

Tesi Doctoral

**El psicopedagog a l'educació secundària**  
**Estudi etnogràfic de la intervenció psicopedagògica**

Entre la intervenció sistèmica i la breu estratègica:

el model **CRAPs**

**Maria-Eulàlia Palau del Pulgar**

**Directors: Dr. Conrad Izquierdo Rodríguez i Dr. Robert Roche Olivar**



**Facultat de Psicologia**  
**Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació**

**Programa de doctorat:**  
**Psicologia de la comunicació: interacció social i desenvolupament humà**

**Bellaterra 2007**

## AGRAÏMENTS

Exercir la psicopedagogia en el marc de l'ESO és una tasca molt engrescadora i alhora força dura. Aquest treball ha estat possible gràcies als molts suports humans amb els que he comptat.

En primer lloc al Dr. Martí Teixidó i la Dra. Quima Júdez amb qui he pogut comentar les situacions, els casos, analitzar-los, cercar respostes adequades a cada context, assumir reptes i gestionar les persecucions de que he estat objecte. Poder parlar amb veu alta dels problemes que pateixen les persones, m'ha permès cercar estratègies per seguir al seu costat, sent coherent, sense perdre el somriure i la il·lusió.

Quan la tasca diària ha pres forma d'etnografia, per tal de verificar la validesa i la possibilitat de utilització del Model que s'anava construint, en altres centres i per altres professionals, els suports científic-humans han crescut. El Dr. Conrad Izquierdo ha estat escalf desinteressat i exigència de rigor científic. El Dr. Robert Roche ha aportat serenor quan n'estava tipa i em venien ganes d'engegar la recerca a passeig.

Les mestres de PT que s'han enganxat de per vida al CRAPs: la Isabel Fontcuberta, la Rolanda Sáez, la Dolors García, la Bea Vázquez, l'Anabel Lozano... Alguns directius com en Joan Garín, la Carme Mur, el Manel Martí, el Teo Zuñiga, la Francina Martí, la Victoria Pizarro. L'inspector d'educació, Josep Alsinet. Alguns professionals de l'EAP, sobretot la Carme Saumell que s'han pres seriosament la defensa del dret superior del menor.

I entre bastidors, els meus Teixidó's: en Martí, la Maria-Pau i en Llibert, que han estat sempre a punt per ajudar-me amb la tecnologia, els dibuixos, els gràfics, les bases de dades. També el Carlos que ha estat el metge de capçalera dels meus ordinadors, quan agafaven virus o malalties similars, en el moment menys oportú.

La Montse i l'Agustí, a ells els dec que la investigació es presenti en un format consistent que es pugui llegir i rellegir i que des del primer moment es copsi allò que vull transmetre: la validesa de la comunicació en la relació d'ajuda psicopedagògica, que permet als adolescents avançar amb autonomia i compromís, caminant amb realisme i esperança i construint el nosaltres.

Sabadell, 11 de setembre de 2007

<b>SUMARI - ÍNDEX</b>		<b>Pàg.</b>
	Agraïments	i
	Resum i termes clau	ix
	<b>INTRODUCCIÓ</b>	<b>1</b>
	Tema	1
	Hipòtesi de treball	3
	Objectiu general, restriccions i objectius teòrics i metodològics	4
	Arranjament de l'informe científic	8
<b>I.</b>	<b>ESCENARI LEGAL DE LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA</b>	<b>15</b>
	Educació Secundària per a tothom: fonaments legals.	15
1.1.	LOGSE	15
1.2.	El professor tutor	17
1.3.	El professors de psicologia i pedagogia	20
1.3.1.	En passar el temps l'Administració ha fet alguns canvis, caldrà mantenir-los i assegurar-los	24
1.3.2.	En què s'ha modificat el desplegament legislatiu i com pot repercutir en la funció del psicopedagog	26
1.4.	L'atenció a la diversitat dels alumnes i les NEE	28
<b>II</b>	<b>MARC TEÒRIC- METODOLÒGIC</b>	<b>31</b>
2.1.	Models per interpretar una realitat complexa	33
2.1.1.	Teoria de la comunicació humana	33
2.1.2.	Comunicació emocional òptima	39
2.1.3.	Prosocialitat i comunicació de qualitat: el compromís moral com a criteri de qualitat de la intervenció psicopedagògica	45
2.1.4.	Naturalesa del potencial humà	50
2.1.4.1.	Teoria de les intel·ligències múltiples	50
2.1.4.2.	La resiliència	52
2.1.5.	Mass Communication Research	56
2.1.5.1.	Mediació, líders d'opinió	60
2.1.5.2.	Efectes limitats però acumulatius	62
	Els infants, adolescents i joves d'avui han rebut una diferent estimulació cerebral	62
	Entre l'efecte narcòtic i l'aïllament interioritzador	63
	Ficció i realitat arriben a confondre's	64
2.2.	Models de recerca apropiats	65
2.2.1.	Les regles etnogràfiques	65
	Exigències del disseny etnogràfic. Regles per a una observació objectivada	67

2.2.2.	L'aportació de la Grounded Theory / Teoria Arrelada. La llibertat d'anar construint explicacions amb les dades que es recullen	71
2.2.3.	La necessitat d'estudiar alguns casos en profunditat	77
2.3.	Models d'intervenció concordants	78
2.3.1.	La intervenció sistèmica	78
2.3.2.	La intervenció breu estratègica	82
2.3.3.	La relació d'ajuda	86
	Facetes de la relació	88
III.	ELS DIARIS DE CAMP I LA SEVA CREDIBILITAT	93
3.1.	Itinerari professional de l'autora dels diaris de camp	93
3.1.1.	Antecedents professionals	93
3.1.2.	Antecedents pràctics de l'exercici de la professió	95
3.2.	Compromís amb el benestar dels menors	100
3.2.1.	Declaracions universals en pro dels drets d'infants i adolescents	100
3.3.	La psicopedagoga en la investigació participant	104
3.4.	La construcció dels diaris de camp i altres eines etnogràfiques	106
3.4.1.	Quadern de notes de camp	106
3.4.2.	Llistats de matrícula	109
3.4.3.	El qüestionari d'orientació professional	110
3.4.4.	Les graelles d'assistència a les sessions d'avaluació	113
3.5.	Indexació i gestió del contingut	114
3.5.1.	Codificació de les dades	122
3.5.2.	Una primera base de dades, resum de registres d'observació	123
	Estructura de la base de dades	123
	Presentació, camp per camp, de la base de dades	125
3.6.	Generació de la matriu de dades: variables, nivells i categories	132
3.7.	Credibilitat i fiabilitat	136
IV.	EL RELAT DE LA PRÀCTICA PROFESSIONAL PSICOPEDAGÒGICA A TRAVÉS DELS DIARIS DE CAMP	139
4.1.	Els centres d'ensenyament secundari en les coordenades de la Reforma LOGSE	139
4.1.1.	Les direccions marquen els estils de funcionament dels centres	141
4.1.1.1.	Estil directiu controlador	142
4.1.1.2.	Estil directiu gestor	145
4.1.1.3.	Estil directiu laissez-faire	149
4.1.1.4.	Estil directiu participatiu	150
4.1.1.5.	La direcció de tipus perseguidor	151
4.1.1.6.	Diferents estils de direcció i intervenció sistèmica	154
4.1.1.7.	Diferents categories professionals sota un mateix sostre	158
4.2.	Les relacions: alumnes, professors, famílies	161
4.2.1.	Els diaris de camp enregistren diferents perfils d'alumnes	168
4.2.2.	Els professors	172
	En el diari de camp s'anoten dades sobre persones, matèries...	175

4.2.3.	Les famílies	185
4.2.3.1.	Les famílies i la relació amb els professors	187
4.2.3.2.	Incoherències i contradiccions en el rol parental	188
4.2.3.3.	Les famílies i la psicopedagoga	191
4.3.	El malestar escolar	193
4.3.1.	Les causes són externes?	193
	Les causes individuals o personals	194
	Les causes socioambientals	195
	Les causes lligades a l'oferta institucional i a l'ambient escolar	196
4.3.2.	El malestar en les relacions	198
4.4.	Els problemes de disciplina	201
4.4.1.	Els expedients disciplinaris	202
4.4.2.	Un possible camí: Optimització prosocial en el marc de l'IES, una estratègia sistèmica	210
4.4.3.	El problema de les etiquetes negatives i més...	213
4.4.4.	La inseguretat, la por i els seus efectes	221
	El malestar en els professors	222
	El malestar en els alumnes	224
4.5.	Percepció de la funció del psicopedagog als centres d'educació secundària	226
4.5.1.	Com perceben la funció del psicopedagog les diferents direccions	226
	La direcció controladora percep la psicopedagoga	227
	La direcció d'estil gestor percep la psicopedagoga	228
	La direcció laissez-faire percep la psicopedagoga	230
	La direcció amb estil participatiu percep la psicopedagoga	232
	La direcció d'estil perseguidor rep la psicopedagoga	234
	La intervenció de la psicopedagoga i el nombre de casos atesos	238
4.5.2.	La psicopedagoga i la relació amb els professors	239
	Els professors que confien en la psicopedagoga	240
	Els professors que recelen de la psicopedagoga	242
	Els professors que ataquen o pretenen utilitzar la psicopedagoga	243
4.5.3.	La psicopedagoga en relació amb els adolescents	244
4.6.	Quins són els motius, fets... pels que es deriven els alumnes	246
4.7.	Ajuda donada als alumnes	251
4.8.	Conclusions	253
V.	ANALISI DESCRIPTIVA DE LA MATRIU DE DADES	255
5.1.	Anàlisi de freqüències	255
5.2.	Anàlisi de l'associació de les variables qualitatives	261
5.3.	Comprovació de la variable "satisfacció global assignada"	272
5.4.	Conclusions	274
VI.	ESTUDI DE CASOS TIPUS	277
6.1.	Un gegant gros i bo, amb el malnom de "el asesino"	279
6.2.	En Juanito, un alumne permanentment expulsat de classe	282
6.3.	En Lucas, el noi que "sempre vol cridar l'atenció"	290
6.4.	La noia a qui li agraden els telenovel·les	296

