

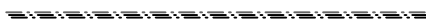
CINQUENA JORNADA DE L'ACPEAP

FEM RECERCA, COMPARTIM CONEIXEMENTS !!!

1r. bloc de ponències a l'entorn de:

NOUS ALUMNES PER A L'ESCOLA

- *L'Educació de l'alumnat immigrant. Un repte social i educatiu.*
M. José Montón. EAP de Terrassa..... 2
- *El procés d'adquisició del català en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori.*
Lluís Maruny. EAP del Baix Empordà..... 6
- *Una proposta per a la detecció de les necessitats de l'alumnat estranger.*
Lola Calzada, EAP de Viladecans,
Merche Burillo, LIC del Baix Llobregat Anoia..... 8



2on. bloc de ponències a l'entorn de:

A) TRASTORNS DE CONDUCTA A L'ESCOLA

- *IA-TP. Avaluació dels trastorns de la personalitat en l'adolescència.*
Núria Pont. EAP de l'Alt Camp..... 11
- *Aprendre emocions/vivint aprenentatges, una nova mirada des de l'assessorament psicopedagògic.*
Adela Gallardo. EAP de Sta. Coloma..... 13



B) I LA FAMÍLIA? Ajudant a la col·laboració entre la família i l'escola

- *EAP, escola i famílies: una experiència de treball en col·laboració des d'un enfocament sistèmic-relacional*
Mireia Planas. EAP de Les Corts 19
- *Intervenció psicopedagògica en la relació família-escola (a nivell cicle/centre), una utopia? Possibles camins per a fer-la realitat".*
Josep M^a Soler. EAP del Baix Empordà..... 23

L'EDUCACIÓ DE L'ALUMNAT IMMIGRANT. UN REPTE SOCIAL I EDUCATIU

María José Montón
EAP Terrassa

XOC DE CIVILITZACIONS O MANIFESTACIÓ DE LA POBRESA?

És ben obvi que la immigració no es un fenomen transitori. És una realitat que va en augment tant si es posen fronteres com si no, amb papers o sense ells. Ni lleis, ni murs, ni policia frenaran l'arribada de persones immigrades. Els immigrants no han decidit venir per caprici; a ningú li agrada deixar la seva terra, la seva família, les seves arrels. Ho fan perquè no poden viure dignament en els seus països d'origen i, quan s'arriba a aquesta situació, les fronteres no són una barrera, simplement es salten.

Les suposades diferències per motius culturals, religiosos, etc. i l'anomenat xoc de civilitzacions, utilitzat de forma interessada per diversos països, es una mera excusa de caire xenofòvic dirigida a alimentar les baixes passions de persones que se senten amenaçades. Convé recordar la història recent del nostre país on els emigrants que van haver de marxar prioritàriament a diversos països europeus també eren percebuts de forma similar als nous immigrants que ara arriben aquí. I Europa no ha patit un xoc de civilitzacions, més ben dit, s'ha vist enriquida per la diversitat de cultures que actualment la componen. Interessa tractar les diferents cultures, religions, etc. de forma homogènia, reduccionista i folklòrica. Interessa també destacar de forma perversa el risc de pèrdua de les identitats. En el fons presentar la immigració com amenaça pot estar a l'origen de la por i el rebuig als altres.

Els immigrants tenen amb els autòctons moltes més coses comunes que diferents. En tot cas, hi ha un aspecte que és comú en el fenomen migratori i que reproduceix arreu del món els mateixos comportaments, el de les persones que surten del seu país per trobar una vida millor i que tenen una cosa en comú: la pobresa.

NORMALITZAR L'EDUCACIÓ DELS ALUMNES IMMIGRANTS PASSA PER TENIR BONES ACTITUDS

Es un fet reiteradament constatat que les famílies immigrades tendeixen a concentrar-se en uns mateixos espais que es solen caracteritzar per pertànyer als barris perifèrics de les ciutats on la vivenda és més econòmica. En definitiva, és l'espai que han trobat per viure. És, doncs, el seu barri.

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

projectes propis i adaptats a les diferents realitats. Aquest plantejament és igualment vàlid, al meu judici, en el cas dels alumnes immigrants amb dificultats per a seguir amb normalitat els seus estudis.

L'acollida inicial és molt important i només pot realitzar-se de forma positiva mitjançant l'establiment de relacions gratificants amb els companys/es i amb el professorat. Els primers models que reben són essencials per a que puguin entendre el nostre funcionament i assolir progressivament els hàbits i les normes que regeixen en l'entorn escolar. La proposta d'emplaçament escolar no pot estar al marge de l'organització ordinària dels centres educatius, ja que provoca que la responsabilitat no sigui assumida per tota la comunitat educativa. Delegar la responsabilitat en els professionals que realitzen directament el treball amb els alumnes immigrants, comporta el risc de crear una organització perifèrica sense vinculació amb la resta de professors i companys del centre.

Costa poc imaginar-se les vivències dels alumnes acabats d'arribar quan es troben en un lloc desconegut, amb unes normes desconegudes, amb llengües diferents, percebuts a la vegada com a persones diferents i, en ocasions rebuts amb una certa hostilitat.

A aquesta situació li hem d'afegir les tensions que el fet migratori provoca. L'abandonament del seu país, de la seva gent, de les seves costums, sovint de part de la seva família, per exemple la mare, i paral·lelament a això s'obren noves expectatives i noves exigències socials que no poden abordar de cop i menys en solitari. La manera de plantejar l'acollida de l'alumnat immigrant condicionarà, sense dubte, la seva implicació en aquesta nova etapa de la seva vida.

S'aprèn a partir d'establir relacions afectives gratificants i segures, i per a que això sigui possible les relacions han de ser sempre bidireccionals i interactives. Dificilment els alumnes immigrants poden sentir-se acollits quan la proposta inicial que els hi fem consisteix en tenir-los separats del grup d'autòctons amb l'excusa de l'aprenentatge inicial de la llengua; difícilment poden tenir ganes d'aprendre la llengua quan la comunicació amb el grup d'iguals els està vedada. No és aquesta, al nostre entendre, la millor manera de començar una nova etapa.

Els primers contactes formals amb la societat d'acollida es realitzen en l'escola o en els instituts. L'èxit o el fracàs de aquestes primeres relacions estan molt condicionades per les respostes que trobin en els primers moments. Sentir-se segur i sentir-se valorat comporta una bona incorporació al centre, el que suposa una condició bàsica per a l'aprenentatge.

Actituds col·lectives favorables del conjunt de la comunitat educativa, que poden traduir-se en mirades afectuoses, gestos d'apropament, acompanyaments puntuals, anticipar-se als fets, intervencions d'ajuda, etc. són l'inici d'una bona acollida. L'acollida, doncs, és responsabilitat de tothom. A partir d'aquí es poden realitzar plantejaments més o menys elaborats e incorporats al pla d'acollida o al pla d'atenció a la diversitat. El disseny del pla d'acollida està condemnat a no tenir èxit si no va acompanyat d'unes actituds favorables i de respecte pels altres. Voler dotar el treball amb l'alumnat immigrant de tanta especificitat pot provocar l'efecte contrari.

LES FAMÍLIES TAMBÉ NECESSITEN UNA BONA ACOLLIDA

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

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

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

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

Algunes característiques que hem observat en les famílies i que dificulten la relació amb l'entorn estan relacionades amb el desconeixement de la llengua, el desconeixement dels recursos de la zona, les limitacions formatives, les diferències culturals i religioses, etc.

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

La necessitat de participar en la vida de l'escola no sorgeix d'immediat i cal donar temps per a familiaritzar-se amb ella; aquest procés comporta conèixer l'escola, el seu funcionament, els canals de comunicació i de gestió, la relació amb el professorat, el contacte informal amb els pares i les mares, etc.

