dificultats d'atenció o la impulsivitat, té el risc evident de minimitzar el paper dels processos afectius i socials que poden canviar de manera substancial i profunda l'infant i la seva manera d'aprendre, de comportar-se o d'expressar les seves emocions. I aquesta visió tan esbiaixada de l'escola i de l'infant, incomoda profundament als professionals que des de fa molts anys acompanyem infants, famílies i professors en el procés educatiu.

Òbviament, en l'assessorament psicopedagògic no es pot viure al marge de la ciència. Existeixen classificacions nosològiques que a vegades faciliten l'entesa dins la comunitat científica i cal seguir avançant en les neurociències per trobar tot allò que permeti millorar en el diagnòstic i tractament dels trastorns en la infància. Però això no pot comportar la necessitat de *patologitzar* tots els comportaments que d'alguna manera es desvien de la norma i que, sovint, només responen a un ritme diferent en l'adquisició dels processos de la lectoescriptura o dels hàbits escolars o a la presència de factors emocionals, socials, culturals que res tenen a veure amb l'organicitat.

Fins ara, en el TDAH i altres trastorns afins, hi ha hagut una tendència a l'exclusió afectiva i social, a marcar el trastorn com predominantment biològic i a tractar-lo conseqüentment amb fàrmacs, malgrat haver-hi inconsistències i opinions en desacord.

En l'anàlisi de l'etiologia, la predominança biològica genera l'expectativa de que és un trastorn que afecta i impacta al pacient i la seva família, deixant-los passius, tant en la generació dels símptomes com en el tractament, per la qual cosa els tractaments farmacològics operen com a solució al problema deixant de banda l'anàlisi subjectiva[2].

Citant Waisblat, "està clar que aquests nens i nenes són reals, i que les escenes que descriuen els pares i mares les veiem

dia a en la vida quotidiana. El que no està tan clar és que per atendre aquesta realitat calgui estructurar un "trastorn", amb l'única terapèutica d'una medicació simptomàtica i respecte de la qual, fins i tot els més grans defensors de l'existència del quadre reconeixen que no hi ha proves que puguin certificar la presència d'un trastorn neurològic. És important no perdre de vista que els nens i nenes diagnosticats de TDAH "no venen sols", sinó que estan acompanyats de pares i professors angoixats, desconcertats, així com de professionals de la salut mental que no donen abast a la consulta i que moltes vegades no compten amb els recursos alternatius a la medicació tot i que ells mateixos sovint la qüestionen"[3].

AVALUACIÓ DEL TDAH. CAUSES I CONSEQÜÈNCIES DEL SOBREDIAGNÒSTIC

El TDAH, com la dislèxia, o altres trastorns de l'aprenentatge, no tenen marcadors biològics clars. Ni tan sols les recomanacions de la Guia interdepartamental de la pràctica clínica no orienten a proves de neuroimatge, o neurofisiològiques, ni es considera imprescindible l'estudi neuropsicològic perquè cap d'aquests estudis aporta informació que permeti prendre decisions ni respecte al diagnòstic ni respecte al tractament[4]. De fet, els límits entre el trastorn i la normalitat són imprecisos. Especialment en petita infància, es parla de problema quan en realitat són comportaments normals per l'edat, i el que es discuteix és el grau o intensitat en que es dona dins un *continuum*. Sovint la patologització recau en l'avaluador: la capacitat de suportar, el seu estat emocional o la pròpia experiència pot assenyalar subjectivament un comportament com a problema.

Aquesta inespecificitat fa que en molts àmbits es qüestionin la pròpia existència d'aquests trastorns com entitats nosològiques. De fet, les diferències de criteri entre classificacions diagnòstiques (DSM-IV i CIE-10) poden explicar diferències de prevalença en la població en relació 10/1 respectivament[5]. En canvi, hi ha hagut molt més interès en la utilització dels criteris americans que dels de l'OMS, molt més restrictius[6].

La inatenció, per exemple, està en la base de moltes alteracions, tant neurològiques com de l'àrea emocional i social. Qualsevol canvi important en la vida d'una persona pot generar dificultats d'atenció, inestabilitat, irritabilitat i si no s'aborda la causa que generalment l'ha provocat i no s'acompanya l'alumnat en la seva comprensió, les dificultats poden cronificar-se i anar tenyint altres àmbits en la vida afectiva, escolar, familiar o social. A vegades en entorns poc contenidors que no ajuden a mostrar i posar els límits, es generen comportaments que són etiquetats d'hiperactius i que busquen intervenció en l'infant i no en l'entorn que genera el malestar.

El fet d'atribuir una categoria diagnòstica pot portar el risc de recórrer a solucions genèriques i no adaptades a cada cas, sense tenir en compte allò que el noi o noia té en comú amb altres nens hiperactius i què és el que el fa diferent. I, per descomptat, cal un diagnòstic diferencial molt acurat.

A la inespecificitat de la clínica, i la subjectivitat dels avalu-

adors cal afegir encara una altre factor que ha contribuït al sobrediagnòstic del TDAH i altres trastorns afins: l'ús inadequat d'instruments d'avaluació. La generalització de protocols als centres educatius afavoreix aquest etiquetatge irreflexiu i que sovint es desenfocai la mirada sobre aspectes que no són rellevants per a la comprensió d'un alumne amb dificultats.

La situació de l'assessor a l'escola li dona un lloc privilegiat: facilita l'observació dels infants en el seu entorn escolar, l'accés a diferents fonts d'informació i per tant altres entorns significatius com la família o el barri. El treball conjunt amb el professorat és la peça de valor tant en la definició del problema com en la recerca conjunta de respostes. Si desaprofitem aquesta riquesa i aquesta possibilitat de treball en xarxa i reduïm la nostra tasca a la complementació de protocols, perdem les oportunitats d'utilitzar les capacitats dels educadors i de la família per fer-se càrrec de les necessitats dels nois o noies i de trobar les seves pròpies solucions.

LA INTERVENCIÓ EN ELS DIFERENTS CONTEXTOS

Com a conseqüència del sobrediagnòstic, l'abordatge terapèutic es redueix sovint al tractament farmacològic amb psicoestimulants. Es parla molt de la medicació com a darrer pas en el tractament del trastorn, però realment és un dels que primer s'aborden, i a vegades és l'únic. Es minimitzen els efectes adversos i cada vegada hi ha més nens a l'escola medicats des de més petits, i en alguns casos fins i tot a llar d'infants. Es magnifiquen tant els efectes terapèutics que es tendeix a l'atribució de qualsevol millora a la medicació i no a l'esforç personal o al treball conjunt de la família i l'escola per superar el malestar.

Està clar que l'abordatge de cada cas en xarxa requereix un temps del que difícilment es disposa, però hem d'avançar cap a respostes més generals i comprensives que incloguin canvis en els diferents entorns i que generin una visió global de la situació i dels diferents elements que la componen.

Moya i Anguera, referint-se al TDAH i altres problemes de comportament suggereixen que totes les decisions que es prenguin en el centre per flexibilitzar els recursos humans i materials i els currículums, i compartir les actuacions d'ensenyament-aprenentatge, són molt preventives per evitar i afrontar amb més diligència les situacions que s'han generat per conductes disruptives. En aquest sentit és molt important que en el projecte educatiu del centre hi hagi una reflexió, i es prenguin acords compartits amb la comunitat educativa sobre la identificació d'aquestes conductes i les causes que les generen i quines actuacions cal dur a terme[5].

Podem estendre aquestes actuacions de caire preventiu als aspectes que afecten a l'organització escolar. En la mesura que l'escola sigui més inclusiva des del sistema, més flexible des de l'organització del centre, la dinàmica de l'aula, les programacions o l'avaluació, més fàcil serà atendre a cada un dels alumnes des de la seva necessitat individual.

Referències Bibliogràfiques:

- [1] Narbona García J (2001): Alta prevalencia del TDAH ¿Niños trastornados o sociedad maltrecha?, *Rev Neurol*, 32 : 229-231
- [2] Hernández Basilio L I (2009) : Una visión crítica del trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Rev. Mex. Orient. Educ.* v.6 n.16 México abr.
- [3] Waisblat, A. (2012). La atención de la desatención. Una mirada crítica sobre el TDAH. Cuadernos de Psicomotricidad. En imprenta. UNED. Bergara. / www.procc.org
- [4] Fundació Sant Joan De Déu, coord.(2010): Guía de Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes. Plan de Calidad para el Sistema Nacional de Salud del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Agència d'Informació, Avaluació i Qualitat (AIAQS) de Catalunya;. Guías de Práctica Clínica en el SNS: AATRM No 2007/18
- [5] Moya Ollé, J , Anguera Argilaga, MT (2010) : *Problemes de comportament en infants i adolescents a Catalunya: trastorn per déficit d'atenció i trastorn de conducta, necessitats educatives que generen* . Generalitat de Catalunya. Ed Inclusiva. Nº4
- [6] Cornellà, J (2010): Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. Una revisión crítica. *An Pediatr Contin.* 2010;8(6):299-307

Correspondència amb l'autora: Anna Farré. E-mail: afarre@xtec.cat



EDUCAR LA IMPULSIVITAT. PREVENCIÓ DE LES DIFICULTATS D'APRENENTATGE

Gemma Alsina Masmitjà

Servei d'atenció a la diversitat i la inclusió. Departament d'Ensenyament

RESUMEN

En los humanos, la inhibición de la respuesta impulsiva innata es el punto de partida por el desarrollo de las funciones ejecutivas. El procesamiento de la información social y el lenguaje tienen una gran importancia en este desarrollo. Las funciones ejecutivas tienen una gran incidencia en el aprendizaje escolar. La etapa de educación infantil es el mejor momento para estimular la autoregulación del comportamiento.

Los sistemas graduales de intervención ordenan los objetivos educativos y proporcionan la ayuda apropiada para cada alumno. El artículo ofrece una propuesta educativa dirigida a impulsar la adquisición de habilidades de autoregulación y de autocontrol durante la etapa infantil.

ABSTRACT

In humans, inhibition of innate impulse response is the starting point for the development of executive functions. Social information processing and language are very important in this development. Executive functions have a great influence on school learning. Early childhood education is the best time to encourage self-regulation behavior.

Gradual intervention systems organize the educational goals and provide appropriate assistance for each student. The article offers an educational approach aimed at promoting the acquisition of skills for self-regulation and self-control during early childhood.

INTRODUCCIÓ

Durant el procés de desenvolupament, els infants han d'aprendre milers d'habilitats de totes les àrees, però sovint oblidem que han de desaprendre una conducta important, la de reaccionar impulsivament. Durant els primers mesos de vida, aquesta resposta impulsiva es transcendental per mantenir-se viu i relacionar-se positivament amb l'entorn.

A mesura que l'infant creix i es forma, la dificultat excessiva per inhibir les respostes impulsives davant les necessitats o desigs interns o davant els estímuls externs deteriora la capacitat d'autogovernar-se i, per tant, obstaculitza una sèrie de processos cognitius bàsics per a l'aprenentatge escolar.

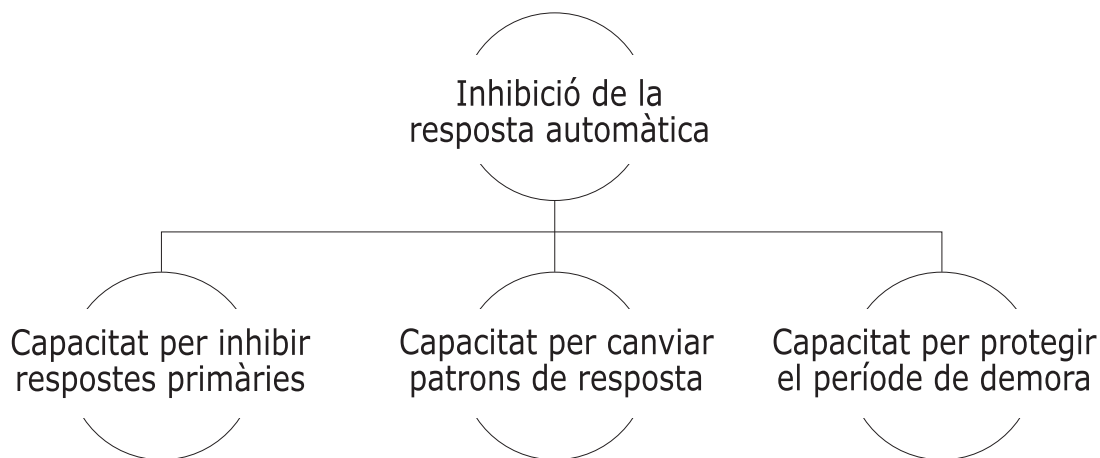
Resulta obvi assenyalar que quan la impulsivitat es presenta acompanyada de conducta agressiva freqüent, l'infant es

troba amb obstacles significatius per establir relacions socials positives amb els seus pares o cuidadors.

LA INHIBICIÓ DE LA RESPOSTA IMPULSIVA I L'APRENENTATGE

El primer punt important a considerar són els tres processos bàsics d'inhibició de la resposta impulsiva (Servera-Barceló, 2005).

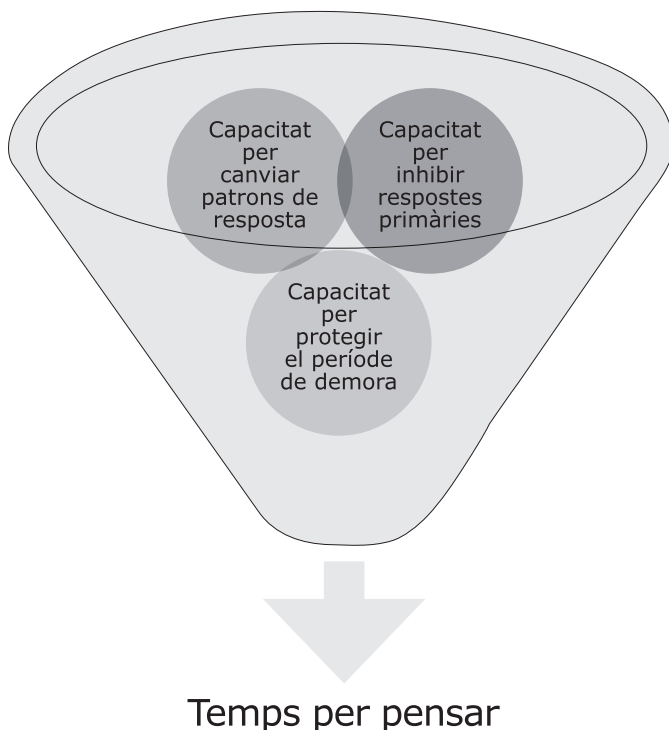
1. La capacitat per a inhibir respostes automàtiques relacionades amb l'obtenció de gratificació immediata (pròpies de la primera infància).
2. La capacitat per canviar patrons de resposta habituals y permetre una demora en la presa de decisions.
3. La capacitat per protegir aquest període de demora i les respostes autodirigides (control de la interferència).



(Figura 1. Esquema dels tres processos bàsics d'inhibició de la resposta impulsiva.)

Aquests processos bàsics d'inhibició tenen una funció essencial, permetre que es generin altres processos cognitius a nivell conscient. Demorar la resposta proporciona temps al cervell per separar les emocions que desperta un esdeveniment del seu contingut; per pensar en la situació, estudiar-la, buscar experiències anteriors i donar sentit; perquè aparegui el llenguatge intern que ordena mentalment i guia les accions; o per desglossar la informació i recombinar-la, creant així nous patrons d'acció.

En resum, aturar la resposta impulsiva aporta temps per sentir serenament, per pensar, per crear, per escoltar, per "veure" l'altre.



Els darrers anys, molts mestres i professors perceben un augment de l'agressió infantil. Els estudis suggereixen que, usualment, la disposició a l'agressió física i a la conducta d'oposició en troba en el seu grau més alt als dos anys d'edat i va disminuint cada any fins assolir un baix nivell als 5 o 6 anys d'edat (Tremblay et al. 2004).

Alguns autors indiquen que l'absència d'intervenció en el comportament agressiu infantil d'inici precoç, pot precipitar-se als 8 anys d'edat (Eron, 1990). En aquest moment, els problemes d'aprenentatge i de conducta que presenten els infants poden ser menys sensibles a la intervenció i més susceptibles de cronificar-se (Bullis y Walker, 1994).

Així sabem que existeixen períodes crítics pel desenvolupament. En aquests períodes crítics, la persona es més vulnerable al dany o bé està més disponible pel creixement. Actuar positivament en aquestes fases, impulsarà el desenvolupament d'habilitats que millorin l'adaptació social i l'aprenentatge escolar.

EL PROCESSAMENT DE LA INFORMACIÓ SOCIAL

Resulta raonable pensar que la inhibició de la resposta impulsiva, com la majoria dels aprenentatges, està relacionada amb l'educació que proporciona l'entorn familiar i l'escola, dit d'una altra manera, està relacionada amb el procés d'aprenentatge de la resposta social.

Crick y Dodge (1994) proposen un model del procés d'aprenentatge de la resposta social, citat en més de 4.000 articles, que divideix en sis fases el processament de la informació social:

1. Codificació de senyals interns i externs: estar atent.
2. Interpretació de senyals: donar sentit a la informació.
3. Clarificació d'objectius: voler.
4. Accés o construcció de la resposta: pensar possibles accions.
5. Decisió de la resposta: decidir la millor acció.
6. Conducta externa: actuar.

És indiscutible que els nens petits passen ràpidament per totes aquestes fases, fins i tot salten per sobre d'elles. A mesura que creixen van donant-se el temps necessari per avaluar i pensar; pas a pas, van creant una base de dades amb els coneixements i els esquemes útils per a posteriors ocasions.

Com més limitats són els coneixements i les experiències, més restringides són les interpretacions i més reduït és el nombre de respostes possibles. Igual que passa en altres ocasions en educació, apareix l'"efecte Mateu": qui més té, més rep; dit d'una altra manera, el ric en habilitats s'enriqueix, perquè el procés, en ell mateix, genera riquesa. En la banda oposada, el pobre s'empobreix, perquè sense ajut, el limitat nombre d'interpretacions i actuacions es perpetua en el temps, creant patrons de comportament extremadament rígids que s'apliquen a les noves situacions.

D'aquest model es poden derivar dues actuacions claus en els centres: educar per donar sentit a la informació i educar per construir la millor acció. Dit d'altra manera, educar en la percepció i en la interpretació d'un mateix i dels altres (educació emocional, habilitats socials), i d'altra banda, ensenyar habilitats per la resolució de problemes.

En general, aquest tipus d'abordatges educatius es realitzen durant les etapes d'educació primària o d'educació secundària, però cada cop són més les veus que assenyalen l'etapa d'educació infantil com una etapa crucial per intervenir. Prevenir, sembla el camí més efectiu i menys costós per l'abordatge de les dificultats d'aprenentatge, sobretot d'aquelles en les que la regulació de la conducta té un paper fonamental.

EL LLENGUATGE

En aquesta exposició no podem deixar de parlar del paper del llenguatge en el desenvolupament de les funcions mentals.

Com descriu Vigostki (1988), l'infant, quan utilitza el llenguatge, divideix l'activitat en dues parts consecutives. Planifica uti-

litzant la parla i després executa l'acció. Substitueix la manipulació directa per un procés psicològic complex mitjançant el qual la motivació interna i les intencions estimulen l'actuació. El llenguatge no només facilita la manipulació, sinó que també controla la conducta de l'infant.

El mateix autor suggereix que l'ús del llenguatge per resoldre problemes apareix després del desenvolupament del llenguatge socialitzat. "En comptes de recórrer a l'adult, els nens recorren a ells mateixos; d'aquesta forma, el llenguatge adquireix una funció intrapersonal a més de l'ús interpersonal" (Vigostki, 1994, Pag. 47).

Però tot això no seria possible si l'infant no restés massivament en contacte amb el llenguatge dels adults que planifiquen, interpreten i avaluen resultats amb ell i per a ell. No és per tant erroni pensar que el llenguatge dels adults té un paper fonamental en la inhibició de la resposta impulsiva i en el desenvolupament de l'autodomini.

Respecte l'autodomini, és interessant ressaltar una frase del mateix autor: "Un nen ha d'aprendre a obeir mitjançant l'autodomini. L'autodomini no està construït sobre la obediència i la intenció, sinó al contrari, l'obediència i la intenció es basteixen sobre l'autodomini" (Vigostki, 1994, Pag. 79).

DETECTAR I INTERVENIR

Determinar, en l'etapa d'educació infantil, els trastorns de conducta i d'aprenentatge és certament una tasca hipotètica. L'infant, en aquestes edats, està en constant desenvolupament. Molts mestres relaten històries sobre alumnes que de forma inesperada i sorprenent mostren noves i insospitades habilitats.

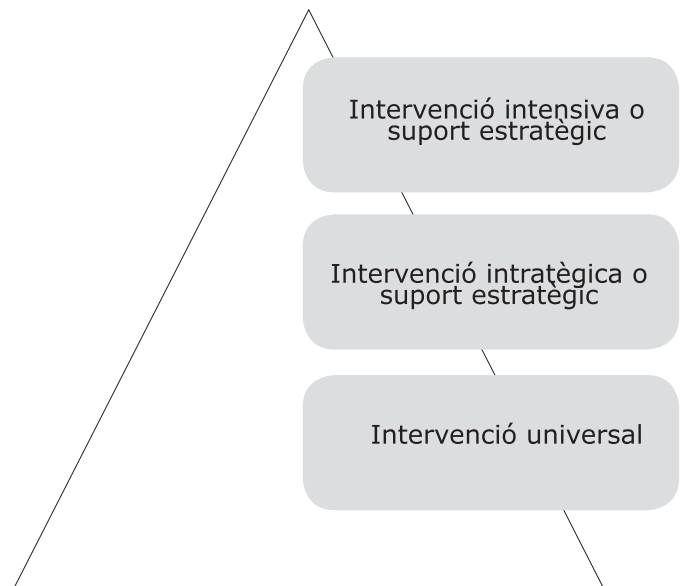
En aquest article no tractem de posar l'accent en la detecció dels trastorns d'aprenentatge i de la conducta, sinó en la necessitat d'educar algunes habilitats concretes que, a llarg termini, són essencials per l'aprenentatge i l'adaptació a l'entorn escolar.

El repte subsegüent és intentar elaborar una proposta viable, efectiva i raonable tenint en compte els recursos que disposa l'escola. En aquest moment, disposem d'exemples, com els sistemes graduals d'intervenció (Sugai y Horner, 2002; Horner et al. 2010; Sailor et al. 2009), que ens permeten construir una proposta per a qualsevol escola i, en concret, per a l'etapa d'educació infantil. Els sistemes graduals d'intervenció són una clara invitació a estructurar l'acció educativa d'una forma tan encaminada que permet arribar a tots i cadascun dels alumnes.

Aquests sistemes graduals d'intervenció proposen una sèrie d'actuacions educatives que es despleguen en funció de les necessitats dels alumnes. Es tracta d'oferir el suport que cadascú necessita en el moment que ho necessita, utilitzant tres nivells d'intervenció.

La intervenció universal que es dirigeix a tota l'escola, en el

cas que ens ocupa per a la educació infantil, consisteix en dissenyar un entorn que impulsi el desenvolupament d'habilitats i organitzi accions concretes per ensenyar-les directament. *La intervenció estratègica o el suport estratègic* està plantejat per intervenir donant suport a alumnes que no responen a la intervenció universal, d'una forma puntual i dinàmica. *La intervenció intensiva o el suport intensiu* s'enfoca cap els alumnes que mostren més factors de risc.



La intervenció en aquests tres nivells suggereix una estratègia molt útil en educació: la mateixa intervenció ens permet la detecció. La intervenció universal es proporciona a tots els alumnes, la major part d'ells, al voltant d'un 80%, respondran positivament; si intervenim en el grup restant a un nivell més intens reforçarem a un 15% més. D'aquesta manera, detectarem el 5% d'alumnes que necessiten una intervenció específica i individual.

Aquests tres nivells d'intervenció poden aplicar-se a entorns reduïts com l'aula. Així, es contemplen tres àmbits d'acció: el centre, l'aula i l'alumne (incloent la família). En el cas de l'etapa d'educació infantil, en cada una de les classes i per cadascun dels alumnes que presenten risc.

LA INTERVENCIÓ A TOTA L'EDUCACIÓ INFANTIL

És indiscutible que una bona pràctica educativa té una característica fonamental, la coherència, i molt més quan es tracta d'educar conductes. Aquesta és l'estratègia principal per a tot un grup de mestres: posar-se d'acord sobre la intervenció. Intentar, en la mesura del possible, establir criteris sobre on, com i quan s'intervindrà.

Existeixen algunes orientacions generals que poden ajudar els mestres a realitzar una intervenció destinada a educar la impulsivitat, són les següents:

- La proactivitat és la clau de l'acció educativa. La proactivitat és l'actitud amb la que el mestre o el centre

assumeix el ple control del seu comportament d'una forma activa, això implica tenir iniciativa per desenvolupar accions educatives creatives i audaces que generin millores. La proactivitat no significa només tenir la iniciativa, sinó assumir la responsabilitat de fer que les coses passin; decidir en cada moment el què volem fer i com ho farem.

- Expectatives altes. Com s'ha demostrat repetidament en educació, creure que els mestres poden ensenyar i que els alumnes poden aprendre, és el millor camí cap a la consecució dels objectius educatius.
- Organització dels espais temporals per a la tutoria que permetin flexibilitzar l'atenció organitzant petits grups o parelles d'alumnes per treballar objectius concrets (Saumell, 2007).
- Parar atenció, ensenyar i modelar comportaments positius. Centrar l'atenció en practicar amb els alumnes formes de comportar-se que facilitin el control dels impulsos.
- Animar els alumnes realçant i aplaudint els seus esforços i els seus assoliments, evitant centrar-se en els aspectes negatius o en allò que no aconsegueixen fer.
- Recordar que els espais d'oci o d'esbarjo, són espais educatius òptims per treballar el control dels impulsos, perquè són espais oberts, amb normes implícites, on les relacions entre iguals són abundants i tendeixen a generar respostes immediates.
- Incloure les famílies en les pràctiques educatives. La col·laboració amb les famílies és necessària sempre, però en actuacions com la que suggerim es irremplaçable. Sobretot si tenim en compte que, en aquestes edats, el treball coherent i còmplice amb les mares i els pares multiplica exponencialment els efectes de qualsevol actuació.

LA INTERVENCIÓ A L'AULA

La tasca diària dels mestres és complexa, són moltes les accions que han de dur a terme i molts els objectius que han d'assolir amb els seus alumnes. Per altra part, a l'aula, passen centenars de coses en un segon que s'han de canalitzar cap a l'objectiu comú. Per poder ajudar els alumnes en la inhibició de la resposta impulsiva, és necessari mantenir una actitud proactiva, anticipada i conseqüent. Les propostes següents tracten d'emmarcar punts clau per a la intervenció usual a l'aula:

- Preparar les rutines i les normes per avançat. Sembla obvi i repetitiu, fins i tot una mica arcaic, parlar de rutines i de normes, però per ajudar als infants a gestionar el seu comportament i inhibir respostes impulsives és obligatori. Els infants petits adoren les rutines i les normes, amb elles el seu món s'ordena, els fets s'anti-

cipen i els adults es tornen previsibles. Només han de preocupar-se del que fan, no del que passa.

- Començar bé el dia. La primera activitat del dia hauria de ser accessible per a tots els alumnes. La motivació i l'alegria que estimula obtenir èxit quan es comença una jornada de feina resulta un estímul impulsor per a les tasques més àrdues que vindran després.
- Utilitzar ajuts visuals per recordar o per anticipar les rutines, les tasques, les normes, les activitats o els continguts resulta extremadament útil per als mestres. Els alumnes mantenen contacte visual amb allò el mestre explica o ha explicat. Les paraules, que sempre desapareixen un cop han estat dites, resten sobre un dibuix o una icona ajudant a memoritzar i evocar.
- Compenetrar-se amb els alumnes. El contacte visual que fan els mestres és important per als nens i les nenes, és una forma "d'estar present" per a algú que comparteix l'atenció amb 24 persones més. La mirada fa a l'alumne significatiu i important. La proximitat física, el contacte de la mà del mestre sobre l'espatlla és una actitud avantatjosa per a l'infant impulsiu, percep un "fre" i això li pot donar temps per pensar.
- Controlar el comportament dels alumnes amb les tasques, evitant "els sermons", utilitzant un llenguatge inclusiu: "nosaltres". Quan s'explica a un infant el que s'espera d'ell i com ha de fer-ho, se l'ensenyà; quan se li fan "sermons", s'acostuma a jutjar, fins i tot a acusar, però s'explica poc del que s'ha de fer.
- Planificar les transicions. En els canvis d'espai, activitat o material és l'estona on apareixen moltes reaccions impulsives. En aquests moments, la mirada del mestre o la norma es desdibuixa en el pensament de l'infant i la seva reacció davant un desig o un estímul extern queda a mercè de la seva capacitat per autogovernar-se. Les transicions han de ser preparades amb cura i l'execució rutinària ajudarà els nens i les nenes a regular-se.
- Els comportaments inadequats han de tenir conseqüències, però aquestes conseqüències han de ser lògiques i proporcionades a la conducta. És important no passar per alt les conductes dels alumnes. La frase "ja madurarà" o "és petit" pot ser útil en ocasions, però en altres només posposa el problema que en un moment o altre s'haurà d'abordar. Com abans s'abordi, menys esforços hauran d'invertir els infants i els adults.