6.5.	La noia que veia aranyes	301
6.6.	Vull viure en una cova	303
6.7.	El geni incontrolat	314
6.8.	Només em queda suïcidar-me	322
6.9.	La noia que acusa amb falsedat el pare	332
6.10.	La Jadicha i la Fàtima només tindran drets si poden treballar	340
6.11.	Una de les tres bessones amenaça de pegar la professora	343
6.12.	El líder desbancat vol fer "saltar" la professora de música	346
6.13.	Salvem un líder i guanyem una classe	352
VII.	MODEL D'INTERVENCIÓ CRAPs / Comunicació en la Relació d'Ajuda Psicopedagògica	357
7.1.	Pilars que sostenen el model CRAPs	357
7.1.1.	L'adolescent persona singular	358
	El somni de l'adolescent ideal	360
7.1.2.	La naturalesa del potencial humà	362
7.1.3.	La societat de masses telecomunicada	364
	Educació ComunicActiva	367
7.1.4.	Els professors i la cultura d'ajuda	368
7.1.5.	Guanyar temps a favor dels adolescents treballant en xarxa	372
7.2.	L'escola secundària casa comú de tots els adolescents	373
7.3.	Disseny del departament d'orientació com CRAPs	375
7.4.	Protocols d'actuació	383
7.4.1.	Intervenció sistèmica amb metodologia breu estratègica	384
7.4.2.	El psicopedagog en la relació d'ajuda implicant l'adolescent	387
7.5.	Qui ha de ser i que ha de fer el psicopedagog en el model CRAPs	387
VIII.	CONCLUSIONS	391
	Les dades quantitatives	391
	L'estudi de casos	393
8.1.	Perfil professional del psicopedagog	394
	Allò que no hauria de ser	394
8.2.	El psicopedagog ha de tenir: coneixements, vocació i aptituds	396
8.3.	Com s'hauria d'accedir a la funció de psicopedagog	397
	En resum: el psicopedagog en el model CRAPs	399
IX.	REFERÈNCIES	401
	Normativa	403
	Índex de figures, quadres i taules	404
	ANNEX: Les dades indexades	409
	Base de dades que conté el 484 registres resultants del buidat dels diaris de camp	410

## Abreviatures

ACI	Adequació Curricular Individualitzada
ADE	Aula de diversitat educativa
AEE	Aula d'Educació Especial
AMPA	Associació de Mares i Pares d'Alumnes
AO	Aula Ordinària
CAD	Comissió d'Atenció a la Diversitat
CAP	Centre d'Atenció Primària
CAP	Certificat d'Aptitud Pedagògica
CAPIP	Centre d'assistència psiquiàtrica infantil primària
CRAPs	Comunicació en la Relació d'Ajuda Psicopedagògica
CS	Crèdit de Síntesi (a cadascun dels cursos d'ESO)
CSMIJ	Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil
C V	Crèdit variable
EAIA	Equips d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència
EAP	Equips d'Assessorament Psicopedagògic
EGB	Educació General Bàsica (segons la llei de 1970)
EP	Educació Primària (segons LOGSE)
ESO	Educació Secundària Obligatòria (segons LOGSE)
FDAADE	Full de Disposicions i Actes Administratius del Departament d'Educació
IES	Institut d'Ensenyament Secundari
LIPA	Laboratori d'Investigació de Prosocialitat Aplicada
LISMI	Ley de Integración Social del Minusválido
MCM	Mitjans de Comunicació de Masses
MIR	Mental Reaserch Institut de Palo Alto (California, USA)
NEE	Necessitats Educatives Especials
PAT	Pla d'Acció Tutorial
PAU	Proves d'Accés a la Universitat
PCC	Projecte Curriculra de Centre
PEC	Projecte Educatiu de Centre
PFZ	Pla de Formació de Zona
PT	Pedagogia Terapèutica
RED	Reunió d'Equip Docent
ROC	Reglament Organitzatiu de Centres
RRI	Reglament de Règim Intern
TAE	Taller d'Acollida d'Estrangers
TISOP	<i>Le tecnologia informatiche a sostegno dell'azione orientativa professionale</i> Projecte Leonardo de la Unió Europea, 1999
UAC	Unitat d'Adequació Curricular
UEC	Unitat d'Escolarització Compartida





## RESUM

Sovint la intervenció psicopedagògica als centres d'ESO es veu arrossegada per un clima de malestar que posa de manifest la complexitat dels problemes educatius i la incertesa de poder trobar una solució satisfactòria per a tots els implicats: professorat, famílies i alumnes. Aquest estudi construeix un itinerari d'actuacions psicopedagògiques, a partir de les anotacions registrades en una dotzena de quaderns de camp durant set cursos escolars, que un cop sotmeses a un procés sistemàtic de indexació, codificació i anàlisi ha permès formular un model d'intervenció sensible a les persones, a les relacions, a les diferents formes de percebre les dificultats i a la cerca conjunta de solucions.

El material indexat correspon a 484 casos atesos en diferents centres d'ESO. El llarg nombre de camps d'informació consignats als diaris s'ha agrupat en cinc blocs: Implicació del Centre [IC], Confirmació del problema [CP], Teoria de l'alumne [TA], Comportament clau de l'ajuda [CA] i Efectivitat percebuda [EP]. El contingut de cada bloc ha donat lloc a la definició de dimensions i categories d'interès. La codificació de les unitats d'informació en cada categoria ha permès construir la matriu de dades que resumeix de forma selectiva el gran volum de material indexat.

El material sistemàticament elaborat dels quaderns de camp s'analitza, en primer lloc, com a relat que cal clarificar i valorar, segueix la seva descripció quantitativa i, per últim, s'aplica la metodologia de casos a una petita selecció de intervencions que exemplifiquen la complexitat dels problemes educatius afrontats i l'oportunitat de la resposta psicopedagògica que incorpora elements de la intervenció sistèmica, breu estratègica i de la relació d'ajuda. .

Els resultats mostren com la percepció de satisfacció de tots implicats (alumnes, famílies, direcció del centres i professorat) és fa palesa quan les condicions de la intervenció psicopedagògica són gestionades des dels plantejaments que donen lloc a la proposta del model CRAPs.

## RESUMEN

Con frecuencia la intervención psicopedagógica en los centros de ESO se ve llevada por un clima de mal estar que pone de manifiesto la complejidad de los problemas

educativos y la incertidumbre de encontrar una solución que satisfaga a todos los implicados: profesorado, familias y alumnado. Este estudio elabora un itinerario de actuaciones psicopedagógicas, a partir de las anotaciones registradas en una docena de cuadernos de campo a lo largo de siete cursos escolares, sometidas a un sistemático proceso de elaboración de índices, codificación y análisis ha permitido formular un modelo de intervención sensible a las personas, a las relaciones, a las diferentes formas como se perciben las dificultades y se buscan conjuntamente las soluciones.

Se han recogido datos de 484 casos atendidos en los diferentes centros de ESO. El extenso número de campos de información consignados en los diarios se han agrupado en cinco bloques: Implicación del Centre [IC], Confirmación del Problema [CP], Teoría del alumno [TA], Comportamiento clave de la Ayuda[CA], y Efectividad Percibida [EP]. El contenido de cada bloque ha dado lugar a dimensiones y categorías de interés. La codificación de las unidades de información en cada categoría ha permitido construir la Matriz de datos, que resume de forma selectiva el gran volumen de material existente.

El material sistemáticamente elaborado de los cuadernos de campo, se analiza, en primer lugar, como un relato que se debe clarificar y valorar, seguidamente se hace una descripción cualitativa, y por último se aplica de estudio de casos a una pequeña selección de intervenciones que son muestra de la complejidad de los problemas educativos que se han tenido que afrontar, y la oportunidad de la respuesta psicopedagógica que incorpora elementos de la intervención sistèmica, breve estratègica y de la relación de ayuda.

Los resultados muestran como la percepción de los distintos implicados (alumnos, familias, dirección del centro y profesorado) es evidente cuando las condiciones de la intervención psicopedagógica se gestionan des de los planteamientos que dan lugar a la propuesta del modelo CRAPs.

## **ABSTRACT**

Often, the psycho-pedagogic intervention at the ESO centres is swept out by a bad atmosphere that reveals the complexity of the educational problems and the

uncertainty to find a satisfactory solution to all the involved parts: teaching staff, families and students. This study constitutes an itinerary of psycho-pedagogic actions based on the annotations registered in a dozen of logbooks during seven scholar courses. The systematic indexation, codification and analysis has permitted formulating an intervention model sensitive to persons, to relations, to the different ways to feel difficulties and the joint search for solutions.

The indexed material corresponds to 484 cases that have been attended in several ESO centres. The large amount of information fields consigned to logbooks has been grouped in five blocks: Implication of the Centre [IC], Confirmation of the Problem [CP], Student's Theory [TA], Key Behaviour of the Help [CA] and Perceived Effectiveness [EP]. Every block content has lead to the definition of the dimension and the categories of interest. The codification of the information units in each category has permitted to build the data matrix that resumes, in a selective manner, the great volume of indexed material.

The systematically elaborated material in the logbooks is, in first place, analysed as an account that has to be clarified and evaluated, then a quantitative description follows, and finally the case methodology is applied to a small selection of interventions that exemplify the complexity of the faced educational problems and the opportunity of the psycho-pedagogic answer that incorporates elements of the systematic intervention and the relation of the aid.