L'adaptació i la integració social ha de fer-se en contacte amb els ciutadans des del respecte per les diferències culturals. L'acceptació de les diferències només és possible si es dona l'oportunitat d'interactuar i de millorar les relacions entre els diversos col·lectius. Solament d'aquesta manera es perd la por al que és desconegut i s'evita caure en tòpics, freqüentment negatius, que no responen a la realitat.

La comunitat en general ha de ser capaç de desenvolupar estratègies per aprendre a conèixer i adaptar progressivament actituds obertes i d'enriquiment personal en relació amb els altres. És necessari superar els prejudicis envers les persones considerades diferents i actuar de forma crítica des del respecte i la valoració positiva de les diferents

manifestacions i comportaments socials. Hem de ser capaços d'aconseguir uns mínims comuns de convivència basats en els principis democràtics i en els drets humans. Potenciar la participació de totes les famílies en l'escola és un objectiu al que no podem renunciar. L'escola ha tingut sempre i previsiblement continuarà tenint també en el futur un paper molt important en l'acomodament i el benestar de tots els col·lectius minoritaris, com són avui, entre d'altres, els immigrants.

L'ADQUISICIÓ DEL CATALÀ EN ALUMNES D'ORIGEN MARROQUÍ A L'ENSENYAMENT OBLIGATORI

Lluís Maruny,
EAP del Baix Empordà
Mònica Molina,
Coordinadora del Pla Local de Formació d'Adults de Salt (Girona)

Presentem una recerca que vam fer, ja fa cinc anys, en relació als processos d'adquisició del català per part d'alumnes d'origen marroquí, escolaritzats a Palafrugell. Cal doncs considerar que les coses ja han canviat, tant pel que fa als procediments d'acollida com a l'ensenyament del català a aquests alumnes.

Resumirem els principals resultats de la recerca. Els interessats a conèixer més dades i més detalls, podreu consultar a Internet l'article que mencionem al final.

Substancialment, les dades recollides apunten cap a uns resultats referits a:

- La durada del procés d'adquisició de competència comunicativa suficient per enfrontar l'accés als contextos educatius catalans és més llarga del que habitualment considerem. En les nostres dades, només a partir dels cinc anys d'escolarització en català s'adquireix una competència comunicativa suficient, especialment pel que fa a la comprensió i producció de textos escolars.
- La variable *edat d'incorporació al sistema educatiu català*, no dona resultats significatius: els alumnes escolaritzats a l'Educació Infantil no semblen adquirir competència en català ni més de pressa ni millor que alumnes incorporats més tardanament. Altres variable serien més significatives potser (experiència escolar prèvia, context familiar, etc.)

La immersió escolar en català, d'ella mateixa, no sembla suficient per garantir la igualtat d'oportunitats escolars d'aquests alumnes. Cal un ensenyament sistemàtic i una metodologia comunicativa en el marc teòric de l'aprenentatge d'una segona llengua (L2). D'altra banda, la immersió escolar en català conviu, en molts d'aquests alumnes, amb una immersió social en castellà (família, barriades, carrer, patis escolars, TV excepte dibuixos animats...), de forma que, a la mostra, el castellà es revela majoritàriament com una llengua intermediària en l'accés al català, al menys en els tres primers anys d'estada al país.

- Els temes d'inclusió social doncs, tant a fora com dins de l'escola, es confirmen com a molt rellevants per a l'adquisició del català.

D'altra banda, si us ve de gust, podríem entretenir-nos una mica a comentar aspectes d'avaluació de la competència comunicativa, especialment pel que fa a la competència oral, on us podem comentar algunes de les propostes en les que ens vam basar per a la recerca i dels indicadors que es van resultar més suggerents (unitats d'informació referencial; densitat discursiva, autonomia discursiva...), tot i que no resolen, naturalment, la dificultat d'avaluació de competència oral en context comunicatiu.

Maruny, Ll. & Molina, M. (2001). "L'adquisició del català en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori". *NOVES S.L., estiu 2001*.

www.cultura.gencat.es/llengcat/noves/hm01estiu/maruny

UNA PROPOSTA PER A LA DETECCIÓ DE NECESSITATS DE L'ALUMNAT ESTRANGER

Lola Calzada i Merche Burillo
(EAP B-19 Viladecans i LIC Baix Llobregat-Anoia)

La proposta que presentem és el resultat d'un procés que s'inicia amb la participació, conjuntament amb altres professionals dels mateixos serveis, en un Projecte Comenius "*La escolarización del alumnado inmigrante extranjero con NEE*", i desenvolupat en col·laboració amb professionals de Suècia i França.

Compartir coneixements, participar i arribar al consens entre dos equips de professionals de diferents àmbits (EAP i P.E. Compensatòria) no va ser fàcil, però ha esdevingut una oportunitat per aproximar els diferents nivells de representació en relació a determinar els elements o les variables significatives i si aquestes corresponen a la condició d'estranger o al fet de presentar NEE, possibilitant al final la construcció d'una proposta d'actuació sistemàtica.

Davant del repte que ens vàrem proposar, en referència a la identificació de les necessitats dels alumnes que s'incorporen als nostres centres educatius procedents d'altres països amb algun tipus de dèficit o discapacitat, ens van plantejar que -si bé, estaven acostumats a facilitar respostes educatives a les NEE de l'alumnat amb diferents tipus i graus de discapacitat, i començàvem a tenir experiències continuades en la detecció de les necessitats que manifestaven els alumnes estrangers en el moment de la incorporació al nostre sistema educatiu- les necessitats globals dels alumnes no podien ser simplement la juxtaposició de les derivades de les dues condicions anteriors. En conseqüència, vam desenvolupar un marc que per un costat les tingués present de forma simultània, i per un altre explicités tots aquells aspectes del propi procés d'avaluació que en el cas d'aquests alumnes presenten prou peculiaritats.

Les necessitats d'un individu no poden ser valorades aïllades del context on es produeix el procés educatiu, entès en totes les seves dimensions i moments. El desenvolupament personal és fruit de les interaccions amb la família, la comunitat escolar i els grups socials, i són els requeriments de l'entorn immediat els que el determinen i posen de manifest les nostres necessitats i possibilitats. Passar d'una avaluació centrada en l'individu a una altra que tingui presents els contextos on la persona ha iniciat i continuarà el seu procés de desenvolupament, pren especial rellevància en aquest alumnat.

Per això, iniciem el recorregut analitzant aquells indicadors del context socio-cultural i educatiu d'origen i d'acollida que ens interessa conèixer per comprendre i interpretar què sap l'alumne, i preveure el tipus i grau de l'ajut que requereix en el moment de la incorporació. Paral·lelament analitzem com queden afectades les diferents capacitats (motriu, cognitiva...) en funció del dèficit (auditiu, motriu...), els indicadors observables d'aquesta afectació i els aspectes a potenciar per a compensar el dèficit. Plantegem els indicadors d'avaluació referits a la identificació de les competències, d'aquells continguts irrenunciables per garantir la integració social. A partir de la

reflexió sobre els elements presents a la identificació de necessitats, iniciem la descripció del procés d'identificació, dels agents que participen, de les actuacions i, fonamentalment, del model de comunicació, de les condicions favorables per a establir i possibilitar la interacció i la comunicació amb les famílies i els seus fills i filles. Finalment, elaborem una proposta d'instruments: model d'entrevista i pautes d'observació, i apuntem la planificació de la resposta educativa (referents per a la resposta, pla d'acollida i proposta organitzativa – curricular).

Una vegada compartida la proposta per a la detecció de necessitats de l'alumnat estranger amb NEE greus i permanents, se'ns planteja la possibilitat de pensar en relació a l'avaluació psicopedagògica de l'alumnat estranger i, de nou, comencen els interrogants: *Es pot justificar que pel fet de ser estranger l'alumne requereixi d'una avaluació psicopedagògica? Les dificultats i necessitats que es plantegen en la incorporació de l'alumnat estranger al nostre Sistema Educatiu són comparables a les que s'assenyalen en l'alumnat autòcton quan es determina una avaluació psicopedagògica?*

Reflexionar a l'entorn d'aquestes qüestions, encara i tenint com a punt de partida l'esmentada proposta, ens requereix inicialment situar alguns aspectes generals d'aquesta avaluació.