LA INTERVENCIÓ DIRECTA EN L'INFANT

Comprendre l'infant. Quan un infant mostra més dificultats que els altres per controlar la seva impulsivitat s'imposa la necessitat de fer una avaluació funcional. No n'hi ha prou en saber el que fa el nen o la nena, sinó entendre quan ho fa, perquè ho fa i per a què ho fa. Encara que la topografia que

veiem és la mateixa, les raons que mouen les conductes dels infants són diferents. A continuació es proposen algunes claus per a la intervenció:

- Valorar les fortaleeses i els bons moments. Sovint, els mestres posen una gran atenció en intentar descobrir les raons per les que un infant no aprèn una determinada habilitat. Per guiar aquesta descoberta, fer el contrari pot ser de gran ajut, es tracta de posar l'atenció en saber perquè l'infant aconsegueix aprendre. Posant atenció en les situacions positives, es descobreixen claus per ajudar els nens i les nenes en el seu desenvolupament; segur que hi ha coses que funcionen.
- Preparar un pla compartit amb la família i altres mestres que tenen relació amb l'infant. A partir de l'avaluació realitzada, es pot preparar un pla per ajudar-lo de la mateixa manera en tot moment. Prioritzar les habilitats a ensenyar i els moments per fer-ho, formarà part d'aquest pla. Cadascun dels adults ha de responsabilitzar-se de realitzar la seva part del pla.
- Oferir a l'infant correccions i consells propers. Els mestres poden ajudar l'alumne a regular la seva conducta a prop d'ell, al seu costat, parlant-li en un to de veu normal, a vegades, fins i tot a cau d'orella. Aquest tipus de suports es mostren molt eficaços, eviten posar a l'infant en evidència i conviden a l'actuació serena.
- Proporcionar experiències escolars gratificants i enriquidores. Si el nen o la nena ha d'aprendre, necessita poder practicar en diferents situacions, amb la major freqüència possible.
- En els moments difícils:
 - o Parlar amb l'infant sobre els seus sentiments, sobre allò que li passa. Evitar preguntar perquè ha fet o no ha fet una cosa, sovint els nens i les nenes no poden respondre perquè, en general no ho saben.
 - o Posar límits recordant les expectatives i les normes de forma positiva.
 - o Animar l'infant a pensar en solucions fent preguntes que promoguin les habilitats per pensar davant d'un problema.
 - o Oferir idees, alternatives i possibilitats per resoldre el problema que ha d'afrontar l'infant.
- Els pares han d'estar informats sobre les rutines, les normes i les expectatives d'aprenentatge. Alguns pares, de forma espontània, organitzaran rutines a casa per afavorir aquest aprenentatge, altres pares necessitaran de més suport per part de l'escola.
- La comunicació entre pares i mestres ha de ser permanent. Els procediments de comunicació i els sistemes d'anotació han de ser preparats amb cura per les dues parts, la comunicació ha de ser positiva, ressaltant allò que funciona.
- Els pares han de poder sentir-se competents i capaços d'educar al seu fill, i els mestres han de transmetre aquesta possibilitat. Escoltar les expectatives dels pares, els seus propòsits, formes d'actuar; parar atenció a la seva cultura i obtenir la seva complicitat incrementarà exponencialment l'esforç educatiu del centre i de la família.

Tots els suggeriments i les mesures que es proposen en aquest article no estan dirigides a la intervenció específica per a alumnes amb trastorns de conducta o del desenvolupament, sinó com una proposta per articular la intervenció educativa adreçada a l'adquisició d'habilitats d'autoregulació i d'autocontrol que facilitin l'aprenentatge, l'adaptació a l'entorn i la relació amb els iguals i els adults.

Referències Bibliogràfiques:

- Bullis M.; Walker HM, eds. (1994). *Comprehensive school-based systems for troubled youth*. Eugene, Ore: University of Oregon, Center on HumanDevelopment.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*. Núm. 115. Pàg. 74-101.
- Eron LD. (1990). Understanding aggression. *Bulletin of the International Society for Research on Aggression*; Núm. 12. Pàg. 5-9.
- Horner, R. H.; Sugai, G.; Anderson, C. M. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children*. Núm. 42. Pàg. 8-14; ProQuest Central.
- Sailor, W.; Dunlap, G.; Sugai, G.; Horner, R. (2009). *Handbook of Positive Behavior Support*. Springer. Nueva York.
- Saumell, C. (2007). "Escolta'm". La resiliència i la vinculació afectiva en l'acció tutorial. Llicència d'estudis. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. <http://www.xtec.cat/sgfp/licencias/200607/memories/1597m.pdf>
- Saumell, C.; Alsina, G.; Arroyo, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento*. Volum 1. Infantil y primaria. Barcelona: Graó.
- Servera-Barceló, M. (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión. *Rev. Neurología*. Núm 40. Pàg. 358-368.
- Sugai, G.; Horner, R. H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*; Num. 10, 3; ProQuest Central. Pàg. 130-135.
- Recursos en español: <http://www.pbis.org/spanish/main-es.htm>
- Tremblay, R.E.; Nagin, D.S.; Séguin, J.R.; Zoccolillo, M.; Zelazo, P.D.; Boivin, M.; Pérusse, D.; Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*. Núm. 114(1). Pàg. e43-e50.
- Vigotski, L.V. (1994). *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo editorial.

LA COL-LABORACIÓ AMB LA FAMÍLIA

La col·laboració amb la família resulta indispensable en educació i molt més si es tracta d'un alumne d'educació infantil. Els mestres poden ajudar els pares en l'establiment de pautes educatives; d'altra banda, els pares poden ajudar als mestres proporcionant la seva visió del nen o la nena i explicant les seves estratègies en la relació diària. Aquesta col·laboració ha de tenir en compte el següent:

DE L'ESTRÈS A LA RESILIÈNCIA: DUES VIES D'ADAPTACIÓ A LA INSTITUCIÓ EDUCATIVA

Jaume Forn i Rambla

Psicopedagog EAP B-27, Montmeló

RESUMEN

El estrés en la profesión docente es un riesgo común en todas las tareas realizadas con personas. Comporta contacto con el dolor y el sufrimiento, por lo que crea malestar en el funcionamiento rutinario del ejercicio profesional. La presión del trabajo, las resistencias de los usuarios y la incompreensión social provocan un agotamiento que puede generar esta enfermedad.

Hay que promover acciones formativas que mejoren la comunicación entre los profesores, los alumnos y sus familias, facilitando la cultura de la mediación en los conflictos.

La resiliencia permite un ajuste saludable a la realidad, por muy hostil que ésta sea. Con todos los recursos de crecimiento personal que nos permite, la resiliencia incide en una mejora destacada para superar los inconvenientes del estrés y renacer en la confianza y seguridad personal que cada profesor necesita para ejercer libremente su actividad.

ABSTRACT

The stress in the teaching profession is a risk which is common in all tasks performed by people. It involves contact with pain and suffering, so it creates discomfort in the routine of professional practice. Work pressure, the resistance of users and social misunderstanding cause a depletion that generates disease.

We must promote training initiatives to improve communication among teachers, students and their families, providing a culture of conflict mediation.

Resilience allows a healthy adjustment to reality, however hostile it may be. With all the resources that allow personal growth, resilience influences meaningful improvement to overcome the drawbacks of stress and be reborn into a trust and personal security that every teacher needs to perform their own professional activities freely.

En les últimes dècades s'ha tendit a parlar molt de l'estrès, per donar justificació a tot procés personal o professional que pugui comportar atabalament o bé suposi exigir l'arribada als límits màxims d'esforç i tensió individual. *Stress*, en anglès, significa tensió o força constrictiva. Es refereix a una tensió corporal o mental excessiva, provocada per un factor físic o psíquic capaç de generar una malaltia o trastorn.

Es pot definir com un estat de tensió excessiva de l'**organisme**, que es veu obligat a reaccionar davant d'una situació d'amenaça per alguna acció traumàtica, tòxica, infecciosa o psicològica.

La paraula anglesa prové de la metal·lúrgia. Es produeix amb la fatiga dels materials i suposa un tipus de fractura, a causa del seu ús, que no es veu venir òpticament i que va modificant l'objecte fins que es trenca inesperadament, sense cap motiu aparent.

Hi ha diferents tipus d'estrès, que es poden classificar segons els graus d'intensitat i afectació a l'individu que el pateix:

- *Hipoestrès* (molt lleu i de poca incidència)
- *Hiperestrès* (superior als límits previsibles i suportables)
- *Diestrès* (estrès negatiu, en el qual les demandes són molt grans per al nostre organisme)
- *Euestrès* (positiu, que ens pot estimular a millorar-nos i a superar-nos).
- *Estrès agut* (curt en el temps, però de molta intensitat, com un xoc emocional)
- *Estrès crònic* (estrès lleu que dura molt de temps)

L'estrès pot contribuir a trastorns generals o específics del **cos i la ment**. Fa que el cervell es posi en guàrdia i, en conseqüència, prepara el cos per a l'acció defensiva. El sistema nerviós es desperta i les hormones s'alliberen per activar els sentits, accelerar el pols, aprofundir la respiració i tensar els músculs.

Aquesta manera de respondre, de lluitar o fugir, ens ajuda a defensar-nos contra les **amenaces**. Segueix unes pautes biològiques però no tothom reacciona de manera similar ni tots els entorns on potencialment es puguin originar les amenaces són equiparables.

L'ESTRÈS A LA DOCÈNCIA

L'estrès és un **risc** en la professió docent i en totes les professions. El fet de treballar amb i per les persones ja és un **factor generador d'estrès**, perquè la percepció de la responsabilitat sobre els usuaris amb qui s'actua és molt gran.

Hi ha professions que comporten un important risc de patir estrès. Sobretot l'atenció hospitalària i el personal docent. Totes comporten contacte amb el dolor, el patiment, la impotència i la desgràcia del proïsme.

El professor topa amb el seu ideal docent, d'expectativa, implicació personal, amb la realitat, que l'exposa a la frustració i la sensació de fracàs. Aquesta exposició podria fer arribar la persona docent als extrems del malestar, al sentir-se cremat (síndrome de *burn out*).

El docent projecta sobre els seus alumnes els seus coneixe-

ments, la seva forma de ser, la seva filosofia de la vida, valors i actituds. L'estrès el porta a repercutir negativament aquest projecció i a ser afectat directament en la seva qualitat d'ensenyament.

Com que el seu treball no és exclusivament impartir classes (hi ha molta feina de preparació, planificació, avaluació, correcció, atendre tutories, coordinacions amb l'equip...), va augmentant la sensació de pressió que rep, incrementada per les exigències externes del sistema.

L'orgull professional del treball ben fet es va apagant amb les escasses expectatives de promoció i l'escàs reconeixement social. Hi ha molt poc *feed back* que permeti a l'ensenyant comprovar el grau de satisfacció i agraiement dels usuaris.

Això porta a un gran esgotament físic i emocional, irritabilitat, despersonalització, tristesa, desmotivació i ansietat. Ni un mateix és capaç de reconèixer els seus propis èxits i pot magnificar els seus errors com a fonts implacables d'amenaça.

El fracàs professional i la insatisfacció amb el treball porten al docent a una actitud hipercrítica amb el seu entorn laboral, sense ànims ni propostes de millora o evolució.

El suport psicològic ajuda a abordar tècniques de control emocional i treballar la motivació i l'auto-concepte, millorant la sensació de vàlua i reduint la indefensió. L'aspecte cognitiu és clau, car el pensament actua com un filtre que precedeix les respostes emocionals i fisiològiques de l'estrès.

Hi ha estratègies de tipus físic: relaxació, respiració, exercici, descans. N'hi ha de formatives (estratègies de cara a prendre decisions, resoldre problemes o gestionar el temps). Això pot optimitzar l'ús del temps i detectar les prioritats.

Hi ha estratègies de tipus físic: relaxació, respiració, exercici, descans. N'hi ha de formatives (estratègies de cara a prendre decisions, resoldre problemes o gestionar el temps). Això pot optimitzar l'ús del temps i detectar les prioritats.

Cal transformar els pensaments negatius, obsessius, i reestructurar certes idees irracionals. Si trobem un enfocament positiu i constructiu davant de la vida, estarem prevenint l'aparició de l'estrès o millorant el seu tractament. En conseqüència, també se'n beneficiarà la qualitat de vida i l'activitat professional.

Factors facilitadors de l'estrès

La docència és una activitat clau per al desenvolupament humà, fonament de la creació de les idees, generadora de llibertat, progrés i benestar social. Aquesta hauria de ser la raó principal de qui l'exerceix.

L'augment de la pressió sobre l'activitat docent i la necessitat d'adaptar-se a les necessitats dels alumnes té un fort impacte en la salut dels docents. Pot produir trastorns físics i psíquics.

L'estrès és un factor resultant d'aquesta pressió que afecta a la salut i la qualitat de vida dels docents i a les institucions educatives. Això porta al deteriorament físic i psíquic dels ensenyants que repercuteix directament en les organitzacions educatives.

Tota activitat humana comporta un cert nivell d'estrès, que forma part de la vida. I és intens i perllongat. Quan se supera aquest nivell el cos s'esgota i emmalalteix. En canvi, un nivell moderat d'estrès en l'activitat docent ajuda a configurar unes bones condicions de rendiment.

De les múltiples i diverses demandes que rep el docent en sorgeix una gran dificultat per assumir-les i un cert impediment per saber-ne delegar en altres l'elaboració d'una resposta adequada. Un punt de partida de la situació ve donat per la incapacitat per a establir prioritats. El poc temps i la sensació d'urgència i infal·libilitat arribem a un baix nivell de satisfacció d'un sector important de la classe docent.

L'estrès comporta alteracions físiques i psíquiques. Solen ser ansietat, irritabilitat, incapacitat per concentrar-se, per prendre decisions, canvis en el comportament, en l'estat d'ànim, trastorn de son i d'adaptació. En un extrem poden comportar símptomes depressius. Amb l'aparició d'aquests signes la institució educativa se'n ressent i en pateix les conseqüències: baixa el rendiment, la motivació, la comunicació, es deterioren les relacions entre companys i amb les famílies. En definitiva, disminueix la qualitat de la tasca educativa en l'entorn escolar.

La institució educativa ha d'entendre que si les respostes que proporciona no són adequades i les demandes de la societat són excessives, intenses i perllongades en el temps, poden arribar a superar la capacitat de resistència i adaptació dels seus docents i això només descriurà una situació d'estrès, per tant, de patiment generalitzat.

La institució escolar també és responsable dels factors organitzatius que afavoreixen l'estrès i el desgast professional dels docents: l'excés de control, el baix nivell de satisfacció per la tasca realitzada, la manca de promoció laboral, l'excés de treball, l'autoritarisme i les relacions desiguals entre companys del claustre són el perfecte suport per a l'estabilització de l'estrès laboral.

Dins de l'entorn educatiu, s'ha pogut recollir la proporció del 38% dels docents que se sent estressat per la interacció amb els alumnes. Com ja s'ha comentat anteriorment, les amenaces d'agressió o agressions efectives, pressions de les famílies, insults, tensions dins de l'aula en poden ser les causes principals.

És fàcil constatar que, en el fons, vivim en un entorn professional on hi pot haver una gran escassetat de **recursos** materials i humans. El docent es troba sol a l'aula, amb alumnes molt diversos, havent d'oferir una formació adaptada a les característiques de cada alumne, a una important i destacada

diversitat de necessitats i no sempre la formació i convicció del professional docent estan en sintonia amb aquestes condicions. Hi ha algunes dificultats d'aprenentatge que el docent no pot atendre per sí sol i necessita un suport, que no sempre té.

Per a atendre les necessitats específiques de suport a l'alumnat, el docent no sempre ha estat format per atendre a les dificultats d'aprenentatge d'alguns alumnes, ni per crear estratègies psicopedagògiques dins dels treballs quotidians a l'aula.

Això no vol dir que totes les exigències de l'escola inclusiva siguin les causants d'aquest trastorn. Cal que sabem diferenciar l'estrès del que seria un simple atabalament, malestar o la sobrecàrrega de treball. Aquest atabalament, com descriuré més endavant, sol ser l'embrió d'una postura instal·lada en la queixa i la protesta sistematitzada, sense que aquestes siguin respostes ajustades a la realitat que les pot haver provocat.

Un altre factor intervinent el trobarem originat en la presència d'un sector de l'alumnat **desmotivats**. Hi ha un desequilibri entre les expectatives del docent i l'interès d'una gran part de l'alumnat. En molts contextos socioeducatius hi ha una emergent desmotivació per part dels alumnes que no volen continuar la seva formació. Després d'activar nous mecanismes i recursos d'adaptació que no resulten, es produeix un **fort desànim** i insatisfacció en el docent.

Arribats a aquest punt, també hem de fer una sensible diferenciació entre la baixa autoestima i la insatisfacció laboral. No tots els elements procedents de l'entorn ambiental, per molt ingrats que siguin, justifiquen reaccions de baixa confiança en la competència de l'ensenyant, per molt que aquest hagi de lluitar contra un evident procés que el porta a la insatisfacció.

Un sector destacable de l'alumnat, especialment a l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria pot presentar problemes d'indisciplina i de manca de respecte envers l'autoritat de l'adult. Els problemes de conducta de l'alumnat converteixen el docent en objectiu de la violència, verbal o física.

La professió educativa ha patit en els darrers anys unes creixents demostracions de manca de **reconeixement social**. Una part de la societat no entén o no reconeix moltes de les tasques del docent. Solen ser desvalorats o desautoritzats, àdhuc per les famílies dels alumnes, fet que s'ha anat destacant en els últims decennis.

Veient la imprescindible necessitat de coordinació entre l'espai escolar i el món familiar, és lamentable com la falta de **col·laboració d'algunes famílies** i la poca coincidència amb els criteris educatius de les institucions on estan escolaritzats els seus fills ens aboquen a situacions en que no hi ha prou comunicació ni efectivitat i, en conseqüència, el treball dels professionals es perd en una acció que resulta ineficaç.

Entre els nombrosos propòsits formatius que s'ofereixen als col·lectius de professionals de l'educació també cal incloure-hi

força propostes d'innovacions educatives inaccessibles. Tot i que el professorat es forma i recicla constantment, sovint són obligats a canvis en la seva rutina per als que no han rebut formació suficient, pràctiques que no han estat descrites prou clarament en aquests processos i, tot plegat, comporta un important procés que provoca desconcert i incertesa.

D'aquest estat general de malestar i descontentament en sol sorgir un clima intoxicat de males relacions entre col·legues. Les divergències i dificultats entre la comunicació de companys d'un mateix centre enceten uns contextos de crisi i contrarietat que són, en definitiva, causants d'aquest clima d'insatisfacció i desconfiança corporatives que tan afecten a la qualitat del treball educatiu.

L'estrès docent és, comptat i debatut, l'excessiva activació psicològica i física que pateix el professorat com a conseqüència de la interacció dels estímuls ambientals (clima de l'aula, relació amb les famílies, relació amb els companys del centre...) i la resposta idiosincràtica de cada individu (segons les seves expectatives, locus de control, auto-conceptes, manera d'enfrontar-se als conflictes...) que pot desencadenar en problemes de salut i laborals (manifestacions culturals, actitudinals, psicològiques i fisiològiques).

Possibles solucions

És fàcil d'entendre que calen mesures que millorin eficaçment la salut laboral dels docents. Tots els representants del seu col·lectiu han manifestat d'una o altra manera aquesta necessitat i s'han reclamat accions determinades en aquesta direcció. No hi ha prevenció i, per part de les instàncies governamentals, només hi ha accions reparadores. Hi ha una Llei de Prevenció de Riscos Laborals que ja té 17 anys però encara no és aplicada en la seva totalitat. S'acostumen a esgrimir arguments relacionats amb els recursos materials i humans per a implantar-la i, un altre cop, les mancances superen els determinis dels gestors polítics per a dur-ho a terme.

En aquesta línia, les centrals sindicals ja fa temps que reclamen una seriosa avaluació de riscos laborals, completa i efectiva. Tot just s'han fet alguns passos en la línia per a realitzar una adequació de les instal·lacions per a l'aplicació dels plans d'emergència. En cap cas hi ha una formació general i específica que desencalli aquest risc per a la salut i l'adequat rendiment del professorat.

S'han recollit moltes propostes preventives que han demostrat tenir un cert grau d'eficàcia per a resoldre una bona part dels malestres que origina l'estrès en les institucions educatives.

Podem ordenar-les segons els diferents factors que les provoquen i les circumstàncies que en poden ser favorables a la seva atenuació:

1. Promoure actuacions per al professorat que pateix la síndrome de *burn out*. Es podria tractar d'activitats de perfeccionament i excel·lència que

siguin aplicables i implantar-les en els equips docents per valorar-ne la seva efectivitat.

2. Millorar els camins de comunicació, sobretot entre els mestres-professors i les famílies. Tota acció que faciliti la implicació i la participació de les famílies en accions conjuntes pot obrir un espai compartit de confiança que, de ben segur, millorarà el rendiment en els esforços de treball educatiu.
3. Actuacions dirigides a l'alumnat, per a disminuir els conflictes en el centre, a través de la mediació i la participació en la gestió dels conflictes. En aquesta línia, l'impuls de la cultura de la mediació és una seriosa oportunitat activa de vinculació de tots els membres de la comunitat educativa per a intensificar els compromisos solidaris en la convivència.
4. Crear grups de treball que promoguin el treball cooperatiu entre professionals a fi d'establir pautes metodològiques i satisfer la necessitat de **compartir**.
5. Proposar cursos de formació sobre l'auto-concepte, l'auto-estima i les habilitats socials i assertives.
6. Impulsar el degut reconeixement del professorat com una autoritat pública davant de la resta de la societat.
7. Tendir a la reducció racional de la *ratio* d'alumnes per classe.
8. Elaborar un pla de millora per a la distribució més eficaç dels recursos humans del centre.
9. Buscar accions més eficaces per a millorar la formació del professorat per atendre la diversitat dels alumnes impulsant l'estabilitat personal d'aquest col·lectiu.

Com veiem, hi ha elements que estan fortament més relacionats amb el caràcter de cada docent i la seva pròpia seguretat com a persona.

En aquest sentit, l'organització de l'equip docent pot tenir efectes negatius en algú individualment, sobretot si ens fixem com la rigidesa estructural pot perjudicar la seguretat i confiança amb què cadascú s'enfronta a les dificultats quotidianes. Una estructura massa compacta i/o opaca no és favorable per al benestar d'alguns membres de la institució.

L'ús de l'autoritat en excés o fent-ne un abús que sembli altament arbitrari pot tenir també efectes negatius.

En conseqüència, hi poden haver persones instal·lades en el descontentament continu, de tal manera que acaben vivint la seva situació laboral o professional en una constant **queixa**. Tot els pot semblar malament i els pot fer l'efecte que tothom els va en contra.

La queixa, tanmateix, pot ser producte de la feblesa personal i prou, si no està causada objectivament per una mala gestió de l'ús de l'autoritat i lideratge dins de la institució educativa.

LA RESILIÈNCIA

Segons escrivia Michael Manciaux, la resiliència "és la capacitat d'una persona o grup per seguir projectant-se en el futur malgrat els esdeveniments desestabilitzadors, de condicions de vida difícils i de traumes greus".

A efectes pràctics, es pot entendre que un procés traumàtic viscut i assumit (elaborat) permet iniciar en la persona resiliència recursos latents i insospitats. Per tant, estem parlant d'un **ajustament saludable a l'adversitat**.

En aquest sentit, s'han estudiat persones que, davant de fets vitals negatius, semblaven activar característiques personals que les protegien. Per això, la reacció resiliència suposa tenir un gran sentit del compromís amb un mateix i l'entorn. Les persones resilientes estan **obertes als canvis de la vida** i tendeixen a interpretar les experiències estressants i doloroses com una part de l'existència. Es pot dir que la resiliència és un constructe multi-factorial, que comporta una dosi de compromís, capacitat de control i repte personal.

Com és la resiliència?

Del verb llatí *resalire*, significa idees com tornar a saltar, saltar amunt o sortir endavant.

Resilio vol dir rebotar, tornar enrere, tornar d'un salt, ressorgir.

S'ha adoptat aquest conjunt semàntic a una concepció tècnica que també prové de la metal·lúrgia: tot plegat es refereix a la capacitat dels metalls de resistir un impacte i recuperar la seva estructura original.

En psicologia i sociologia es refereix a la capacitat de la persona per continuar la seva vida, malgrat els condicionaments traumàtics i les vivències conflictives greus que ha pogut experimentar. Mentre que en la física ho podem concretar en la capacitat d'alguns materials de recobrar la seva forma original després de ser sotmesos a una pressió deformadora, sense trencar-se, les ciències socials ens porten a reconèixer la capacitat de l'ésser humà de fer front a les adversitats, superar-les, sortir-ne enriquit i fins i tot transformat.

La resiliència ens habilita per a assolir una aptitud per reaccionar positivament malgrat els traumes i dóna la possibilitat de reconstruir el futur aprofitant les pròpies forces del ser humà. No és només una forma de sobreviure, sinó que és la capacitat d'utilitzar l'experiència traumàtica adversa per projectar un futur sa i positiu.

Les persones resilients, sotmeses a la pressió de situacions hostils, en surten renovades, enriquides i enfortides.

La resiliència té diversos factors o pilars:

1. Introspecció: plantejar-se preguntes difícils i elaborar respostes honestes.
2. Independència: capacitat de mantenir distància física i emocional dels problemes, sense aïllar-se'n.
3. Interacció: capacitat d'establir llaços íntims i satisfactoris.
4. Iniciativa: capacitat de fer-se càrrec dels problemes i d'enfrontar-los.
5. Creativitat: crear ordre i objectius en mig del caos.
6. Sentit de l'humor: saber allunyar-se de la tensió, relativitzar-la i positivitzar-la.
7. Consciència moral: comprendre els valors generats.
8. Auto-estima: és la base d'altres factors, la confiança en un mateix. És la conseqüència constructiva.

Amb totes aquestes consideracions, trobem que hi ha una manera concreta de ser persones resilients en qualsevol àmbit:

- Establint relacions de persona a persona: descobrir els aspectes positius, confiar, posar-se al seu lloc i saber escoltar.
- Adoptant actituds de respecte, solidaritat i comprensió.
- Tenint en compte que les necessitats, dificultats i expectatives de cada persona són diferents.
- Transmetent valors i normes constructives.

En conseqüència, podem entendre que la resiliència es pot convertir en una nova epistemologia del desenvolupament humà. Ja hem vist com ve configurada per una sèrie de factors promotors que han d'anar forçosament aliats amb les actituds humanes que els possibilitin.

Té una indiscutible vinculació a un factor de creixement personal. Podem veure, per tant, com la resiliència és la capacitat d'una persona o un grup per superar grans dificultats i **créixer** a través o en presència d'aquestes dificultats de manera positiva. Pot ser una capacitat latent o visible i es va construint en un procés d'interacció amb l'entorn.

En aquesta línia podem entendre com pot servir per aglutinar 3 factors essencials : la resistència, la construcció (o reconstrucció) de vida i la sublimació. És per la combinació d'aquest factors que la reacció resilient permet el pas d'una realitat difícil a una de molt bona.

A nivell professional, es pot construir i dur a terme la intervenció si es tenen en compte els recursos de la persona (inicialment víctima) i del seu entorn.

En adults, però sobretot entre els infants, és important donar facilitats per a que se sentin acceptats i recolzats per la seva família o grup de referència, particularment en situacions difícils i que puguin aprendre dels propis errors. És l'única manera que cada persona aprengui a construir la seva pròpia auto-estima, que és la base de la seguretat i confiança en un mateix.

Propostes de millora

Dins del nostre context professional, està força acceptat que fer classe és una tasca complicada, però fer-ho als que no ho volen, ho és molt més.

- Val la pena que contempen els conflictes com una ocasió de créixer i formar-nos. Les tasques escolars sempre provocaran resistències en els alumnes amb escassos interessos acadèmics. Com sempre, la col·lisió d'interessos entre els objectius formatius de la institució educativa i els alumnes acaba provocant conflictes.



Cal, per tant, que el professor es formi en l'adquisició d'estratègies per a enfrontar les diferents situacions conflictives que es trobarà. En conflicte en si és una magnífica oportunitat per resoldre d'una manera creativa i formativa un problema a través d'un esforç comú entre professor i alumne. El conflicte és una bona oportunitat per a resoldre de forma creativa i formativa un problema mitjançant l'esforç conjunt del professor i els alumnes. Aconseguir una solució satisfactòria genera efectes gratificants per a les dues parts.

- Cal usar l'educació socio-emocional per a evitar i resoldre els conflictes i saber-los aprofitar per a educar socio-emocionalment. Els conflictes van lligats a l'absència de competències socio-emocionals. La major part d'actituds inadequades corresponen a manques de respecte i auto-control, agressivitat, desmotivació i absència de límits. Totes aquestes carències es poden solucionar amb accions que no només han de perseguir la resolució dels conflictes, sinó l'enfortiment dels hàbits sans de convivència, transferibles a la vida extra-escolar.
- S'ha de crear un bon clima de convivència a classe. Es tracta del context social on tenen sentit totes les actuacions d'alumnes i professors. En un clima de treball i convivència pacífic, els elements perturbadors tenen menys probabilitat d'èxit i qui vol treballar o ser resolutiu ho té més fàcil.
- Les variables del clima de classe són molt canviants i inter-relacionades. No totes són de caire educatiu. Com a mínim, cal intervenir en 3 àrees:
 1. **Control:** de l'acció de l'adult vers l'auto-control de l'alumne (establiment de límits, advertiments quan se salten els límits, compromisos per a evitar sancions i les pròpies sancions quan l'alumne no aplica les opcions donades).
 2. **Relacions inter-personals:** són les pròpies de qualsevol situació de classe (interaccions que comporten respecte recíproc i assertiu, i empatia, com a habilitat de posar-se en el lloc de l'altre, comprenent-ne els sentiments).
 3. **Rendiment:** com objectiu principal on es dirigeix el procés educatiu, intentant extreure el màxim de cadascú, no igual per a tothom. Si no tots són bons estudiants, si que es pot intentar que siguin bones persones. El professor té aquestes eines per a treballar aquesta àrea:
 - Inducció d'expectatives: aconseguir que tots els alumnes

percebin que tenen alguna cosa per guanyar amb els aprenentatges oferts.

- Motivació: Aconseguir que ho vulguin fer. A més motivació, menys necessitat de control.
- Atenció: aconseguir captar la seva atenció i interès gestionant els corrents atencionals i la millora contínua dels nivells d'atenció aconseguits.
- Atenció a la diversitat: adaptar-se a les característiques de cada alumne, per obrar en conseqüència plantejant allò que és assequible per a cada alumne/a.