The results show how the satisfaction perception of all involved parts (students, families, centres management and teaching staff) is highlighted when the conditions of the psycho-pedagogic intervention are administered from the approaches that lead to the proposal of the CRAP's model.

**Paraules clau:** comunicació interpersonal, teoria prosocial, relació d'ajuda, intervenció psicopedagògica, escola secundària, metodologia etnogràfica, teoria arrelada

**Keywords:** interpersonal communication, prosocial theory, relation of aid, psycho-pedagogical intervention, secondary school, ethnographic methodology, grounded theory,



## INTRODUCCIÓ

La generalització de l'educació per a tots els joves ciutadans fins als setze anys amb un model totalment comprensiu que inclou gran diversitat de capacitats, d'aptituds diferenciades i d'interessos manifestos, es va generalitzant a la societat occidental, i al nostre país ha estat introduït per la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* de 1990 i s'ha implementat a partir de 1996.

Amb aquesta llei es crea per primera vegada a Catalunya la figura del professor de psicologia i pedagogia als instituts, però la seva funció queda indefinida i a cada centre se li han donat tasques i atribucions diferents segons decisió de la direcció, de la iniciativa de professors o de les confrontacions d'interessos. El desconcert de molts docents davant d'alumnes inicialment poc interessats en rebre un ensenyament acadèmic ha conduït a vegades a actuacions de control i vigilància poc compatibles amb professionals compromesos en la relació d'ajuda que s'han d'atenir a les ciències del comportament humà i al compromís deontològic.

### **Tema**

La recerca es centra en les actuacions portades a terme des de la funció de psicopedagoga que pot intervenir per pal·liar el malestar entre alumnes adolescents i professors als instituts d'educació secundària. Atès que s'identifica com una causa important la dificultat d'entendre i gestionar les emocions de professors i adolescents amb l'evidència de relacions crispades, s'analitza la intervenció del professional psicopedagog per identificar quines són les accions que poden contribuir a un canvi en les relacions. La finalitat del treball és definir amb suficient fonamentació i consistència el rol del psicopedagog en l'educació secundària obligatòria i assenyalar quines

actuacions poden donar millor resposta a les necessitats d'alumnes i professors, per tal de poder definir un model d'intervenció generalitzable.

Aquesta recerca es fonamenta en una història prèvia de professió docent de vint-i-vuit anys i en l'acció professional de psicopedagoga de set cursos en quatre centres diferents. L'experiència professional relatada i analitzada s'inicia el setembre de l'any 1997 i conclou el mes de juny de l'any 2004. Alhora, s'han estudiat els corrents teòrics d'intervenció psicològica que poguessin contribuir a dissenyar un perfil professional clar que aportés normes d'acció per dissoldre, resoldre o al menys pal·liar el malestar escolar manifest en els alumnes amb absentisme, mals resultats acadèmics, conductes disruptives, passivitat; i manifest també en els docents amb malalties, baixes freqüents, estrès, desànim.

S'analitzen les possibles fonts del patiment real que hi ha, tant entre alumnes com entre professors, i a partir d'unes propostes de tipificació es classifiquen en individuals, ambientals o derivades de l'oferta institucional. En alumnes i en professors s'han donat necessitats derivades d'unes expectatives que no es corresponien amb la realitat i d'unes frustracions causades per no poder-la canviar.

Això ha comportat reflexionar sistemàticament sobre les demandes rebudes, avaluar les tasques realitzades i la seva repercussió en els diferents actors de l'ensenyament-aprenentatge. Ha exigut analitzar exhaustivament un extens instrumental de quaderns de registre que inclouen: observacions directes, anotacions d'entrevistes, valoracions i acords presos en reunions, informacions de professionals especialistes...

El treball perfila un model d'intervenció del psicopedagog: CRAPs, la comunicació en la relació d'ajuda psicopedagògica. Aquesta proposta concebuda com una aportació més entre altres, pot fer-se extensiva als centres d'ensenyament secundari, com comptant amb la seva acceptació per l'Administració d'Educació.

La recerca segueix fonamentalment un model etnogràfic complex atès que l'investigador forma part del context i alhora està implicat en les accions de canvi. El treball de documentació a partir de notes de camp ha estat extensíssim, i per provocar una necessària presa de distància s'ha demanat un contrast amb d'altres professionals dels centres i també amb professionals externs als centres.

### **Hipòtesi de treball**

La idea que ha guiat la recerca ha estat:

- La intervenció del psicopedagog ha de poder millorar les relacions entre tots els que intervenen en l'educació, superant una visió de subjectes agents o subjectes pacients que no s'ajusta a la societat complexa actual i encara menys a l'edat d'alumnes ja adolescents.
- La intervenció del psicopedagog, de caràcter facilitador, o catalitzador social, pot provocar un canvi en les relacions interpersonals entre alumnes i entre professors, ajudant uns i altres a ampliar la seva perspectiva de la situació i no quedar-se en un reduccionisme de culpabilitats siguin pròpies o alienes.

L'aportació novedosa que ha de contribuir a definir un perfil professional clar i flexible del psicopedagog es dissenya a partir de models d'origen comunicacional:

- en la versió d'*intervenció sistèmica* que facilita un joc d'òptiques que permeten focalitzar, amb amplituds i profunditats de camp variades, múltiples relacions i espais de l'ecosistema educatiu, valorant i optimitzant diferents contextos d'intervenció;
- i d'una versió d'*intervenció breu estratègica, també sistèmica*, caracteritzada per descobrir les solucions intentades i fallides que han contribuït a consolidar el problema, alhora busca estratègies d'intervenció que permetin

petits canvis, amb l'objectiu de fer recuperar la confiança i la il·lusió en el professorat i l'autoestima als adolescents.

Objecte de la investigació: *Estudiar la intervenció del psicopedagog en les relacions que són causa de malestar a l'institut d'ensenyament secundari i com contribueix a modificar-les.*

Finalitat de la investigació: *Definir el rol d'ajuda del psicopedagog*

Formulació d'hipòtesi: *Les comunicacions entre els diferents subjectes de l'educació milloren si es fomenta la relació d'ajuda. En addició es considera que el psicopedagog compleix una funció facilitadora (en aquells casos que les relacions interpersonals comporten risc o malestar) si actua des d'un model sistèmic, i amb una intervenció breu estratègica, fent una opció per la psicologia com a intervenció, no només com a explicació.*

Figura I.1 Objectiu, finalitat, formulació d'hipòtesi

### **Objectius general, restriccions i objectius teòrics i metodològics**

Inicialment l'objectiu no era investigar sinó dissenyar la pròpia pràctica professional d'una funció que no estava concreta. Això aportava un espai de creativitat i de responsabilitat ja que s'era conscient que podia marcar el futur de la pròpia feina i de la d'altres col·legues que s'incorporaven en crear-se places de professor de psicologia i pedagogia i en convocar-se proves d'accés al cos de professors d'ensenyament secundari.

L'objectiu general es va formular partint de la pròpia experiència docent com a professora de Llengua i com a tutora, i de les necessitats que havia viscut, sentit i patit personalment i compartit amb altres docents en les sessions d'equip docent o en situacions informals, i de l'experiència compartida en diàleg



amb altres psicopedagogues i també del que havia après amb algunes publicacions basades en experiències d'altres psicopedagogs.

El primer document de treball que es va elaborar serví per dissenyar la pròpia tasca professional, posteriorment investigació, fou el Pla de Treball que es presentà a la direcció de l'IES el setembre del 1997, en el primer centre de secundària al que vaig anar destinada com a psicopedagoga. Aquest Pla de Treball quedà modificat i ampliat en la Memòria de juny de 1998, on quedaven reflectides totes les actuacions previstes i no previstes que s'havien realitzat per a atendre les necessitats, explicitades per part dels professors o de l'equip directiu, o intuïdes personalment, que s'havien atès. De la mateixa manera es va anar fent cada any durant els quatre primers cursos. Posteriorment, en haver de canviar quatre vegades de centre en un període total de tres cursos escolars, el pla de treball es va anar fent sobre la marxa, responent a les demandes que se'm feien, i segons les possibilitats que donaren els diferents equips directius; per tant no hi hagué d'avançada un Pla de treball, però si que posteriorment s'elaborà una Memòria.

En algun moment, la manera de concebre i exercir la direcció per part d'alguns equips directius, en les diferents situacions que s'han viscut, ja sigui en un mateix centre o en IES diferents, m'han obligat a "deixar de fer de psicopedagoga", quan el control imposat per la direcció ha envaït espais de consciència professional i personal. I en altres ocasions, per desconeixement de la situació en arribar a un nou centre, amb la seva pròpia cultura i inèrcia, ha calgut estar a l'aguait mirant de descobrir què esperaven els docents en una situació concreta i calibrar què podia aportar des de la meva persona i en les coordenades pròpies de cada lloc i tal com es permetia exercir la funció.

L'objectiu, en fer la present investigació, ha estat la necessitat social, viscuda en pròpia experiència i en la de molts psicopedagogs i d'altres professors amb els que s'ha compartit treball, dubtes i fracassos i encerts, de *dissenyar, definint les tasques, un perfil professional de psicopedagog, amb iniciativa (creativa), que ajudi els professors i els equips directius a adequar el servei a les necessitats actuals de l'usuari: l'adolescent en una societat en canvi i amb*

uns valors diferents dels que van configurar la nostra educació. En el curs de la investigació s'incorporen als instituts nois i noies de famílies procedents d'altres països, amb cultures, ètnies i religions desconegudes per a nosaltres; aquest fet és una nova realitat i un nou repte.