Necessitem en primer lloc tenir present quin és el motiu i l'objectiu de l'avaluació. El motiu de l'avaluació se situa en els desajustaments que es produeixen en canviar de context-societat entre els requeriments del context educatiu d'origen i l'actual... i, per tant, necessitem determinar aquella informació que és significativa i rellevant, de les estratègies que posa en funcionament per a la comprensió i adequació a les noves situacions que se li plantegen.

Necessitem també entendre l'avaluació com un procés dinàmic que requereix d'un temps i uns espais diferents i diferenciats. Ha de preveure diversos moments per a la recollida i l'anàlisi d'informació i per a l'ajustament de la resposta. Els primers contactes, les primeres informacions poden no estar prou contextualitzades i, conseqüentment, les valoracions hauran d'estar subjectes a revisions. Suposa una seqüència d'actuacions que influeixen en les persones implicades. Al temps que s'inicia l'aculturació i el coneixement progressiu entre les cultures en contacte, s'aproximen i ajusten les diferents representacions. Es realitza en col·laboració entre diferents professionals que comparteixen diferents sabers i representacions de la situació.

A partir d'aquestes prèvies plantegem l'avaluació psicopedagògica d'aquest alumnat estructurada en tres blocs.

Introduïm els elements d'avaluació que considerem transversals a la diversitat de situacions que caracteritzen aquest alumnat. Senyalem la importància de conèixer el context sociocultural i escolar d'origen, el procés migratori que han viscut, els requeriments i l'adaptació inicial al context d'acollida i la identificació de les competències. En el moment de concretar les competències considerem allò que ens interessa conèixer del què l'alumne sap i l'adequació de les estratègies d'avaluació a les característiques d'aquests alumnes. Prenem com a referència els aprenentatges curriculars més significatius en el primer moment de l'escolarització, els que desenvolupen capacitats bàsiques o imprescindibles per a aprenentatges posteriors i faciliten la inclusió i participació en els contextos de relació. Així, la proposta se centra a les àrees de llengua i matemàtiques i en el desenvolupament socioafectiu.

Passem després a descriure el procés d'intervenció per a l'avaluació, en referència a les actuacions del centre educatiu i d'altres professionals implicats, assenyalant la importància de tenir presents diversos aspectes en relació al model de comunicació establert.

Finalment, incloem una proposta dels instruments que poden facilitar la recollida d'informació per a l'avaluació.

Tot això que us presentem, en aquest moment i davant d'una realitat molt canviant en relació a les noves i diverses propostes d'atenció per aquest alumnat, requereix continuar amb la reflexió i proposar espais d'anàlisi que ens puguin permetre a tots compartir els diferents models i experiències.

IA-TP. AVALUACIÓ DELS TRASTORNS DE LA PERSONALITAT EN L'ADOLESCÈNCIA.

Dra. Núria Pont Bonet.
EAP T-10 Alt Camp.

ORIENTACIÓ DEL TREBALL:

El treball d'investigació que aporta un instrument d'avaluació dels trastorns de la personalitat estudiats en el DSM IV, coherent amb l'estructura de la personalitat de la persona avaluada, en les edats adolescents, amb l'objectiu bàsic de dotar als EAPs, també al sistema educatiu i d'altres Departaments, institucions, organismes i entitats, d'una eina de fàcil ús i aplicabilitat, capaç d'avaluar i alhora predir futurs trastorns de personalitat en adolescents normals, que ens permeti diferenciar els trastorns desadaptatius d'aquells més severs i més desadaptatius, per tal de poder oferir els recursos i orientacions adients a les necessitats que presentin els alumnes, dins el mateix sistema educatiu i socio-sanitari.

TEMES I/O IDENTIFICADORS;

Estructura de la personalitat; trastorns de la personalitat del DSM-IV; adjectius autodescriptors; ítems convergents, ítems discriminants; fases de construcció de la prova, estandardització; validesa de contingut; fiabilitat; estabilitat temporal; validesa de constructe; validesa concurrent; validesa discriminant.

RESUM:

El treball de recerca s'ha concretat en l'elaboració d'un llistat d'adjectius autodescriptors de la personalitat, IA-TP. Inventari d'Adjectius per l'Avaluació dels Trastorns de la Personalitat en l'adolescència, pensat per avaluar els possibles trastorns de personalitat en adolescents que formen part d'una població normal i sana, i que per tant són susceptibles de presentar necessitats educatives específiques que comportin una administració de recursos i una atenció adients a les necessitats que presentin

Aquest instrument està pensat per a obtenir una informació sobre la vulnerabilitat o major disposició cap a algun tipus de trastorn de personalitat, estudiats en l'Eix II del DSM-IV, coherent amb l'estructura de personalitat estudiada, a partir de l'estudi de trets de personalitat normals en adolescents que gaudeixen d'una autonomia personal que els permet estar escolaritzats en centre docents ordinaris.

L'IA-TP consta de 146 adjectius distints autodescriptors de la personalitat, distribuïts en nou escales que avaluen els vuit tipus bàsics de personalitat bàsics estudiats per en Millon, Esc1.Introvertida, Esc2. Inhibida, Esc3.Cooperativa, Esc4.Sociable, Esc5.Confiada, Esc6, Convincent, Esc7.Respectuosa, Esc8.Sensitiva i l'Esc9.Clínica que permet avaluar la intensitat i desproporció de les autoavalucions la qual cosa ens posa sobre avís de l'estat emocional i mental d'aquella persona en la situació actual.

BIBLIOGRAFIA:

- Costa, P. y Mc Crae, R. (1999). Inventario de Personalidad Neo Revisado. Madrid. TEA, Ed.
- Kramp, U., Tous, J.M., Pont, N i Muiños, R (2004). Factor analysis between the IA-TP and different personality dimensions. Poster. VII European Conference on Psychological Assessment. EAPA. (Málaga, 1-4 d'abril de 2004)
- Millon, T. (1966). Disorders of personality. DSM IV and beyond. New York: Wiley and Sons.
- Pont, N. (1999). Adaptación y Baremación de un listado de adjetivos para la autoevaluación de la personalidad adolescente. Tesi Doctoral. Barcelona: Dt. de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològic. U.B.
- Pont, N., Tous, J.M. y Muiños, R. (2004) Predicción del Rendimiento académico a partir de la estructura de la personalidad. Poster. VI Congreso Nacional y VII Congreso Europeo de Evaluación Psicológica. Málaga.
- Strack, S. (1987) Development and validation of an adjective check list to assess the Millon personality types in a normal population. Journal of Personality Assessment. 51: 577-578.
- Strack, S. (1990). Manual for the Personality Adjective Check List (PACL). Richland, W.A.: Pacific Psychological.
- Tous, J. M. y Andrés, A (1990). Análisis empírico de los trastornos de la personalidad en la adolescencia. En J.M. Roman y D.M. Garcia Villamizar (Eds). Intervención Clínica y Educativa en el Ambito Escolar. Valencia: Promolibro.
- Tous, J.M., Navarro, J., Pont, N. (1996). Estructura de la personalidad y rendimiento académico en alumnos agresivos. Poster. II Symposium Internacional: Estrés y violencia en la infancia y la juventud (Barcelona, 3-6 de diciembre de 1996).
- Tous, J.M. Pont, N, Muiños, R (2003). Inventario de adjetivos para el estudio de los trastornos de la personalidad. Poster. II Congreso Nacional de Psicología de la Sociedad Española para la Investigación de las Diferencias Individuales. Barcelona (24-26 d'abril, 2003).