- La major part de les situacions perturbadores que es donen al centre educatiu solen ser de poca gravetat i alta freqüència. Comptant que són rutines que van lligades a l'avorriment, la desmotivació i la manca d'èxits escolars, sempre s'acaba amb conductes disruptives i perturbadores, encara que no violentes ni atemptatòries de la integritat. Reduint aquest tipus de conductes, es redueix una bona part de la conflictivitat i baixa la probabilitat que es produeixin conductes més greus.
- Cal actuar per principis; no cal esperar que sorgeixin els conflictes i establir estratègies de solució, sinó que cal comptar amb uns principis sòlids per a assegurar-ne l'efectivitat. Aquests principis contenen alguns factors que cal tenir fermament en compte com a estratègies constructives en el nostre treball:
 - o Economia: cal utilitzar processos simples, evitar la burocratització i estalviar temps.
 - o Eficàcia: si el procés evita o resol problemes.
 - o Planificació: podem planificar les actuacions amb anticipació i això ens permetrà visualitzar els problemes i decidir les intervencions oportunes.
 - o Implementació dels processos: cal pensar en com introduir les accions.
 1. Ser conegudes i enteses per tothom, amb bona difusió
 2. Ser acceptades per tothom, com un compromís d'aplicació coordinada.
 3. Ser valorades i revisades per ajustar-ne possibles errors.
- Cal una certa unificació de criteris: posar-se d'acord

i comprometre's col·lectivament en la decisió i l'aplicació dels procediments. És important simplificar les normes i les mesures per aplicar. Sobretot potenciant la vinculació dels equips docents i la seva coordinació.

- Cal simplificar els problemes i evitar estats d'irritació excessiva, acusacions i tensió estèril. Seria bo despullar el problema de tots els elements afegits que el puguin confondre. És a dir, cal enfrontar-s'hi de manera relaxada i despersonalitzada. Com que molts problemes sorgeixen d'un xoc de rols (imposició d'una tasca) i cal evitar-ne una excessiva personalització.
- Adoptar una perspectiva pro-activa, que permeti resoldre conflictes similars en un futur, aprofitant el que hem après dels conflictes del present. Aquí serà convenient diferenciar entre la perspectiva pro-activa de la reactiva, sempre més estèril i ineficaç.
- Usar les mesures disciplinàries i punitives com a últim recurs. És només necessari usar-les quan han fallat les intervencions amb intencionalitat motivadora, quan les instruccions no han estat ben enteses, no s'han aplicat i quan la intervenció del professor no pot evitar mals majors.

Hem vist, doncs, com l'esforç de promoure actuacions per al professorat poden tenir efectes de perfeccionament i, al seu torn, poden ser implantades en equip per a poder valorar-ne la seva efectivitat.

En tots els casos, l'estratègia de millorar els camins de comunicació, particularment entre els professorat i les famílies té efectes molt positius a l'hora d'implementar una decidida cultura de la mediació.

El fet de crear grups de treball promou el treball cooperatiu entre professionals, fet que pot generar pautes metodològiques i facilita, sense cap dubte, la possibilitat de compartir.

Sempre, la proposta de cursos formatius que ajudin a enfortir l'autoconcepte, l'autoestima i les habilitats socials i assertives

poden ser les fonts de millora i enfortiment que incitin al creixement personal i professional. A la institució educativa es pot traduir en una distribució més eficaç dels recursos humans del centre.

A la pràctica, això optimitza l'ús del temps i permet la selecció de les oportunitats prioritats.

El suport psicològic ajuda a abordar tècniques de control emocional i treballar la motivació, millorant la sensació de vàlua, reduint la indefensió. Aquí, l'aspecte cognitiu també és clau, ja que el pensament actua com un filtre que precedeix les respostes emocionals i fisiològiques que produiria l'estrès.

Cal transformar els pensaments negatius, obsessius, i reestructurar certes idees irracionals. Si trobem un enfocament positiu i constructiu davant de la vida, estarem prevenint l'aparició de l'estrès o millorant el seu tractament. En conseqüència, també se'n beneficiarà la qualitat de vida i l'activitat professional dels docents.

La docència és una activitat clau per al desenvolupament humà, fonament de la creació d'idees, generadora de llibertat, progrés i benestar social.

És aquesta la raó principal que hauria de regir a aquells qui l'exerceixen.

Referències Bibliogràfiques:

- Bargués, A. (2010). *Paraules al voltant del món*. © Albert Bargués. Imgesa. Sant Adrià del Besòs, Barcelona.
- Bovet, JM. (2011) *¿Què és la Resiliència?* Ciutat Nova. www.ciutatnova.org
- Frankl, V. (2005) *L'home en busca de sentit*. Edicions 62. Barcelona.
- Grané, J.; Fuerte, A. (2007) *La Resiliència*. UOC. Barcelona.
- Hernández, G. (2009) *L'ofici de viure bé*. Ed. Columna. Barcelona.
- Manciaux, M. (2003) *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa Editorial. Madrid.
- Rodríguez Zafra, MC. (2010) *¿Estrés docente? Causas que lo generan y posibles soluciones*. Monográfico 207. 2010. www.educaweb.com

Correspondència amb l'autor: Jaume Forn i Rambla. Psicopedagog EAP B-27, Montmeló. E-mail: jforn@xtec.cat



LA RESILIÈNCIA A L'ADOPCIÓ

Assumpció Roqueta Sureda

Psicòloga. Assessora psicopedagògica. Institut Família i Adopció

RESUMEN

El artículo expone qué se entiende por resiliencia, como se construye y como podemos ayudar a los niños/as que han pasado por un proceso de adopción a construirla, tanto por parte de los padres como desde la escuela.

ABSTRACT

The article describes resilience, how it can be developed and how we can help adopted children build resilience both at home and at school.

QUÈ ENTENEM PER RESILIÈNCIA?

Tots coneixem casos de persones resilients sense saber aquesta paraula. De petits en els contes de fades, com "L'anequet lleig" " En polzet"...de grans casos concrets i exemplars com el d'Ana Frank, Maria Callas, Coco Chanel, Boris Cyrulnik.... Nombroses històries que testimonien la resiliència. Persones que s'han sobreposat a grans dificultats han existit sempre.

Metàfora de la perla per entendre la resiliència:

Una perla és el resultat de l'entrada d'un cos estrany com és un gra de sorra dins l'ostra. Llavors aquesta reacciona cobrint aquest gra de sorra amb capes i capes de nacre per protegir l'ostra i com a resultat es va formant una preciosa perla. Una ostra que no hagi estat ferida no pot produir perles. La perla és una ferida cicatritzada.



"Una infància infel·liç no condueix necessàriament a tota una vida infel·liç; una infància feliç no porta necessàriament sempre a un desenvolupament saludable"
B. Cyrulnik.

Definició

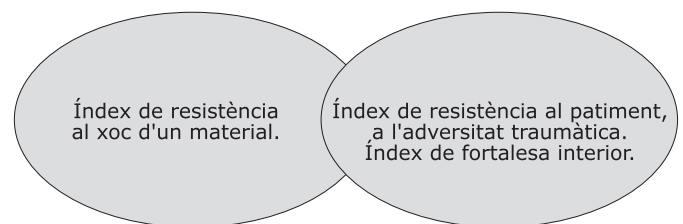
És un terme de la física que designa l'índex de resistència al xoc d'un material.

La Resiliència psicològica és un terme introduït pel psiquiatre Dr. Cyrulnik per designar l'índex de resistència al patiment, a l'adversitat traumàtica. Índex de fortalesa interior.

Ell mateix, quan tenia 6 anys, aconseguí escapar d'un camp de concentració nazi, on la resta dels membres de la seva família, russos jueus emigrants, van morir. Després de la guerra va estar en diversos centres d'acollida fins acabar en una granja de la beneficència, i va estar a punt de convertir-se en un granger analfabet. Per sort uns veïns li van inculcar l'amor a la vida i a la literatura i va poder educar –ser i créixer superant el seu passat, convertint-se en un metge obstinat a entendre les seves pròpies ganes de viure. Neuròleg, psiquiatre i psicoanalista, és un dels fundadors de l'etologia humana.

RESILIÈNCIA FÍSICA

RESILIÈNCIA PSICOLÒGICA



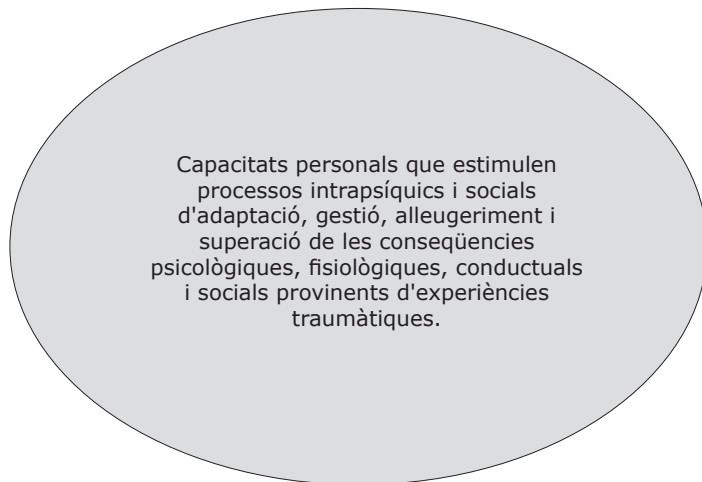
La Resiliència es defineix com la capacitat dels éssers humans sotmesos a l'efecte d'una adversitat de superar-la i fins i tot de sortir enfortits de la situació.

Es recolza en els estudis realitzats per Ana Freud i René Spitz amb infants que havien estat privats de la mare de forma duradora durant els seus primers anys, ens diuen que passaven per tres estadis –protesta, desesperança i indiferència–, però si se'ls proporcionaven substituïts diversos podien reprendre el seu desenvolupament, aquest fet demostraria l'eficàcia de l'adopció com a recurs de protecció a la infància i que els nens i nenes adoptats poden superar el trauma d'haver estat abandonats. Igualment, la teoria de l'aferrament de Bowlby, en la

qual remarca la necessitat per al desenvolupament de l'infant d'un vincle segur com a base de la seva futura resiliència. Aquesta condició inicial de la persona segueix existint tota la

vida, per això és fonamental la presència d'altres persones per ajudar a superar les adversitats mitjançant el desenvolupament de les fortaleces que constitueixen **la resiliència**.

RESILIÈNCIA



Significat psicològic:
Tinc eines útils per:

- Fer front a l'experiència traumàtica i integrar-la ecològicament a la meua història.
- No deixar que m'anul·li com a persona, ni que em segresti psicològicament i emocionalment de per vida;
- Poder continuar el meu projecte de vida amb benestar.

LA CONSTRUCCIÓ DE LA RESILIÈNCIA EN ELS NENS/ES ADOPTATS

Per molt greu que sigui el que hagi sofert un nen/a, la psique es revela tan flexible que amb els ingredients del contacte humà, l'enteniment i la paraula es pot tornar "a flotació" (Cyrulnik, 2002).

La resiliència és un procés que es construeix al llarg de tota la vida.

Tots els infants adoptats han de reparar l'abandó que han viscut en els seus primers anys o mesos de vida i assumir la condició adoptiva, aquesta última és un procés que es fa al llarg de tota la seva vida.

Per això és del tot necessari desenvolupar capacitats resilients en tots aquests nens/es i en els joves que han sofert un abandó en les etapes primerenques de les seves vides.

Com afavorir que els infants adoptats superin les carències que hagin pogut patir i desenvolupin elements de resiliència?

Partim de la base que ser mare o pare adoptius suposa assumir el passat dels seus fills/es i les conseqüències de les experiències viscudes durant la primera infància. Això implica estar preparat per convertir-se en un tutor de resiliència del teu propi fill/a.

Igualment l'escola és un entorn clau perquè els infants desenvolupin la capacitat de superar l'adversitat, d'adaptar-se a les pressions i problemes que han d'enfrontar-se i adquirir les competències-socials, acadèmiques i vocacionals-necessàries per tirar endavant a la vida. L'escola ha de promoure la resiliència en totes les etapes escolars. La construcció de la

resiliència és la base d'una educació de qualitat per a tots els infants i especialment en el cas dels nens i nenes adoptats per tal que puguin reparar i superar el mal que se'ls hagi pogut fer i a la vegada donar-los les eines per saber afrontar les adversitats i resoldre conflictes.

Com diu el postulat: "Una infància infeliç no determina sempre la vida adulta. Només el valor terapèutic de l'amor, l'educació i la solidaritat poden canviar el curs d'una història infantil i una adolescència enrairada per l'abandó afectiu, la violència i l'abús".

La caseta de Vanistendael[1]

Elements que necessitem per construir resiliència, representats en l'esquema de la casa.

Una casa és el símbol de la llar, on hi ha vida. Cadascuna de les parts de la casa representa un element potencial per la construcció de la resiliència.

Començarem la casa pels fonaments i construirem de baix a dalt: Importància de les necessitats físiques bàsiques cobertes per construir la resiliència i a continuació les relacions: la família, els amics, la interacció social ens ajuda a construir la vida, tot això junt a l'acceptació "jo crec en tu", no vol dir una acceptació de tot tipus de comportament, t'accepto tal com ets, però no a qualsevol preu ni de qualsevol manera. No ha de ser un amor que dóna dret a tot.

A continuació vindria la capacitat de descobrir el sentit de la vida, de tenir objectius realitzables. Quan Nelson Mandela va sortir de la presó li van preguntar com va poder sobreviure i va explicar que allà a la presó li van donar un tros de terra on podia plantar flors i verdures i així va poder establir una connexió positiva amb la vida, era la seva responsabilitat fer

créixer aquelles plantes i això li va donar un significat molt gran. Treball, responsabilitats, interessos, aficions

Després venen tres habitacions:

- **Autoestima:** permet superar les adversitats, els adults podem alimentar o minvar l'autoestima en els altres segons els respectin, estimin, valorin i animin a tenir fe en ells/es mateixos o no ho facin.
- **Aptituds i competències socials i personals.** Aspectes com:
 - o La capacitat de relacionar-se, d'establir vincles amb altres persones, empatia, comunicació, diàleg, afecte
 - o Habilitats per resoldre problemes i prendre decisions.
 - o Creativitat.

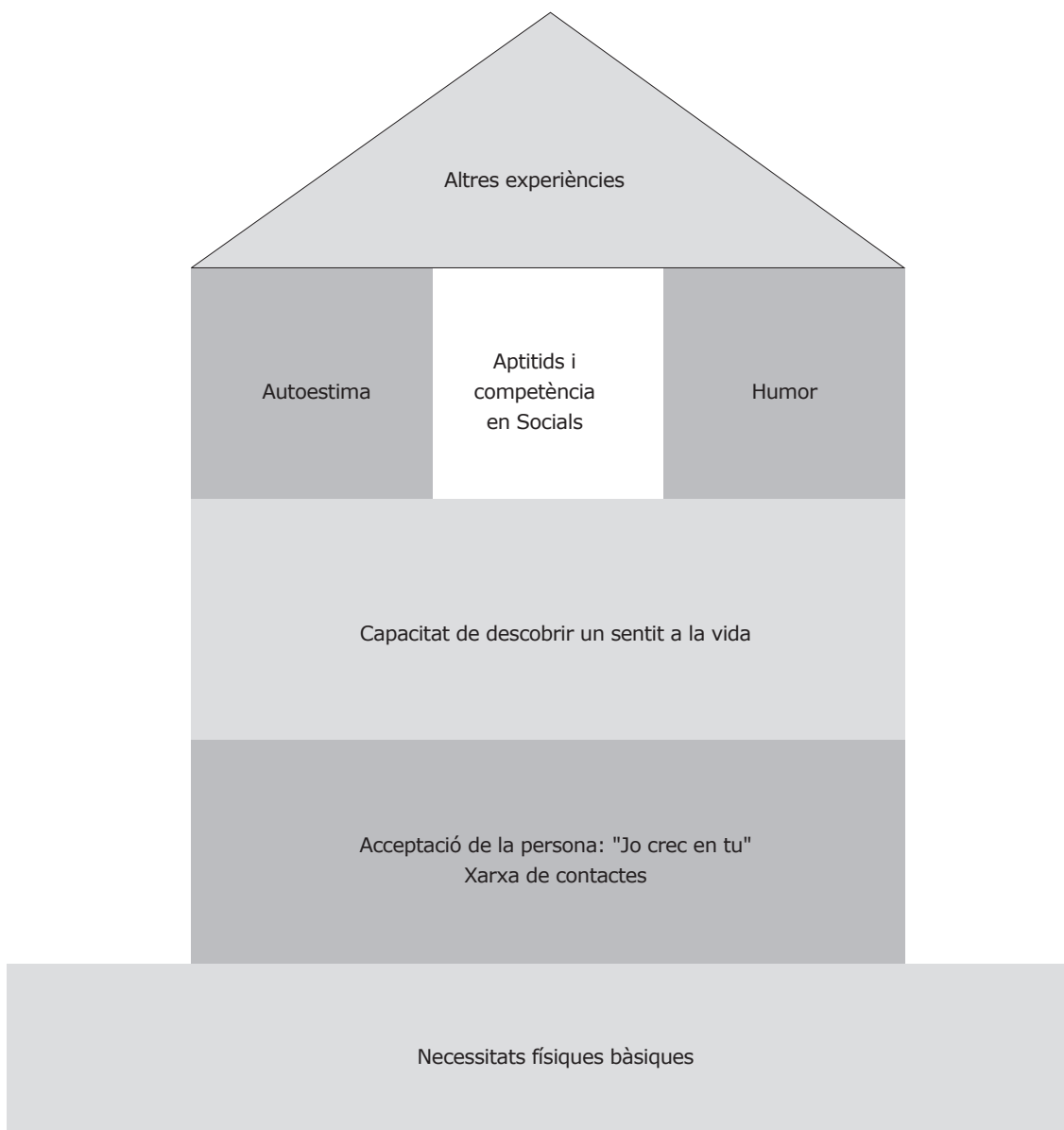
- o Capacitat de demanar ajuda i esperit crític
- o Autonomia, autoconeixement, autosuficiència.

- **La importància de l'humor:** Una persona amb sentit de l'humor és una persona equilibrada que sap relativitzar els problemes. Tenir la capacitat de riure's de tot, inclòs d'un mateix és un bon remei per quan venen els cops, ens permet crear distància entre el problema i la persona.

Per últim a l'altell trobem altres experiències, poden ser moltes coses, un somriure, una passejada, una posta de sol, una música...

Una casa com una persona resilient té la seva història i necessita de cuidats i fer a vegades reparacions i millores.

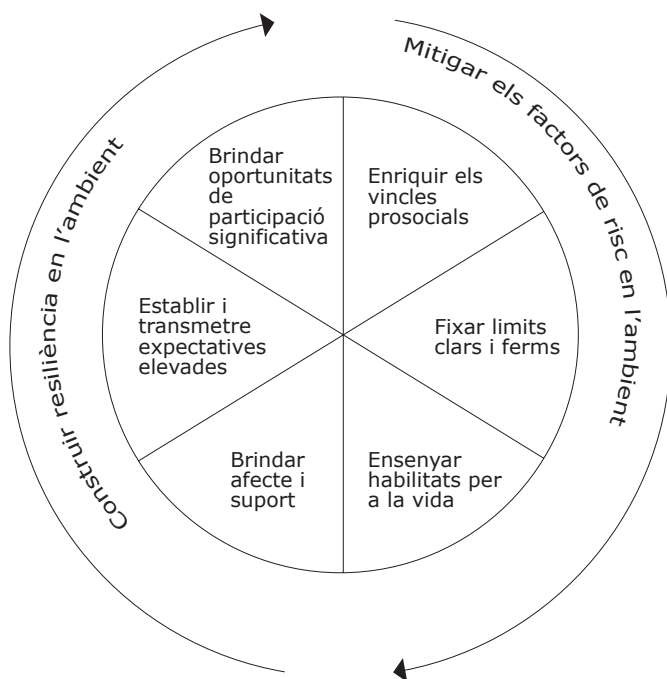
Altres elements com la xemeneia i la calefacció poden significar l'amor.



LA CONSTRUCCIÓ DE LA RESILIÈNCIA A L'ESCOLA

Com es pot ajudar a construir mecanismes de resiliència des de l'escola, com podem capacitar els alumnes per afrontar millor els reptes de la vida?

Més que cap altre mitjà, l'escola construeix resiliència en els alumnes, mitjançant la creació d'un ambient de relacions personals afectives



La Roda de la Resiliència Henderson i Milstein (2003)

S'ha de promoure la resiliència en totes les etapes escolars. En cada etapa s'han de promoure nous factors de resiliència sobre aquells que ja han estat treballats. Així, a l'etapa infantil promourem especialment la confiança en si mateix i l'autonomia; a primària la iniciativa i les habilitats de la vida; a secundària el desenvolupament de la identitat.

Les escoles tenen el poder de construir resiliència acadèmica i personal en els alumnes. La construcció de la resiliència és la base d'una educació de qualitat per a tots els infants i especialment en el cas dels nens i nenes adoptats per tal que puguin reparar i superar el mal que se'ls hagi pogut fer i a la vegada donar-los eines per afrontar les adversitats i resoldre conflictes.

Les actituds i estratègies per part dels docents que impliquen afecte i ànims, formulació d'expectatives altes i clares, oportunitats d'aprendre habilitats per a la vida i fer-los responsables actius del seu propi aprenentatge formant part activa i a la vegada creant un ambient acollidor, atractiu, que els alumnes sentin l'escola com a seva, estan construint resiliència.

Hi ha 6 factors de protecció; 3 factors de protecció ambientals i 3 factors de protecció individual. Vegeu la roda de la resili-

ència. Les escoles poden posar en pràctica aquests 6 passos:

1.- Brindar afecte i suport: acompanyament i estima de l'adult

És el més important de tots, és impossible superar l'adversitat sense la presència de l'afecte.

"...Estic aquí, t'accepto tal com ets, amb les teves fortaleses i limitacions; puc comprendre't malgrat que les teves actuacions no sempre les comparteixo o m'agradin..." Implica proporcionar suport incondicional.

Un ambient afectiu és essencial com a base de sustentació de l'èxit acadèmic.

2.- Establir i transmetre expectatives elevades: confiança en els propis recursos, esperança en el futur, autoestima, sentiment d'autoeficàcia i autonomia personal.

"...Ets capaç de tantes coses! Confio en les teves potencialitats, i faré els possibles perquè tu també hi confis..."

És important que les expectatives siguin a la vegada elevades i realistes per tal que actuïn com a motivadors eficaços.

3.- Brindar oportunitats de participació significativa: en la resolució de conflictes, presa de decisions... Aprenentatge pràctic.

Significa atorgar als alumnes una alta responsabilitat pel que passa a l'escola, donant-los oportunitats de resoldre els problemes, prendre decisions, planificar, ajudar els altres.

Activa participació de tots els membres de la comunitat escolar.

"...Si et dono oportunitats de practicar eines resolutives davant els conflictes desenvoluparàs les teves estratègies d'afrontament i et faràs més ric en recursos personals; jo estic a prop per facilitar-te l'aprenentatge..."

Necessitat d'incrementar els recursos personals d'afrontament.

4.- Enriquir els vincles: estimular el benestar compartit

Les relacions amb els altres ens fan conèixer a nosaltres mateixos, i veient-nos reflectits en els altres aprenem a veure'ns diferents; ens fa donar el millor de nosaltres i potenciar la nostra empatia, solidaritat, altruisme i capacitat de compartir.

Implica enfortir les connexions entre els individus i estimular el benestar compartit.

5.- Fixar límits clars i fermes: afavorir la participació de tots en el consens de límits i normes

"... Tens veu i vot, i m'interessa el que puguis aportar, així com les demandes que tinguis. Vull escoltar-les per tenir-les presents..."
Connectar amb un mateix, amb les pròpies necessitats i estimular-ne la seva expressió.

6.- Ensenyar habilitats per a la vida: habilitats de reflexió, anàlisi i presa de decisions

Aquestes inclouen: cooperació; resolució de conflictes; estratègies de resistència i assertivitat; habilitats comunicatives i per resoldre problemes.

El treball conjunt i cooperatiu entre adults i infants/adolescents facilita l'aprenentatge en la doble direcció de la cooperació. Tenir un adult a prop és una font d'aprenentatge important per observació i reflexió.

Aprenentatge fonamental en l'activitat conjunta i cooperativa d'estudiants i docents.

(Taula 1. Construir resiliència, Cabero, 2007)

Podrem promoure resiliència tant pares com mares i mestres si procurem que augmentin les situacions que els infants puguin arribar a verbalitzar:

"Jo tinc"
<ul style="list-style-type: none"> • Persones al voltant meu en qui confio i que m'estimen incondicionalment. • Persones que em posen límits per tal que aprengui a evitar els perills o problemes. • Persones que em mostren per mitjà de la seva conducta la manera correcta de fer. • Persones que volen que aprengui a fer les coses i a espavilar-me per mi mateix. • Persones que m'ajuden quan estic malalt o en perill o quan necessito aprendre.
"Jo sóc"
<ul style="list-style-type: none"> • Una persona per la qual els altres senten estima i afecte. • Feliç quan faig alguna cosa bona per als altres i els demostro el meu afecte. • Respectuós de mi mateix i dels altres. • Capaç d'aprendre allò que els mestres m'ensenyen. • Agradable i comunicatiu amb la meva família, amics i amigues, veïns...
"Jo estic"
<ul style="list-style-type: none"> • Jo estic disposat a responsabilitzar-me dels meus actes. Segur que tot sortirà bé. • Trist, ho reconec i ho expresso amb la seguretat de trobar suport i ajuda. • Voltat de companys/es que m'estimen.
"Jo puc"
<ul style="list-style-type: none"> • Parlar sobre coses que m'espanten o em preocupen. • Buscar la manera de resoldre els problemes. • Controlar-me quan tinc ganes de fer alguna cosa perillosa o que no està bé. • Buscar el moment apropiat per parlar amb algú o per actuar. • Trobar algú que m'ajudi quan ho necessito. • Equivocar-me i fer entremaliadures sense perdre l'afecte dels meus pares. • Sentir afecte i expressar-lo.

(Taula 2. Henderson, 2003)

D'aquesta manera promourem la resiliència a tots els nens i nenes i hauré contribuït a la seva felicitat.

Notes:

[1] Stefan Vanistendael- Secretario general adjunto, BICE. Ginebra.

Referències bibliogràfiques:

- Henderson, N. i Milstein, M. (2003). Resiliencia en la escuela. Buenos Aires. Paidós.
- Cyrulnik, B. (2008). Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida. Barcelona. Gedisa Editorial.
- Forés, A. i Grané, J. (2010). La resiliencia. Crecer desde la adversidad. Barcelona. Plataforma Editorial
- Barudy, J. I Dantagnan, M. (2010) Los buenos tratos a la infancia. Barcelona. Gedisa Editorial
- Roqueta Sureda, A. (2009) "Valoració i intervenció psicopedagògica en casos d'infants adoptats". Llicència d'estudis. Departament d'Ensenyament

Correspondència amb l'autora:

Assumpció Roqueta Sureda. E-mail: aroqueta@xtec.cat



ADOLESCÈNCIA I ADOPCIÓ^[1]

Esther Grau Quintana

Psicòloga clínica
Coodirectora de l'Associació CRIA, Família i Adopció

Rosa Mora Valls

Psicòloga clínica
Coodirectora de l'Associació CRIA, Família i Adopció

RESUMEN

Partiendo de la idea de que la adolescencia, en sí misma, es una etapa de crisis, en este artículo se especifican aquellas particularidades que, en el caso de las personas adoptadas, pueden agregar dificultades durante esa etapa vital. Pretendemos aportar elementos de reflexión para ahondar en la comprensión de algunas problemáticas frecuentes que llevan a consulta a familias adoptivas con hijos en edad adolescente a un servicio de post-adopción.

ABSTRACT

Starting from the idea that adolescence, by itself, is a time of crisis, this article specifies those particularities that, in the case of adopted people, may add difficulties during this life stage. We intend to provide elements of reflection to deepen the understanding some of the most common problems that bring to adoptive families with teen-age children to a post-adoption services.

L'ADOLESCÈNCIA COM ETAPA DE CRISI I CANVI

Segons Erikson el ser humà té necessitat de ser conscient de sí mateix com a ser únic, separat i diferent dels demés, en una experiència de continuïtat amb el passat, des d'un present amb sentit i amb una perspectiva de futur, a través dels diferents canvis físics, psicològics i contextuals que es donen en les diferents etapes vitals, per així anar reconstruint una identitat que doni estabilitat i sentit. L'adolescència, per a aquest autor, és l'etapa per excel·lència en la construcció de la identitat. (Erikson, 1972).

L'adolescència és etapa de confrontació, d'afirmació, de secretisme, de vergonyes i de pors, de sentiments de pèrdua i de desorientació, d'incertesa, d'inseguretat, de soledat. L'adolescent viu una revolució interna, en moltes ocasions difícil de controlar per ell mateix i de gestionar pels qui l'envolten. És per això que l'adolescència ha estat sempre associada a la transgressió i a certa incomoditat.

Etapa de revisió i de redefinició sobre un mateix, l'adolescència és temps d'inicis, de descoberta i de creació. Però també de dols: per la pèrdua d'un cos infantil, de la posició de dependència i de protecció fins aleshores inqüestionables, de la imatge que els altres han tingut d'un mateix com a infant, dels pares omnipotents que tot ho resolien.

Tots els dols suposen tristesa, desorientació, inseguretat, però el que té de particular el procés de comiat d'aquesta etapa és que comporta dols que, com tots els comiats reactiven pèrdues del passat, però que en aquest cas es viuen des de la fortalesa física (moment de màxim esplendor corporal, de potència), i des de la fragilitat emocional. Com es fa per estar

en contacte amb el comiat, amb la pèrdua i amb les pors al desconegut, alhora que amb l'entusiasme, la llibertat i la força? Combinat difícil.

Incerteses de futur, pors al desconegut, vergonya d'un cos diferent i estrany, inseguretat en la sexualitat i en les noves relacions, construcció d'una identitat amb components nous. L'adolescent viu un terrabastall intern que l'obliga a suportar tots aquests elements canviants, i ho fa de vegades sorollosament, de vegades en silenci. El necessari procés de separació, d'individuació, de diferenciació dels pares no pot ser planer; i el neguit intern que desperta en el jove, sovint el sotmet a gran tensió i a una enorme soledat; ja no li serveixen els pares de quan era nen, i encara no ha tingut temps de construir un entorn contenidor alternatiu.

Per als pares és també una etapa de dols: per la pèrdua del fill petit, del rol de protectors i guies "ideals" que representaven, de la pròpia joventut. I per a la família en general, l'adolescència d'un fill és una etapa de trasbals i de desequilibri: els pares han d'inventar una nova manera de relacionar-se amb el seu fill, més des de la presència silenciosa i l'acompanyament a distància (quantas vegades hem sentit dir als pares frases de l'estil: quan era petit em xuclava físicament, ara em té absorbit mentalment), i sovint es comproven encarant, cadascú d'ells, els conflictes de manera desigual, amb prioritats diferents. No és estrany que l'etapa familiar en la qual hi ha més divorcis sigui durant l'adolescència dels fills. Els germans conviuen amb el protagonisme de qui fa noves i exigents demandes, de qui ocupa molt amb els seus canvis d'humor i de qui té als pares pendents de les constants transformacions. L'adolescent, amb les seves urgències, inseguretats i conflictes, remou l'ambient

familiar fent sortir a la llum les fissures en les relacions que fins aleshores havien pogut romandre soterrades o "equilibrades"; entre la parella de pares, entre germans, i entre pares i fills. L'adolescent pot anar al límit i pot portar al límit.