L'adolescent és el primer usuari de la tasca professional del psicopedagog, directa o indirectament, no essent això contradictori amb l'interès, respecte i atenció que també mereixen als adults, docents i pares. Una finalitat que s'ha anat renovant al llarg del treball ha estat garantir la coherència i la qualitat de les intervencions psicopedagògiques en un context canviant, però amb una premissa sempre present: defensar els drets i deures dels adolescents, que han estat reconeguts internacionalment en la Convenció Internacional dels Drets de la Infància, 1989

En l'objectiu d'investigació s'ha pretès treballar salvant uns principis deontològics:

- la confiança i el respecte en la persona i la dignitat de l'alumne/a. Els alumnes no poden ser considerats un número de codi, ni un problema, sinó una persona -subjecte de drets i deures- usuària d'un servei que li hem de donar, amb qualitat, els docents.
- la confiança i el respecte en la persona i dignitat de cada professor/a, i en el dret i deure que té per exercir el seu rol responsablement, amb creativitat, i fruit-ne.
- la confiança i el respecte a tots els pares, amb l'interès en compartir la seva tasca educadora, i donar-los amb senzillesa, idees per viure la seva paternitat de forma responsable i gratificant, valorant tot el que puguin fer de positiu, sigui quin sigui el seu passat o la seva problemàtica actual.

Es des de l'experiència revisada i contrastada que s'ha plantejat una recerca que permetés dissenyar la contribució que pot fer el professor de psicologia i pedagogia en la millora de les relacions entre alumnes i alumnes, i entre professors i aprenents i les seves famílies. Per això ha calgut treballar segons

demanda o intuïció, revisar la tasca duta a terme i els resultats obtinguts, cercant fonts bibliogràfiques científiques per analitzar la realitat i l'actuació, per comprendre-la millor i intervenir de manera reflexiva i eficaç.

Ha calgut *posar-se a la pell de l'altre* (col·legues professors, pares i adolescents) per tal de trobar el remei, inventar petites solucions, connectant amb professors sensibles, fent xarxa en el propi centre sempre que ha estat possible, per intervenir allà mateix on s'havia creat el malestar.

Pel que fa als objectius teòrics i metodològics de l'estudi, aquests es concreten en els següents punts:

1. Contextualitzar des del punt de vista legal i professional la problemàtica de la intervenció psicopedagògica que correspon al període de l'experiència que s'analitza.
2. Plasmar el fons conceptual de la psicopedagoga que conforma el seu procés d'intervenció psicopedagògica als centres d'educació secundària.
3. Definir el camí segur a seguir per investigar a partir del material informatiu consignat en els diaris de camp.
4. Construir el relat de la pràctica professional psicopedagògica prenent com a base de dades la informació classificada dels diaris de camp.
5. Sotmetre a descripció estadística la matriu de dades generada per la reducció efectuada sobre el contingut classificat dels diaris de camp.
6. Exemplificar la intervenció duta a terme a través de casos que permeten posar de manifest com la cara relacional dels problemes d'adaptació a la vida escolar és al mateix temps la via de solució dels problemes.
7. Formular les característiques i el protocol d'actuació del model d'intervenció CRAPs.

## Arranjament de l'informe científic

Presento una recerca de base empírica, experiencial, lligada a la meva activitat professional, molts anys docent i els darrers deu anys d'orientació i intervenció psicopedagògica. He volgut completar l'acció professional amb el punt de vista de contrast investigador per diversos motius que he convertit en criteris organitzadors del contingut dels capítols (Figura I-2):

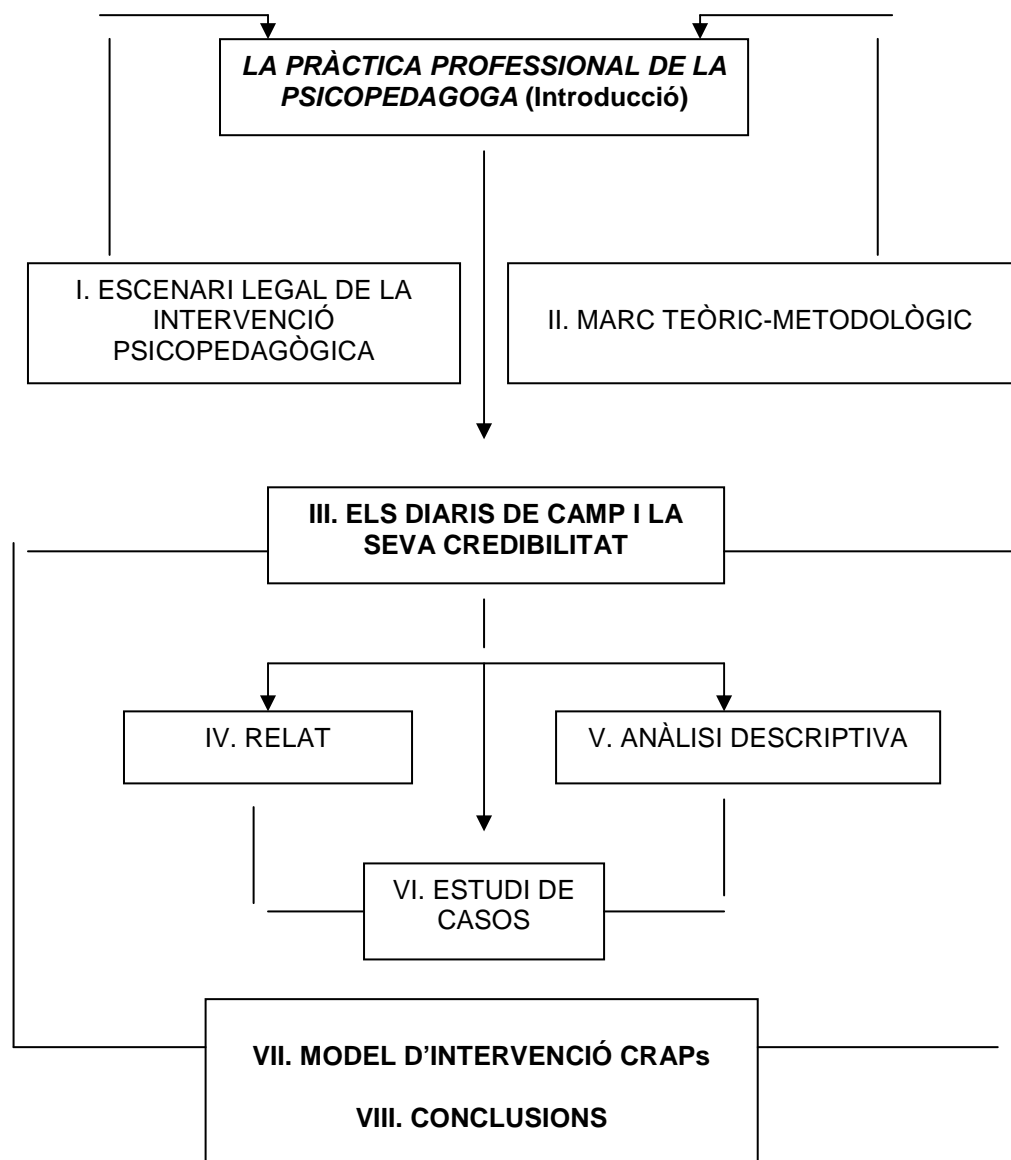


Figura I-2. Arranjament del informe

El capítol III és el nucli central d'aquest informe que es transforma en l'aportació sistemàtica de la pràctica professional de la psicopedagoga en donar lloc a la proposta de model d'intervenció CRAPs (capítol VII). Els capítols I i II alimenten la pertinència i la rellevància de l'estudi del contingut dels diaris de camp, per una banda, i fonamenten, a través de la pràctica contrastada (capítols IV, V i VI) a la proposta psicològica de vertebrar les diferents facetes del rol del psicopedagog a l'educació secundària, en la relació d'ajuda.

Per últim, vull deixar constància d'alguns aspectes, en part ja indicats, que considero importants per situar la lectura d'aquest informe.

### **Què hem fet i per a què.**

Comprovar fins a quin punt els procediments i protocols d'intervenció professional que segueixo i les intervencions *ad hoc*, amb base intuïtiva, davant noves situacions, tenen fonament sòlid, particularment, en les ciències de la conducta.

Millorar i ampliar aquests procediments d'intervenció amb aportacions científiques acreditades i adequades al nostre context de societat complexa.

Dissenyar un perfil de professional de psicopedagogia que respongui a les necessitats dels alumnes d'Educació Secundària del nostre sistema educatiu, que faciliti la tasca educativa i la implicació de tutors i professors d'ESO; que sigui extensible al conjunt de professionals i que pugui ser útil per a la regulació professional que faci el propi col·lectiu o la regulació marc que faci l'Administració educativa.

## **D'on partíem i quin camí hem emprès**

Conèixer bé el sistema educatiu i el seu funcionament dia a dia ha estat la més gran facilitat. Alhora també ha estat la dificultat més gran: superar la proximitat i la implicació personal en el desenvolupament professional que ara convertia en recerca. Era imprescindible un distanciament propi i a l'hora un guiatge extern per tal que tot el valor que té el coneixement detallat, continu, diversificat de les situacions d'ensenyament – aprenentatge pogués ser estudiat, analitzat, contrastat, documentat i investigat amb perspectiva total, independent, objectivada i generalitzable.