APRENDRE EMOCIONS/VIVINT APRENENTATGES, UNA NOVA MIRADA DES DE L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC. Què passa a l'escola amb l'alumnat que porta el malestar emocional a la motxilla? És possible la reconstrucció del vincle educatiu/emocional a l'escola?

Adela Gallardo¹
EAP de Sta. Coloma

L'alumnat, quan arriba als centres educatius ho fan tot d'una peça, amb les seves característiques i experiències vitals aporten la seva petita o gran biografia. Per alguns la seva situació personal és una carrega que sovint els neguiteja i fa patir, diem doncs que amb els llibres i les expectatives personals aquest nens i nenes porten el malestar emocional a la motxilla.

Com sabeu, en la intervenció psicopedagògica els professionals dels EAP, ens trobem davant de situacions de seguiment d'alumnes que presenten serioses dificultats per participar i aprofitar les activitats educatives ordinàries, perquè el seu malestar general es manifesta provocant greus alteracions de la conducta amb diferents graus d'agressivitat i violència. Aquesta inadequació en les relacions es produeix tant en la consciència i cura del seu propi cos, com en la vinculació amb els altres, adults i companys. Inadequació que modula les seves capacitats i disposició vers els aprenentatges i és modulada per l'estructura educativa, o la institució escolar.

Hem constatat que ens trobem en uns moments de canvis vertiginosos en els diferents àmbits del desenvolupament (alumnat, famílies, centres, societat). Com els canvis són tan ràpids, fan trontollar les estratègies en les relacions interpersonals i així apareixen la inseguretat, els desequilibris i la necessitat de trobar nous esquemes mentals i noves maneres de relacionar-se.. Les noves situacions fan qüestionar també els mètodes, els continguts i rols de la família, l'escola i la societat, en l'educació dels nens i adolescents. En aquest punt ens preguntem: Són tots els aprenentatges saludables o n'hi ha d'estressants, frustrants i potencialment patogènics?

D'entre la diversitat de necessitats educatives especials, les associades a les noves formes de malestar emocional en nens i adolescents són les relacionades amb la salut mental, les que presenten més dificultats de comprensió per part de la família, l'escola i la societat en general. En contrast a aquest fet, des de l'àmbit de la medicina familiar² s'alerta de la tendència social a la medicalització de processos vitals, per demanda dels usuaris en moments de crisi o malestar en les etapes de creixement normal com l'adolescència, en els canvis d'estructura familiar, o en moments de dol...

¹ La realització d'aquest treball ha estat possible gràcies a una llicència per estudis concedida pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm.:3926 de 16.7.2003)

² Societat Catalana de Medicina familiar i Comunitària (SCMFIC). Congrés a Barcelona. Informació extreta de La Vanguardia " Medicina para todo" 15/06/2004

Per estudiar què passa a l'escola en aquestes situacions, partim de la hipòtesi que l'educació pot promoure el desenvolupament integral de l'alumnat amb necessitats educatives específiques (NEEATPC³) associades a trastorns del comportament i/o de la personalitat sempre que es donin unes determinades condicions personals, educatives i de l'entorn.

Amb la finalitat d'identificar i descriure quines són algunes d'aquestes condicions educatives necessàries per a generar una vinculació educativa/emocional que enforteixi els aspectes més sans i de superació personal d'aquest alumnat, en aquest treball ens plantegem els següents objectius:

1. Descriure algunes idees pont entre els diferents marcs teòrics psicopedagògics, de la personalitat i de l'ecologia del desenvolupament humà, que facilitin la comprensió de l'objecte d'estudi.
2. Analitzar la pràctica d'assessorament i educativa amb l'elaboració i anàlisi d'un qüestionari per a mestres, professors de centres ordinaris i d'educació especial i per d'altres professionals que atenen alumnat amb NEE-ATCP.
3. Elaborar algunes propostes de millora per l'assessorament psicopedagògic i l'acció educativa per implementar projectes educatius ordinaris i específics en els quals el potencial de l'educació esdevingui una eina de superació i resiliència en l'alumnat amb NEE-ATCP

En el disseny del qüestionari (i del treball) s'han considerat els trastorns psicològics i/o educatius com el producte de l'evolució d'un procés de vida d'un alumne amb les seves característiques genètiques/biològiques que inclouen les competències o capacitats i la vulnerabilitat o feblesa en uns contextos i entorns concrets:

- Els factors de risc o vulnerabilitats són les condicions personals, sociofamiliars i educatives que comporten a l'alumnat risc de desenvolupar trastorns de conducta i/o de la personalitat.
- Els factors protectors són els aspectes personals i de l'entorn que promouen el desenvolupament harmònic en l'alumnat, són bàsics per desenvolupar estratègies efectives de protecció, prevenció i resiliència.
- Els elements d'acció educativa o terapèutica són aquells que desenvolupen les competències, els aspectes més sans i positius dels nens i joves de manera que esdevenen factors protectors pels alumnes.

Algunes de les condicions personals, dels entorns sociofamiliar i educatiu, del funcionament de les mesures educatives, psicopedagògiques, identificades i descrites⁴ en aquest treball, sobre les que podem reflexionar plegats, són les següents:

³(NEEATPC) fa referència a l'alumnat amb necessitats educatives específiques associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta.

⁴ Les dades entre parèntesi fan referència als percentatges globals dels resultats del 69 qüestionaris que han respost els següents professionals 31 tutors de CEIP, IES, Unitats d'EE, 15 PPS/PT/MEE, 13 EAP, 10 psicòlegs, educadors, professors especialistes.

CONDICIONS PERSONALS

| Factors de risc | Factors protectors |
|--|---|
| <p>Salut</p> <ol style="list-style-type: none"> Higiene personal: deteriorament (59%) Hàbits de son de ritme irregular vigília /son (55%) Consum de substàncies tòxiques: alcohol/tabac/altres (45%) | <p>Salut</p> <ol style="list-style-type: none"> Bona salut física general (61%) Sexualitat reafirmada (43%) Control d'esfínters : (19% i 17%) |
| <p>Emocions</p> <ol style="list-style-type: none"> Estat d'ànim: Irritabilitat, vulnerabilitat, susceptibilitat, intranquil·litat, apatia i avorriment, labilitat i canvis d'humor, angoixa,... (96%) Discurs verbal amb idees estranyes: falta d'atenció - dispersió d'idees, temes de conversa i idees obsessives, altres (70%) Pors excessives i injustificades (68%) Queixes somàtiques: mal de cap, mareig, molèsties digestives, palpitations, visió borrosa, dificultats respiratòries, caminar insegur,...(61%) | <p>Emocions</p> <ol style="list-style-type: none"> Possibilitat d'establir vincles afectius en el centre: companys, mestres, professors,...(68%) Possibilitat d'establir vincles afectius: pare, mare, germans, ... (51%) |
| <p>Pensament</p> <ol style="list-style-type: none"> Dificultats per a ajustar-se al context de comunicació en les relacions amb els altres: malentesos, sospites, no acceptacions del doble sentit, de les bromes, dificultats per escoltar als altres (84%) Manca de consciència de les pròpies vivències i emocions . (84%) Rigidesa en relació a les idees i creences sobre si mateix (81%) Dificultats per ordenar, elaborar i pensar les seves experiències vitals i els fets del seu voltant (80%) Inflexibilitat en les estratègies de pensament amb esquemes d'aprenentatge estereotipats (69%) Dificultats per anticipar esdeveniments (69%) Rigidesa en les formes d'apropiar-se de la informació. (67%) Capacitats cognitives disharmòniques (53%) | <p>Pensament</p> <ol style="list-style-type: none"> Millor predisposició comunicativa en petit grup o individualment (87%) Capacitats cognitives específiques (artístiques,...) (49%) Facilitat per comunicar-se en diferents contextos (49%) |
| <p>Conducta</p> <ol style="list-style-type: none"> Actuacions socials amb transgressió habitual de les normes 86% Ritme de realització de les activitats desajustat (85%) Agressivitat verbal: agressions a persones conegudes /desconegudes (84%) Desobediències sistemàtiques, defuig responsabilitats, mentides freqüents (84%) Actuacions socials amb dificultats per incorporar i seguir les normatives escolars (84%) Dificultats de resposta en situacions adverses o conflictives (83%) Agressivitat física envers persones, animals i objectes propis, escolars o urbans | <p>Conducta</p> <ol style="list-style-type: none"> Pràctica esports /activitats de lleure (49%) Assumeix les responsabilitats dels seus actes (42%) |