El temps, en aquesta etapa, és factor de gran importància per les seves dimensions contradictòries: per una banda, els canvis poden succeir de manera sobtada i impel·leixen a adaptacions ràpides; les esperes es fan insuportables i sovint sorgeixen urgències doncs l'adolescent pot sentir necessitats que han de ser cobertes amb immediatesa. Per altra banda, el procés de maduració és lent (cada vegada l'adolescència comença abans i acaba més tard), la qual cosa va acompanyada dels llargs programes formatius sovint allunyats dels seus interessos i d'oferir elements d'èxit compensatoris a curt termini (pràctica professional, remuneració econòmica).

L'adolescent se sent exigint en les seves responsabilitats, empès a créixer i a demostrar compromís amb les seves obligacions, sentint alhora que gaudeix de poc marge per a prendre decisions per sí mateix. L'adolescent, patint les seves anades i vingudes en el seu desig d'autonomia i les pors que el duen episòdica i esporàdicament a tornar a la dependència, transita de l'actuació ràpida (fugida, confrontació, transgressió) a la necessitat de temps per madurar i aprendre a autogestionar-se.

La identitat canvia; ja no és del tot qui era, i no sap qui serà. L'adolescent es troba amb sí mateix en terra de ningú, haurà de suportar una llarga espera convivint amb el cúmul d'incerteses (personals, relacionals, formatives, professionals i laborals) i anar-se apamant a sí mateix. En l'etapa adolescent aquest procés de construcció de la nova identitat hi juguen un paper important i bàsic les relacions familiars, el grup d'iguals, l'escola, les circumstàncies socials i polítiques del moment, etc.

La maduració personal i el trànsit adolescent dependran també de com s'hagin resolt les anteriors etapes vitals. L'adolescència està determinada en part pel que va passar abans i condicionarà el que passarà després (Erikson, 1972). Sabem que les experiències emocionals durant els tres primers anys de vida constitueixen la base de la construcció de la personalitat de l'individu. La consistència dels primers vincles, l'autoimatge que el nen o la nena haurà anat internalitzant davant de sí mateix i en el seu concepte dels ulls dels altres haurà contribuït en la construcció d'un Jo més o menys fort. Si ha pogut construir una confiança bàsica en els altres i un Jo i una autoestima suficientment sòlids i fermes, al arribar a l'etapa adolescent aquests li permetran tolerar i sostenir suficientment les frustracions, la inseguretat, els sentiments de tristesa o de ràbia generats per la incertesa, els canvis i les pèrdues, tant massius en aquesta etapa vital. Així mateix podrà confiar en els adults de referència malgrat els conflictes que puguin sorgir en la relació amb ells.

En aquesta etapa convulsa el paper dels pares és tan fonamental com durant la infància, tot i que aquests, paradoxalment, se sentin exclosos de gran part de la vida del seu fill;

ells segueixen sent referent i contenció encara que l'adolescent qüestionari, esquerdi o fins i tot ataqüi el marc i la relació. Si el vincle és ferm, les envestides seran difícils de tolerar, influiran potser en una complicada convivència que pot durar temps, però la seva fortalesa permetrà que, passat el terratrèmol, aquells fonaments hagin resistit i s'hagi pogut construir una relació diferent entre adults.

Quan hi ha hagut antecedents de dificultats importants durant la infància, quan els fonaments de la personalitat de l'adolescent no s'han pogut construir amb suficient solidesa, el terreny de fragilitat personal se suma a les inseguretats i els temors implícits en aquesta etapa. Els pares, aleshores, són més puntal que mai, tot i que puguin estar més perduts, més cansats, més dolguts i més desesperançats després d'una infància que segurament hagi comportat ja molta feina i gran implicació. L'adolescent que visqué una primera infància en males condicions té menys recursos personals per fer front a les adversitats, probablement menys tolerància a les frustracions, possiblement una autoestima especialment baixa, un intens sentiment de fracàs, molta ràbia de fons potser poc o mal païda i gestionada, i una pila de conflictes interns per resoldre. Ho té més difícil i ho posa més difícil.

QUÈ AFEGEIX LA CONDICIÓN D'ADOPTAT A L'ADOLESCÈNCIA?

El procés de creixement de l'adolescent adoptat és més complex perquè, a la inseguretat pròpia de l'etapa se li sumen les conseqüències de les experiències viscudes anteriors a l'adopció i que, en la mida que hagin pogut ser més o menys reparades (Grau i Mora, 2005), podran haver interferit en la construcció d'un jo i una autoestima suficientment sòlids. A més, haurà d'elaborar tot el que està relacionat amb la seva identitat com a persona adoptada i integrar el seu passat i els seus orígens.

Els buits i pèrdues del passat -amb possibles dols pendents- interfereixen en la construcció de la pròpia identitat. La història de les persones adoptades és plena d'incògnites i buits, i aquests poden despertar molta soledat i malestar. L'adolescent adoptat no només ha d'aguantar les incerteses de futur, també les del seu passat. I aquests buits i carències generalment no són compartits en l'entorn familiar adoptiu ja que habitualment es desconeixen en els aspectes concrets; al no formar part de la història comú queden dissociats i, sovint, només en el món intern i fantasmagòric del fill; això pot provocar un sentiment intens de soledat.

Una de les funcions específiques de les famílies adoptives és ajudar i acompanyar el fill en el procés de reconstrucció i elaboració del passat desconegut i ple de buits, la qual cosa es tradueix en sostenir i fer espai als sentiments de ràbia, de tristesa i de dolor expressats de maneres diferents. Si al llarg de la infància no s'ha pogut anar elaborant conjuntament aquest passat s'haurà produït una esclatxa en la relació entre pares i fills. Pot succeir aleshores que una part d'ell -el seu passat amb totes les vivències i sentiments que genera- no hagi estat

del tot adoptada, integrada a la història familiar, revertint en un sentiment de pertinença poc sòlid.

Suportar els buits no és tasca fàcil; requereix d'un aprenentatge emocional que necessita d'una llarga i sostinguda experiència de seguretat i confiança al llarg dels anys. Quan la vida ha comportat justament experiències d'inseguretat i en el seu inici hi hagueren experiències emocionals intenses que fomentaven la desconfiança, encarar les novetats, les esperes i les incògnites es fa molt més difícil perquè el contacte amb l'impàs terroritzat; el terreny personal està menys preparat per a la contenció, perquè la confiança bàsica amb els altres i amb el món és menys consistent, i l'ansietat apareix amb rapidesa; aleshores, els desitjos, els impulsos i les frustracions poden avocar fàcilment a l'actuació per calmar les ansietats de forma immediata. (Grau, 2008). Llavors, sovint apareixen conductes (fugides, furts, mentides, etc.) on s'hi amaguen la por, la inseguretat, la fragilitat i la insatisfacció. (Grau, 2008).

Per als joves adoptats existeix, a més, **la convivència mental amb l'altra parella de pares**, els biològics, a qui han de fer un lloc en la construcció de la seva identitat. En la cerca de la identitat pròpia, l'adolescent s'aproxima mentalment als pares biològics identificant-se episòdicament amb aquelles figures. Els conflictes es multipliquen aquí també: no només s'ha de separar dels pares que coneix i als que està vinculat (amb pors, de tota manera, a que aquest vincle es trenqui), sinó que el seu procés d'individuació l'obliga per una banda a acostar-se mentalment als "altres", i per tant a preguntar-se i fantasiejar (com seré d'adult? Què hauré heretat? Seguiran vius? Els coneixeré algun dia? Pensen en mi?), i per altra a allunyar-se'n per no instal·lar-se en un conflicte de lleialtats insuportable entre les dues parelles de pares (acostuma a témer que els pares se sentin ferits si saben de tots aquests pensaments). Tota aquesta remoguda interna és sentida habitualment amb estranyesa, amb soledat perquè a "ningú més li passa això".

L'adolescent viu lluites internes entre el desig d'individuació i el desig de ser volgut-desitjat-necessitat pels pares. Necessita provar, una i una altra vegada, la seva pertinença a la família, i provoca, s'oposa, fuig per comprovar el patiment dels pares que li assegura el seu amor incondicional. Es debat també entre investigar dins seu sobre els altres pares i el que va passar, i la necessitat d'esborrar tot allò per fondre's en la "normalitat" dels seus iguals; entre voler veure's gran i la por a ser un adult estrany i diferent.

Les diferències físiques accentuen la inseguretat de l'adolescent. Al no tenir referents que li permetin preveure's com adult, l'adolescent pot cercar fora allò que no sap on trobar dins de la família (persones racialment semblants). No s'assembla físicament als pares, i de forma més rellevant en el cas dels joves adoptats internacionalment, però social i culturalment pertany a l'ambient familiar; s'assembla físicament a altres que, sovint, no pertanyen al seu àmbit social i cultural. (San Román, 2006). Si no ha pogut incorporar suficientment

les seves diferències al llarg de la infància, els canvis corporals poden afegir confusió interna i pot buscar referents externs acoblant-se a grups en els que trobi un lloc de pertinença substitutori (bandes, grups marginals, etc.). Si, a més, es viu a sí mateix com algú fracassat escolarment i se sent poc integrat en el grup d'iguals de referència, pot buscar altres grups on poder-se identificar. Un adolescent, fill d'una família adoptiva de classe social alta deia: "ells no m'entenen, no saben lo dura que és la vida, ho han tingut tot fàcil. Ells tots són universitaris, jo no podré ser-ho mai... potser no podré ni acabar l' ESO i seré un fracassat. Si visqués al Perú (país d'origen del jove) cuidaria cabres i seria feliç". Aquest adolescent sentia soledat, constatava que els pares estaven decebutos amb ell pels seus fracassos i ell no trobava en la família adoptiva referents amb els quals identificar-se, com ell deia "ells ho han tingut tot, no saben el que és patir". Necessiten comprovar repetida i insistentment el sentiment de pertinença a la família. Alhora, en el seu imaginari, haurien d'estar agraïts a la família adoptiva per haver-los adoptat i donar-los una oportunitat.

Per als pares adoptius, l'aparició o agreujament d'aspectes difícils del seu fill, en el caràcter i en la conducta, pot fer surar els fantasmes del passat (d'on surt tot això? Serà conseqüència del que li va passar, del que va viure, del que va veure? Què hi ha de genètica en la seva personalitat? Què hi ha de circumstancial i què de patologia?). La convivència amb el conflicte continuat desencadena pors irracionals lligades a la manca de referents i de control. Tots els pares s'espanten davant les actuacions dels fills adolescents, quan aquestes sobrepassen els seus límits de comprensió i de contenció; i tots els pares intenten trobar explicacions. Si hi ha un passat desconegut o del que se'n saben dificultats, és fàcil trobar les raons allà (família biològica, genètica, institució, experiències traumàtiques). Aquest és un punt important i crucial en l'esdevenir; si bé és inevitable que en el desig de trobar un sentit al conflicte aparegui aquell passat, és important no quedar-s'hi enganxat. L'adolescent necessita els pares, la seva família actual i d'infància, per retrobar referents estables que l'ajudin a superar el tsunami emocional que travessa. Si els pares se'n van de forma recurrent als antecedents, i senten com alienes les dificultats del seu fill, l'adolescent es queda sol, poc integrat a la família, i no es pot aferrar a qui més li pot assegurar que el que està succeint és un trànsit superable. Algú que li doni elements feaents de que mentre a ell se li mou el terra el món segueix en el seu lloc. Aquesta seguretat ha de procedir dels pares i, si ells confien suficientment en la força de la relació, l'adolescent podrà agafar-se a la consistència de la història en comú. No podem desconèixer, de tota manera, que l'infant que ha rebut agressió de ben petit, tolera pitjor els estats d'inestabilitat i de frustració, i és més susceptible a les adversitats; posats en l'adolescència, pot tenir l'agressivitat més a flor de pell i ser més impulsiu, la qual cosa probablement complicarà les relacions.

La presència de l'abandonament es fa ostensible en aquesta etapa. Les pors i les fantasies d'abandonament s'exacerben al comprovar-se l'adolescent a sí mateix allu-

nyant-se del nucli familiar. Les seves conductes sovint disruptives, normalment mal viscudes per l'entorn, "casen" bé amb una autoimatge d'algú irreverent, trencador, destructiu i rebutjable. És possible que moltes d'aquestes conductes busquin confirmar aquesta imatge de sí mateix, ja que en la seva fantasia es corresponen amb algú "abandonable".

Com dèiem, l'adolescència consisteix en fer un procés de diferenciació per construir-se personalment com algú especial i únic. Aquesta individuació pot fer-se de manera més o menys pacífica, més o menys ràpida, més o menys entesa per l'entorn. En el cas de les persones adoptades, el procés pot despertar la por a un segon abandonament ja que la separació està estretament associada a la ruptura (així va ser en la realitat quan va ser separat de la família biològica i, de vegades també, de família d'acollida i d'altres relacions que hagués pogut tenir abans de l'adopció). Moltes de les actuacions que fan els adolescents són per comprovar, conscient o inconscientment, la consistència de la relació (el patiment dels pares significa que ell és important, estimat, imprescindible). Per això és tan fonamental que des de l'entorn familiar i escolar hi hagi una autèntica comprensió del rerefons de les conductes disruptives. Comprensió no vol dir tolerància màxima, vol dir poder preguntar-se i pensar què està dient amb el seu comportament, i entendre que els atacs i les actuacions responen sempre a motius de fons, habitualment propers a les pors, potser contradictoris amb la conducta explícita (una fugida de casa pot estar representant una necessitat de ser buscat, més que un autèntic desig de marxar). Per a l'adolescent és important tenir la certesa de que els seus intents d'autonomia no trencaran res important en les relacions; ha de poder transitar de la dependència a la independència sense por. Però en l'adolescent adoptat això col·lisiona amb quelcom intrínsec a la seva experiència: ser dependent duu implícita la possibilitat de patir si es perd l'objecte del que s'és dependent (tal i com efectivament ja va succeir en el seu cas), per tant aquest procés d'autonomia té més risc en el seu imaginari.

En moltes ocasions tot això no té res de fàcil. Quan les famílies arriben a consulta freqüentment arrossegueu una llarga experiència de desencontres, de distanciament i, de vegades, d'autèntic clivatge en la relació.

Certament **la negligència i el maltractament patits durant la primera infància tenen conseqüències durant anys**, de vegades per sempre, i a molts nivells. Són conegudes les repercussions en la maduració neurològica del ser humà de les condicions de vida intrauterines (alimentació materna, estat mental i físic de la mare, consum d'alcohol i drogues, etc), de les carències massives, de les experiències de maltractament, de la desnutrició durant els primers anys de vida. (Rutter, 2005). Sovint aquests adolescents han estat nens als qui no ha estat fàcil aprendre per les dificultats d'aprenentatge i llenguatge que constitueixen el Dèficit Cognoscitiu Acumulat (Guindis, 2006; Sala, 2011) i per la manca de tolerància a les frustracions que no van poder incorporar durant una primera infància sense referents afectius.

En relació amb la vida escolar constatem que, degut a que no han pogut ser satisfetes suficientment les seves necessitats, aquests infants negligits estan molt pendents de les pròpies i han pogut desenvolupar poc l'empatia tant necessària per a construir vincles sòlids amb els demés, aspecte que incideix en la seva sociabilitat. Per altra banda, la desconfiança bàsica internalitzada durant els primers anys de vida, la dificultat per tolerar les frustracions i la tendència a funcionar impulsivament, fan que aquests infants tinguin un comportament i conductes conflictius sovint externalitzant les ansietats i el malestar. Les dificultats en l'àrea dels aprenentatges i en l'àmbit de les relacions generen en ells un sentiment de fracàs, de rebuig i de no acceptació per part dels altres (iguals i adults). No solsament no té lloc el procés de reparació -indispensable per arribar a l'adolescència havent aconseguit una suficient maduresa emocional-, si no que s'afegeix més patiment i desconfiança. Voldríem aquí fer esment de la nostra inquietud vers la poca comprensió i el desconeixement que encara hi ha sobre les necessitats específiques d'aquests infants i joves; hem avançat en els darrers anys però encara comprovem com, per a molts d'aquests infants, la vida escolar és una experiència de dolor i de sofriment perquè, molt sovint, no hi ha adaptacions adequades ni programes individualitzats indicats a les seves possibilitats, ni tampoc autèntica comprensió de les seves dificultats emocionals i cognitives.

Sovint és en el pas de l'educació primària a la secundària quan esclaten els conflictes i apareixen les conductes difícils, freqüentment disruptives, i les actuacions per part del/de la jove. És molt habitual que arrossegui una història de fracàs escolar (o de grans dificultats que s'han superat a costa de molts esforços), i de dificultats en les relacions, i que hagi forjat un sentiment de no pertinença, de no acceptació per part dels altres. Arriba a aquesta etapa de la pubertat amb sentiment de fracàs i amb una autoimatge negativa.

Per tant, arribats a l'adolescència és habitual que ja hi hagi un llarg i dens camí d'antecedents en les dificultats. Aquesta experiència fa que els nous reptes que imposa la nova etapa siguin viscuts, per pares i fill, amb susceptibilitat de qui ha patit repetidament, i amb cansament per la lluita i l'esforç sostinguts fins aleshores. L'entorn escolar incideix, moltes vegades, en aquesta experiència de frustracions i conflictes continuats, la qual cosa, quan és així, no només no ajuda sinó que complica.

No obstant, l'experiència ens mostra que en moltes ocasions el treball reeixit és possible. I un element essencial en aquesta possibilitat és l'experiència compartida, entre pares i fill, de fer front a les dificultats mirant-les de cara, anomenant-les i aguantant-les sense necessitar tirar-hi sorra al damunt o evitar-les. Per això és tan important que abans de l'adolescència s'hagi fet espai a la família a les diferències, als conflictes i al dolor intrínsecs a la vida quotidiana. Aprendre a conviure amb el mal estar és un bagatge molt valuós; reforça la personalitat i els vincles.

Què busca l'adolescent en la família?

- Sentir que pertany (*realment jo SÓC d'aquesta família*)
- Sentir la incondicionalitat de la relació (*faci el que faci, em seguiran estimant*)
- Sentir acceptació (*sigui com sigui de gran, ells em voldran; tingui els sentiments que tingui, ells em voldran*)
- Identificar-se per poder-se diferenciar (*m'assemblo als pares en... jo seré com ells en...*)
- Marxar sabent que pot tornar (*em seguiran esperant*)
- Sentir-se acompanyat en el seu procés d'individuació i en les seves cerques internes (*ho entenen, se'n fan càrrec...*)

CONSTATACIONS DES DE LA CLÍNICA

- Darrera de les actuacions i de les vistoses conductes transgressores (oposicionisme, furts, fugues, promiscuitat, absentisme escolar, agressivitat, addiccions –a substàncies i/o a relacions-, ...) hi pot haver un fons més proper a allò psicòtic o més proper a allò depressiu. Depenent d'això enfocarem el nostre abordatge més cap a la regulació de l'entorn, o bé vers aquesta mateixa regulació junt amb la intervenció psicoterapèutica per accedir als conflictes interns de l'adolescent i/o la família.
- Comprovem que en els casos més greus (amb història) s'hi troben els adolescents amb experiències de maltractament reiterat (abans i després de l'adopció); és a dir, nens i nenes que van patir des de l'inici de la vida i que, després de l'adopció, no van poder gaudir de les condicions que necessitaven; el medi familiar i social (escolar, principalment) no va poder adaptar-se i oferir les condicions adequades a les seves necessitats reals, afegint patiment de forma sostinguda al llarg del temps. En aquests casos es pot haver estructurat una personalitat des de la qual els conflictes, les dificultats, les exigències s'encaren des de defenses, molt estructurades, de negació i dissociació. A això se li suma la impulsivitat –pròpia de l'adolescent-, i a això se li suma, de vegades també, una llarga experiència de desgast familiar (consultes, tractaments, canvis d'escola...).
- Els pares solen viure les actuacions dels seus fills com a provocació i desafiament. Sovint costa veure la part de patiment subjacent i, davant la projecció dels seus fills actuen, ells mateixos, amb agressivitat. Aquí hi ha una gran tasca a fer des de la intervenció tècnica: aproximar la família als conflictes subjacents, a les fragilitats i necessitats del/ de la fill/a, ajuda a trobar altres formes de resposta i pot modificar substancialment la dinàmica relacional.
- Com hem dit, davant dels conflictes repetits i de la progressiva gravetat, alguns pares busquen explicacions en els orígens, en la biologia o la genètica, en el passat de vivències traumàtiques. Que aquestes explicacions els distanciïn més o menys dels seus fills dependrà del vincle paterno-filial real que hagin pogut construir amb anterioritat; i això és el que tracten de comprovar els adolescents. Si el vincle patia fissures, abans de l'adolescència, les sotragades de la nova etapa cauran en terreny abonat per ampliar la distància, i aportaran arguments que la justifiquin.
- La filiació adoptiva tendeix a aparèixer amb contradiccions en l'adolescència. Arribats a aquesta etapa sembla que desperta més pors en els pares perquè la interpreten com una esquerda que els distanciarà. I en realitat, paradoxalment, això acaba succeint quanta menys oportunitat es donen de compartir-lo amb els seus fills. És freqüent que durant anys els pares no s'hagin pogut dir res a sí mateixos sobre les pors que aquest passat els infon (herències genètiques, influència de les vivències primerenques, rivalitats amb la família biològica, temors d'abandonament per part del fill...), i més tard, quan la convivència es fa difícil, apareixen tots els fantasmes de cop erigint-se com a barreres entre ells. La impotència davant les envestides a la relació que prové dels seus fills els porta a buscar explicacions, i fàcilment les troben fora (en els orígens); però, altra vegada paradoxalment, allò que els lliura de possibles sentiments de culpa (ho estarem fent bé?), els genera més impotència (si "la culpa" és dels "altres", del passat, allà hi tenen poc marge de maniobra). L'adolescència és mal moment per començar a parlar amb els fills; és molt important cultivar una cultura familiar en la que els sentiments d'adversitat i de dolor formin part de les converses i de la vida comú; compartir aquests sentiments enforteix la relació i fa quelcom bàsic: dóna a entendre al fill que no està sol, que, tot i que a ells –els pares- no els hi ha passat el mateix i que hi va haver un temps en què no el podien protegir, ells –els pares- es fan càrrec de què tot això desperta tristesa, ràbia i incomprensió; i ara sí hi són. Comprovem cada dia la cabdal importància de que els pares ofereixin, passi el que passi, la seva incondicionalitat.



Nota:

[1] Aquest article s'ha realitzat en el marc del projecte d'investigació *Adoptions and fosterages in Spain: tracing challenges, opportunities and problems in social and family lives of children and adolescents*. Proyecto Coordinado I+D CSO2012-39593-C02-00. finançat pel Ministerio de Economía y Competitividad.

Referències bibliogràfiques

ERIKSON, E. (1972) *Sociedad y Adolescencia*. Editorial Paidós. Buenos Aires

GUINDIS, B. (2006). *Cumulative Cognitive Deficit in international adoptees: it's origin, indicators, and means of remediation*. *The Family Focus, FRUA (Families from Russian and Ukrainian adoptions) newsletter*, 12 (1), 1-2 and 12(2), 6-7. http://www.bgcenter.com/BGPublications/CCD_in_international_adoptees.htm

GRAU, E., MORA, R. (2005) Viciisitudes en la vinculació entre padres e hijos en adopció internacional. *Revista de psicoterapia* Vol. XVI-nº 62. http://www.criafamilia.org/pdfs/4_cat.pdf

GRAU, E. (2008) *La llegada a la adolescencia, el altavoz de los conflictos en la familia*. Ponencia a I jornadas Psicopedagógicas post-adopitivas de Castilla La Mancha. Link: http://www.criafamilia.org/pdfs/4_cat.pdf

GRAU, E. (2008) *Motivo de consulta: mentiras, hurtos y huidas*. I Encuentro Red Temática Adopció. El bienestar y la integración de los adoptados internaciona-

les: perspectivas multidisciplinares. Madrid, 2008. http://www.criafamilia.org/pdfs/2_cat.pdf

RUTTER, M. (2005). *Adverse Preadoption Experiences and Psychological Outcomes*. I: D. Brodzinsky & J. Palacios (Eds.), *Psychological Issues in Adoption*. Research and Practice (Chapter 3:47- 67). USA: Praeger

http://books.google.es/books?id=CDKgFFAfmEwC&pg=PA67&lpg=PA67&dq=rutter+2005+adverse+pre+adoption&source=bl&ots=PMonrQrl3A&sig=_ssIrZmbR2-5uDQmQSUKcQ7Zok&hl=ca&sa=X&ei=54_2UMznHOW80QWwhoCgDw&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=rutter%202005%20adverse%20pre%20adoption&f=false

SALA, M. (2011) Problemas de lenguaje en niños adoptados. *Cuadernos de Pedagogía*. 412 disponible a

http://www.asfaru.org/articulos/Problemas_de_lenguaje_en_ninos_adoptados.pdf

SAN ROMÁN, B. (2006) *"Yo chocolate, papá galleta. Adopció y estereotipos raciales: la experiencia de las familias"*. Ponencia I Forum Internacional de Infancia y Familias. Barcelona, 2006. <http://www.postadopcion.org/pdfs/YoChocolate.pdf>

Correspondència amb les autores: *Esther Grau Quintana*. Psicòloga clínica. *Rosa Mora Valls*. Psicòloga clínica. Associació CRIA Família i Adopció. www.criafamilia.org. E-mail: info@criafamilia.org



REFLEXIONS AL VOLTANT DE L'ASSESSORAMENT A FAMÍLIES

Dolors Vique Ginés

Psicopedagoga EAP B-39 de Sant Vicenç dels Horts

RESUMEN

"Reflexiones sobre el asesoramiento a familias"

El asesoramiento a familias en la práctica psicopedagógica nos remite permanentemente a una reflexión, a un cuestionamiento acerca de nuestras funciones. En el abordaje de esta parte de nuestra práctica cotidiana aparecen, entre otros, términos como la escucha, el consentimiento y el acompañamiento, aspectos que no dejan indemnes a los profesionales, ocasionando en ellos unos efectos a tener en cuenta: El malestar, las dudas del sufrimiento del profesional. ¿Qué hacer con este malestar?, ¿qué diversas formas hay de afrontarlo y de acercar respuestas en el desarrollo de nuestra tarea diaria? Estos y otros son elementos que forman parte de las reflexiones que se plantean en este artículo.

ABSTRACT

"Reflections on family counseling"

As we counsel families in our practice as school psychologists, we are constantly confronted with the need of reflecting on and questioning our functions. On approaching this part of our daily practice we come across concepts such as listening, consent and accompaniment, which refer to aspects that do not leave the professional unscathed and that affect him/her in ways that cannot be ignored, giving rise to feelings of malaise, doubts and suffering in the professional. What is to be done about this malaise? What different ways are there of facing it and of looking for answers to it in our day-to-day work? These and other elements are part of the reflections raised in this article.

En la pràctica de l'orientació, el consell i l'assessorament a les famílies, els professionals de la psicopedagogia rebem quotidianament un munt de demandes ben farcides d'inseguretats, de pors i de malestars que sempre donen compte d'un enigma a resoldre.

L'atenció a les famílies des del vessant educatiu fa que ens preguntem de quina manera podem fer un assessorament directe que pretén tenir efectes en uns tercers. Aquests efectes seran de caire educatiu per a infants i adolescents, però no només, ja que també tindran efectes terapèutics i afectius en cada membre de la família, tant individualment com a nivell de grup, així com en les relacions establertes entre ells.

De la mateixa manera, i de ben segur, tindrà efectes sobre els mateixos professionals, tant a nivell personal com professional. Cal tenir present que a vegades aquests efectes poden ser desconeguts i imprevisibles.

En realitat, amb el nostre assessorament, el que pretenem és satisfer una demanda? En cas afirmatiu, pot comportar alguns riscos. Per exemple, caldrà veure si la demanda que se'ns fa és, en realitat, una altra de l'explicitada, i per tant quina és, en realitat, la demanda implícita que subjau sota la demanda explícita? A partir del treball que fem de la demanda, caldrà valorar si realment cal, o no, un assessorament, sobretot en els casos en què la família consulti derivada per altres professionals. També és un risc que pot malmetre la relació, si els professionals ens anticipem tot donant respostes pel bé de les famílies i que, en realitat, aquestes "no les vulguin" o, senzillament no "puguin" portar-les a terme. Haurem de tenir presents aquests elements per tal de donar la resposta més convenient, fent una anàlisi molt acurada i rigorosa de

la demanda que se'ns fa.

NOVES FORMES DE FAMÍLIA, NOVES FUNCIONS?

La societat actual ha creat noves formes de família. En certa manera podem dir que la diversitat familiar és una realitat que ha superat el tradicional model patriarcal. Ara hem de parlar de diferents models de famílies, ja que el "model únic" de família patriarcal es troba envoltat de moltes noves i variades formes. Els canvis que ha suposat la incorporació de les dones al món del treball remunerat i el control de la natalitat, mitjançant els mètodes de planificació familiar, ha estat espectacular des del segle passat. El canvi de rols i funcions segons el gènere també. Òbviament, els homes s'han vist confrontats a aquestes noves realitats i han començat a reaccionar canviant també papers i rols atribuïts en funció del seu sexe. Cada cop més, veiem com es formen nous grups d'homes on es treballen les anomenades noves masculinitats: grups d'autoajuda i de suport entre homes. Afortunadament, la societat, en aquest sentit, s'està modificant. Podem dir, així, que els canvis estan sent impressionants. La realitat actual ens parla de famílies de tot tipus i colors. Ara no faré un llistat de tipologies de famílies, però sí que vull deixar palesa la constatació que ens trobem amb diferents formes d'agrupament familiar que hem de tenir presents i d'incorporar en l'exercici de la pràctica professional.