La contribució de dos professors doctors experts amb els que hi ha hagut no poca discussió i sessions de treball conjunt ha estat garantia de no donar voltes sobre mi mateixa, quedar-me en la meua experiència. El professor tutor, Dr Roche, ja m'havia obert una via sòlida seguint el seu curs de doctorat amb la Prosocialitat. El professor director, Dr Izquierdo, que va judicar el treball de recerca de tercer cicle, va mostrar un gran interès en una recerca que conduís a dissenyar un model d'intervenció psicopedagògica segons la Comunicació emocional òptima. Així he anat perfilant el model CRAPs que s'exposa en diàleg i debat amb ambdós professors i amb la realitat diària d'intervenció psicopedagògica.

Per causes alienes em vaig veure obligada a apartar-me de l'especialitat de psicopedagogia i entre 2004 i 2007 he estat dedicada a la formació professional amb l'especialitat d'Intervenció sociocomunitaria. Això m'ha estat favorable per prendre una certa distància de la intervenció psicopedagògica, aturar tota nova incorporació de dades i deixar de cercar alternatives a nous casos que es presenten dia a dia. També és veritat que, treballant intensament en una altra especialitat, contigua això sí, era molt més feixuc reprendre el treball de recerca a diari i ha anat quedant per caps de setmana i vacances amb el corresponent endarreriment.

## Mètodes i materials

La col·lecció de dades parteix de les notes i registres dels *quaderns anuals* de psicopedagoga que ara es converteixen en *diaris de camp*, cada vegada més sistematitzats seguint metodologia i normes de l'Etnografia educativa. Temia no seguir adequadament les exigències de recerca científica en la formulació d'hipòtesis i vaig trobar en la Teoria Arrelada (Grounded Theory) la confirmació i potenciació d'un mètode de recerca en el que estava situada intuïtivament: una recerca sobre la conducta de caràcter sociològic amb tots les implicacions psicològiques. M'ha donat mètode tant Glasser (1992) que posa l'accent en les persones, en els seus contextos i en les construccions de significat, i en Straus ara treballant amb Corbin (1990) que posen l'accent en les tècniques precises, en les dades sobre les que s'ha d'arrelar la teoria i en l'objectivitat.

L'estudi de monografies o casos concrets, ja formava part de la meva pràctica professional, especialment per a orientar els docents a partir de l'estudi de casos d'alumnes, i aquesta és una de les parts on em moc amb major facilitat. D'altra banda, poso en dubte el valor de la recerca per a la seva difusió si no incloqués l'estudi de casos en profunditat. Efectivament, els estudis de casos no demostren res però il·lustren i de l'estudi de moltes il·lustracions se n'aprèn de manera consistent i pràctica una metodologia igual com s'aprèn a pilotar una avioneta amb coneixements físicomecànics, meteorològics, geogràfics i moltes hores de pràctica.

No he abordat una recerca explicativa sinó una recerca d'un model d'intervenció. Això sempre és més compromès, i no n'hi ha prou en conèixer o demostrar sinó que cal oferir una proposta consistent internament, amb possibilitat d'eficàcia, i prou vinculada a d'altres com per no dependre d'ella mateixa. El model d'intervenció Comunicació en la Relació d'Ajuda Psicopedagògica (CRAPs) que es proposa queda ben travat. La intervenció sistèmica admet la complexitat i veu cada alumne en un context, en un entramat de relacions i per tant la intervenció atindrà l'alumne, els professors, la família...per millorar totes i cada una de les relacions però potser solament millorant-ne alguna ja es pugui percebre un important canvi positiu.

La intervenció breu estratègica fa una aportació molt directa a la pràctica dels nostres instituts d'educació secundària. La intervenció breu estratègica és la més adequada quan els problemes fa temps que s'arrosseguen i les intervencions els han cronificat. Les solucions intentades, i fracassades, han contribuït a fer el problema més gran. Correspon a cadascú modificar l'actuació en allò que pugui millorar la relació, encara que inicialment es pensi que és culpa (nosaltres no veiem culpa, en tot cas potser causa) dels altres. Malgrat el vent bufi en contra, es pot posar les veles de manera que s'avanci, poc però s'avanci, i es trenqui la cronificació del problema.

La intervenció com a relació d'ajuda no és una intervenció balsàmica sinó humanista que correspon a tot docent i potser a tot professional o treballador d'una institució escolar però falta molt perquè sigui generalitzada. La relació d'ajuda iniciada pel psicopedagog, i també per docents que ho han comprès bé, és relació d'ajuda cap als alumnes, però també cap als professors que tenen dificultats amb els alumnes, cap a les famílies que se senten desorientades i no saben què fer amb els fills.

Amb la relació d'ajuda el psicopedagog no substitueix ningú, ajuda amb suport personal i amb anàlisi cognitiva a comprendre el desajust o conflicte relacional. Fer notar tot allò que funciona i que podem refermar. Ha de ser una relació professional, amb fonament científic però sempre relació horitzontal que no crea dependència de cap mena. Tots es poden informar autònomament, tots han de ser amos dels seus sentiments i tots són responsables de les seves actuacions amb les circumstàncies atenuants que facin al cas.

### **No sense dificultats**

Els diaris de camp aporten moltes dades, reals, vives, punyents, provocadores. Són recollides amb format seminarratiu, conserven imatges mentals expressades tal qual. Són matèria ben interessant però cal temps i paciència per a organitzar, per a depurar, per a classificar, tipificar, categoritzar... És el



camí, lent camí, que ja anuncia la Teoria Arrelada. A vegades sembla inacabable i convida abandonar. Però hom no investiga per un grau acadèmic, hom investiga perquè és una necessitat, necessitat de donar resposta funcional i eficaç a unes persones -alumnes, professors i pares-, és una necessitat personal veure que la pròpia feina professional té valor, és una necessitat teòrica de comprendre, trobar explicacions i entendre (que vol dir: de manera entera) la persona i les seves relacions... i aquí potser sí que ja aflora el científic de la conducta humana.

### **Resultats i conclusions**

Penso que l'aportació d'un model CRAPs prou acotat, prou perfilat, no acabat, provisional encara, obert a l'aportació de tots és una contribució científica. Però si algú cerca resultats, troballes novíssimes, potser quedi decebut, potser consideri que tanta feina -la feina queda ben palesa i no penso que es discuteixi- no condueix enlloc. Però la mateixa discussió científica, el debat que pot generar i la distància que sempre hi ha entre teoria i pràctica en les ciències socials són un bon indicador. Reduir els assumptes humans només a freqüències, a dades numèriques per presentar resultats inqüestionables, no seria precisament científic, o bé és ingenu o bé és interessat.

L'etnografia amb tots els filtres que s'han fet deixa palès que una intervenció psicopedagògica de tipus sistèmica-ordinària dóna millors resultats personals, acadèmics i aporta més satisfacció a qui pateix i a tots els que assumeixen responsabilitat en la relació d'ajuda. Ara la valoració queda en mans de la comunitat científica.



# I. ESCENARI LEGAL DE LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA

## Educació Secundària per a tothom: fonaments legals

### 1.1. LOGSE

El reconeixement del dret a l'educació es convertí en manament constitucional que la LODE (1985) regulà tant pels centres de titularitat pública com privada, i establí els principis bàsics del nostre sistema educatiu. Posteriorment la LOGSE (1990) organitzà i estengué l'educació obligatòria des dels 6 fins els 16 anys, a l'àmbit de Catalunya garantida per a tots a partir dels 3 anys.

L'ampliació de l'educació bàsica (primària i secundària obligatòria) per a tots els ciutadans a l'estat espanyol és una conquesta de la societat desenvolupada que legisla per donar major formació, preparació, als joves abans que entrin a formar part de la població activa, tenint en compte que en el marc europeu, a la societat de serveis, postindustrial, cal facilitar a tots els ciutadans l'adquisició d'aprenentatges capacitats per arribar al treball amb la màxima qualificació i preparació, incloent en aquesta formació bàsica el primer nivell de la formació professional. L'educació secundària obligatòria té per *finalitat* transmetre a tots els alumnes els elements bàsics de la cultura, formar-los per assumir els seus deures i exercir els seus drets i preparar-los per a la incorporació a la vida activa o per accedir a la formació professional específica de grau mitjà o al batxillerat<sup>1</sup>.

En l'article 19 la LOGSE fa un enunciat de capacitats que l'educació secundària obligatòria ha de desenvolupar en els alumnes: comprendre i expressar-se de manera apropiada en diverses llengües; utilitzar en sentit crític diversos continguts i fonts d'informació; comportar-se amb esperit de cooperació,

---

<sup>1</sup> LOGSE , llei orgànica 1/1990 de 3 d'octubre, cap.II, articles diversos.

responsabilitat moral, solidaritat i tolerància, respectant el principi de no discriminació entre les persones,... La llei disposa que per tal d'assolir els objectius d'aquesta etapa, *l'organització de la docència atindrà la pluralitat de necessitats, aptituds i interessos de l'alumnat.*

En els Decrets de la Generalitat de Catalunya que desenvolupen l'esmentada llei, i concretament en el preàmbul del *Decret 75/1992 de 9 de març en el qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments en els diferents nivells* es diu:

La tasca dels centres educatius es fonamenta bàsicament en l'acció educadora dels professors i en els currículums dels quals aquest Decret dona el marc. Així la present disposició incorpora els principis inspiradors del model d'experimentació de la reforma educativa a Catalunya: l'atenció a la diversitat, la flexibilitat i l'opcionalitat. El resultat ha estat un model curricular obert, que facilita diferents desenvolupaments i programacions de cada centre i que dona resposta a les necessitats educatives dels alumnes. Aquest model incorpora progressivament l'opcionalitat, sobretot a partir de l'educació secundària obligatòria, orientada per una bona acció tutorial que esdevé part fonamental del procés educatiu.

L'esmentat decret concreta el capítol II de la LOGSE quant a la *finalitat* dels ensenyaments de l'educació obligatòria en els següents termes:

Afavorir el procés de desenvolupament harmònic de la personalitat de l'alumne.