(73%)

CARACTERÍSTIQUES DE L'ENTORN

| Factors de risc | Factors protectors |
|---|---|
| <u>Escolar</u> <ol style="list-style-type: none">1. Manca d'atenció /concentració/ bloqueig.(84%)2. Disfuncions institucionals canals de comunicació insuficients família – escola. (60%)3. Disfuncions institucionals: dèficit de recursos professionals i tècnics específics, canvis freqüents de professionals,.. (59%)4. Descens progressiu del rendiment escolar (59%)5. Canvis freqüents d'escola (55%)6. Disfuncions institucionals: normativa i/o organització rígida dels recursos, segregació. (48%) | <u>Escolar</u> <ol style="list-style-type: none">1. Participació de la família en les entrevistes i/o requeriments del centre (74%)2. Motivacions per temes no escolars (53%)3. Porta el material escolar (50%) |
| <u>Sociofamiliar</u> <ol style="list-style-type: none">1. Dinàmica de relacions familiar: desavinences pare - mare, conflictes perllongats (75%)2. Fets traumàtics : separacions , dols, maltractaments, abusos, altres (70%)3. Estils de comunicació disfuncional (63%)4. Psicopatologia de la mare (55%)5. Psicopatologia del pare (47%) | <u>Sociofamiliar</u> <ol style="list-style-type: none">1. Implicació de la família en el desenvolupament del seu fill/filla comprensió de la seva situació, col·laboren amb l'escola i altres serveis (55%)2. Existència de recursos sanitaris i ús en els moments necessaris (64%)3. Existència de recursos socials i ús en els moments necessaris (47%)4. Recolzament social (amb suport positiu. Avis , tiets,...) (39%) |

ACTUACIONS EDUCATIVES

| Poc efectives | Efectives |
|----------------------|------------------|
|----------------------|------------------|

| | |
|---|--|
| <p>Adaptacions curriculars</p> <ol style="list-style-type: none"> Propostes de tasques alternatives d'autocontrol (42%) Portar a terme un programa d'actituds valors i normes a l'aula/centre (39%) Es faciliten propostes d'activitats per a fer a casa, o a la biblioteca del barri tenint en compte els seus interessos i motivacions. (37%) | <p>Adaptacions curriculars</p> <ol style="list-style-type: none"> Treball individual (65%) Propostes d'activitats més motivadores, properes a la realitat del context del noi/noia (64%) Treball en petit grup (63%) Propostes d'activitats més manipulatives i específiques (58%) Planificació del treball diari per anticipar i preparar les activitats de l'alumne (57%) En el pla d'actuació es tenen en compte els estats d'ànim de l'alumne(57%) Es prioritzen les activitats de les àrees instrumentals, amb materials didàctics de la vida quotidiana com diaris, revistes, catàlegs, vídeos, pel·lícules .. (57%) En el pla d'actuació es preveu la tutorització personalitzada compartida per l'equip docent amb pactes personals, compromisos o contractes pedagògics. (53%) Suport del mestre d'EE , PT, PPS en espais específics fora de l'aula (52%) En el pla d'actuació es preveu la tutorització personalitzada compartida per tutor i MEE o PT/PPS amb pactes personals, compromisos o contractes pedagògics. (50%) Horari diferenciat amb la inclusió d'activitats funcionals (44%) |
| <p><u>Mesures de convivència i disciplinàries</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Reflexió dins de l'aula en el moment del conflicte (58%) Procés d'expedient disciplinari (42%) | <p><u>Mesures de convivència i disciplinàries</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Reflexió en un espai específic del centre (63%) Reparació d'allò malmès (53%) Intervenció de la comissió de convivència (34%) |

ACTUACIONS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

| Poc efectives | Efectives |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> Avaluació psicopedagògica facilita la col·laboració amb la família. (29%) | <ol style="list-style-type: none"> Coordinació de l'EAP amb serveis de salut mental que intervinguin CSMIJ, Hospital d'Adolescents,..(61%). Se segueix un procediment acordat amb el centre per la detecció de casos (60%) La informació i valoració que aporta l'EAP al centre es pot introduir en el treball educatiu.(57%) Realització d'entrevistes d'orientació i seguiment amb la família (56%) Treball sistemàtic amb les famílies conjuntament amb el professor referent: tutor/a MEE, PPT, PPS i d'altres |

| | |
|--|---|
| | <p>professionals (52%)</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. L'avaluació psicopedagògica recull el diagnòstic clínic pertinent. (49%) 7. Col·laboració amb el MEE/PT/PPS en l'elaboració del pla d'actuació aportant orientacions per les adaptacions curriculars, metodològiques i d'organització.(49%) 8. Coordinació de tots els serveis per a prendre mesures específiques (49%) 9. Avaluació psicopedagògica facilita la col·laboració amb la família. (48%) 10. Donar suport al tutor/a i seguiment conjunt, setmanal/quinzenal, dels compromisos centre/família (48%) 11. Col·laboració amb l'equip docent en l'elaboració del pla d'actuació conjunt amb orientacions per les adaptacions i/o modificacions curriculars (40%) |
|--|---|

EAP, ESCOLA I FAMÍLIES: UNA EXPERIÈNCIA DE TREBALL EN COL.LABORACIÓ DES D'UN ENFOCAMENT SISTÈMIC-RELACIONAL

Mireia Planas Sisquella
Eap de Les Corts

Els continguts de la Ponència formen part del treball realitzat durant el curs 2002-2003 sota el títol “Cooperar amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials: aproximació a un model sistèmic-relacional en un centre educatiu”, gràcies a una llicència d’estudis concedida pel Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm.: 3689 de 31.7.2002).

El tema objecte d’estudi de la llicència va sorgir de la confluència de *dues inquietuds*. Per una part, la constatació a la pràctica quotidiana de la **complexitat del treball amb les famílies** dels alumnes amb necessitats educatives especials, tant des de l’àmbit de l’assessorament psicopedagògic de l’EAP com des de l’àmbit tutorial que realitza el professorat. Principalment, trobava a faltar **eines** o recursos per fer un treball que tingués cura dels aspectes comunicatius i relacionals, amb l’objectiu de millorar la col·laboració entre l’escola i les famílies.

A la necessitat de dotar-se d’estratègies que poguessin facilitar aquest treball s’hi afegia una *segona inquietud*: *cóm adequar al camp educatiu un model i unes eines que han demostrat ser útils en el treball amb les famílies des de l’àmbit de la teràpia familiar sistèmica?* La hipòtesi inicial era el convenciment de que el *model sistèmic* aportava eines molt útils per al treball amb les famílies en el context educatiu.

Aquesta *doble motivació*, present des de temps com a conseqüència de la pròpia història professional, va imprimir el convenciment necessari per a decidir-me a engegar el projecte, des del sentiment que el treball quotidià sovint deixa un espai insuficient a la reflexió, entesa en el sentit de revisar, repensar i qüestionar les pròpies actuacions per a poder-les millorar. Les experiències de treball en col·laboració m’aportaven els elements necessaris per a fer conscient el desig, l’interès i la curiositat per explorar una mica més a fons el terreny del treball amb famílies, no exempt de la complexitat pròpia de les situacions relacionals.