Els professionals de l'educació ens trobem davant d'aquesta diversitat que comporta alhora escales de valors diferenciats. Ara bé, en totes elles trobem un seguit de preocupacions envers l'educació i la cura dels fills i les filles que són semblants i que podem dir que són de caire universal. Aquestes qüestions es mouen en un eix determinat, com ara la funció acollidora i

la funció limitadora. De quina manera podem introduir el diàleg, la paraula, l'acollida, allò permès, i de quina manera podem introduir la llei, la prohibició, la norma, el límit. El joc, en aquest sentit, està servit. Podem incorporar altres elements, però els ingredients principals són aquests: l'acollida i el límit, així com l'autoritat per introduir-los.

TANT D'AMOR, OFEGA

Trobar la felicitat a "tota pastilla" és un ideal d'època convertit en un imperatiu. El que volem per als nostres fills i filles és que siguin feliços, diuen moltes famílies. En aquesta felicitat com a objectiu no s'encabeix la manca de res: "que als meus fills no els falti de res" són algunes de les paraules que escoltem diàriament. Aquesta és una afirmació que de ben segur les famílies busquen per a la seva prole. Però, és real aquesta afirmació? Realment, si no els falta de res, seran feliços? Com podem observar en el dia a dia, els nens consentits i als quals no els manca res són precisament nens a qui els falta força coses per ser feliços. Per exemple, els manca educació, paciència, calma, serenitat, tolerància a la frustració, comprensió de la realitat, límits, responsabilitat; es tornen tirànics, porucs, no poden fer res sols, s'avorreixen, necessiten de la presència de l'adult en permanència, no suporten un "no" per resposta, els manca, en definitiva, el **desig**.

El desig del nostres infants està tapat, esmorteït, massa freqüentment, pel desig dels adults. Adults consentidors, poc disposats a suportar rabietes i a col·locar-se en el lloc de l'adult que protegeix posant límit, dient NO i proposant alhora altres alternatives, si cal. Aquests adults s'han convertit en adults sota l'amenaça filial del "**no m'estimes prou**" i, el que és pitjor, s'ho creuen, ho interioritzen i es culpabilitzen.

Les diferents maneres d'educar i de relacionar-se amb els nens i els adolescents són tan diverses com persones hi ha en el món. La particularitat de cada persona, la seva singularitat, és absolutament diferent i aquest és un dels enigmes i també un dels reptes de l'educació, és a dir: De quina manera transmetre humanitat al nouvingut, que acaba de néixer? No només la manera de fer de cada persona, ja sigui pare, mare o tutor, és diferent, sinó que també ho és la manera de respondre dels nens i dels adolescents també ho és. No hi ha receptes màgiques per a ningú. Tampoc per als professionals. En tot cas, cada persona, ja sigui nen, jove, adult o, en aquest cas, cada família, ha de trobar la seva manera d'estar en el món i d'educar. Aquesta és una tasca d'investigació dels professionals, com acompanyar els subjectes en la seva manera de fer, proposant elements de reflexió i de qüestionament que l'apropin a donar, o donar-se, les respostes més adequades a allò que necessiten en cada moment. En relació amb les demandes explicitades per les famílies, cada "moment" és diferent, donat que cada edat de la vida dels infants i dels adolescents és diferent, com diferents són també les edats dels adults. Per als professionals la qüestió és: **cóm apel·lar a la responsabilitat de les famílies sense culpabilitzar-les?**

EL CONSENTIMENT

Com a professionals, hem de mantenir un posicionament ètic que faciliti l'escolta, que instal·li la confiança i el respecte i que ofereixi l'acompanyament i la conversa com a mesures de treball comú. En definitiva, necessitem el consentiment de la família per poder iniciar el nostre treball. A primera vista, podem interpretar que aquest consentiment ja existeix des del primer moment en què venen a fer una consulta o demanda. Lluny d'aquesta realitat, ens trobem que els condicionaments que fan que una família doni el pas per fer la demanda poden ser múltiples i de diferents caires. No podem quedar-nos solament amb aquesta primera impressió. Tots coneixem els resultats o, millor dit, els diferents camins pels quals van anar algunes de les nostres orientacions anteriors: directament al fracàs.

Segons el meu parer, una família consent quan té confiança en el professional, quan li atorga una autoritat i un cert saber del que està succeint en les dificultats de relació en la família. Consentir vol dir donar, permetre, autoritzar i també, rebre. En el nostre cas, les famílies consenten en donar-nos informacions, permetent-nos que les escoltem, que els diguem, que els donem assessorament i orientació, que els aconsellem. Ens autoritzen a ser participants dels seus malestars, de les seves preocupacions i dels seus dubtes. Aquesta situació ens remet a un respecte profund per la seva intimitat, així com a la privacitat de les seves informacions. També ens situa davant de situacions que poden provocar en nosaltres efectes col·laterals, com dubtes i impotència davant de situacions que no podem, o a vegades no convé, modificar ni tocar de cap manera. D'aquestes situacions que poden alterar el nostre ànim i la nostra ànima i, per tant, la nostra subjectivitat, cal veure què en fem. Una possible resposta, que diu molt de la posició ètica del professional, és una supervisió o anàlisi amb altres professionals. Ocupar-nos de les nostres pròpies misèries, del desassossec i dels malestars que es produeixen en la nostra pràctica, ens donarà més garantia de satisfacció amb allò que fem, fent front a una pràctica estandarditzada i protocol·litzada, per fugir del malestar.

També enriqueix la nostra pràctica un saber més profund sobre nosaltres mateixos i sobre les nostres mancances, dificultats i buits, dels quals no ens "escapem" i amb els quals estem permanentment confrontats. També ens donarà la tranquil·litat necessària per poder afrontar amb major honestedat i coherència la nostra funció. D'aquesta manera, preservarà la nostra salut mental de tants i tantes situacions de patiment amb què ens trobem en el dia a dia.

El *con-sentiment* també fa referència al sentir en la doble accepció de sentir (escoltar) i sentir de sentiment. En aquestes dues accepcions s'obren diverses formes d'interpretació per part d'ambdues parts. En la primera, referida a l'escolta, ens trobem amb dos discursos (el de la família i el del professional), que poden construir un altre de nou. La segona ens aboca a una amalgama de sentiments que cal situar molt bé, per part dels professionals, ja que en la idea expressada abans respecte a la supervisió, caldrà modular el que es desperta en

cadascuna de les parts. És obvi que els professionals no sortim indemnes de la funció assessora.

ESCOLTAR AMB LA BOCA TANCADA

"El silenci i la paraula no són contraris. La paraula és com un fil que vibra en la immensitat del silenci. Al llarg de la conversa, el silenci és com la respiració entre les paraules, és el significat de les paraules no dites, de les paraules impossibles de dir. El silenci és la paraula del rostre, de la mirada, del gest..."

J.Carles Mèlich (Mèlich 2002)

Dintre de la lògica actual, on el temps és un factor primordial i on, més que mai, "el temps és or", l'escolta esdevé un element clau. Donar temps per tal que la pròpia família s'escolti quan parla és fonamental. No cal dir ja la importància de l'espai i del clima a instaurar. Tots aquest elements formen part del que anomenem l'acollida. Acollir-les significa rebre-les, obrir les portes, ser hospitalaris i recollir el que elles ens porten en la seva consulta: els seus malestars i també les seves raons, les seves idees al voltant d'allò que els neguiteja, del que els preocupa i de les perspectives que posen en nosaltres a l'hora d'abocar tota aquesta allau de sentiments.

En una època on ens donem poc temps per escoltar-nos, i molt menys per escoltar els altres, transmetre alguna cosa de l'ordre que la mateixa família es pugui escoltar, és fonamental. Quan les famílies parlen, també s'escolten i, en aquest dir, apareixen reflexions i pensaments que cal deixar que s'instal·lin. Per aquesta raó el silenci del professional és en moltes ocasions **decisiu**. Per tal que les famílies parlin, hem de callar. Callar per escoltar. En moltes ocasions els professionals ens podem mostrar com éssers omnipotents que tenim la clau de tot plegat, que sabem més que ningú, i que tenim la solució als problemes dels altres. Els professionals sabem que això és una fal·làcia. Podem córrer el risc d'avançar-nos, de no tenir prou paciència i perdre de vista que qui més sap de "casa seva", dels seus fills i filles i de les situacions de dificultat i conflicte, és la mateixa família. Aquest sentiment d'omnipotència que en ocasions ens embarga és inherent a l'ésser humà, segurament per un altre sentiment, el de la compassió pels altres, pel seu patiment, per les seves mancances o debilitats, perquè no veuen el que és tan fàcil veure des de fora, des del nostre saber, des de la nostra professionalitat. No hem d'oblidar que aquest sentiment també pot encobrir, encara que inconscientment, les nostres pròpies mancances i debilitats.

Ens trobem confrontats permanentment a un contrasentit, les famílies consulten per rebre solucions que només elles poden solucionar. Cal sortir de la lògica problema/solució i col·laborar a reformular preguntes per aproximar respostes - que en moltes ocasions no seran "La Resposta" - però sí podrà obrir noves oportunitats, nous sabers i orientar per fer veure que el saber està en el sí de les seves relacions i dels seus

vincles, i que en siguin conscients. Ens moltes ocasions ens trobem que d'entrada la resposta de les famílies davant les seves dificultats és el no saber, un no saber o un "no poder" (no voler) saber inconscient que esdevé un mur, una pantalla i, en definitiva, un parany que atura o retarda el desenllaç a aquest no saber.

Convé que els professionals tinguem aquesta realitat molt present per respectar el saber de les famílies, per fer una escolta activa i per **acompanyar-les** en la en la reformulació i resignificació d'aquest "no saber". Les acompanyarem en el neguit que representa aquest "no saber" que manifesten reiteradament, i al qual ens convoquen amb reiteració, per tal que la paraula dita sigui la nostra, la dels experts, la dels professionals. Aquest pot ser també un parany en el que hem d'evitar caure. Sabem que el nostre acompanyament ha de passar necessàriament per l'escolta atenta, pel silenci calibrat, modulad, perquè sigui la seva paraula la que aparegui dotada de significació i, d'aquesta manera, retornar alguna cosa que tingui una certa significació i obri vies noves de pensament.

Donar un lloc, un temps i un espai al pensament en una societat on sembla que no cal pensar gaire no és fàcil. No és fàcil callar, no és fàcil escoltar.

No cal pensar perquè les respostes ja les sabem. Semblaria que tenim respostes per a tot, però en realitat el que ens falten són les preguntes. Com podem donar lloc a les preguntes? És un gran "què" de la nostra època, una època on predomina la passió per la ignorància, i on semblaria que no podem pensar ni enfrontar les dificultats de manera adulta, posposant i derivant les responsabilitats en altres, per a més endavant, en una mena d'infantilisme per part dels adults que no volen créixer, com explica molt bé Neil Postman en el seu llibre *La desaparició de la infantesa*.

"Hi ha un anunci de sabó Ivory, molt divulgat a la TV, en el qual apareixien dues dones que s'identifiquen com a mare i filla. Tot seguit els telespectadors es troben amb el repte d'endevinar quina és la mare i quina és la filla, ja que totes dues semblen estar al final de la dècada dels vint anys i ser més o menys intercanviables".

Postman considera aquest anunci com la corroboració clara de que les diferències entre adults i infants estan desapareixent i, per tant "sense una idea clara del que vol dir ser adult, no hi pot haver una idea clara del que vol dir ser un infant". (Postman 1990).

COM ACOMPANYEM, FENT CAMÍ AL CAMINAR?

Cal acompanyar al costat i no, com diem moltes vegades, actuar a sobre el subjecte, perquè d'aquesta manera l'acabem aixafant. Es tracta més aviat d'estar al costat, amb una distància òptima. Acompanyar és situar-se de forma diferent, tant

en el temps com en l'espai, i aquest situar-se ve definit per un pacte establert entre família i professional. La nostra presència conté, dóna suport, introdueix quelcom en el buit al que moltes vegades se senten confrontades les famílies. Omple, per tant, alguna cosa d'aquest buit, pot introduir un "no estar sol", incorpora també la idea de la construcció amb altres, d'abordar els reptes conjuntament, de fer xarxa, de que algú altre es solidaritza, empatitza amb el subjecte. També la idea de "l'altre amb mi" significa de vegades sortir d'un sentiment d'impotència davant el rostre de l'altre. Com diu Emmanuel Lévinas "el rostre de l'altre significa per a mi una responsabilitat irrecusable que antecedeix a tot consentiment lliure, a tot pacte, a tot contracte" (Bárcena & Mèlich 2000). Per a Lévinas el rostre de l'altre em convoca a donar una resposta, a no estar impassible davant el problema, a actuar, de fer-me càrrec assumint responsabilitats, ja que els nostres actes tenen conseqüències i ens n'hem de fer responsables. Aquests elements ens reintrodueixen en el tema de fer-nos càrrec del nostre malestar, de les nostres dificultats i de les nostres actuacions. Hannah Arendt, en *La crisi de la cultura*, ens apunta cap a la reflexió sobre la manca d'autoritat i de responsabilitat ètica davant el tipus de transmissió que fem a les noves generacions. Aquestes noves generacions de "nouvinguts, nounats" que inicien noves èpoques continuadament i que els adults han de preparar per a un món nou i desconegut.

"És ben propi de la condició humana que cada nova generació creixi a l'interior d'un món ja vell, i, per tant, formar una nova generació per a un món nou traeix de fet el desig de refusar als qui arriben llurs possibilitats d'innovar" (Arendt, 1989)

Les preguntes que suscita la lectura del text són múltiples i de gran actualitat. Van encaminades a qüestionar permanentment el tipus de transmissió que estem fent i les formes i canals mitjançant els quals ho fem. Cada època té els seus. El desenvolupament de la ciència i de les noves tecnologies de la informació i la comunicació ens col·loquen en situacions paradoxals on famílies i professionals necessitem del saber dels nostres infants i joves en termes d'assessorament i de formació pel que fa a aquests nous models i artefactes de comunicació: mòbils amb sistema Android, programes d'oci, consoles, tablettes, Facebook, Twitter..., per anomenar alguns dels més utilitzats. Aquest tipus de situacions comencen a ser tan habituals que cal preguntar-se permanentment el lloc dels fills i les filles i el tipus de relacions que s'estableixen en el sí d'una família, i de quina manera es reparteixen els rols entre adults, nens i joves. Quins són els límits i el tipus d'autoritat que cal fer servir? Aquestes i altres preguntes obren la possibilitat de noves respostes, ja que les respostes velles no serveixen del tot. Per tant, estem davant d'un nou saber a construir i d'un altre tipus d'autoritat? Una autoritat on el saber del nens i

joves sigui presa en compte de manera diferent?

SÍSIF O L'ESFORÇ QUE NO CESSA?

Per concloure diré, que tal i com apuntava a l'inici, "l'escolta" de les famílies és una fons inesgotable de discurs, de dirsi, alhora, una bona tècnica que fem servir els professionals de la psicopedagogia així com d'altres professionals que treballen amb persones, ja siguin nens, adults o, en aquest cas, famílies. L'escolta no ens deixa indiferents i provoca en nosaltres efectes que van més enllà de la nostra pràctica.

Hem de desposseir-nos o destituir-nos d'aquest "saber tot" que les famílies ens assignen per poder situar-nos més a prop seu i poder "suposar un saber a les famílies" Aquesta destitució no ha de significar, en cap cas, perdre un lloc d'autoritat, més aviat al contrari: ens permetrà poder desenvolupar més eficaçment la nostra tasca.

Per poder comprendre millor les realitats que se'ns presenten, hem de fer una aposta decidida i un compromís pel saber.

En la meva experiència, les diferents formes d'aquest compromís poden passar per accedir a la formació permanent, a l'art i la cultura, en totes les seves formes i modalitats possibles: poesia, literatura, pintura, cinema, dansa, música...

La supervisió, l'anàlisi personal, esdevenen formes de comprometre'ns amb nosaltres mateixos i així, de comprometre'ns amb els subjectes que atenem. Ocupar-nos dels nostres malestars i del nostre patiment ens possibilita diferenciar i clarificar d'on surt. Ens obre preguntes sobre el camí iniciat amb els subjectes amb qui treballem. Si allò que em preocupa sorgeix del treball o d'altres aspectes de la meva vida personal i que transfereixo en el terreny professional? Com afrontar allò que se'm resisteix i per què se'm resisteix. Com abordar-ho de la millor manera? O si he de desistir o fer altres consultes?. D'on poden venir les barreres i resistències i si aquestes provenen del meu malestar o del malestar dels altres? Aquest qüestionament permanent de ben segur ens obrirà portes i ens aproximarà a respostes que facilitaran el desenvolupament de la nostra feina.

Com en el mite de Sísif, estem condemnats a arrossegar la roca amunt una i una altra vegada, fins a l'infinit. La tasca que fem no té fi i sempre és una dura càrrega. Preguntem-nos el perquè de les nostres eleccions. Per què les fem? Quin gaudi representen per a nosaltres? Desenvolupem la nostra funció amb totes les conseqüències, però sobretot amb totes les garanties possibles: cuidem-nos i ocupem-nos de nosaltres mateixos amb responsabilitat i si és possible, amb tot luxe de detalls.

Referències Bibliogràfiques:

- Arendt, H. (1989). La crisi de la cultura. A ARENDT, H.& FIN-KIELKRAUT, A, *La crisi de la cultura*. Barcelona: Ed. Pòrtic.
- Bárcena, F. & Mèlich, J-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bolea, E.; Gallardo, A. (2012) Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento. Secundària (Vol. II). Barcelona. Graò.
- Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Drory, D. (2011). *Au secours! Je manque de manque! Aimer n'est pas tout offrir*. Bruxelles: de boeck.
- Mèlich, JC. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Postman, N. (1990). *La desaparició de la infantesa*. Vic: Eumo Editorial.
- Salem, G. (1999). *Tableaux de familles*. Ginebra: La Joie de Lire.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Tizzio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Vilà, F., Bolea, E., Gallardo, A., Adroher, O. (2007). *Els trastorns de la conducta a l'escola*. Barcelona: Departament d'Educació.

Correspondència amb l'autora: *Dolors Vique Ginés*. Psicopedagoga. EAP Sant Vicenç dels Horts.
E-mail: mvique@xtec.cat



EL LLOC DE LA PSICOLOGIA CLÍNICA A LES USEE.

Reflexions sobre l'experiència de la USEE de l'Escola Guinardó

Miquel Agulló. EAP Sant Andreu
Josep Amorós. SEETDIC de Barcelona
Maria Salarich. USEE Escola Guinardó
Mònica Salvadó. USEE Escola Guinardó

RESUMEN

La incorporación del modelo USEE (unidades de soporte a la educación especial) a la escuela ha significado un nuevo estímulo a la inclusión que significa, a la vez, la atención a discapacidades y trastornos mentales. Existe un modelo de intervención en discapacidades (AAIDD) y otro para trastornos mentales, en el que coinciden CIE-10 y DSM-IV, diseños muy cercanos que se deben hacer converger en los centros educativos. En el artículo se describe una forma de inclusión de la psicología clínica dentro de la escuela a partir de los protocolos de intervención, comunes o específicos según el tipo de trastorno, procedimiento que permite una pauta de trabajo ajustable a las necesidades individuales. Se ejemplifica con la experiencia de la USEE de la Escuela Guinardó de Barcelona.

ABSTRACT

The incorporation of the USEE model (support units to special education) to school has meant a new stimulus to the inclusion which means, in turn, the attention to disabilities and mental disorders. There is a model of intervention in Disabilities (AAIDD) and another one for mental disorders ICD-10 and DSM-IV, designs very close that should be converging in schoolscenters. The article describes a way of inclusion from clinical psychology inside the school, from intervention protocols, commons or specifics according to the type of disorder, a standard procedure that allows adjustable work to the individual needs. Exemplified by the experience of USEE Guinardó School of Barcelona.

1. INTRODUCCIÓ

Una aposta important que s'ha fet des de fa molts anys i on la comunitat educativa, els EAPs i Serveis Educatius s'han implicat des d'un principi ha estat consolidar el nostre model educatiu com a inclusiu. Fins i tot es podria dir que aquesta aposta és la que dóna sentit a l'EAP. S'han succeït diferents experiències, però des dels vols de l'any 2005 és quan s'estan consolidant entre nosaltres les unitats de suport a l'educació especial (USEE) com una aportació rellevant del model per a la inclusió. I si passem al que vol significar la inclusió, Stainback (2001) ens dóna una definició tan simple com aclaridora: «un procés pel qual s'ofereix a tots els nens i nenes, sense distinció pel que fa a la capacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat de seguir sent membres de les aules regulars i d'aprendre dels seus companys, i amb ells, a l'aula» (citat per Duran, Giné i Marchesi, 2010).

En aquest article pretenem explicar un model d'intervenció en centres, basat en l'experiència de la USEE de l'Escola Guinardó de Barcelona, que des del curs 2010-11 en té adjudicada una per a l'etapa de secundària, en la que seguint les recomanacions administratives d'aquell moment, s'atenia a tot tipus de trastorn i discapacitat. Tot i que no és diferent a altres experiències que s'han portat a terme, l'anàlisi del nostre treball ens ha donat peu a la reflexió des del punt de vista conceptual del què hem fet en els dos primers cursos de funcionament. Llavors, ens hem adonat que per donar resposta un alumnat amb trastorns mentals, que en la seva majoria ocupaven les places de la USEE d'aquest centre, hem inclòs en la pràctica tècniques procedents de l'àmbit de la psicologia clínica.

El propòsit d'aquest article rau en valorar la necessitat d'in-

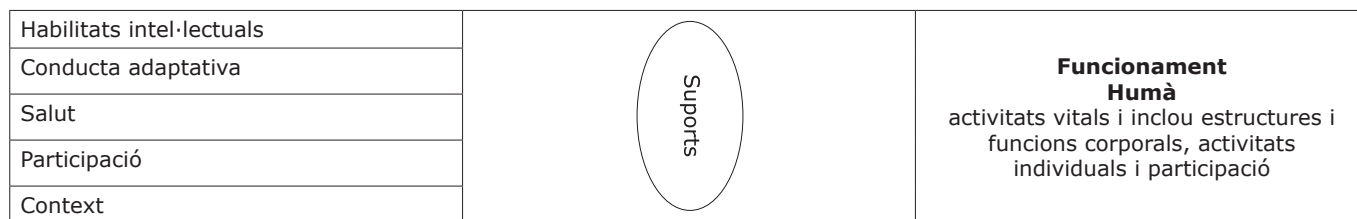
cloure tècniques de l'àmbit clínic per a poder atendre els trastorns mentals acollits dins de les USEEs, per tal de donar resposta a un alumnat que requereix d'una intervenció terapèutica dins de la proposta curricular, per tal d'afavorir el seu desenvolupament integral, com es recull a la LEC (Generalitat de Catalunya, 2009). Aquest fet suposa ampliar el límit del model psicopedagògic i tenir en compte les aportacions de la psicologia clínica.

En aquest aspecte sovint hi ha una certa confusió entre les eines i instruments (clínic o pedagògics) i les finalitats i objectius (terapèutics i/o educatius). L'escola com a institució educativa té uns recursos, organització, activitats i finalitats pròpies, això no obsta perquè els objectius amb cada un dels alumnes que acull tinguin en compte la seva particularitat i singularitat. La qüestió és com aconseguir efectes terapèutics des d'un marc educatiu i com integrar-hi les aportacions d'altres disciplines.

A principis dels anys 80, quan es crea el que va ser la matriu dels EAPs es pot dir que, més per manca que per altra cosa, la intervenció per a la inclusió estava molt influenciada pel model d'intervenció clínic. Es va necessitar fer un pas endavant per atendre l'escola, les seves redefinides funcions i la nova població que en formava part. Molts elements hi van contribuir, la LOGSE de manera molt significativa, però també les aportacions de l'Associació Americana de Discapacitats Intel·lectuals i del Desenvolupament (AAIDD) que ha anat publicant des dels anys 20 diferents compilacions, les quals a partir dels anys 80 han evolucionat cap a definicions i conceptualitzacions que poc a poc ens han anat influenciant en la pràctica inclusiva.

El planteig de l'AAIDD (AAIDD, 2011) va una mica més enllà de la puritat del concepte d'ensenyament/aprenentatge i proposa el concepte de suport, amb el que es pretén que tota persona amb les ajudes adequades pugui gaudir d'un funcionament el

més normalitzat possible. També inclou que el context s'ha d'adaptar a les competències de la persona per facilitar-li el seu màxim desenvolupament i integració, afavorint, alhora un grau mínim de dependència. Veure Taula 1.



(Taula 1. Marc conceptual del funcionament humà. (AAIDD, 2011))

Des d'aquesta perspectiva poca diferència podem trobar amb el model, els eixos, objectius i finalitats de la intervenció de psicologia/psiquiatria clínica que es descriuen al DSM IV i CIE-MIA-10 (Veure Taula 2). La finalitat és pot entendre que és la mateixa i així ho hem entès des dels inicis a la USEE de l'escola Guinardó. D'aquesta manera, a l'hora de planificar les actuacions hi ha hagut una difusa separació entre els conceptes de programació educativa i protocol d'intervenció clínica, avaluació inicial i recollida d'informació diagnòstica, competències i desenvolupament psicològic, adaptació i situacions socials anormals associades...

Definició d'USEE

Podríem començar aquest apartat cenyint-nos a diferents experiències de models d'inclusió que s'han estat portant a terme i en les que hem participat més o menys directament. Algunes modalitats d'elles està contemplada pel decret 299/1997, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, on es parla de les unitats d'educació especial en centres ordinaris. Però és realment als vols de 2005-07 quan es posa en marxa el model del que avui en tenim nombrosos exemples i concrecions en documents oficials sobre el seu què. Dins del marc que volem desenvolupar en aquest article, coincidim en la descripció que en fa Otero i Tirola (2008) quan diu que les USEE "són uns recursos organitzatius d'atenció als alumnes que presenten NEE, susceptibles de ser escolaritzats en centres específics, amb la finalitat d'afavorir la seva integració en l'entorn ordinari. (...). Els alumnes que s'escolaritzin en aquestes unitats, si les seves condicions ho permeten, hauran de participar en les activitats programades amb caràcter general per a tots els alumnes del centre. També convé que destinin part del temps a compartir activitats amb el seu grup classe de referència, en activitats prèviament definides i amb agrupaments segons necessitats i possibilitats d'atenció. Per dur a terme aquesta integració, els professionals de la USEE s'hauran de coordinar amb la resta del professorat del centre quan als continguts, les activitats i els materials que s'elaborin específicament".

Aquesta definició ha anat rebent modificacions en els successius documents que el Departament d'Ensenyament ha anat publicant per als diferents cursos (document que en els últims anys s'ha anomenat "**Organització i funcionament del curs**"). De tota manera, en aquest article mantindrem la

definició anterior, doncs creiem que tipifica més directament el que és una USEE, els àmbits d'intervenció i funcions dels professionals, sobre tot a nivell organitzatiu.

2. EL MODEL CLÍNIC

La psicologia clínica i de la salut ha estat definida en diverses ocasions, i com a punt de sortida hem recollit dues d'aquestes definicions de fàcil abast i comprensió, amb la finalitat de ser el més operatiu possible en el desenvolupament de la intervenció en centres. La primera d'elles ens diu que la psicologia clínica la podem entendre com l'especialització que aplica els coneixements i tècniques a l'estudi del comportament anòmal, aquell que suposa algun trastorn per a la pròpia persona i/o per als altres (Colegio Oficial de Psicólogos, 1998). La segona definició i que creiem que ens apropa més al que pretenem en aquest article, és la que formula la Society of Clinical Psychology de l'Associació Americana de Psiquiatria (APA, 2001) quan diu que la psicologia clínica integra la ciència la teoria i la pràctica per a comprendre, predir i mitigar la inadaptació, la incapacitat i les molèsties, així com promoure l'adaptació humana, ajust i desenvolupament personal. En aquesta ocasió es formulen unes finalitats molt properes a les que postula l'AAIDD, on el referent és el marc conceptual del "funcionament humà", concepte que inclou totes les activitats vitals i estructures, funcions corporals, activitats individuals i participació (AAIDD, 2011). Aquesta visió, en el seu conjunt, pot ser que estigui molt directament relacionada amb el concepte de trastorn o de malaltia que ens apropa al model mèdic, encara que en els últims anys estan apareixent corrents que intenten introduir el concepte de "problema" o de "condició", en el sentit que la funció del clínic seria resoldre un problema, no un trastorn ni una malaltia mental (López y Costa, 2012).

Des de la clínica es proposa un model d'intervenció multiaxial en el que hi ha uns eixos, cadascun dels quals és el referent d'una àrea d'informació que pot ajudar al clínic en el plantejament i predicció dels resultats (DSM-IV-TR, 2000). D'aquests eixos en trobem una variació aplicada a la intervenció infanto-juvenil (Tomas, J., 2001) que esquematitzem en la Taula 2.

A partir d'aquestes definicions s'esdevé la necessitat de dissenyar un model d'intervenció que aculli els procediments de treball dels que el Colegio Oficial de Psicólogos (1998) en

descriu tres etapes: (1) la d'establir un psicodiagnòstic per tal d'identificar el trastorn, (2) analitzar la condició psicopatològica per tal de (3) portar a terme un tractament que guareixi, contingui i/o previngui.

EIX 1 Síndromes clínics psiquiàtrics	intervenció	comprende, predir i mitigar la inadaptació, la incapacitat i les molèsties, així com promoure l'adaptació humana, ajust i desenvolupament personal
EIX 2 Trastorns específics del desenvolupament psicològic		
EIX 3 Nivell intel·lectual		
EIX 4 Condicions mèdiques		
EIX 5 Situacions psicosocials anormals associades		
EIX 6 Valoració global de la discapacitat psicosocial		

(Taula 2: Model d'intervenció procedent de CIE-10 Multiaxial Infància Adolescència)

Fàcilment es pot establir un alt grau de coincidència entre l'esquema de la AAIDD en la proposta i finalitats del "Marc Conceptual de Funcionament Humà" (AAIDD, 2011), i les finalitats del model clínic, sobre tot en la seva perspectiva sanitària i social i socialitzadora.

El nostre propòsit en aquest article no està en aprofundir o discutir sobre el model clínic sinó més aviat intentar apropar alguns procediments que ens aporta al treball d'escola per tal de facilitar al model psicopedagògic escolar i facilitar l'assoliment dels objectius educatius. En tot cas, ens hem de cenyir a que ho hem de portar a l'escola i al fet d'aconseguir uns objectius i unes competències dins d'un entorn inclusiu.