Promoure el respecte als drets i les llibertats fonamentals de les persones i als principis bàsics de la convivència i la democràcia.

Crear actituds solidàries i de tolerància rebutjant discriminacions degudes a l'edat, la raça, la religió, el sexe i altres diferències de caràcter físic, psíquic o social.

Fomentar el sentiment de pertinença i estima al país amb les seves característiques socials, culturals, geogràfiques, històriques i lingüístiques, alhora que promoure el coneixement d'altres pobles i comunitats.

Establir les bases per a l'aprenentatge autònom i continu i per a l'exercici d'activitats professionals.

En el preàmbul del *Decret 96/1992 de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria* es remarca:

L'educació secundària obligatòria té per finalitat possibilitar que tots els alumnes puguin accedir als elements bàsics de la cultura en el marc d'un desenvolupament personal complet. En aquesta etapa, els alumnes han d'adquirir els conceptes, les actituds i els valors que els condueixen a l'autonomia individual, a la construcció de la pròpia personalitat i a un autoconcepte positiu, per tal de ser capaços d'assumir els seus deures i exercir els seus drets. També, en aquesta etapa, s'ha de consolidar la formació que permeti als alumnes incorporar-se a la vida activa o accedir a l'educació secundària postobligatòria.

En la seva filosofia i en la seva concreció, la lletra de la llei i el seu desplegament, el currículum no són uns temaris que s'han de saber, sinó un camí personal per a cada alumne, flexible i en part opcional que cal que s'adapti a cadascú, segons diferències, capacitats i necessitats. La diversitat s'entén com un element positiu que s'ha d'atendre coneixent cadascun dels alumnes i amb una relació educativa interpersonal

L'educació secundària obligatòria té com a finalitat que l'alumne, en acabar l'etapa, hagi assolit una sèrie de 13 capacitats, que es concreten per a cada àrea amb objectius generals, continguts ( procediments; fets, conceptes i sistemes conceptuals; i valors, normes i actituds), i 51 objectius terminals per àrea que es donen com a referent de l'avaluació dels aprenentatges que han d'haver assolit els alumnes en acabar l'etapa. L'adequació del currículum al grup classe i a cada alumne/a és tasca de tots els professors i l'ha de coordinar el tutor escolar.

## **1.2. El professor tutor**

Amb l'entrada en vigor de la Reforma educativa LOGSE, un professor d'àrea, de matèria, ha d'assumir el paper d'educador i establir una relació interpersonal i intragrupal amb uns nois i noies que no només han d'aprendre coneixements, sinó que han d'accedir a la cultura per a la vida, des d'un desenvolupament personal complet.

La figura del tutor, com a professor encarregat d'un grup d'alumnes i com a responsable de cadascun d'ells, té un caire significativament diferent a allò que el professorat de batxillerat, i també a segona etapa d'EGB, estava acostumat a fer en les anteriors situacions. S'introdueix una matisació molt important, les relacions passen de ser només d'ensenyament-aprenentatge (instrucció) a relacions d'educació, per tant remarca també la responsabilitat que ha d'assumir el professor en la socialització des de la seva tasca professional amb els alumnes (que no pas estudiants en moltes ocasions).

Moltes situacions desconegudes sacsegen la seguretat professional i personal del professor: canvis socials, canvis d'interessos en la població escolar, diversitat de procedència cultural i social dels alumnes, passar d'expert en una matèria a educador. Hi ha un canvi profund en la funció del professor d'ensenyament obligatori i això provoca molta inseguretat en els docents. La normativa obliga a elaborar el PEC, el projecte educatiu de centre; però davant la por que generen els comportaments inesperats es té més tendència a establir normes i concretar sancions, i en molts centres es comença elaborant el RRI, el reglament de règim intern. Es preferiria canviar les persones amb les que ens relacionem per tal de no haver de canviar nosaltres i no haver de modificar la nostra manera segura de viure. Com diuen Bach i Darder (2002 p. 53) "moltes vegades això ens aboca a actituds individualistes o corporativistes en les quals els interessos d'una sola persona o d'un grup de persones passen per sobre dels altres"<sup>2</sup>.

En aquesta situació de desconcert, el tutor/a ha de ser el coordinador de l'acció educativa, que han de fer els seus col·legues docents, amb el grup tutoria que la direcció del centre li ha encomanat a ell/a. Ha de tenir cura de la coherència de les activitats d'ensenyament-aprenentatge i de les activitats d'avaluació de tots els professors que intervenen en el procés d'ensenyament del seu grup d'alumnes. També és l'encarregat de fer una orientació personal, acadèmica i professional individual a cadascun dels nois i noies al seu càrrec, i connectar amb les famílies i compartir amb elles la tasca educativa. La normativa ho concreta establint que ha de mantenir una relació suficient i periòdica amb els pares dels seus alumnes o representants legals.

L'acció tutorial es concreta en l'article 16 del *Decret 96/1992 del Departament d'Ensenyament*, com un conjunt d'accions educatives que contribueixen a desenvolupar i potenciar capacitats bàsiques dels alumnes, orientant-los per tal d'aconseguir la seva maduració i autonomia, i ajudant-los a prendre decisions amb vista a les opcions posteriors, de continuació d'estudis o d'entrada en el món del treball. Més endavant afegeix que l'acció tutorial es programarà cada

---

<sup>2</sup> BACH, E, DARDER, P. (2002): *Sedueix-te per seduir*. Barcelona: Edicions 62, 2004.

any, tenint en compte el conjunt de tota l'etapa. També s'explicita que l'acció tutorial serà exercida per tot el conjunt de professors que intervé en un grup d'alumnes, amb la coordinació del tutor. Per dur a terme l'acció tutorial, el centre organitzarà crèdits de tutoria, on es realitzaran activitats amb tots els alumnes d'un grup i atencions individualitzades.

La tasca dels tutors ha de quedar definida i organitzada en el PAT, el pla d'acció tutorial, que queda inscrit i desenvolupa el projecte educatiu del centre i li permet adaptar-se per atendre les necessitats canviants de la població escolar concreta, donant-hi una resposta adequada. Correspon al cap d'estudis coordinar l'exercici de les funcions del tutor/a i programar l'aplicació del pla d'acció tutorial dels alumnes de l'institut d'acord amb el projecte educatiu.

Es evident que aquesta tasca ve força de nou a un bon grup de professionals que són especialistes en una matèria, a vegades no tant en la didàctica de la mateixa, i que potser havien accedit a l'ensenyament perquè els agradava o sabien molt d'aquesta matèria en concret. Cal admetre que hi ha un bon nombre de professors que es desmarquen obertament del terme educació, i fins i tot en converses informals o en sessions de claustre han deixat ben clar que educar no és la seva feina. I més quan no es tracta d'educar a qui vol aprendre, sinó de possibilitar que tots els alumnes puguin accedir als elements bàsics de la cultura en un marc de desenvolupament personal complet. Hi ha un estil de fer de professor, acomodats, sense preocupar-se pels alumnes que no segueixen, fins i tot expulsant-los de l'aula a la més lleu pertorbació. No són la majoria, potser, però fan molt soroll.

Hi ha professors responsables, persones honestes que preparen la seva feina, l'adeqüen als alumnes, els estimen i procuren formes agradables i alhora exigents d'ensenyar. El professor-tutor, responsable, viu amb angoixa la situació, procura complir amb la normativa que demana papers i més papers; s'interessa pels alumnes que té al seu càrrec, procura parlar amb els pares i mai arriba a fer tot el que es proposa.

Hi ha un nombre de professors, que resulten majoria silenciosa, que s'adonen del repte que significa adequar l'educació als alumnes i a les necessitats del moment, però els falten idees i valentia, i amb el seu silenci decanten les decisions a favor del qui més crida, els que volen que res canviï i treure fora del centre, expulsant-los, o derivant-los a centres especialitzats en problemes de conducta els alumnes que produeixen malestar.

D'una manera velada, potser, amb el canvi de la societat ha canviat la professió docent, es podria dir metafòricament que s'ha sofert una *reconversió professional*, però la condició de funcionari en els centres públics i les rutines en centres públics i privats, és tant poderosa, que una bona part de docents no ha assumit que han de canviar, tot i que la normativa hagi promulgat lleis i decrets fent-ne el desenvolupament. S'han canviat rètols i denominacions, però segueixen les mateixes pràctiques i el més poderós, les mateixes idees i creences.

La societat democràtica, encara que amb limitacions, ha introduït alguns canvis com que l'autoritat pot ser discutida o criticada i els docents han vist afectat el seu estatus i la credibilitat social de la seva tasca que es basava en el càrrec o poder i ara s'ha d'acreditar amb l'autoritat personal, en la competència professional, amb la relació madura.

Potser, per ajudar en aquesta nova situació, el legislador fa entrar en escena una nova figura, mai abans contemplada, en els centres educatius públics: el professor de psicologia i pedagogia.

### **1.3. El professor de psicologia i pedagogia**

És en les coordenades de l'extensió de l'ensenyament obligatori fins els 16 anys (LOGSE) que el *Real Decreto 1701/1991, de 29 de novembre*, promulgat havent estat consultades les Comunitats Autònomes en el sí de la conferència sectorial d'educació, en l'article 5è.3 que es crea l'especialitat:



Los profesores de la especialidad "Psicología y Pedagogía" del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, desempeñaran prioritariamente funciones de orientación educativa a los alumnos, derivadas de los diferentes currículos, y de apoyo al profesorado, en los términos que determinen al respecto las distintas Administraciones educativas y sin perjuicio de las funciones docentes, que puedan ser atribuidas a dicha especialidad, en virtud de lo establecido en el artículo siguiente.