Basant-nos en que tota experiència és “personal i intransferible”, intentaré trasmetre les idees que, des del meu punt de vista, són més rellevants o significatives com a petites aportacions al camp del treball de la col·laboració escola-família, en el sentit dels “fonaments” que potencien i faciliten aquest treball. He optat, doncs, per fer una *priorització*, i, per tant, una selecció, d’alguns dels continguts treballats i d’alguns aspectes relatius als procediments emprats, davant d’una certa impotència per a sintetitzar de forma breu tot el treball elaborat al llarg d’un curs.

La recerca conté una part teòrica i una part pràctica. La vessant teòrica recull de forma no exhaustiva les aportacions de les principals escoles de teràpia familiar, per poder-ne estudiar la seva aplicabilitat a l’àmbit educatiu, concretament al treball de col·laboració entre el centre i les famílies. Es parteix de la hipòtesi que el coneixement de les

estratègies, enteses no tant com a eines concretes sinò com a metodologies o “maneres de fer”, ens pot aportar formes complementàries o alternatives a l’enfoc del treball amb les famílies.

L’estudi empíric, realitzat en el centre d’Educació Especial “Escola Moragas” de Barcelona, recull informació sobre aspectes relatius a la comunicació entre el professorat i les famílies dels alumnes, així com d’altres qüestions com les repercussions de la presència d’un fill discapacitat en l’àmbit familiar, les opinions dels professors sobre el tema, les premisses en el treball amb els alumnes,... Al valor intrínsec de les pròpies informacions facilitades pels pares i pels professors a través de qüestionaris i d’entrevistes s’hi afegeix l’interès en l’estudi de les diferències d’opinió entre ambdós col·lectius, ja que aporta elements per a reflexionar sobre la col·laboració entre l’escola i les famílies.

Tot el treball té com a eix central el fonamentar-se en l’epistemologia sistèmica. Bateson, epistemòleg d’obligada referència en aquest marc, rebutja el concepte de “lo mental” com a fenomen intrapsíquic i l’amplia situant-lo en el circuit home+ambient. Plantejar lo “mental” com a transindividual, ha estat la premissa fonamental en el desenvolupament de la teràpia familiar sistèmica. El model sistèmic ens permet, doncs, entendre les relacions humanes defugint els fenòmens intrapsíquics individuals i acostant-nos als sistemes relacionals en els que l’individu està immers, arribant a una nova definició del comportament dins del marc relacional.

Des de la perspectiva sistèmica és necessari conèixer el “context” per comprendre els fenòmens individuals que s’hi donen. Aquesta perspectiva sistèmica, quan s’incorpora com a forma de pensament per a la comprensió dels fenòmens comunicatius, permet trobar explicacions del comportament de la persona basades en el contextos relacionals en els que es mou. Des d’aquest nou enfoc, les actuacions personals deixen de tenir significació “per se” i prenen tot el seu valor comunicatiu en el marc dels sistemes relacionals en que aquelles es donen. Es el pas de la causalitat lineal a la causalitat circular.

Tenir com a paradigma aquest model és acceptar la complexitat i requereix un entrenament en el “pensar” i en “l’actuar” des d’aquesta perspectiva sistèmica, de la qual, pels propis hàbits adquirits en un pensament lineal, em sento encara lluny. L’exercici de poder veure o “llegir” els fenòmens des d’un altre òptica obliga a desaprendre parts del que hem après.

Des d’un enfocament sistèmic escola i família interaccionen i s’influencien mútuament. En el context familiar és on el nen aprèn els primers patrons de relació i, per la recursivitat dels fenòmens comunicatius, al context escolar és on reproduïx aquells patrons, que s’aniran modificant en la interacció, per les característiques diferencials del context escolar.

De l’estudi realitzat vull destacar algunes idees agrupades en dos àmbits:

- 1) aspectes metodològics de la recerca

2) premises incondicionals en el treball amb les famílies

Respecte a la metodologia emprada, assenyalar que:

-vaig tenir especial cura en la implementació dels postulats bàsics de l'epistemologia sistèmica: creació i manteniment de la relació des de la inclusió i el reconeixement de l'altre, la claredat comunicativa, l'escolta, el respecte a les persones i al seu funcionament tant familiar com escolar,... La metodologia havia de ser congruent, doncs, amb la perspectiva sistèmica. En aquest sentit, també vull assenyalar que l'elaboració dels qüestionaris va tenir molt present el contemplar la circularitat en les preguntes reflexives, de manera que les informacions recollides possibilitessin una visió "eixamplada" dels temes objecte d'estudi

-el plantejament de la recerca es va fer des de la cibernètica de segon ordre (o segona cibernètica), és a dir, des de la meua inclusió en l'estudi com a part del sistema. En aquest sentit, les diferents actuacions realitzades han de tenir present aquest aspecte i el procés de treball seguit pren una significació determinada des d'aquesta òptica, diferent de la que tindria si obviéssim que un no pot deixar de formar part del sistema en el que està intervenint. Des d'aquesta òptica, podem analitzar l'efecte de les intervencions sobre tots els participants, ja que tota actuació, encara que sigui recopilació de dades, és una intervenció, i com a tal produeix canvis en tot el sistema. Tampoc podem, doncs, passar per alt l'efecte de la resposta del centre en mi, efecte que anava aportant elements per a decidir com continuar la intervenció. Podem parlar de co-construcció d'una realitat compartida entre pares, professors i jo mateixa.

Pel què fa a les premisses incondicionals a contemplar en el treball amb les famílies, vull assenyalar:

- la legitimació del funcionament familiar (en paraules de Don D. Jackson "la família actúa de la millor manera que sap")
- el reconeixement de les capacitats del sistema familiar per tirar endavant
- assegurar els mecanismes d'inclusió de tots els membres que participen, evitant qualsevol tipus d'exclusió
- tenir present en tot moment la importància del context en la lectura dels comportaments
- saber prioritzar el què està preocupant en aquell moment a la família, temàtica per a la qual està motivada a mobilitzar-se; és inútil treballar amb qui no està preocupat, hem de confirmar aquesta necessitat abans de demanar la col.laboració
- fixar-nos més en els "esforços" que fa la família per millorar que en els "resultats"; això els capacita i els estimula per continuar lluitant
- entrar en el "llenguatge" que parla la família; si no ho aconseguim, difícilment serà possible la comunicació. Es el mateix procés que hem de fer quan entrem en una cultura o idioma molt diferents dels nostres i que desconeixem; ens cal molta observació o molta prudència. Hem de veure els punts a través dels quals podem connectar o obrir la comunicació. Parlar un altre idioma no és traduir les paraules o enunciats a un altre codi sinò que és entrar a pensar en base a patrons culturals diferents dels propis; en aquest sentit, cada família té els seus patrons

organitzatius i relacionals i hem de poder entrar-hi per comprendre el seu funcionament.

Per últim, recordar que, des del meu punt de vista, la “clau d’accés” a una relació de col.laboració amb les famílies és que la nostra actitud i les nostres actuacions siguin congruents amb les premisses esmentades. Des d’una visió sistèmica veurem que, si aconseguim que les famílies es sentin escoltades, respectades i valorades, els beneficis per a elles i per a nosaltres com a professionals són incalculables.

INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA EN LA RELACIÓ FAMÍLIA-ESCOLA (NIVELLS CICLE/CENTRE), UNA UTOPIA? POSSIBLES CAMINS PER A FER-LA REALITAT

Josep M. Soler Prats
EAP Baix Empordà

INTRODUCCIÓ

La llicència d'estudis de fa 3 cursos significà un moment enmig d'un procés; des de la seva creació, el nostre EAP ha tingut molt en compte –d'una o altra manera- l'àmbit família-escola, tot i que, en els últims temps, hi ha hagut una evolució important en la forma d'intervenir-hi.