3. QUÈ ES POT/QUE S'HA D'INCORPORAR A L'ESCOLA DEL MODEL CLÍNIC. LA RECOLLIDA I TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ

Seguint el disseny del model d'intervenció del CIE-MIA-10 i del model conceptual del funcionament humà que proposa la AAIDD, pensem que s'estableix una confluència d'eixos per a la sistematització de la informació que necessitarem per establir unes bases d'intervenció. En aquest cas, els sis eixos suggerits des de CIE-MIA-10 (Tomas, J., 2001), han estat la matriu de recollida de dades. Per altra part, les fonts de recollida d'informació bàsicament han estat 4: la família, els professionals psicoterapeutes externs, les observacions realitzades a la mateixa escola i les aportacions i sistematització de la informació realitzada pels Serveis Educatius, que en aquest cas han estat el Servei Educatiu Específic per a alumnes amb trastorns generalitzats del desenvolupament i trastorns de conducta (SEETDIC) i el mateix EAP.

Hi ha dues variables importants a tenir en compte: la informació inicial i la que es va recollint al llarg de la intervenció (no necessàriament només referida al curs escolar). La inicial ha de condicionar el programa de treball amb l'alumne. La

referida al curs de la intervenció s'ha de considerar com un indicador d'avaluació de les intervencions.

Família

Encara que les dades que disposem es refereixen a estudis realitzats a finals dels anys 90 i considerant el nostre context (que és el cinquè eix del marc conceptual que ens proposa la AAIDD) l'atenció de la majoria de les persones amb discapacitats psíquiques es realitza dins de l'entorn familiar, entitat que a la vegada passa per unes diferents etapes. L'objectiu a aconseguir pels professionals hauria d'estar en la restauració de l'equilibri i la sensació de confiança en la seva capacitat per ocupar-se'n en la mida que els hi sigui possible (Salvador Carulla, 2001).

Sota només aquestes premisses creiem que s'ha de donar una significació especial al treball amb la família (o tutors) i, a la vegada, un tracte especial. En la experiència endegada a l'Escola Guinardó es va fer pla d'acollida de famílies que procuràvem s'iniciés abans de la incorporació a la USEE i al que es donava continuïtat al llarg del curs. La recollida d'informació era clau per:

- Coneixement dels eixos bàsics. A l'inici de la intervenció es fa necessari disposar d'informació sobre síndromes clínics/psiquiàtrics i condicions mèdiques. A la vegada, es fa recollida de dades sobre els altres eixos, com exploracions del nivell intel·lectual, trastorns específics del desenvolupament psicològic, situacions psicosocials anormals associades, informació que serà contrastada amb la nostra pròpia intervenció i les dades dels serveis clínics externs a l'escola. Aquestes dades, donada la seva confidencialitat, només són accessibles en la seva totalitat segons la disposició de la família.

- Considerem la necessitat de establir un flux/intercanvi d'informació continuada per tal de disposar d'indicadors sobre "l'eficiència" del treball dins de la USEE i d'altres variables que podessin influir en el comportament de l'alumne. En aquest cas, l'eina és l'establiment de reunions continuades amb els pares i el fet de definir la USEE com a recurs que en tot moment té les portes obertes a les consultes de la família.

Serveis clínics externs

Sota aquesta denominació volem incloure els serveis públics i privats que tenen una relació assistencial amb l'alumne. Tenint molt en compte que el pas previ es el consentiment de la família, creiem que es fa molt necessària la interacció amb aquest serveis i, a l'igual que en l'apartat de família, no només de la recollida inicial sinó també d'un flux d'informació constant de dades. L'objectiu està en compartir la informació que disposem, objectius de PI, programes específics d'intervenció, evolució, possibles brots, etc.

En el nostre cas, hem procurat que sigui una relació el més seguida possible i que amb el temps vam considerar que agilitzava les intervencions d'ambdues parts. En conseqüència, es pot transmetre informació/observacions sobre la repercussió de determinats tractaments clínics o farmacològics i el que per a nosaltres ha resultat clau, la comunicació d'estats que poden ser interpretats com a brots que havien arribat a posar en dificultats la convivència al centre i a casa.

Les observacions realitzades a la mateixa escola

Constitueixen una font constant d'informació a recollir i que convé reconduir segons la organització de l'escola. Tots els professionals que intervenen amb els alumnes de la USEE de manera directa o indirecta, és a dir, l'escola en si mateixa, són fonts que ens poden aportar dades sobre hàbits i comportaments. Són unes dades que hem d'incloure en el perfil de l'alumne, que necessitem conèixer per elaborar el grau de suport que necessita. Es fa necessari recollir observacions de tots els àmbits de participació dins de l'escola per a la possible presa de decisions.

En un primer moment s'ha de contemplar l'organització de l'escola i, si convé, introduir aquelles modificacions que es facin necessàries per a poder disposar d'una eina per a la sistematització de la informació. En el nostre cas, en el disseny de la USEE quan va ser adjudicada a l'escola, es va fer una reflexió sobre l'organització per departaments i de nivells per cursos. Es va optar per la participació dels professionals de la USEE en l'organització per nivells, de manera que s'ha anat recollint de manera periòdica informació sobre el seguiment curricular i sobre el comportament, motivació, relació, etc., de manera constant i propera.

Una segona estructura va ser el treball intern dels professionals de la USEE a la qual hi participaven la direcció de l'escola, la coordinadora d'atenció a la diversitat de l'escola i els professionals de l'EAP i del SEETDIC. Setmanalment hi havia

reunió de coordinació de psicopedagogues i educadora, tres cops al mes hi havia reunions amb equip directiu i EAP i un cop al mes s'hi integrava el professional del SEETDIC. És així com es va formar de fet un veritable grup de treball interdisciplinari que ha estat l'eix vertebrador de la USEE i que en el curs actual i, a partir de l'experiència adquirida i de la conjuntura pròpia d'aquests moments, s'ha reduït. En aquest àmbit és on es fa una posada en comú de la informació que es disposa i on s'elaboren els perfils de competències i de comportaments observats que porten a l'elaboració de programes i actuacions concretes.

De manera paral·lela, es participa en reunions amb tutors (a part de les de nivell) i amb la família. També, i de manera més puntual, es participa a les reunions amb el claustre on bona part del contingut s'ha pretès que fos formatiu.

Aquesta informació cal sistematitzar-la i aquí és on entra l'organització d'informació que es proposa des de la Taula 1 i Taula 2 i que en la pràctica són ben bé superposables, o dit d'una altra manera, es tractava d'anar omplint els diferents eixos i definint els objectius prioritaris i suports necessaris.

Les aportacions i sistematització de la informació de l'EAP i SEETDIC

Des del punt de vista tècnic i a part dels comentaris d'organització fets en l'apartat anterior, hi ha tres funcions de les descrites com a pròpies de l'EAP i del SEETDIC (per la especificitat dels trastorns d'alguns dels alumnes que integren la USEE) que entren de ple en la necessària recollida d'informació que tractem en aquest apartat: detecció precoç dels problemes i trastorns en el desenvolupament psicopedagògic, valoració de les necessitats educatives especials d'un alumne determinat i les seves possibilitats i elaboració i seguiment de programes de desenvolupament individual en col·laboració amb els professors del centre.

Aquestes funcions donen un perfil de treball i una constant pròpia de tots els centres on intervenim i que en el cas de la USEE creiem que ha d'anar un punt més enllà. Una part del nostre paper ha de consistir en convergir les diferents fonts d'informació i destacar aquella més significativa, per tal d'assessorar en la presa de decisions. També ens podem constituir com a gestors de la informació, en el sentit de cursar el flux constant del que es fa necessari destriar aquella que és significativa compartir amb família, professorat i serveis clínics externs, sempre amb el consens de l'equip de treball interdisciplinari.

Hem parlat en diferents moments de l'organització de la USEE i de l'escola. Però fins ara no hem parlat d'una de les constants en tots els centres: la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) entitat que en el document d'*Organització i funcionament del curs*, any rere any s'insisteix en la seva inclusió en l'organització de centres (Departament d'Ensenyament, 2012). També, en l'experiència acumulada per la intervenció dels EAPs, cal considerar-ho com una entitat dins del centre capaç d'aportar i regularitzar les fonts d'informació. Llavors, pot ser un element

de discussió el fet de no comptar-hi. En aquest cas concret de la USEE de l'escola Guinardó, es va crear una xarxa que pretenia per una part la recollida d'informació des de fonts més directes, des del contacte directe amb alumnes i professionals; per altra part, estructurar i consensuar la presa de decisions. Fins i tot, es podria desenvolupar un esquema de funcionament, que hauria de ser validat (que en aquests moments no creiem que sigui objecte a desenvolupar), sobre tot pels canvis i adaptacions que requereix la conjuntura actual. En tot cas, creiem que aquesta organització crea uns canals de comunicació interns que poden substituir la CAD.

4. LA INTERVENCIÓ CLÍNICA DINS DE LA USEE. ELABORACIÓ DE PROTOCOLS D'INTERVENCIÓ

En aquest punt entrem dins d'un complex entramat entre teoria i tècnica i amb un cúmul de possibles incorporacions de diferents tipus d'estratègies que necessàriament haurien de ser incloses en la pràctica docent. També considerem la incorporació de procediments com el de protocol d'intervenció que ha facilitat la necessària conjunció de necessitats de l'alumne i possibilitat d'adaptar-hi unes tècniques en el context escolar i dels professionals que hi participen. S'hagués pogut simplificar des del punt de vista operatiu, sobre tot en els alumnes amb trastorns mentals, amb la realització d'un pla individual (PI) específic d'educació emocional, però va quedar com un projecte que creiem s'ha de desenvolupar, com a repte de futur amb la finalitat d'apropar més la pràctica educativa i clínica.

Un dels conceptes que pot crear controvèrsia és el de protocols d'intervenció. S'entén com l'establiment de pautes comunes d'actuació de manera que es pugui homogeneïtzar la intervenció. No es plantegen intervencions compartimentades sinó que s'articulen en un procés dinàmic, flexible i personalitzat, amb possibilitats d'acomodar-se a las necessitats de cada individu i situació, en cada moment del procés, mitjançant un sistema d'avaluació continua i tenint molt compte que petites millores influiran de forma directa i immediata en la resta (Instituto de Salud Pública y Adicciones, 2012). Aquest pressupost d'origen sanitari creiem que és aplicable en molts altres àmbits, inclòs l'educatiu de centre, on l'organització per a facilitar el flux d'informació es un dels punts clau.

També aquest procediment de treball té uns avantatges que poden facilitar la intervenció. Dins de la USEE de l'escola Guinardó es van introduir protocols d'intervenció que en un principi eren una mena de guions de treball amb les característiques del trastorn o discapacitat d'un alumne. Amb el temps, els professionals que tenien cura de la seva execució els anaven emmotllant a les característiques pròpies, avenços de l'individu i diferents contextos escolars i familiars.

Tornant als PI, tota aquesta discussió podria ser entesa fàcilment amb l'elaboració d'una programació individualitzada on es fa una extensió més detallada del "com", dels procediments que s'esmerçaran per a l'assoliment d'unes competències. Aquestes, en determinats àmbits, pot ser que siguin les mateixes que podem desplegar per al mateix grup d'edat

de l'alumne per a qui es programen, però la gran diferència sempre seran aquells procediments que hauran estat influïts pels protocols d'intervenció. Tal com dèiem, es fa necessari aprofundir-hi.

En l'experiència de la USEE de l'escola Guinardó el procediment per a l'elaboració d'un protocol d'intervenció s'iniciava a partir del diagnòstic clínic que ens arribava. El diagnòstic significava la recerca de dades sobre aquell trastorn i també del segon eix del CIE-MIA-10, els trastorns específics del desenvolupament psicològic (Tomas, J., 2001), referits sobre tot a aquells trets de personalitat que podrien definir a l'individu. Un segon pas seria l'establir una sèrie d'objectius i condicionants de treball recollits de protocols de tractaments psicològics. Un tercer pas era l'establiment de les competències a desenvolupar, condicionades sempre per com es desenvolupessin objectius i l'aplicació dels protocols d'intervenció. Des d'un primer moment es van establir unes estratègies que s'han anat consolidant en protocols d'intervenció i que alguns d'ells han estat presents i generalitzats a tot tipus de discapacitat i de trastorn, de manera que podem parlar d'uns protocols comuns d'intervenció de la USEE. Altres han estat més específics i referits a uns trastorns concrets. Alguns dels exemples que s'han portat a terme s'expliquen en els següents apartats.

En tot cas, i com ja hem manifestat abans, l'establiment de protocols en cap cas suposa el no tenir en compte les particularitats i necessitats de cada alumne, ja que són aquestes, més enllà del trastorn que s'hagi diagnosticat, les que, en últim terme, ens orienten en la nostra tasca.

4.1. Protocols comuns d'intervenció

Protocol d'acollida

Poca falta faria justificar des del punt de vista teòric el fet de disposar d'un protocol d'acollida dels alumnes d'una USEE. Es tracta d'una pràctica molt diversificada dins de l'entorn escolar i és que segons J. Toro (2010), les vinculacions que l'adolescent manté amb la seva família, els seus professors i amb la seva comunitat en general exerceixen un important paper. La vinculació positiva amb aquestes figures d'autoritat adulta suposen una influència normativa facilitadors de la interiorització de límits per als seus actes i d'orientació en la presa de decisions. En la pràctica es va convertir en el fet d'assignar uns professionals d'aula ordinària i de la USEE com a tutors, que en el cas del de la USEE coincideix normalment amb el qui està més hores amb l'alumne. La seva tasca consisteix en un treball d'apropament, de creació d'un vincle que permeti a l'alumne tenir un referent per al diàleg i per a l'execució de les pautes i treballs. No s'han establert uns indicadors quantitatius per valorar-ho, però l'assoliment estimat qualitativament és un punt clau per a l'inici d'altres intervencions fora de les pròpies del treball de la classe. És la condició d'inici que s'autoexigeixen les professionals per plantejar-se altres objectius.

Elaboració del Pla Individualitzat (PI)

Es tracta d'un dels requisits educatius al qual ja hem fet menció, però que conté una propietat que permetia fer un des-

plegament més extens i generalitzar d'algun dels objectius. Podem parlar de dos grans característiques que es poden incloure en la seva elaboració: per una part, el disseny i la la recerca d'aquelles que en el seu desenvolupament, contindran un sentit terapèutic. Així per exemple, les competències transversals contenen el desenvolupament d'unes habilitats comunes a diferents àrees i en moltes ocasions hàbits de treball i convivència que són necessaris prioritzar.

Per altra part, el PI permet establir uns compromisos amb la família a més dels que s'estableixen entre els educadors. El PI és un document escrit que es presenta a la família i del qual en poden disposar (n'han de tenir una còpia!!) i pot entendre's com un document on es detallen uns compromisos que s'estenen també amb la família. Així, pot ser un exemple l'establir la continuïtat en una activitat extraescolar o en un servei clínic extern, però també l'extensió de determinats objectius que s'estan treballant en centre i que fan necessària la col·laboració de la família per a la seva generalització.

• **Protocol de contenció dins de l'aula ordinària**

Un dels protocols que es va generalitzar a tots els alumnes de la USEE va ser el que conté les estratègies de contenció dins de l'aula ordinària. Es va iniciar només amb els alumnes que estaven diagnosticats de trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH) i consisteix en la valoració de la contenció que realitzen per integrar-se en el treball de l'aula ordinària, de manera que se'ls permet, després d'un interval variable no inferior a 30', desmarcar-se del treball que es porta a terme. En una primera etapa només es realitzava en les sessions on els alumnes estaven acompanyats per una de les professionals de la USEE, però amb el temps es va poder generalitzar a moltes altres classes, convertint-se en un hàbit d'escola, de manera que el professional d'aula sap que té el recurs de poder decidir que un alumne en un determinat moment pot deixar l'activitat que s'està portant a terme i dedicar la resta del temps a altres que no interfereixin la classe. En un primer moment, acompanyats de la professional de la USEE, havien fins i tot sortit de la classe, però, posteriorment, ha quedat com una estratègia puntual per a determinades situacions de màxim estrès. Cal afegir que inicialment aquesta estratègia s'emprava només per a alumnes amb TDAH, però es va fer extensiu en primer lloc a alumnes amb trastorns d'espectres autista (TEA) i després a tots els alumnes de la USEE i també a altres de l'escola.

• **Tallers d'aprenentatge per projectes**

De nou tornem a recórrer a pràctiques usuales a l'escola, que en aquest cas són enteses com a protocol d'intervenció amb lligams importants amb els objectius de tipus terapèutic que ens podem plantejar. En aquest cas, podem parlar de motivació –terme molt propi d'entorn educatiu-, però que des del punt de vista clínic el podem entendre com baixa motivació i podem fer-ho extensiu a baixa autoestima o fins i tot a trets depressius: la baixa autoestima es considerada com un dels criteris per al diagnòstic de trastorns de l'estat d'ànim (DSM IV-R). Amb la majoria dels alumnes que han format part de la

USEE ha estat necessari de treballar-ho, i una de les eines que hem emprat ha estat la conversió de molts dels continguts en tallers de treball per projectes. La finalitat, a més de l'adquisició d'unes competències, és la millora de la motivació per a l'aprenentatge i desenvolupar el valor de ser capaç de produir, que del seu esforç i implicació en surti un resultat tangible. En el disseny de la USEE ja ens proposàvem que el treball en petit grup en la mida del possible estès dissenyat en forma de taller per projectes.

Requereix d'un grau important d'iniciativa i de capacitat de reconvertir continguts en desenvolupament de competències per aquesta metodologia. Aquesta modalitat s'ha anat portant a terme de manera constant al llarg d'aquests dos cursos i com era d'esperar, alguns tallers s'han mantingut en el temps, però per a determinats continguts i competències cal una recerca constant.

Amb el temps es va crear un altre tipus de taller, que pot tenir la seva fonamentació teòrica en el sisè eix del model d'intervenció que es proposa en el CIE-MIA-10 o en el cinquè del model conceptual de la AAIDD (veure Taula 1 i Taula 2): també es tracta de donar a conèixer el context en el que s'han d'inserir i de les condicions que imposa aquest. Així, es van dissenyar unes pràctiques en el propi centre, de col·laboració en activitats de gestió de l'escola, com tallers de pràctiques a la cuina, taller d'edició o taller de reparacions per exemple, de manera que durant les activitats de la setmana hi havia el "taller de pràctiques" que normalment ocupava dues hores.

4.2. Protocols específics d'intervenció per a determinats trastorns

Un altre dels reptes que se'ns plantejava des de l'inici de l'activitat de la USEE va ser una atenció diferenciada que es pogués adaptar a les necessitats pròpies de cada trastorn, que per altra part era una font de conflicte, per al mateix alumne i en la major part dels casos per als altres alumnes i per a l'escola. Amb el temps s'han posat en marxa diferents amb diferent grau d'èxit. Hi ha dues constants: coneixement del trastorn des del punt de vista clínic i de propostes de treball terapèutic, i per altra part el fet de no descuidar mai els altres eixos: perfil de personalitat, nivell intel·lectual, ..., amb la finalitat



d'apropar-nos al que podria ser un treball terapèutic especialitzat. Passem a continuació a descriure alguns exemples dels programes d'intervenció endegats.

- **Protocol d'intervenció per a trastorns del comportament**

Un dels perfils que des d'un inici van marcar més el disseny de la USEE van ser els afectats de TDAH més negativisme desafiant, i que van crear la necessitat d'intervenció específica. En aquest perfil es va donar prioritat a la millora de la capacitat d'atenció, estratègies per a facilitar l'aprenentatge, minimitzar

el retard en aprenentatges respecte els companys i augmentar el control de la impulsivitat (M. Pérez et al., 2003). En aquesta línia, es van establir estratègies per a treballar l'autoregulació i la irritabilitat, amb tècniques com el temps fora o l'autoavaluació.

Una altra de les estratègies que es va introduir dins d'aquest protocol, va ser que les educadores havien d'intentar mantenir-se fermes en les normes que s'havien treballat prèviament amb els alumnes, no negociant-les, a la vegada que es procurava raonar i introduir elements d'autoregulació en moments diferents als que provocaven el conflicte.

Així mateix, era molt important el treball d'equip per tal d'avaluar i ajustar les diferents intervencions de les professionals de la USEE, que en molts casos havien de ser improvisades. I aquí no hauria de quedar oblidat el treball de recolzament tècnic i emotiu entre les professionals de la USEE i l'equip interdisciplinari (amb direcció, EAP i SEETDIC). És un dels puntals que creiem permet que tot aquest treball es pugui portar a terme, doncs específicament amb els

alumnes d'aquest perfil l'esforç és inimaginable respecte al que es pot preveure.

- **Protocol d'intervenció per amb alumnes de trastorn d'espectre autista (TEA)**

El punt de sortida per a la intervenció amb alumnes de TEA va ser la conceptualització que realitza Uta Frith (2011) en la qual descriu el trastorn a partir de tres grans eixos: l'anàlisi lineal, estils cognitius i el dèficit en els processos encarregats de modular el flux d'informació que rebem. A partir d'aquí es van dissenyar uns procediments de treball que incloïen bàsicament

l'elaboració de programes d'anticipació. La seva posada en pràctica va consistir en elaborar un protocol on constaven totes les activitats que portaria a terme durant el dia a l'escola.

Els resultats van ser molt millor del que en un principi es preveia, sobre tot a partir del moment en que van ser els propis companys de grup classe que de forma rotativa es van encarregar d'executar aquest protocol, passant a millorar de manera espectacular l'acceptació i el treball cooperatiu dins de l'aula.

5. REFLEXIONS FINALS

Poc es pot parlar de conclusió sinó més aviat de reptes que queden per davant. Un dels termes que hem mencionat en diverses ocasions al llarg de l'article ha estat el referit a la conjuntura actual que, com tots, patim. S'han hagut de modificar alguns dels plantejaments i actuacions; es tracta d'intentar mantenir-se en uns mínims i adaptar-se a les noves realitats i els nous alumnes amb diferents trastorns. També constatar que en aquests darrers dos cursos s'han pres moltes decisions i iniciatives, tantes que fins i tot nosaltres mateixos ens podem quedar sorpresos. De tota manera queda pendent, tot aprofitant la conjuntura, introduir una reflexió/avaluació del que s'ha fet fins ara i assentar procediments, consolidar-nos en tot allò que hem iniciat i ha aportat uns resultats.

Una altra reflexió cal fer-la en relació a l'equip de treball. S'han esmentat les professionals de la USEE, direcció d'escola, serveis educatius, professors..., però el punt clau està en el fet que es va constituir un equip interdisciplinari, on tots jugàvem el nostre paper però condicionats pel rol dels altres. És una de les raons per les qual a l'actualitat es poden fer reflexions i consideracions teòriques, a posteriori del treball portat a terme.

A nivell més concret, queden tasques a desenvolupar, algunes ja esmentades anteriorment:

- Elaboració de procediments de treball on quedin reflectits els protocols d'intervenció, a mode de PI d'educació emocional, per exemple, on a més de les directrius de les estratègies clíniques quedessin reflectides les adaptacions que es fan al perfil (eixos) propi de cada individu i, per suposat, les competències a desenvolupar en l'àmbit de les àrees.
- Caldria aprofundir en la relació amb el CSMIJ com a participant de l'equip interprofessional que forma la USEE, de manera que es pogués gaudir del seu assessorament en execució i actualització i que els programes es poguessin fer extensibles a protocols d'intervenció familiar més exhaustius.
- Un altre dels objectius a desenvolupar és l'anàlisi dels continguts. La seva classificació segons els diferents nivells de requeriment per a l'alumne (Taxonomia de Bloom, per ex.) pot convertir-se en un desplegament més ajustat del treball a realitzar dins a l'aula ordinària



En aquest article hem intentat introduir les aportacions que des de la psicologia clínica ens poden ajudar i/o se'ns fan necessàries per aconseguir uns objectius educatius que ens venen regulats, però la psicologia clínica, des d'un punt de vista interdisciplinari, no és l'única matèria que ens pot fer aportacions. Només la diversificació de models i l'experiència ens pot ajudar. I a la fi, aconseguir que el model USEE es consolidi com a una eina per a la inclusió.

Referències Bibliogràfiques:

Agulló, M. (2002). Nuestro papel ante las "mentes en desventaja". *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 60 /61: 76-78

Agulló, M. (2009). Los libros también tienen una buena añada. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 91: 55-56

Instituto de Salud Pública y Adicciones, Ayuntamiento de Madrid (2012) . *Protocolo de intervención psicológica*. Disponible en: http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/Salud/Publicaciones%20Propias%20Madrid%20salud/Publicaciones%20Propias%20ISP%20e%20IA/Folleto%20IA/Documentos%20tecnicos/protocolo_psicologico.pdf

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial

American Psychiatric Association (2001). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Editorial Masson

American Psychiatric Association. Society of Clinical Psychology. *Qué es la psicología clínica*. Disponible en: www.apa.org/divisions/div12/aboutcp.html

Colegio Oficial de Psicólogos (1998). *Perfiles profesionales del Psicólogo*. Disponible en: www.cop.es/perfiles/contenido/clinica.pdf

Departament d'Ensenyament (1997). *Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (Pàg. 13889)

Departament d'Ensenyament (2012). *Organització i funcionament del curs*. Disponible en: <http://educacio.gencat.cat/portal/page/portal/Educacio/PCentrePrivat/>

PCPNormativa/OrganitzacioFuncionamentCurs3

Duran, D.; Giné, C., i Marchesi, A. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, Servei de Comunicació i Publicacions

Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos (EFPA) (2003). *Psicología clínica y psiquiatría. Papeles del Psicólogo*, 85 (24).

Frith U. (2011). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial

Generalitat de Catalunya (2009). *Llei d'Educació de Catalunya*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya: 5422 - 16/07/2009

Instituto de Salud Pública y Adicciones, Ayuntamiento de Madrid (2012). *Protocolo de intervención psicológica*. Disponible en: http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/Salud/Publicaciones%20Propias%20Madrid%20salud/Publicaciones%20Propias%20ISP%20e%20IA/Folleto%20IA/Documentos%20tecnicos/protocolo_psicologico.pdf

López Méndez, E. y Costa Cabanillas, M.(2012). *Desvelar el secreto de los enigmas, despatologizar la psicología clínica*. Papeles del Psicólogo, 33(3) pp. 162-171

Otero i Triola, A. (2008). *Orientacions a l'entorn de les Unitats de Suport a l'Educació Especial -USEE*. Disponible en: <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Serveis%20Territorials/Girona/Documents/ORIENTACIONS%20USEE%20Octubre%202008.doc>

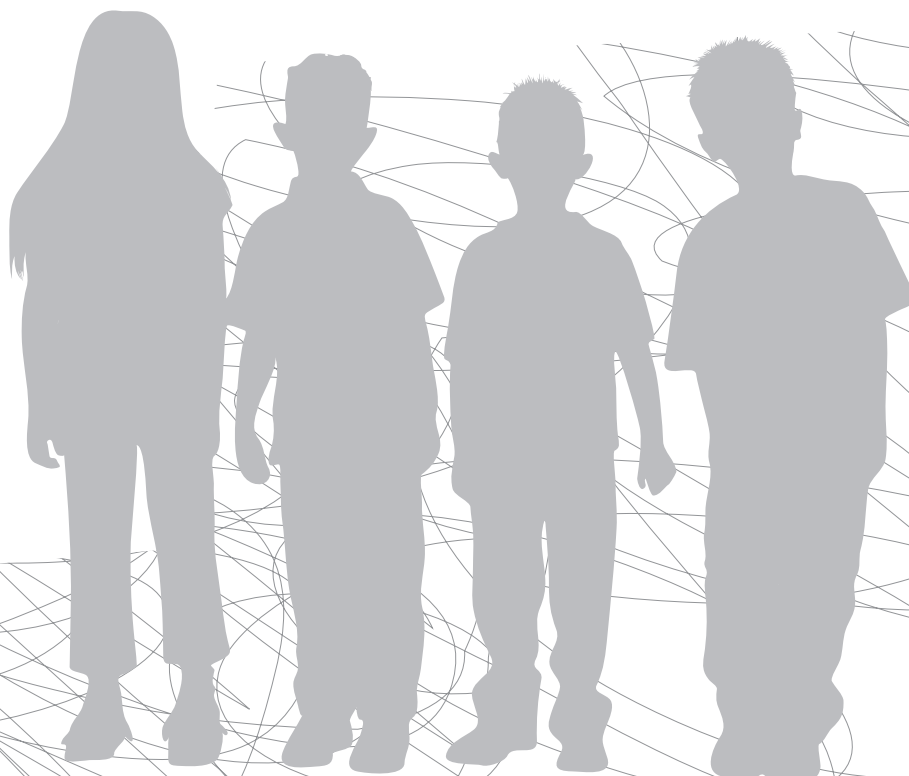
Pérez, M. et Al (2003). *Guía de tratamientos psicológicos eficaces III. Infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Pirámide

Salvador Carulla L, Rodríguez Blázquez C. (2001): *Mentes en desventaja. La discapacidad intelectual*. Barcelona: Ed. Océano. Col. Punto de encuentro.

Santacreu Mas, J. (2011): *Protocolo general de intervención clínica en psicología*. Disponible en: http://web.uam.es/centros/psicologia/paginas/mpcs/doc/protocolo_general.pdf

Tomas, J. (2001). *Clasificación Internacional Enfermedades Multiaxial Infancia Adolescencia. Traducción revisión (CIE-MIA-10)*. Barcelona: Unitat Paidopsiquiatria Vall d'Hebron.

Toro J. (2010). *El adolescente en su mundo. Riesgos, problemas y trastornos*. Madrid: Editorial Pirámide



CIBERASSETJAMENT, CONDUCTA DE PERSECUCIÓ

Oficina de Relació amb la Comunitat

ABP Nou Barris. RPM Barcelona
Policia de la Generalitat - Mossos d'Esquadra

RESUMEN

Internet se ha convertido en una herramienta imprescindible entre los menores. Si no eres miembro de una red social, si no utilizas el messenger y no compartes con tus amigos fotografías, aficiones, preocupaciones o lugares de ocio, te pueden considerar una especie en extinción. Esta es una de las grandes virtudes de la red y uno de sus grandes peligros a la vez.

Los delitos relacionados con menores en Internet se están multiplicando de forma exponencial y eso genera repercusiones graves para unos jóvenes, que cada vez más sufren las consecuencias de actividades como el grooming, sexting o ciberbullying. Los jóvenes y adolescentes son muy vulnerables ante esta realidad virtual y es por este motivo que hace falta ayudarlos y orientarlos en el uso responsable de las nuevas tecnologías. ¿Que es el ciberacoso? ¿Qué papel juegan los padres y los docentes en la prevención de este fenómeno? ¿Qué acciones legales suponen este tipo de conducta?