L'article 6è afegeix:

Las Administraciones educativas determinaran las atribuciones de las materias optativas de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato a los Profesores de las diferentes especialidades del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria,

Des dels anys vuitanta del segle XX, a Catalunya ja s'havien creat els EAP<sup>3</sup>, com a serveis educatius. Fou així que en convocar-se les primeres proves selectives de professors -les oposicions- per cobrir places de Professors d'Ensenyament Secundari, especialitat Psicologia i Pedagogia, van aprofitar per regularitzar la situació d'aquells professionals que no tenien contacte docent amb els alumnes, ni dependència orgànica de les direccions dels centres escolars.

En la pràctica diària, l'arribada dels professors de psicologia i pedagogia (psicopedagog/a de centre) s'associa des del primer moment amb l'atenció a la diversitat que és conseqüència d'un sistema educatiu que contempla l'educació comprensiva i inclusiva. Malgrat la normativa repeteix constantment que l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials (NEE) es tasca de tot el professorat, les resolucions anuals que dicta el Departament d'Ensenyament per a organitzar el curs següent, fins el curs 2006-2007 que varia lleugerament, inclouen frases ambigües que donen ordres i contraordres i que fan que alguns professors puguin entendre que s'encomanen al professor de psicologia i pedagogia els alumnes amb NEE, quan el que se'ls atribueix és la tasca de coordinar les mesures d'atenció a la diversitat per a tots els alumnes. La normativa anual de començament de curs, però, després d'encomanar al professor de psicologia i pedagogia que ha de coordinar les

---

<sup>3</sup> EAP: Equips d'assessorament psicopedagògic.

mesures d'atenció a la diversitat dels adolescents, immediatament li recorden que no és ningú. Podem observar-ho en el text transcrit a continuació <sup>4</sup>

#### 4.5 El professorat de l'especialitat de Psicologia i Pedagogia i els mestres de Pedagogia terapèutica

L'atenció a la diversitat de necessitats educatives dels alumnes és responsabilitat de tot el professorat. El professorat de Psicologia i Pedagogia i els mestres de Pedagogia Terapèutica s'han de dedicar, prioritàriament, als alumnes que presenten més dificultats en l'aprenentatge i, molt particularment, aquells que necessiten suports educatius específics per progressar en els seus aprenentatges i per participar en les activitats ordinàries del centre, complementant les funcions que desenvolupen als professors d'àrea pel que fa a l'atenció de les diferents capacitats, interessos i ritmes d'aprenentatge que presenten els alumnes. Per tant, els alumnes amb necessitats educatives especials vinculades a discapacitats o amb greus dificultats d'aprenentatge són els primers que s'han de beneficiar de la intervenció d'aquests especialistes.

##### 4.5.1. El professorat especialista de Psicologia i Pedagogia

El professorat especialista de Psicologia i Pedagogia ha de distribuir el seu horari lectiu entre les activitats següents:

- Docència

Docència en la part comuna i de la part variable del currículum, prioritàriament de les àrees que tenen un caràcter més instrumental, a l'alumnat amb més dificultats per aprendre.

- Atenció a alumnes amb necessitats educatives especials.

Atenció individualitzada als alumnes amb necessitats educatives especials, vinculades a discapacitats o a altres circumstàncies personals, que necessiten una atenció específica.

L'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials ha de comportar la preparació de materials i activitats adaptades, en col·laboració amb la resta del professorat, per tal que es disposi dels recursos apropiats per a la participació d'aquests alumnes en activitats de l'aula ordinària.

- Suport tècnic al professorat

Orientació d'estratègies organitzatives i didàctiques per a l'atenció a necessitats educatives de l'alumnat.

Participació en l'elaboració i el seguiment de les adaptacions curriculars individualitzades: prioritats educatives, formes de participació de l'alumne/a en les activitats generals i ordinàries, activitats d'aprenentatge i criteris d'avaluació.

Aportació de materials específics i adaptats que facilitin la participació de l'esmentat alumnat en les activitats ordinàries.

Col·laboració en la planificació i el desenvolupament de l'acció tutorial.

Participació en la comissió d'atenció a la diversitat per tal de col·laborar en la planificació i seguiment de mesures d'atenció a les necessitats educatives de l'alumnat del centre.

En la programació del centre s'atribuiran 6 hores lectives en els centres de tres o menys línies, i 9 hores lectives en els de quatre o més línies d'ESO, per el desenvolupament de les funcions B i C ( atenció individualitzada a alumnes i suport tècnic al professorat) .

---

<sup>4</sup> Resolució de 18 de juny de 2004 que dóna instruccions per l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària de Catalunya per al curs 2004-2005. *FDAADE Núm. 1013, any XXII, juliol 2004.*

En el desenvolupament d'aquestes funcions el professorat especialista de Psicologia i Pedagogia comptarà amb la col·laboració de l'EAP.

Davant diverses variacions normatives, per emmarcar aquesta part del treball d'investigació, ens referim concretament a l'última normativa feta pública pel Departament d'Educació el 2004<sup>5</sup>, atès que es va tancar el període d'investigació el juny del mateix any. D'altra banda cal dir que no difereix massa de la normativa anterior que ha estat en vigor en el període dels set cursos anteriors que cobreix el present estudi, ni de la normativa posterior que repeteix el mateix sense qüestionar-ne la validesa.

Cal notar que en les tasques que se li encomanen al professor de psicologia i pedagogia s'utilitzen sempre els termes coordinar, coordinar-se, col·laborar,... en funció d'atendre els alumnes amb necessitats educatives o a les necessitats educatives de tot l'alumnat del centre. Tot són jocs de paraules, que es poden interpretar de diverses maneres i segons interessos diferents depenent de quin professor o directiu es tracti, però si que quedaria clar, si es volgués admetre que no són exclusivament d'ell o ella, sinó on quedaria el principi d'educació inclusiva que remarca la LOGSE.

Es significatiu que en la legislació autonòmica de Catalunya no es contempli un departament d'orientació com a la resta de l'Estat, mentre si es contemplen departaments didàctics de totes les àrees. Potser un espai que podria haver tingut una funció propera al departament didàctic és la *Comissió d'Atenció a la Diversitat*, però en aquest cas tampoc hi ha una aposta clara del legislador per atorgar al psicopedagog les funcions i les atribucions, amb caràcter de professional especialista, necessàries per assumir les tasques d'orientació al professorat i d'ajuda als alumnes.

A aquesta indefinició de funcions s'hi barreja l'entrada a l'IES de l'assessor de l'EAP mitja jornada a la setmana. A aquests tècnics se'ls encarrega fer dictàmens i informes sobre alumnes, sobretot en el cas del pas d'etapa

Educació Primària (EP) a ESO, i l'orientació als alumnes amb NEE en acabar l'escolaritat obligatòria. La seva feina acaba sent sobretot psicomètrica. La seva tasca d'assessorament es reparteix (normalment) un matí a un IES i els quatre o tres restants a diferents CEIP.

A diferència de l'assessor de l'EAP, el psicopedagog és un professor més de l'IES, viu el dia a dia al centre, exerceix la funció docent que li permet conèixer les necessitats i recursos. La pertinença al centre li podria permetre potenciar les relacions humanes tot facilitant estratègies per abordar els problemes didàcticament i humanament, evitant que les conductes arribessin a desbordar tothom. La realitat, però, es majoritàriament una altra. A mesura que van passant els cursos hi ha una tendència per part de l'Administració Educativa i dels centres, en ocupar les hores d'aquest especialista en fer classes de llengua i matemàtiques als alumnes amb endarreriments o discapacitats, o els que causen problemes i aïllar-los de la resta dels seus companys, tancant-los en el que en el moment es definí com UAC. Res més contrari a l'educació inclusiva per la que s'opta.

### **1.3.1. En passar el temps l'Administració ha fet alguns canvis, caldrà mantenir-los i assegurar-los**

A l'hora en que s'acabava de tancar les conclusions de la investigació, el Departament d'Educació i Universitats publicà la resolució de 30 de juny de 2006, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària per al curs 2006-2007.

---

<sup>5</sup> El Departament d'Ensenyament va passar a denominar-se Departament d'Educació a partir de Decret 304/2004, de 25 de maig, de modificació de la denominació del Departament d'Ensenyament. (DOGC Núm. 4143, de 28/05/2004, pàg. 10126).

A diferència de les instruccions de cursos anteriors, ara, es dedica més espai i més qualitat en l'enumeració de les tasques que se li assignen al professor de psicologia i pedagogia, això es fa palès en:

capítol 3. Atenció a les necessitats educatives de l'alumnat,

En l'apartat 3.1. que correspon a l'acció tutorial es diu: ... En la planificació i desenvolupament de l'acció tutorial es comptarà amb la col·laboració del professorat de psicologia i pedagogia

3.2.1. Comissió d'atenció a la diversitat (en aquest cas no varia la composició de la que s'enunciava en les instruccions anteriors)

3.3. En el marc dels principis generals d'integració escolar i educació inclusiva. ..Els mestres de pedagogia terapèutica i el professorat de psicologia i pedagogia han de prioritzar l'atenció directa a l'alumnat amb necessitats educatives especials en els entorns escolars ordinaris.

... En l'avaluació final d'etapa... La comissió d'atenció a la diversitat ha de fer el seguiment de l'evolució de l'alumne/a amb necessitats educatives especials amb els tutors i professionals especialistes – EAP, professorat de psicologia i pedagogia...- com a element clau de les decisions organitzatives, curriculars i avaluatives que es prenguin per afavorir la inclusió escolar.