Aquesta ponència no voldria ser més que una ràpida reflexió en veu alta sobre les possibilitats d'intervenció –d'un model, sobretot a nivell cicle/centre-, a partir tant de les aportacions del treball de la llicència, com de la realitat de la nostra intervenció en aquest àmbit durant els últims anys.

L'ANÀLISI DE LA REALITAT

Pel que fa a les famílies: canvis en la pròpia definició de família, en la seva estructura i composició (per exemple, parlem de famílies monoparentals, de famílies reconstituïdes, etc.); canvis en les tipologies d'estils d'educació familiar (fa uns quants anys, en intentar classificar les famílies podíem parlar bàsicament de tres tipus o estils d'educació -autoritàries, democràtiques i desestructurades-, mentre que avui dia hem de parlar almenys de cinc tipologies –a les autoritàries, democràtiques i desestructurades hi hem d'afegir les excessivament permissives i les nouvingudes-, essent precisament aquestes dues últimes les que, en molts contextos, ens trobem amb més freqüència. Per altra part, les dinàmiques excessivament “assistencials” que l'anomenat estat del benestar genera, sol afavorir més el tancament en la queixa que no pas l'obertura cap a dinàmiques més col.laboratives.

Pel que fa als mestres i centres educatius: cada vegada sol haver-hi més diferències entre aquells que pensen en la necessitat d'obertura i en el trencament de barreres entre les anomenades educació formal, educació no-formal i educació familiar i aquells que pensen que el millor és només limitar-se al que l'administració bàsicament encomana (aquests últims es centren més en el treball amb els alumnes, a l'aula i solen fugir així de situacions de relació amb les famílies que es pensa que poc solucionen al costat de l'angoixa que provoquen); contràriament, trobem alguns centres, grups de mestres, convençuts que l'obertura cap a propostes i projectes educatius compartits amb les famílies –si bé és cert que poden provocar en algun moment alguna tensió o dificultat puntuals- els situen en una posició de professionals de l'educació molt més eficients i alhora més ben valorats i qualificats per les pròpies famílies en el seu conjunt.

Hi ha un altíssim grau d'acord pel que fa a la necessitat de millorar les relacions família-escola: des dels propis mestres, de les famílies, dels professionals diversos que intervenen en els processos educatius, d'altres professionals externs al sistema escolar,

dels Consells i de les diverses Administracions,... tothom parla d'aquesta necessitat – alguns fins i tot en termes d'urgència-. Es parla de les necessitats de les famílies d'avui dia, dels nens i nenes i dels i de les adolescents, dels professionals de l'educació,..., però es sol parlar de manera fragmentada i amb un tarannà excessivament de caire “assistencial” (es pregunta més què poden o haurien de fer les administracions i no pas tant què podem fer -ara i aquí- uns i altres per fer camí plegats).

Tothom veu clar que quan família i escola participen de manera conjunta molt més directament en els processos educatius, és més fàcil acceptar compromisos, entendre l'altre, compartir dificultats, generar propostes compartides, els fills/alumnes se senten més recolzats i segurs de cara a qualsevol tipus d'aprenentatge, els aprenentatges potser són fins i tot més sòlids i funcionals en ser més compartits,... Però sovint les solucions que per afavorir aquesta relació s'han donat o es donen des de la pròpia institució escolar s'emmarquen també molt més dins les dinàmiques “assistencials” que de les “col.laborativo-promocionadores” (per exemple, més propostes “d'educació dels pares” –molt verticals i, generalment, per a uns pocs- que propostes “d'educació amb els pares” –més horitzontals i, en principi, per a tots-).

Millorar la relació família-escola ho volem tots, però el com, el quan i amb quins suports fer-ho queda molt més en segon terme, si és que s'arriba a plantejar obertament.

Des de l'assessorament psicopedagògic fàcilment també ens deixem portar per dinàmiques més assistencials (per exemple, promoure més “escoles de pares” que no pas pensar en “l'educació amb els pares”), confonent sovint qui és realment el nostre “client”; aleshores fem tasques més de substitució dels vertaders professionals de l'educació –els mestres- que no pas tasques d'assessorament i orientació, les més pròpies dels equips dels quals formem part. I potser ens sentim contents perquè en una conferència-col.loqui hi han participat vint persones més que l'any anterior, però ens preguntem poc quins han estat els usuaris i perquè ha servit (potser han estat els mateixos de sempre –aquelles famílies que necessàriament ni ho precisarien, perquè ja tenen recursos propis de tota mena- i que, mentrestant, hi ha famílies que encara s'han sentit més allunyades del fet educatiu compartit perquè elles no assistiran quasibé mai a accions aïllades d'aquesta mena).

LA NOSTRA PROPOSTA DES DE L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

Pensem que s'hauria de basar, entre d'altres, en els següents punts:

- a) El nostre “client” és el centre i els seus professionals, bàsicament; no són directament els pares. Nosaltres hem de generar propostes al nivell que sigui (tutor-família concreta; aula-cicle; centre-comunitari), tot i que haurien de ser més aviat el cicle i el centre les unitats bàsiques d'intervenció.
- b) La intervenció en aquest àmbit és un procés –que pot ser molt llarg-, del qual hem de tenir clar quin és el punt final i quin el camí que haurem de recórrer.
- c) Podem donar recolzament als mestres i centres (i des d'aquests o junt amb aquests, a les famílies), a partir d'accions diverses: de sensibilització, de formació, d'assessorament.
- d) Hauríem de partir de la convicció que la nostra posició com a professionals dels EAP és privilegiada per al tipus d'accions que es proposen, perquè ens trobem a cavall de l'escola i dels equips i serveis sociocomunitaris del sector.

- e) Hem de ser “constructivistes” en la nostra intervenció: partir d’allà on es troba cada col·lectiu, cada centre, de les seves potencialitats, de conèixer les solucions intentades i els seus fracassos, d’afavorir entorns propicis, etc., tot fent possible que cadascú hi trobi el seu propi camí.
- f) Crear “xarxa” en els centres, entre pares i mestres, entre els propis pares, entre els diversos professionals interns i els externs,... esdevé tasca imprescindible.
- g) Estar convençuts que, a través de la intervenció en aquest àmbit, podem alhora generar canvis a altres nivells, dins de la institució escolar, sobretot en els propis professionals de l’educació (formes diferents i més constructives i sanes en les relacions entre alumnes, mestres i pares; dinàmiques d’apropament a la realitat que els envolta; desvetllar la necessitat del treball en equip entre professionals; desvetllar necessitats de canvi en els processos ensenyament-aprenentatge a l’aula; etc.).
- h) Entre les funcions i les possibilitats actuals d’intervenció dels EAP hi entra perfectament aquest àmbit (treball amb famílies, en els centres, en el sector); a més, pot ser un bon punt de partida d’integració de les tasques entre la del/de la treballador/a social de l’equip i la intervenció pròpiament del/s psicopedagog/s i/o psicopedagoga/gues.

A TALL D’EXEMPLE: ALGUNES INTERVENCIONS PSICOPEDAGÒGIQUES QUE HEM VISCUT EN ELS ÚLTIMS ANYS

De sensibilització: podem parlar, entre altres, dels berenars pedagògics, de les trobades amb inspectors i equips directius per presentar el Grup Família-Escola i els seus objectius, de les jornades d’intercanvi d’experiències; però també de moltíssimes propostes per a la sensibilització prèvia a l’acció en els centres (contes, esquemes, casos hipotètics,... moltes coses de les quals les podeu trobar a la memòria de la meua llicència i que, més endavant, tenim previst de penjar a la nostra pàgina web). Evidentment que, en molts casos, l’anar a fer una xerrada-col·loqui en un centre ens ha servit com a punt de partida per generar altres dinàmiques i així anar fent passos des d’una “educació dels pares” cap una “educació amb els pares”.