La finalidad de este artículo es hacer llegar la importancia que tiene la detección y el trabajo de este fenómeno así como hacer llegar a padres y docentes estrategias para su tratamiento.

ABSTRACT

Internet has become an indispensable tool among the minors. If you are not a member of a social net, if you don't use the messenger and you don't share with your friends: pictures, worries, interests and leisure places can consider you an extinction specie. This is one of the great virtues of the net and some of their great dangers.

The crimes and offenses related with minors in Internet are multiplying in an exponential way and this generates severe repercussions for some youngsters, who every time more suffer the consequences of activities like grooming, sexting or ciberbullying. The youngsters and teenagers are very vulnerable in the face of this virtual reality and for this motive is necessary to help them and to orientate them in the use responsible for the new technologies. What is cyberbullying? Which role do the parents and the teachers play in the prevention of this phenomenon? Which legal actions mean this type of behavior?

The purpose of this article is to make arrive the importance that has the detection and the work of this phenomenon as well as to make strategies arrive at parents and teachers for its treatment.

1. INTRODUCCIÓ

Quan un agent de la Policia de la Generalitat – Mossos d'Esquadra s'adreça a un centre educatiu a fer una activitat preventiva -informativa sobre l'ús d'Internet per part dels menors, té la sensació i la seguretat de trobar-se davant d'una generació que ha crescut en un entorn clarament digital, que basa el coneixement i l'aprenentatge en la col·laboració entre iguals i que tot i conèixer les avantatges i desavantatges de l'ús de les noves tecnologies, no són conscients de la seva exposició a les diferents situacions de risc.

L'accés a missatgeria (WhatsApp, Messenger, Skype, Viber..), xarxes socials (Tuenti, Twitter, Facebook, Google +..), jocs online (a les pròpies xarxes socials, web o a través de vídeo-consola) cerca d'informació (Google, Bing..), correu electrònic (Gmail, Hotmail..) són les principals activitats on els joves inverteixen el seu temps lliure, conformant el seu entorn i la seva realitat diària.

Com a professionals de la seguretat, tenim el "repte" i l'objectiu de donar a conèixer els perills existents a la xarxa, el que és permès i el que constitueix una infracció, detectar abusos, ensenyar formes d'actuació en cas de ser víctima d'un il·lícit penal i sobretot tenir consciència de la pròpia identitat digital tot fent un ús responsable.

La realitat malauradament ens ensenya que per molt que insistim als joves en fer un ús responsable de les noves tecnologies,

el nostre discurs es troba condicionat pel paper que juguen els pares en l'educació tecnològica dels seus fills. Els joves d'aquesta generació són experts en tecnologia però estan molt sols. L'esclètxa digital en relació als pares i fins i tot els mestres fa que els nois encara es sentin més reforçats i no arribin a tenir present o mesurar l'abast d'aquests riscos a que estan exposats.

El primer que ens ve al cap quan parlem d'amenaques a la xarxa són els maleïts virus, els pirates informàtics o hackers, el correu brossa i fins i tot els temuts estafadors que fan de la xarxa el seu hàbitat natural. Però més enllà d'aquests clàssics, cada vegada més, persones que no necessàriament són usuaris experts, recorren a la xarxa i a les noves tecnologies per utilitzar-les amb finalitats perverses. Parlem de conductes de persecució, de comportaments deliberats, repetitius i hostils d'una persona o grup amb la finalitat de danyar la reputació d'altres. Un fenomen, que emparat per l'anonimat, s'ha convertit en una de les principals preocupacions de la comunitat educativa, especialment de pares i mares.

Ens referim al **Ciberassetjament**, el qual quan parlem de menors pot englobar **diferents casuístiques** com per exemple:

- **Ciberassetjament a menors (Grooming):** Terme anglès utilitzat per descriure pràctiques en línia de certs adults per guanyar-se la confiança d'un menor fingint empatia, tendresa, falsa simpatia, etc. Amb

unes finalitats fraudulentess i sovint il·legals, aquest fenomen està relacionat amb l'obtenció d'imatges, vídeos de menors i amb pornografia.

- **Missatges ham (Trolling):** Terme anglès que defineix el comportament d'aquelles persones que escriuen missatges provocadors a la xarxa (correu electrònic, xarxes socials..) de manera intencionada i amb la finalitat de trobar polèmica.
- **Griefing:** Terme anglès vinculat als jocs en xarxa que serveix per definir el comportament d'aquells que perjudiquen de manera intencionada i sistemàtica un jugador en particular.
- **Sexting:** Terme anglès que consisteix en la difusió i/o publicació de continguts (principalment fotografies i vídeos) de tipus sexual, produïts per el mateix remitent, utilitzant el seu mòbil o un altre dispositiu electrònic. El contingut de caràcter sexual, generat de forma voluntària per un mateix, passa a mans d'un altre o altres persones, i a partir d'aquí es pot entrar en un procés d'enviament massiu fins arribar a les mans de l'assetjador.
- **Happy Slapping** o bufetada feliç: Terme anglès que consisteix en realitzar una agressió a un altre persona i gravar-la mitjançant l'ús de la telefonia mòbil, per després penjar-la a la xarxa. La víctima pot ser tant algú conegut com desconegut per l'agressor.

Però, sens dubte, la forma d'assetjament i agressivitat electrònica que es dona més entre un grup d'iguals en edat escolar és el **Ciberassetjament escolar (Ciberbullying o E-bullying)**.

2. QUÉ ENTENEM PER CIBERBULLYING?

És una pràctica que utilitza l'ús de les xarxes socials per humiliar, agredir, insultar, amenaçar o desprestigiar companys de classe o persones conegudes d'una edat semblant. Es tracta d'una nova manifestació del fenomen del bullying, amb el qual comparteix les característiques fonamentals com són la intenció deliberada de fer mal, la repetició en el temps i la desigualtat de forces, però que a diferència d'aquest, es desenvolupa a través, bàsicament, de l'ús de la telefonia mòbil i Internet.

3. QUINS SÓN ELS SEUS COMPORTAMENTS I CONDUCTES?

Actitud violenta, baix rendiment escolar, dificultats per assumir normes, manca d'empatia i necessitat imperiosa de dominar als altres són característiques que defineixen el perfil d'un assetjador.

A l'altre costat es troben les víctimes, joves indefensos sense unes característiques homogènies però que comparteixen conductes bàsiques com tancar-se en si mateix, estar més susceptible en les relacions paterno-filials i baix rendiment escolar.

Els **comportaments** que defineixen aquest fenomen, realit-

zats a través d'aquests mitjans electrònics, fan que:

- Els agressors puguin mantenir-se en l'anonimat. L'agressor es fa invisible per avergonyir, fustigar o amenaçar als seus companys o altres víctimes.
- L'autor té una clara sensació d'impunitat per la seva condició de menor i per la poca concienciació del fet delictiu.
- Els atacs es poden realitzar a qualsevol hora del dia i des de qualsevol lloc, sense necessitat que el perseguidor i la víctima coincideixin, per la qual cosa és molt difícil defensar-se contra aquest assetjament (no veure la cara i la reacció del receptor fa més fàcil l'atac).
- Les víctimes tinguin una sensació de desemparament emocional i fins i tot legal, ja que encara que tanquin una pàgina web amb continguts inapropiats, l'assetjador pot obrir-ne una altra immediatament.
- Les dosis de violència són escalades i repartides, i per tant passen inadvertides als ulls de professors, familiars i fins hi tot dels cossos policials.
- L'assetjament es fa públic i s'obre a més persones ràpidament.
- Aparició de rols diferents entre els protagonistes. A diferència d'una baralla al pati de l'escola en què un assetjador agredeix o intimida a una víctima, el ciberassetjament sovint implica la participació d'altres menors amb papers i rols diferents. Entre aquests tenim els que prenen part activa (assetjadors), les víctimes , els espectadors (no es posicionen però coneixen l'assetjament) i per últim els defensors (ajuden i defensen al perjudicat)

Les **conductes** més usuals d'un assetjador poden ser:

- Manipular o exposar públicament fotografies a Internet per humiliar i avergonyir les "seves víctimes". De vegades, o bé les exposen en webs on es vota la persona més lletja o la més tanoca o bé utilitzen les imatges com a arma per amenaçar a les víctimes a través del xat argumentant que ensenyaran les fotografies si no fan el que ells diuen.
- Amb les dades d'una altra persona editen perfils o pàgines web amb comentaris ficticis sobre les seves experiències sexuals, manies o altres comportaments per fer-ne burla. Es fan passar per aquesta persona en fòrums i pàgines on escriuen opinions que ofenen altres persones o comentaris violents que provoquen la seva expulsió immediata de la pàgina i que no puguin tornar a accedir-hi.
- Se serveixen de missatges o vídeos per amenaçar i insultar la víctima.
- S'introdueixen dins del correu electrònic per manipular-lo, llegir els missatges i registrar la persona que n'és propietària en pàgines on pot ser víctima de correus brossa o de virus informàtics.
- Fan circular entre els coneguts de la víctima rumors en els quals se li suposa un comportament reprotxable i ofensiu amb l'objectiu de buscar polèmica i

enemistats.

- Utilitzen la telefonia mòbil i les seves àmplies possibilitats com instrument d'assetjament. Trucades perdudes i ocultes a qualsevol hora del dia, missatges intimidadors sms o a través del whatsapp.
- Captació d'imatges per la seva posterior difusió a les xarxes socials, on es produeix una agressió a la víctima o bé s'enregistren imatges íntimes d'aquesta.

4. QUÉ POT FER UN PARE SI DETECTA QUE EL SEU FILL HO PATEIX?

Actualment la bretxa digital entre pares i fills és un fet. Si abans la transferència de tecnologies es feia de pares a fills, avui tot ha canviat. Ens trobem davant la primera generació en la història de la humanitat que els nens ensenyen com funcionen les tecnologies a pares i avis. Per tant, la referència per aprendre tecnologies ja no són els grans sinó els mateixos companys o amics i això inevitablement canvia les pautes d'aprenentatge. Pares, mares, tiets, germans, en definitiva, persones que estan en relació amb petits i joves tenen la responsabilitat i el compromís d'estar a la última en les noves tecnologies. Només d'aquesta manera podran estar a prop del seu fill i despertar-li un esperit crític que l'ajudarà a fer un ús responsable d'aquestes.

Des de la Policia de la Generalitat – Mossos d'Esquadra, en el seu objectiu de fer d'Internet un espai segur pels menors i millorar l'ús responsable de les noves tecnologies, es treballa amb aquest col·lectiu establint estratègies i donant consells per evitar aquestes situacions de risc.

Estratègies pels pares

- Fomentar l'educació, el respecte i la responsabilitat
- Ensenyar als joves a no contestar missatges que duguin contingut ofensiu així com evitar discussions amb altres usuaris que portin al insult o menyspreu.
- Ajudar-los a crear polítiques de privacitat adients.
- Fomentar l'ús de contrasenyes segures, identitats anònimes, perfils segurs a les xarxes, perfils segurs a les xarxes socials, utilització correcta de la webcam...
- Preguntar al fill sense complexos per tot allò que ell sap molt més bé que els propis pares per tal d'establir un clima de confiança i també per aprendre'n més (per norma els joves no explicaran mai als seus pares o educadors sobre coses que no entenen).
- Ubicar l'ordinador en espais comuns, que no afavoreixin l'aïllament.
- Evitar que donin dades personals.
- Insistir als fills que MAI han de facilitar informació privada, adreces, telèfons, horaris, contrasenyes d'ordinador, fotografies... a persones estranyes.

- Ensenyar a ignorar l'spam (correu brossa) i a no obrir arxius dels que no en coneixem la procedència o no confiables. Un virus pot malmetre tot l'ordinador.
- Si no es necessita, no instal·lar una webcam. Hi ha programes que poden activar i controlar-la externament.
- Si s'observa que el fill està trist o enfadat després d'usar Internet, està deprimat, restringeix el contacte amb els seus amics o que evita anar a escola, poden ser indicadors que hi ha algun problema.
- Cal informar-se sobre les eines de control. Eines que bloquegen continguts, que limiten el temps de connexió o que registren els webs visitats us poden ajudar perquè la navegació dels joves sigui més segura. Tot i així no cal ser excessivament crítics o pessimistes envers la xarxa ja que els joves transgrediran les regles que se'ls hi imposi si s'apliquen controls o sistemes de seguretat.
- Davant d'un possible problema, cal reaccionar a temps. Si hi ha indicis que els fills estan en risc o es localitzen continguts il·legals cal informar immediatament a la policia.

Aquestes estratègies han de servir als pares per substituir solucions vagues contra el ciberassetjament. Exigir als fills que eliminin el seu perfil de Facebook o treure els telèfons mòbil, no funcionarà. Les eines de comunicació en línia són part del teixit de la vida dels joves. Això també vol dir que les famílies han d'acceptar que encara que el menor sigui una víctima, pot ser que no sempre hagi actuat correctament en línia.

Quin paper juga l'escola en la prevenció d'aquest fenomen?

Les escoles -albergs de nadius digitals- juguen un paper cabdal en l'alfabetització digital dels menors i en la lluita contra aquestes pràctiques de persecució. El seu repte és difondre els bons usos de les xarxes, educant als joves mitjançant campanyes de sensibilització tot demostrant que a Internet no existeix la impunitat i de la mateixa manera que obrir correspondència de la bústia d'una casa és delictiu, també ho és mirar el correu electrònic o entrar al compte d'un company i mirar el què ha escrit.

Durant les nostres sessions informatives, són molts els professionals de la docència que ens han demanat o preguntat com guiar als alumnes cap a un ús responsable de les noves tecnologies. La veritat és que no hi ha cap model ni vareta màgica que puguem emprar en aquest propòsit. La majoria de cops, la millor eina és la pròpia experiència, el coneixement profund de la realitat digital i un toc de sentit comú. En aquest sentit, aprendre tot el que sigui possible de tecnologies com Internet, interessar-se pels hàbits "online" dels alumnes i conèixer els perills d'Internet, ajudaran a professors/es en aquesta tasca pedagògica.

Però per assolir aquests objectius i ser capaç d'equiparar els seus coneixements amb els dels seus alumnes, es fa del tot necessari que el docent i l'escola disposi d'eines, se'ls expliqui què és Internet i com utilitzar-lo, aprendre quins són els principals perills de l'ús de les xarxes socials (problemes relatius a la protecció de la privacitat, la protecció de dades personals, els virus..), com detectar abusos i conductes de persecució i sobretot com actuar davant certs comportaments digitals. En aquest sentit, fins i tot hi ha opinions que defensen la introducció d'una assignatura a les escoles sobre "Seguretat a les xarxes socials".

Una qüestió ens ha de fer reflexionar:

- Per què la gent condueix una moto amb el casc posat ? Per obligació.

Temps al temps

6. ACCIONS LEGALS I MESURES

Internet és una eina de comunicació caracteritzada per ser una font d'informació inesgotable. Les possibilitats de comunicació que actualment ofereix Internet, sobretot gràcies a les xarxes socials, han convertit la pantalla de l'ordinador i del "smartphone" en porta d'accés a un món virtual on quasi tot és possible d'una forma còmoda i senzilla. Des de que va esclatar el boom d'Internet fa 15-20 anys tot ha evolucionat tan ràpidament que el sistema dista encara de ser perfecte, sobretot en el camp de la seguretat on cada vegada hi ha més internautes i més víctimes potencials.

El actual marc legal o d'actuació és encara força deficient. Tot i que el codi penal s'ha pogut actualitzar aquest últims anys cada cop es produeixen més delictes informàtics i és inevitable que el nombre augmenti dia a dia. Aquesta fragilitat és aprofitada per delinquir, sobretot per persones cada vegada més joves que s'aprofiten de la "ignorància" de molts usuaris de la xarxa.

Ens trobem davant d'una nova forma de delinqüència on els delictes, en molts casos , són els mateixos que en el món NO virtual. Tot i que a dia d'avui el ciberassetjament no està encara tipificat en el Codi Penal, això no impedeix que la major part dels delictes comesos a través de les tecnologies de la informació sí ho estigui, com per exemple:

- Injúries i Amenaces
- Violació del dret a la intimitat
- Alteració de dades
- Delictes contra la integritat moral
- Delictes contra el dret a la pròpia imatge
- Delictes contra les falsedats -usurpació
- Descobriments i revelació de secrets
- Tracte degradant, etc.

Per poder identificar el més aviat possible l'autor d'un il·lícit penal es recomana guardar totes les proves existents. Un exemple seria gravar una imatge de la pantalla de l'ordinador o del telèfon mòbil on apareguin els missatges insultants o bé imprimir una conversa de xat. Si els fets revesteixen gravetat

suficient, les víctimes han de formalitzar oficialment la denúncia a qualsevol de les comissaries de la Policia de la Generalitat - Mossos d'Esquadra. A partir d'aquest moment s'informa al jutjat, que pot sol·licitar al proveïdor d'Internet l'adreça IP des de la qual s'han escrit els comentaris (les dades IP es guarden en els operadors un temps limitat per la qual cosa, es demana celeritat alhora de fer els tràmits).

Una vegada identificat l'autor dels fets el jutge de menors imposarà les mesures pertinents. És habitual l'aplicació de l'ordre d'allunyament que suposarà la prohibició de comunicació sigui de forma visual, verbal o escrita, per qualsevol mitjà de comunicació o medi informàtic. Així mateix altres mesures són la llibertat vigilada, la realització de tasques socioeducatives, les prestacions en benefici de la comunitat i les permanències de caps de setmana en domicili o en centre educatiu de menors.

La realitat malauradament ens diu que als menors els hi costa molt denunciar, per la qual cosa ens trobem davant una bossa de criminalitat oculta molt important i això, òbviament, preocupa als cossos de seguretat.

7. ALGUNS SUGGERIMENTS PER A LES VÍCTIMES

- Feu servir les preferències o les eines de privadesa per bloquejar l'assetjador. Si és en un xat, deixeu la conversa. La manca de reacció causa els agressors i fa que deixin de molestar.
- Guardeu les proves, fins i tot si són poc importants. La situació pot empitjorar.
- És bo implicar en el problema a un dels teus pares, però si no pots, el professor de l'escola també pot ajudar-te.
- Feu servir les eines que et donen les xarxes socials per informar/denunciar l'abús o ús inadequat del servei.
- Configureu correctament les polítiques de privacitat dels vostres comptes i no pengeu imatges que us puguin comprometre.
- No menyspreu mai els coneixements tecnològics de cap usuari de la xarxa. Vosaltres en sabeu molt, però hi ha altres internautes que en saben molt més.

Referències a tenir en compte:

Policia de la Generalitat - Mossos d'Esquadra

www.gencat.cat/mossos
internetsegura@gencat.cat

CESICAT

Centre de Seguretat de la Informació de Catalunya

www.internetambseny.cesicat.cat
info@cesicat.cat

IQUA - Agència de Qualitat d'Internet

www.iqua.cat
iqua@iqua.net
Butlletí.jove.cat



pràctica **psicoeducativa**

Eva Antequera Cuspinera
Marta Castellà i Riera
Victòria Serra Terzi

EXPLICA'M UN CONTE

Eva Antequera Cuspínera
Mestra d'Educació Especial

RESUMEN

Una persona adulta suele pensar que escuchar el mismo cuento una y otra vez es aburrido, pero a los niños les proporciona seguridad saber de antemano lo que sucederá. Los cuentos narran historias reales escondidas entre personajes próximos e identificables por los más pequeños, aprenden de sus acciones y las reproducen en su vida cotidiana, aportando estrategias útiles para su desarrollo y el aprendizaje necesario para desenvolverse en el futuro en nuestra sociedad.

ABSTRACTS

An adult person thinks usually that hearing the same story over and over again is boring, but it provides for the children themselves security to know before what will happen. The tales tell us real stories hidden in next identifiable characters by smaller, who learn from their actions and reproduce in their daily lives, providing useful strategies for development and learning necessary to succeed in the future in our society.

"Vet aquí hi havia una vegada un poble on mai ningú explicava cap conte. Cap avi, cap àvia, cap pare o mare explicava contes als seus fills o filles, ni contes populars, ni històries inventades. L'únic que arribava a les orelles de tothom eren les tafaneries dels propis veïns i veïnes, això sí, fidels a la realitat i amb tota mena de detalls.

En aquest poble hi vivien poques persones però molt variades, per això les històries eren molt diferents, sobretot agradaven als nens i a les nenes ja que sempre coneixien a algun dels seus protagonistes. De la gent i del poble en sabien molt però el seu món s'acabava aquí.

Un dia es va començar a explicar una nova història, va córrer de boca en boca fins arribar als més petits. A mesura que l'anaven explicant un dels nens es va anar entristint i sense saber perquè li va començar a fer mal l'estómac i el cor se li anava encongint. De seguida havia reconegut als protagonistes i com que la història no era gaire agradable, no li va agradar gens que se'n parlés, de la seva família. El nen va començar a plorar. Els seus amics no entenien què estava passant fins que entre sanglot i sanglot els va poder explicar la tristesa que sentia. Aleshores, els nens i nenes d'aquell poble van decidir que mai més escoltarien cap història que els pogués ferir i entristir i van dedicar-se a jugar a d'altres coses i van deixar els relats pels grans.

Així i a mesura que van anar passant els anys i aquells nens es van anar fent grans, el poble es va anar silenciament i, finalment, va desaparèixer".

Créixer escoltant històries imaginàries ens omple de saviesa per aprendre a afrontar la realitat de les nostres vides però,

anem a pams.

Des de que naixem anem aprenent a través de l'observació directa i del que ens expliquen, poc a poc com a éssers intel·ligents anem relacionant aquests conceptes i elaborant estratègies i idees noves que **ens permeten adaptar-nos al medi i sobreviure**. Els contes són un recurs proper als infants que ofereixen l'oportunitat de conèixer situacions de la vida real d'una forma objectiva, a través de personatges propers que desenvolupen rols reals creant conflictes i elaborant les estratègies necessàries per resoldre-les.

Cal destacar, la importància de **l'estructura del conte: l'inici, el nus i el desenllaç**. A partir d'aquesta estructura les persones aprenem a analitzar les situacions que vivim.

A l'inici, s'ubica l'acció i es presenten els personatges. Els infants els identificaran i a partir de les seves accions podran valorar quin tipus de persones són. Això permet definir-se i situar-se a un mateix respecte els altres i respecte l'acció, és a dir, identificar-se amb algun personatge i actuar en conseqüència. Per altra banda, **els espais** on succeeixen les històries són propers i conegut pels infants, un bosc, una casa... els nens i nenes els identificaran ràpidament i mentalment els serà més senzill imaginar-se i visualitzar tot el conte.

En el nus, es defineix què ha passat, quin ha estat l'origen de l'acció i quina és la situació a resoldre. En la vida quotidiana les persones han de situar-se davant un conflicte per poder resoldre'l.

I en el desenllaç, es podran adquirir estratègies per solucionar el conflicte creat, determinant el nostre grau d'implicació i utilitzant la intel·ligència de la manera més efectiva possible.

Quan es parla dels **personatges dels contes**, es refereix a

tots els tipus de persones que ens envolten. El primer senyal d'alerta sobre elles és que s'ha d'estar atent per poder distingir a les persones "bones de les dolentes" i per poder fer-ho, cal estar atent al seu comportament. El dolent sovint tractarà d'enganyar per sortir-se amb la seva.

La proximitat dels personatges als infants sempre s'aconsegueix a partir d'animals (el llop, el porquet, la tortuga...) i de persones properes (pares, mares, avis...) que en la vida real són els més agradats als infants. En els contes es destacarà la característica més significativa de cadascun d'ells.

Per exemple, el llop és un personatge comú a molts contes perquè és el dolent per excel·lència, és primitiu, impulsiu que es mou per la fam i sovint, si pensa ho fa de manera simple. Tracta d'aconseguir el que vol a partir de la força com en "Els tres porquets" o mitjançant l'engany com a "Les 7 cabretes" o a "La Caputxeta Vermella".

La mare és un altre personatge amb molt de pes i la seva actuació és molt real, adverteix dels perills però alhora dona llibertat al fill o filla perquè faci les coses per sí sol, com en el "El Patufet" o a "La Caputxeta".

Els nens i nenes dels contes estan representats com personatges innocents que pateixen situacions conflictives per desconeixement o per no fer cas de les indicacions dels adults. Els nostres infants s'identifiquen amb aquests nens i nenes sentint les situacions que viuen i les seves conseqüències, com a pròpies.

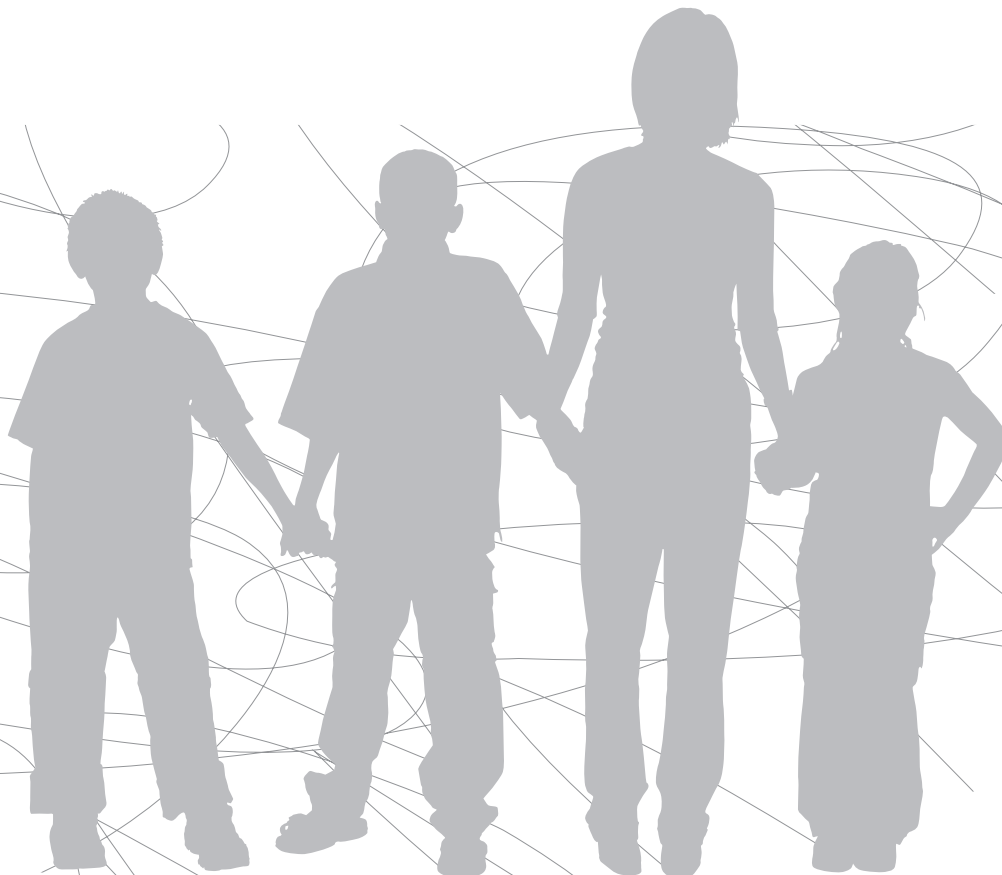
Les **situacions** plantejades en els contes i que viuen els per-

sonatges es poden trobar en la vida real i quotidiana i s'hauran de resoldre de la manera més pràctica i intel·ligent. Cal dir que, com de vegades la "ficció supera la realitat" també es podran resoldre situacions estrambòtiques utilitzant la imaginació com a recurs.

Originàriament els contes tenien **la funció de transmetre coneixements**, ja fossin culturals, històrics, socials o per explicar l'origen inexplicable de moltes coses. Molts valors s'han transmès a través dels contes i en moltes cultures els avis i les persones grans han estat els encarregats de fer-ho, sobretot de forma oral.

Cal destacar que en tots els països del món s'expliquen contes, però no és el mateix explicar-los en una tribu de l'Àfrica sota un baobab que fer-ho en el continent europeu en una casa al costat d'una llar de foc. Partim de que les ensenyances, els valors i les creences són diferents i es plantejaran situacions diferents, emmarcades en diferents entorns i es resoldran tenint en compte els valors i les creences de cada lloc i de cada cultura.

Per tot això, tinc, tens i tenim la sort de que el poble del nostre conte no existeix realment. La transmissió de coneixement, del que està bé i del que està malament s'ha de fer saber als nens i nenes perquè puguin madurar i créixer amb seguretat i recursos per desenvolupar-se en la societat que hauran de viure, actuant sempre de forma intel·ligent. Per tant quan un nen ens diu: "Explica'm un conte", l'adult ha d'entendre el que realment ens està demanant: "Explica'm un conte... i ajuda'm a fer-me gran".



PROJECTE BRÚIXOLA: l'experiència d'un Programa de Diversificació Curricular amb èxit

Marta Castellà i Riera

Professora d'Orientació Educativa. Institut d'Educació Secundària Miquel Bosch i Jover. Artés

Victòria Serra Terzi

Professora de Biologia i d'Atenció a la Diversitat. Institut d'Educació Secundària Miquel Bosch i Jover. Artés

RESUMEN

"Proyecto "BRÚIXOLA": la experiencia de un Programa de Diversificación Curricular son éxito"

Hace seis cursos académicos, el instituto *Miquel Bosch i Jover* inició un proyecto de diversificación curricular (aula abierta) llamado *Brúixola (Brújula)*, destinado a un determinado colectivo de alumnos de 4^o de ESO desmotivados y con problemas para seguir los contenidos del aula ordinaria, lo que les impide graduarse.

Con esta medida de atención a la diversidad se pretende motivar a estos alumnos en un grupo reducido (máximo 15) para que puedan obtener el graduado en ESO y orientarlos hacia un CFGM o hacia la inserción en la vida laboral.

Este proyecto conlleva una organización curricular y un horario de permanencia en el centro diferente al resto de alumnos, ya que conjuga la escolaridad ordinaria con otras actividades externas al centro. Además, cuenta con el apoyo de toda la comunidad educativa del instituto, de las familias, del ayuntamiento de Artés y de las empresas colaboradoras. El éxito de este programa se debe a la aplicación de una metodología didáctica más funcional, significativa y transversal. La valoración de estos seis cursos es muy positiva, ya que se ha conseguido siempre un alto índice de aprobados.