De formació: del seminari que tenim dins el Pla de Zona, des del curs passat.
D’assessorament: de les intervencions en molts centres de la comarca –a diferents nivells-: uns més en els seus inicis, amb actuacions puntuals (per exemple, CEIPs de St. Feliu), altres o a partir directament de plans de cicle/centre (per exemple, CEIP de L’Estartit); també de l’assessorament que el LIC –abans PEC- fa en els casos de centres o entorns amb moltes famílies novingudes; i també dels reculls que el nostre CRP fa de materials diversos (videos, articles, llibres, publicacions diverses,...) i d’experiències.

De lligams externs per ampliar possibilitats: lligams amb equips d’infància i adolescència de la comarca (AAF, serveis socials, sanitaris –bàsicament pediatres i CSMIJ-, organitzacions diverses –FAPAC, per exemple-; CTIC; lligams i coneixement compartit amb altres equips o sectors: participació en jornades, seminaris, trobades,.. que es portin a terme sobre el tema en diferents llocs del país, etc.). En tot cas, des del nostre EAP restem oberts a qualsevol intercanvi i/o col·laboració que ens faci millorar les perspectives d’intervenció en aquest àmbit.

L'AVALUACIÓ DE TOT PLEGAT

L'avaluació de cada activitat i/o projecte: procurem que es faci immediatament després del seu acabament, amb la participació de tots els estaments que hi han intervingut (per exemple, mestres, pares, professionals diversos). En tot cas, són els propis mestres els qui porten a terme aquesta avaluació, amb més o menys participació de l'EAP, segons els casos.

L'avaluació del conjunt de la intervenció psicopedagògica en aquest àmbit per part del nostre EAP: hem decidit que sigui objecte d'avaluació interna durant el proper curs escolar. Esperem que d'aquella avaluació en puguin sorgir més camins i més possibilitats per a tots.

PUNT I FINAL, TOT MIRANT CAP AL FUTUR

Avui dia es parla cada vegada més de ciutats educadores, de programes comarcals compartits interdepartamentalment, de projectes de centre i/o barri i/o sector, d'acostament de l'administració educativa als municipis, etc. Per altra part, des dels propis EAP es parla de redefinició de les nostres funcions (més prevenció, més assessorament, més accions sobre els sistemes i subsistemes i no únicament sobre els "usuaris" i individus concrets, etc.). N'estem conveçuts que, de la felix coincidència i complementarietat d'unes i altres propostes en poden sorgir possibilitats extraordinàries per generar canvis positius a molts nivells. Des de la intervenció psicopedagògica hi tenim i hi tindrem molt a dir: arribar a tothom esdevé un important repte de la nostra professió (arribar a tots els pares, a totes les famílies –en un sentit integrador i d'atenció a les diversitats que ens trobem-, a través sobretot dels educadors professionals –els propis mestres-, tot generant dinàmiques més col.laborativo-promocionadores que no pas únicament assistencials, etc.).

Amb tot, ara per ara, tot el que he exposat –i tot el que fem des de la nostra comarca-, no és més que un senzill i esperançat començament d'un camí,...Una utopia? Potser sí...; però què seria d'aquest modest eapero -i dels nostres equips- si no ens plantegéssim moltes de les intervencions des de la utopia?

ALGUNES REFERÈNCIES QUE PODEN SER ÚTILS

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES:

- CARRETERO, R. (2001). Entrevista a Ignasi Vila. Les relacions família-escola i intervenció psicopedagògica. *Àmbits de Psicopedagogia*, nº 1, 11-14.
- CARRERAS, P., FIGUERAS, O., MIRALLES, M. (2003). Intercambio de experiencias entre madres y padres de alumnos de 3-4 años (P3) en el espacio escolar. *Aula*, nº 126, 40-43.
- CEIP RIBES. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. Un objetivo común: las niñas y los niños. *Aula*, nº 108, 24-28.

- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (2001). Les responsabilitats dels pares i mestres en l'educació de l'infant. *Informes d'Ensenyament*, nº 2. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament
- JURADO, A.M. (2001). Familias en la escuela, un reto. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 298, 27-31.
- LACASA, P. (2001). Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. Dins COLL, C., PALACIOS, J. i MARCHESI, Á. (Comp.) (2001). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid, Alianza Editorial.
- MÁIQUEZ, M. L., RODRIGO, M.J., CAPOTE, C. I VERMAES, I (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid, Visor.
- OLIVA, A. I PALACIOS, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. Dins RODRIGO, M.J. i PALACIOS, J. (Coord.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid, Alianza Editorial.
- SOLER PRATS, J.M. (1994) *El conte de la diversitat* (<http://xtec.es/~jsors/mestre02.htm>)
- SOLER PRATS, J.M. (2004). Intervenció psicopedagògica en les relacions família-escola. *Àmbits de Psicopedagogia*, nº 10, 19-24.
- VILA, I (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona, ICE/UB-Horsori.

* * *

MEMÒRIA DE LA LLICÈNCIA D'ESTUDIS:

SOLER PRATS, J.M. (2002) *La relació família-escola al nostre entorn. Anàlisi de la realitat actual i recull de possibles propostes. El paper de l'assessor*. Memòria llicència estudis (<http://xtec.es/sgfp/llicen/index.htm>).

Vam demanar opinions i recollir experiències. Mostra recollida: 335 qüestionaris (pares, mestres, assessors, externs); 265 persones entrevistades (alumnes, pares, mestres, assessors, externs); 3606 opinions enregistrades i 223 experiències recollides d'arreu de Catalunya. De les conclusions se'n deriven nou principis a tenir en compte en tota intervenció en l'àmbit família-escola. Al final, s'hi afegeixen propostes diverses per a l'acció i el recull d'experiències.

Un quadre-resum sobre el tema:

DE L'EDUCACIÓ DELS PARES A L'EDUCACIÓ AMB ELS PARES

| Educació dels pares | Què podem fer-hi nosaltres ? | Educació amb els pares |
|--|--|---|
| Escola de Pares | A títol d'exemple: | Escola oberta: pares i mestres eduquen |
| Enfocament més assistencial | Enfocament amb tendència a ser col.laborativo-promocionador | Enfocament col.laborativo-promocionador |
| Normalment sol passar: | Proposta de trobada mestres-pares, junt amb un professional extern, del sector (EAP, per exemple) | Normalment sol passar: |
| Perifèrica (poca vinculació mestre-famílies) | Tractar coses properes a la realitat: per exemple, redactar un cas hipotètic d'un nen/a, amb preguntes per opinar, què fer-hi educativament parlant, etc. Presentar-lo als propis mestres als pares. Després treballar per grups reduïts. Posada en comú final, amb el professional extern, els pares i els mestres. | Per a tots o quasi tots els pares (molta vinculació mestre-famílies) |
| Acadèmica o tècnica | | "Escola de pares" experiencial |
| Sol fer-la un expert llunyà | Convocatòria personalitzada del tutor/a, condicionant l'assistència dels pares a través de donar resposta prèvia al mestre sobre el seu grau d'interès en assistir a la sessió. | El projecte és dels mestres, de l'escola; si hi han de col.laborar professionals externs, es procura que siguin del sector. |
| Hi assisteixen els més afavorits i, per tant, els que solen tenir menys dificultats a l'hora d'educar. | Crear "xarxa" entre els pares d'un mateix grup-aula (pares delegats?) | |
| Escassa repercussió real | Els propis pares ajudar en l'organització: ambient distès, amb begudes, pastes, etc. Més tertúlia que no pas gran conferència magistral | Hi solen assistir la major part dels pares. Molta repercussió en el dia a dia, tant de casa com de l'escola |

UN CAMÍ PER RECÓRRER

On ens podeu trobar per intercanviar propostes ?

EAP G-02 BAIX EMPORDÀ i GRUP FAMÍLIA-ESCOLA.
C/ Morró, 37. 17100 La Bisbal d'Empordà.

Telèfons: EAP/LIC (972.645317); CRP (972.643686).

Correu-e: b7905263@serveis.xtec.es

* * *