ABSTRACT

"BRÚIXOLA" Project: the experience of a success full diversification curricular program"

Since the course 2006-2007, the high school *Miquel Bosch i Jover* has been implementing a successful diversification curricular project called "*Brúixola*" aimed at a group of 4th ESO students that are demotivated and have some problems to follow the contents of the regular classroom, which prevents them from graduating. The aim of this scheme is to encourage a small group (maximum 15) of students to get the ESO Certificate and target them towards CFGM or directly into the labour market.

This project involves a different curriculum organization from the other students because they share school subjects with other activities in local businesses. It has the support of the entire educational community: school, families, local council and businesses. The success of this program is due to the application of a more functional and meaningful teaching methodology. The valuation of these 6 courses is very positive because there has always been a high rate of approval.

PRESENTACIÓ

L'augment de la desmotivació i el fracàs escolar en els alumnes de l'última etapa de la ESO fan cercar noves estratègies d'atenció a la diversitat.

En el nostre centre, l'Institut Miquel Bosch i Jover d'Artés, ubicat a la comarca del Bages, vam iniciar el projecte Brúixola el curs 2006/2007 amb el propòsit d'ajudar aquest alumnat perquè pogués assolir els objectius i les competències bàsiques de l'etapa i així poder obtenir el títol de Graduat en Educació Secundària Obligatòria. Treballem, a més, amb la finalitat de capacitar-los per a assolir la maduresa necessària per a poder incorporar-se al món laboral o orientar-los en un CFGM.

El projecte implica una organització dels continguts i matèries del currículum diferent de l'establerta amb caràcter general i una metodologia específica i personalitzada.

Actualment, el projecte Brúixola està emmarcat dins del Pla d'Atenció a la diversitat del Centre, d'acord amb el Decret 143/2007 de 26 de juny (DOGC núm. 4915 de 29 de juny) i contemplat en les instruccions d'organització de cada curs.

JUSTIFICACIÓ

Les causes que motiven l'institut Miquel Bosch i Jover a prendre l'acord d'elaborar aquest projecte són:

- L'exercici diari de la nostra professió ens fa adonar de l'augment de la desmotivació de molts alumnes, cosa que ens fa qüestionar seriosament el seu futur, la convivència a les aules i a la societat en general. Tot això ens obliga a reflexionar i buscar estratègies adequades.
- La millora qualitativa de l'educació secundària en el nostre centre és l'objectiu fonamental del claustre de professors. El fet de ser un centre que des de la seva creació va ser pioner en la implantació de la Reforma Educativa, ens ha fet buscar constantment noves estratègies d'atenció a la diversitat, i és un dels temes que, de forma creixent, preocupa el nostre professorat. S'ha generalitzat el convenciment que cal una estructura flexible, adequada a les necessitats que contínuament van apareixent mes a mes o d'un curs per l'altre.
- El ple recolzament i col·laboració de l'Ajuntament d'Artés, motivat per la nostra proposta i els bons resultats socials i educatius obtinguts per projectes semblants a altres poblacions de característiques similars.
- Les mateixes directrius del Departament d'Ensenyament que considera la innovació educativa com un dels motors de canvi del sistema educatiu i un element important per a millorar-ne la qualitat i la pro-

gressiva adequació al repte que l'evolució social ens planteja.

- La insuficiència de la diversificació del currículum a 4t d'ESO perquè aquests alumnes assoleixin els objectius d'etapa per accedir a les diferents opcions d'educació postobligatòria o del món laboral.
- La continuïtat i millora de l'atenció a la diversitat. A l'institut duem a terme en els cursos de 1r, 2n i 3r d'ESO diferents estratègies per atendre la diversitat: atencions individualitzades, atencions a grups reduïts, agrupaments flexibles, desdoblaments, etc. A 4t d'ESO l'estratègia Brúixola, elaborada a partir de la decisió del claustre celebrat el dia 28/06/2005 ofereix una opció més global i permet que molts alumnes puguin graduar-se.

PERFIL DELS ALUMNES I CRITERIS DE SELECCIÓ

Perfil

Aquest projecte pedagògic va adreçat a un grup reduït de 12-15 alumnes de 4t d'ESO de la tipologia següent:

1. Rebutgen els aprenentatges curriculars, sobretot els continguts acadèmics de caràcter teòric.
2. No milloren la seva predisposició cap a l'ensenyament malgrat els recursos que se'ls han ofert: matèries optatives, reforços, desdoblaments, atenció individualitzada, plans individualitzats, suport de l'EAP i altres serveis externs, etc.
3. Tenen un sentiment de fracàs personal, reforçat per les iniciatives que no han estat exitoses.
4. Mostren preferència per a les activitats manuals i mecàniques.
5. Reclamen l'atenció del professorat interferint en el desenvolupament normal de la classe.
6. Provenen d'un àmbit familiar, algunes vegades, incapaç d'intervenir adequadament en la seva formació i integració en el procés educatiu.
7. Valoren de forma molt positiva l'aprenentatge d'un ofici, amb la finalitat de la incorporació, a curt termini, en el món laboral.
8. Són alumnes, a vegades, amb una trajectòria escolar negativa, amb manca d'hàbits d'estudi, d'esforç i de constància en la tasca escolar, amb baix rendiment en els aprenentatges, però que amb un canvi d'estratègia metodològica en l'ensenyament - aprenentatge, cap a un tipus més manipulatiu, poden millorar la resposta vers l'educació.
9. Tenen prou capacitat per assolir els objectius generals de l'etapa, el que els permetria obtenir la graduació en ESO.

Procés i criteris de selecció

És el resultat del treball en xarxa entre els diferents agents educatius: INS, EAP, Serveis socials dels diferents municipis,

coordinat pel Departament d'Orientació i la Comissió d'Atenció a la Diversitat.

El procés a seguir és el següent:

- 1- L'equip Docent fa una proposta dels alumnes segons uns criteris acordats per la Comissió d'Atenció a la Diversitat.
- 2- La Comissió d'Atenció a la Diversitat rep la proposta i l'estudia tenint en compte els criteris d'admissió d'alumnes al projecte.

Criteris d'admissió d'alumnes al projecte Brúixola:

1. Tenir l'edat establerta.
2. Ser proposat per l'Equip docent.
3. Haver estat atès durant l'ESO amb recursos d'atenció a la diversitat.
4. Signar, la família, el Full de compromís elaborat per al projecte.
5. Signar, l'alumne, el Full de compromís elaborat per al projecte.
6. Signar, el tutor, el Full de compromís elaborat per al projecte.
7. Signar, la família, el Full d'Autorització de desplaçament de l'Institut a l'empresa.
8. Signar el conveni de formació externa tutelada, la família, l'Ajuntament, l'empresa col·laboradora, la direcció del centre i l'alumne.
9. Haver-hi places vacants.

OBJECTIUS

Objectius generals del projecte

1. Oferir una formació als alumnes que els permeti conèixer la realitat del món laboral, que fomenti el seu sentit de la responsabilitat i el compliment de tasques i horaris que els faciliti la incorporació posterior al món del treball.
2. Desenvolupar la seva maduresa personal fent-los valorar les possibilitats de formació que el centre escolar els ofereix i preparar-los, si així ho desitgen, per continuar els estudis.
3. Ajudar-los a millorar hàbits i comportaments que els preparin com a ciutadans participatius en la vida laboral, cultural i social.
4. Oferir-los possibilitat d'obtenir el graduat escolar.

Objectius d'aprenentatge a l'INS

Es pretén centrar l'aprenentatge acadèmic a l'aula en l'assoliment de les competències bàsiques en les diferents matèries que cursen.

Cada professor de l'equip docent del projecte Brúixola és el responsable d'elaborar la programació didàctica corresponent per a la matèria que imparteix, d'acord amb la normativa i

pràctica psicoeducativa

característiques de l'alumnat.

Objectius d'aprenentatge de la formació externa tutelada.

Es pretén potenciar l'assoliment de les competències bàsiques que fan referència a la inserció social i laboral a través del projecte, especialment pretenem que puguin:

- Adquirir els nivells de responsabilitat necessaris per complir les tasques encomanades al centre i a l'empresa, així com seguir els horaris establerts.
- Valorar el treball en equip i la col·laboració en la feina com una manera òptima d'aprendre.
- Entendre, interpretar i acomplir ordres relacionades amb la feina a realitzar.
- Acceptar i tenir una actitud favorable a treballar seguint les normes de l'empresa.
- Habituar-se a observar, analitzar i utilitzar l'entorn tecnològic necessari per desenvolupar una tasca.
- Utilitzar les eines, els aparells i les màquines per a la seva funció específica, d'acord amb les normes de seguretat apreses i conservar-los amb ordre i pulcritud.
- Valorar la importància de l'ordre, la polidesa i el rigor per fer un treball de qualitat.
- Potenciar la iniciativa per a portar a terme les tasques encomanades.
- Tenir cura de la higiene i la presentació personal.
- Tenir esperit crític (constructiu) en el lloc de treball.
- Superar-se en la feina i tenir afany de promoció.
- Desitjar aprendre i millorar.
- Manifestar autonomia personal en la planificació i execució d'accions.
- Saber distribuir-se les feines, assumir responsabilitats, prendre decisions i resoldre problemes autònomament.
- Ésser constant.
- Conscienciar-se de la necessitat de mantenir un hàbit de salut i prevenció d'accidents en l'entorn laboral.

METODOLOGIA

Aquest projecte és un recurs i una estratègia educativa que utilitza una metodologia bàsicament manipulativa, funcional, significativa i activa en el tractament dels continguts de les diferents àrees, encaminat a donar resposta a les diferents necessitats de l'alumnat.

Persones responsables del projecte

Aquest projecte es portarà a terme amb la intervenció de les persones responsables següents:

- Ajuntament d'Artés. Per mitjà dels seus serveis soci-

als i educatius, contacta i crea una borsa d'empreses col·laboradores. També participa en el control i avaluació del projecte.

- Tutor de grup. L'alumne forma part del grup classe i participa en totes les activitats de tutoria rebent les mateixes informacions que la resta de companys. També s'ha de coordinar amb l'equip de professors del projecte i l'equip directiu quan se li demani.
- Coordinador d'empreses. Té la funció de coordinar el seguiment individual de cada alumne en la formació externa tutelada, el contacte amb l'empresa i si convé amb els pares. També s'ha de coordinar amb l'equip de professors del projecte i l'equip directiu sempre que se li demani, així com mantenir entrevistes amb les empreses i l'ajuntament quan calgui.
- Equip docent de Brúixola: És l'encarregat de fer el seguiment de l'alumnat i vetlla perquè els objectius i les competències siguin assolits.
- Responsable de cada empresa. És l'encarregat de fer el seguiment de l'alumne en la mateixa empresa.

Dins el centre escolar:

Les hores que l'alumne estigui al centre, un total de 18 hores, se li ofereix:

- Adaptació curricular de totes les matèries, encaminada a assolir les competències bàsiques de l'ESO.
- Un treball d'habilitats de caràcter pràctic i de tipus social.
- Informació detallada sobre els continguts i metodologia de l'avaluació per part del professorat implicat en el projecte.



(Fotografia dels alumnes a l'hort. Matèria optativa de 4t -Font: Ins Miquel Bosch i Jover-)

A l'empresa col·laboradora:

Segons el conveni de col·laboració, entre totes les parts implicades en el projecte, s'estableix que els alumnes fan, respectant l'horari lectiu, 12 hores setmanals de permanència a l'empresa col·laboradora, que suposa un 40% de l'horari escolar, equivalent a quatre matèries.

Per tal de garantir l'assoliment dels objectius destinats a la inte-

gració social i laboral dels alumnes, està prevista la col·laboració d'empreses del municipi que estiguin obertes a formar part del projecte, sota la coordinació del mateix INS, per tal que els alumnes estableixin un primer contacte amb el món laboral.

Amb cada empresa col·laboradora es mantenen els contactes següents:

- Reunió inicial en la qual s'establiran els acords següents:
 - Tipus de tasques que l'empresa pot oferir a l'alumne.
 - Informació de l'horari marc i concreció de l'horari adequat a la procedència de l'alumne.
 - Com es fa el seguiment del treball de l'alumne, segons la disponibilitat del responsable de l'empresa.
 - Acceptació de les condicions establertes en el conveni de col·laboració.
- Seguiment: durant el procés de col·laboració i sempre que calgui, mitjançant reunions o entrevistes telefòniques.

Reunió final: la valoració de l'assoliment dels objectius es portarà a terme amb la puntuació de 0 a 10 dels ítems que queden recollits en un butlletí específic.



(Fotografia d'un alumne fent pràctiques en una empresa de fusteria -Font: Ins Miquel Bosch i Jover-)



(Fotografia d'un alumne fent pràctiques en una empresa de fusteria -Font: Ins Miquel Bosch i Jover-)

Temporalització de l'organització del curs

Juny-juliol	<ul style="list-style-type: none"> - Proposta d'alumnes participants a l'equip docent de 3r d'ESO. - Reunió de la Comissió d'Atenció a la Diversitat per valorar la proposta. Llista provisional del grup a l'expectativa de les notes de setembre.
Setembre	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar a les famílies l'opció d'accedir a Brúixola. - Elaborar la llista definitiva del grup. - Reunir els pares. Proporcionar el llistat d'empreses col·laboradores perquè l'alumne tingui opció de tria. Adjudicar a l'alumne l'empresa on ha de desenvolupar la formació externa. - Signar el conveni de l'empresa entre les parts participants: pares, alumnes, tutor, equip directiu i empresari - Signar el full de compromís i el full d'autorització.
Novembre	<ul style="list-style-type: none"> - Preavaluació. Fer el seguiment individualitzat de cada alumne a fi de vetllar el grau de compromís.
Desembre	<ul style="list-style-type: none"> - Final 1r trimestre. Valorar la continuïtat de cada alumne i proposta d'entrar algun altre nou alumne al grup de la llista d'espera.
Maig	<ul style="list-style-type: none"> - Final 3r trimestre. Valorar el projecte en curs, elaborar propostes de millora i fer la memòria dels resultats (alumnes acreditats, abandonaments i no acreditats).

ESPAI, INSTAL·LACIONS I RECURSOS MATERIALS

El centre disposa de tots els espais i recursos materials per poder portar a terme aquest projecte.

Instal·lacions: aula ordinària, laboratoris, aula taller, parcel·les de treball per desenvolupar l'hort, aula d'informàtica, Empreses col·laboradores del municipi d'Artés.

TEMPORITZACIÓ

El projecte es renova administrativament cada dos cursos. Cada curs gaudeix del projecte una promoció nova d'alumnes.

La distribució horària setmanal d'aquest projecte és la següent:

- 12 hores d'estada a l'empresa en horari escolar.
- 18 hores de treball a l'INS, inclosa una hora de tutoria.

AVALUACIÓ

L'avaluació del procés d'aprenentatge d'aquest alumnat, com la de la resta d'alumnes del centre, és contínua i, alhora, global.

Si al finalitzar el primer trimestre, l'avaluació d'algun alumne no supera les expectatives i l'aprofitament del projecte, s'oblaga a aquest a abandonar el projecte per deixar lliure la plaça

pràctica psicoeducativa

per algun altre alumne de la llista d'espera.

L'avaluació és realitzada pel conjunt del professorat que imparteix ensenyaments a l'alumnat del projecte, coordinats per la persona responsable de la tutoria. Les decisions derivades de l'avaluació es prenen de forma col·legiada, d'acord amb allò que es determina en el projecte educatiu.

Així mateix, atès el necessari compromís que s'ha d'establir amb els alumnes en relació amb la seva participació en el programa de diversificació curricular com una oportunitat per a la millora dels seus aprenentatges i de les competències bàsiques, cal que l'autoavaluació dels alumnes esdevingui un element clau en el seu procés d'avaluació.

Cal incidir especialment en hàbits i valors com l'assistència regular a classe, la puntualitat, la correcció en el tracte amb els altres, la responsabilitat, l'ordre, la constància i la iniciativa.

L'alumnat que en acabar el programa no està en condicions d'obtenir el títol de graduat en educació secundària obligatòria i compleix els requisits d'edat establerts en l'article 19 del Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, no pot romandre un curs més en el programa.

L'avaluació al centre

L'avaluació del procés d'aprenentatge és continu, donant-li molta importància a l'actitud del dia a dia.

L'equip de professors vinculats al projecte s'encarrega de fer el seguiment dels alumnes setmanalment, coordinats pel professor tutor. La reunió setmanal de l'equip docent fa un seguiment de l'alumnat tant respecte a l'aprofitament acadèmic com de les habilitats socials i manté informat a l'alumnat.

Trimestralment la família rep un butlletí on queden reflectides les notes de l'avaluació per matèries.

L'avaluació a l'empresa

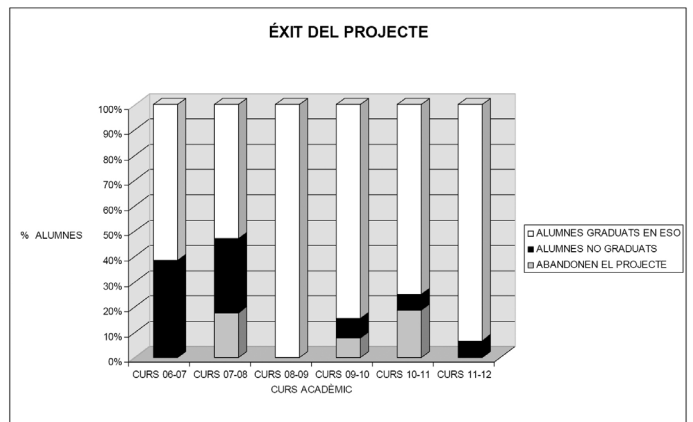
La valoració trimestral i final del treball a l'empresa es fa mitjançant una reunió del responsable de l'empresa i el coordinador d'empresa que consensuen una qualificació global de la formació externa tutelada i que consta en el butlletí d'empresa a la vegada que també es contempla en el butlletí de notes del SAGA.

L'avaluació del projecte

En acabar cada curs es realitza una avaluació de la posada en pràctica del projecte Brúixola amb la finalitat de potenciar els aspectes que millor han funcionat i de corregir, si cal, tot allò que s'ha pogut detectar com a millorable.

Aquesta valoració es portada a terme per una comissió integrada per l'equip de professors responsable del projecte i el responsable municipal del mateix i recull i té en compte l'opinió dels propis alumnes, les seves famílies i totes i cadascuna de les empreses col·laboradores.

CONCLUSIÓ



Al llarg del anys, es pot observar en la gràfica que, en general, el percentatge d'alumnes graduats ha augmentat respecte els primers cursos. Aquest increment pot ser degut a la millora de l'adequació del perfil dels alumnes al projecte. També s'observa que el percentatge d'alumnes aprovats el curs 2008-2009 és del 100%, una dada excepcional degut al baix nombre d'alumnes que van participar. Això ens indica que les baixes ràtios són favorables per atendre a la diversitat. Per altra banda, el percentatge dels alumnes que abandonen el projecte és aleatori, és a dir, depèn de la situació personal en cada cas i no del projecte pròpiament dit.

Els factors que propicien l'èxit del projecte són molts, entre els que cal destacar: la participació voluntària de l'equip docent, el suport de l'equip directiu i del claustre, la tasca incondicional dels professionals de les empreses del municipi que any rere any vetllen pels alumnes que tutel·len i finalment l'ajuntament que fa possible que el conveni de col·laboració s'emmarqui en la legalitat.

El municipi valora molt positivament el projecte que permet educar i orientar laboralment aquests joves per afavorir l'ampliació de la seva formació professional i/o la inserció laboral.

És un projecte molt consolidat que potencia la responsabilitat, l'autoestima, la maduresa i premia l'esforç d'aquests joves evitant l'abandonament.

Com a conclusió, es pot afirmar que gràcies a aquest projecte la majoria dels alumnes escollits assoleixen la graduació en ESO cosa que seria complicada sense aquesta oportunitat i evita el possible risc d'exclusió social en alguns casos.

Correspondència amb les autores:

Marta Castellà i Riera. Professora d'Orientació Educativa. Institut d'Educació Secundària Miquel Bosch i Jover. Artés. E-mail: mcast268@xtec.cat.

Victòria Serra Terzi. Professora de Biologia i d'Atenció a la Diversitat. Institut d'Educació Secundària Miquel Bosch i Jover. Artés. E-mail: vserra1@xtec.cat

associació / llibres

seccions

àmbits 37
hivern 2013



AnDICfam

Associació d'infants amb Discordança d'Identitat congènita, famílies i amics

Quan tenim un fill, el primer que volem saber és si serà nen o nena. Però el que en realitat ens contesten és si té els genitals de un nen o de una nena. La identitat sexual de les persones, el nostre sexe, només es pot saber per les característiques del CERVELL.

Malauradament, avui en dia, la tecnologia no permet fer la identificació dels nadons tenint en compte les diferències cerebrals determinants de la identitat sexual, així que cal fer-ho en base als genitals: una manera ràpida i fàcil. Normalment aquesta identificació és correcta, però en alguns casos o no es pot fer, o és incorrecta.

Es tractaria d'anomalies congènites provocades per desordres hormonals que afecten el desenvolupament sexual del fetus. Tots els elements diferenciadors entre homes i dones: genitals interns, genitals externs, cromosomes i cervell, haurien de formar-se en el mateix sentit però de vegades no es així, i es produeixen discordances entre un o més d'aquests elements.

Quan la discordança és entre el cervell i la resta de elements, la identificació genital farà que el sexe atribuït sigui el contrari del que realment és. Aparentment tot és normal, però en realitat hi ha una anomalia molt greu, perquè el nen o la nena tindrà una aparença que impedirà que es reconegui a si mateix.

En aquests casos no queda més que escoltar els nens. Ells són els únics que saben dir-nos qui són.

Els neuròlegs afirmen que entre els 3 i els 4 anys, som conscients de la nostra identitat, així que no hem de pensar que són massa petits per saber-ho.

En la nostra dinàmica de treball, hi destacuem la importància que té que la informació sobre el problema de la intersexualitat neurològica es difongui entre els professionals de la medicina, educadors, professors, mestres, psicopedagogs i personal de les llars d'infants.

És necessari que s'estableixi un diagnòstic inicial, el més pròxim possible al naixement, per a evitar que els elements rellevants (com el nom propi de la persona o la inscripció del seu sexe al registre) evitin la inducció d'errors molt complexos d'esmenar en edats posteriors.

A la nostra associació treballem propostes per a que es revisin els protocols de tractaments d'infants i adolescents. Cal, també, que la classe mèdica reconegui el caràcter inter-sexual de la condició d'aquestes persones i, per tant, faciliti el dret a un diagnòstic, seguiment i tractament sota criteris mèdics i no jurídics.

Des de l'associació es recomana que basti amb un informe mèdic de diagnòstic

d'aquesta condició per a permetre que els dispositius legals facin possible el canvi de nom i l'atribució de sexe de la persona afectada, sense haver d'esperar a l'arribada de la seva majoria d'edat.

La finalitat de la nostra associació és el poder informar sobre què els passa als nostres fills i a quins problemes ens hem d'enfrontar, per tal d'augmentar les possibilitats de solucionar-los. I la major part d'aquests problemes se centra en quines són les característiques estructurals i anatòmiques del cervell de la persona afectada. Partim de la base que les persones som el nostre cervell i, dins d'aquesta definició del que som, hi ha la nostra identitat sexual, com a homes o bé dones.

La raó de ser d'**AnDICfam** es basa en algunes de les raons expressades anteriorment i se centra en la lluita per evitar que es trivialitzi el problema d'aquests infants, defensant que la discordança de la identitat sexual que pateixen sigui tractada de manera similar a qualsevol altre cas d'intersexualitat, quedant automàticament inclosos dins dels casos en que l'assistència mèdica està completament garantida.

La nostra associació agrupa a famílies amb fills menors que pateixen aquest tipus d'anomalia. Si et podem ajudar, contacta amb nosaltres: **Andicfam@gmail.com**

REFLEXIONS D'UN VELL CENTENARI

Moisès Broggi
Edicions 62. Barcelona 2011

Just quan fa poques setmanes que el compromès i humanista doctor Moisès Broggi ens ha deixat, hem pogut tenir a les mans una senzilla i explícita mostra del seu pensament.

Es tracta d'un seguit de reflexions sempre vinculades a la seva percepció del món, de la història, dels conflictes i els fets que han sacsejat el món en el darrer segle, amb incomptables referències a fets vinculats a la història de tots els temps i civilitzacions.

Ens trobem, per tant, davant de la mirada explícita i ben exposada d'una persona culta, ben informada i, pel damunt de tot, sensible a tots els aspectes que han interferit en l'evolució de les civilitzacions, la consciència col·lectiva i els canvis que aquest moviment ha generat.

Comença descrivint com creu d'immutable la humanitat davant del constant moviment del món i com aquesta postura, de vegades massa refractària, ha permès o impedit una sana evolució envers una millora qualitativa de la convivència a la terra.

Conscient com era de les febleses pròpies de l'espècie humana mai no va deixar de reconèixer la dimensió espiritual que hi ha dins dels sofriments i el dolor, com també de l'amor i el compromís. És per aquest motiu que el doctor Broggi ens destaca una seriosa atenció al món exterior "que comença a l'interior de cadascú".

A la primera part del recull, eficaçment confeccionat a la cura d'Emma Riverola, hi trobem pinzellades sobre els efectes de la història en l'esdevenir dels pobles i la seva coexistència, els efectes destructius del progrés mal planificat i la febre consumista que tant ha provocat una bona part de les diferències entre

països, cultures, grups i persones a tot el planeta.

Mira amb interès l'evolució de la constitució d'Europa, amb totes les tragèdies i encerts que configuren la seva història, diverses valoracions dels sentiments nacionals i no descuida, com d'una altra manera no podria ser, una mirada atenta a la realitat recent i actual de la història d'Espanya i les diferents formes que el nostre país ha tingut de relacionar-s'hi.

El doctor Broggi, tant pels seus coneixements com per la seva experiència vital dedica un intens interès envers la importància de l'educació, la vinculació que té amb l'exercici de la conducta democràtica i la conveniència que té l'educació de l'altruisme, al qual dóna més importància que als exèrcits i al seu potencial.

No es descuida d'anomenar xacres que han destruït col·lectius de la nostra societat, com l'extensió de la drogoaddicció, i tampoc no desatén les conseqüències de la desigual explosió demogràfica, que pot arribar a amenaçar el nostre equilibri.

La segona part del llibre entra de ple en la dimensió espiritual de l'espècie humana, amb la correlació entre la ciència i la religió i com la investigació científica no té la mateixa transcendència si es deslliga de la seva vessant humanística i dels valors espirituals inherents al col·lectiu humà.

Així repassa les influències de pensadors antics de diferents civilitzacions i es fa serioses preguntes sobre déu, el sentit de la vida i la visió que l'espiritualitat pot oferir-nos de la realitat i la nostra essència.

Forçosament, la riquesa d'aquest text guanya en intensitat quan reflexiona sobre la vellesa com a culminació de "l'as-

centió a la muntanya" que representa la vida i com situa la mort serenament en el cim del cicle vital. La importància de la presa de consciència del darrer moment dóna una intensitat expressiva que el mateix doctor utilitza per a escriure un sentit comiat, on condensa les seves conviccions, lamenta a desgrat les frustracions que es desprenen dels fracassos de la humanitat, però que s'omple d'esperança amb seva manifestació optimista: *estic convençut que només aprofundint en l'amor i la generositat la humanitat sortirà endavant.*

Ve't aquí la lectura d'un llibre breu, àgil i, al mateix temps, intens i profund, que resumeix amb franquesa i sense pretensions l'orgull i la pau d'un home que ha viscut amb plenitud totes les etapes de la seva vida durant els admirables 104 anys que tenia quan va morir. Pot ser de bon profit posar a les mans del món educatiu les reflexions que amb tanta transparència se'ns hi ofereixen i tant de bo serveixi per a incloure en la nostra pràctica diària i professional la seriosa dimensió del respecte i consideració envers els usuaris que atenem.

Jaume Forn i Rambla

Psicopedagog de l'EAP B-01
de Nou Barris (Barcelona)



educaweb.cat

Serveis d'orientació acadèmica i professional adreçats a joves, professionals i famílies:

- Tallers d'orientació
- Xerrades-col·loqui
- Consultes personalitzades
- Formació per a professionals de l'orientació
- Dossier d'informació
- Escola de mares i pares
- Fires educatives
- Projectes i programes d'orientació per a centres educatius i municipis



El portal
per orientar
Catalunya

*en educació,
formació
i treball!*

ATENCIÓ CIUTADANA

Oficines d'Atenció Ciutadana
Xarxa territorial d'atenció ciutadana

Atenció presencial i personalitzada
Informació sobre serveis i tràmits de la Generalitat
Registre públic de documentació

Més informació: gencat.cat/oac

INFORMACIÓ + PERSONALITZACIÓ

OAC

OFICINES D'ATENCIÓ CIUTADANA

Barcelona
Sant Honorat 1—3
T 934 024 667

Cerdanya
Plaça del Rec 5
Puigcerdà
T 972 880 311

Girona
Plaça de
Pompeu Fabra 1
T 972 975 000

Lleida
Lluís Companys 1
T 973 703 500

Tarragona
Sant Francesc 3
Entl.
T 977 236 559

Terres de l'Ebre
Jaume I 2—4
Amposta
T 977 705 319



012
gencat.cat

 **Generalitat
de Catalunya**

Una cosa és dir que treballem en PRO dels professionals.
Una altra és fer-ho:

Compte Expansió PRO*.

T'abonem el 10% de la teva quota d'associat**.

0

comissions
d'administració i
manteniment.

+ 3%

de devolució dels teus rebuts
domèstics principals, fins a un
màxim de 20 euros al mes.

+ Gratis

la targeta de crèdit i de dèbit.

+ 1.300

Més de

oficines al teu servei.

Al cap i a la fi, som el banc de les millors empreses. O el que és el mateix, **el banc dels millors professionals: el teu.**

Truca'ns al 902 383 666, organitzem una reunió i comencem a treballar.

sabadellprofessional.com

*El Compte Expansió Pro requereix la domiciliació d'una nova nòmina, pensió o ingressos recurrents per un import mínim de 700 euros. S'exclouen els ingressos que provenen de comptes oberts al grup Banc Sabadell a nom del mateix titular. Si tens entre 18 i 25 anys, no cal domiciliar cap ingrés periòdic.

**Fins a un màxim de 100 euros l'any.

El banc de les millors empreses. I el teu.