3.7.1. Adaptacions del currículum

...Les ACI han de ser elaborades pel tutor/a de l'alumne/a amb la col·laboració del professorat de psicologia i pedagogia, dels professionals que han d'intervenir en la seva atenció i de l'EAP.

capítol 2.1. Horari del professorat:

21.4. El professorat de l'especialitat de psicologia i pedagogia i els mestres de pedagogia terapèutica

L'atenció a la diversitat de necessitats educatives dels alumnes és responsabilitat de tot el professorat. El professorat de psicologia i pedagogia i els mestres de pedagogia terapèutica s'han de dedicar, prioritàriament, als alumnes que presenten més dificultats en l'aprenentatge i, molt particularment, a aquells que necessiten suports educatius específics per progressar en els seus aprenentatges i per participar en les activitats ordinàries del centre, complementant les funcions que desenvolupen els professors d'àrea pel que fa a l'atenció de les diferents capacitats, interessos i ritmes d'aprenentatge que presenten els alumnes. Per tant, els alumnes amb necessitats educatives especials vinculades a discapacitats o a greus dificultats d'aprenentatge són els primers que s'han de beneficiar de la intervenció d'aquests especialistes.

21.4.1. El professorat especialista en psicologia i pedagogia

El professorat especialista en psicologia i pedagogia ha de distribuir el seu horari lectiu entre les activitats següents:

Atenció a l'alumnat

a) Docència en la part comuna i variable del currículum, prioritzant l'alumnat amb més dificultats a fi que assoleixi les competències bàsiques.

b) Atenció individualitzada a alumnes amb necessitats educatives especials i alumnes que, per situacions personals o socials, requereixen una atenció específica. L'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials ha de comportar la col·laboració amb el professorat en la preparació de materials i activitats adaptades, per tal que es disposi dels recursos apropiats per a la participació dels recursos apropiats per a la participació d'aquests alumnes en activitats de l'aula ordinària.

Suport tècnic al professorat

Valoració de necessitats educatives de l'alumnat en l'àmbit acadèmic i escolar i concreció de propostes d'intervenció educativa.

Col·laboració en la planificació d'estratègies organitzatives i didàctiques per a l'atenció a necessitats educatives de l'alumnat.

Participació en l'elaboració i el seguiment d'adaptacions curriculars individualitzades.

Aportació de materials específics i adaptats que facilitin la participació de l'alumnat amb dificultats específiques en les activitats ordinàries.

Col·laboració en la prevenció de conductes de risc i en la gestió de conflictes.

Participació en la comissió d'atenció a la diversitat a fi de col·laborar en la planificació i el seguiment de mesures d'atenció a les necessitats educatives de l'alumnat del centre.

Coordinació de les actuacions dels serveis externs que intervenen en l'atenció de l'alumnat.

Suport a l'acció tutorial i a l'orientació de l'alumnat.

El professorat de psicologia i pedagogia ha de donar suport al professorat tutor en el desenvolupament de l'acció tutorial i en l'atenció a alumnes que requereixen una intervenció específica.

El professorat de psicologia i pedagogia pot col·laborar amb els tutors en: l'aplicació de les estratègies per al coneixement del grup i de l'alumnat, l'atenció i el seguiment de l'alumnat amb dificultats específiques i de l'alumnat amb escolarització compartida, el desenvolupament de sessions de grup, la planificació i el desenvolupament d'activitats d'orientació escolar i professional, principalment al final de cada etapa escolar, el desenvolupament del Programa de salut i escola, la realització d'entrevistes amb famílies.

El professorat de psicologia i pedagogia també pot col·laborar pel que fa a: la planificació de temes o activitats per treballar en la tutoria de grup, el desenvolupament de continguts de les reunions de tutors de nivell, la col·laboració d'agents externs, la col·laboració amb xarxes de treball que coordinen recursos i actuacions d'orientació escolar i professional a nivell de municipi i territori

En la programació del centre s'atribuiran 9 hores lectives a la docència i l'atenció a l'alumnat i 9 hores al suport del professorat i a l'acció tutorial. En el desenvolupament de les seves funcions, el professor de psicologia i pedagogia comptarà amb la col·laboració de l'EAP. Cada centre determinarà els mecanismes per la coordinació del professorat de psicologia i pedagogia i l'EAP.

### **1.3.2. En què s'ha modificat el desplegament legislatiu i com pot repercutir en la funció del psicopedagog**

En el que la resolució considera "activitats" hi ha una modificació substancial; a partir del curs 2006-2007 s'encomanen activitats amb alumnes, ja siguin de grup i individuals en docència en la part comuna i variable del currículum, eliminant la concreció que feia en els desplegaments anteriors, que fixava principalment en les àrees que tenen un caràcter més instrumental, actualment es diu *prioritzant l'alumnat amb més dificultats a fi que assoleixi les competències bàsiques*. Això és

important, perquè no es tracta de fer llengües o matemàtiques, sinó a partir de qualsevol àrea curricular fer un enfocament actiu i, com diria Feurstein, prendre els problemes del nen, descobrir les seves dificultats, denominar-les i tractar de pujar el seu nivell d'eficàcia; crear una atmosfera que accepta els problemes del nen, però no com a punt final, sinó com a provisió de tractament i en expectatives de modificació cognitiva, tenint en compte que llevat de casos severos d'impediments genètics o orgànics, l'organisme humà està obert a la modificabilitat a tota edat i estadi de desenvolupament<sup>6</sup>

Sembla que en l'actual desplegament normatiu, no en el que regia en l'època de la investigació, podria quedar clar que el psicopedagog no és un professor comodí que es suma als professors dels departaments de llengües o de matemàtiques, sinó que és un especialista en diagnòstic, no en classificació i etiquetatge, i en provisió de tractament normalitzat i en expectatives de futur desenvolupament, des de l'àrea i l'estratègia per la que estigui més capacitada, i en la que pugui motivar més l'alumnat.

Per altra banda cal fer esment que la introducció de la figura del psicopedagog va comportar un intens debat professional, encara no tancat, des dels diferents col·lectius i instàncies implicades (COP, 1991). Tot i que no és objecte d'aquesta tesi entrar en aquest debat, a atall d'exemple, citem el títol d'algunes publicacions fetes entre els anys 1984 i 1994 (Quadre 1-1)

Any	Autor	Títol
1984	Del Rio, P.	Hacia una propuesta de actualización y desarrollo de la Psicología Educativa en España
1986	Miras, M.	La intervención psicopedagógica
1988	Bassedas, E.	El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva constructivista
1988	Esteban, A.	Titulación Psicopedagógica y funciones Psicoeducativas
1989	Coll, C.	Psicología Académica y Psicología Profesional en el campo de

<sup>6</sup> Feuerstein, R.1980, pàg. 9 citat per Gallifa, J. (1990) en " Feurstein. Perspectiva teòrica, programa d'enriquiment instrumental i sistema d'avaluació del potencial d'aprenentatge. Barcelona, Moià: Raima

		la educación
1989	Gilolmo, C.	Psicología Escolar. La evolución profesional en los últimos años
1989	Moreno, M.	Psicología de la Intervención Educativa y Sistema de Enseñanza
1989	Pastor, E.	Análisis de la profesión de "psicólogo de la educación"
1990	Bassedas, E. y Huguet, T.	El lugar de la intervención psicopedagógica
1990	COP	Funciones del Psicólogo Educativo
1990	Fernández Barroso, A.	Funciones del Psicólogo de la Educación
1992	Varela, J.	El triunfo de las pedagogías psicológicas
1994	Cuadernos de Pedagogía	César Coll. El compromiso con la Reforma

Quadre 1-1 Publicacions a l'entorn del rol del psicopedagog entre els anys 1984 i 1994

#### 1.4. L'atenció a la diversitat dels alumnes i les NEE

En universalitzar l'educació bàsica, obligatòria per a tots els ciutadans fins els 16 anys, els centres educatius, i més concretament els IES han d'assumir un alumnat divers, que no poden seleccionar a l'entrada, ni durant el període obligatori, i que s'ha d'atendre segons necessitats personals, no segons interessos docents o de disciplina acadèmica.

Si el 1982 la LISMI<sup>7</sup> havia establert per llei la integració social del minusvàlid. Catalunya, el 1984, havia estat pionera en els desenvolupaments normatius adreçats a la integració en el sistema educatiu ordinari, tot i que en la pràctica s'havia integrat més o menys en el nivell d'EGB, segons disposició personal dels mestres, i perquè era el període d'escola obligatòria en la llei d'educació de 1970, als instituts només els havien arribat alguns estudiants amb discapacitats motrius i físiques i amb bona capacitat intel·lectual. Ara les coses són diferents, l'ESO és educació bàsica obligatòria i l'han de fer tots els



ciutadans menors de 16 anys, si cal amb ACI, *adequació curricular individualitzada*, per als alumnes amb necessitats educatives especials.

La *Llei orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern les centres docents*, afirma que s'entén que l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) és aquell *requereix* durant un període de la seva escolarització o al llarg de la mateixa, *determinats suports i atencions educatives específiques pel fet de tenir discapacitats motrius, psíquiques a sensorials, per manifestar trastorns greus de conducta o per trobar-se en situacions socials o culturals desfavorides*.

A Catalunya, el Departament d'Ensenyament, en el *Decret 299/1997*, concreta l'atenció educativa als alumnes amb necessitats educatives especials, afegint-hi els infants i adolescents amb necessitats per sobredotació. Amb l'esmentat decret i a partir de l'experiència desenvolupada en el procés d'integració escolar, es pretén actualitzar els criteris i procediments per atendre la diversitat.

En l'esmentat Decret s'estableix la Comissió d'Atenció a la Diversitat, un intent de creació d'un ens amb la finalitat de coordinar les accions en pro de l'atenció de tots els adolescents en el centre educatiu. Aquesta comissió començà, segons es deduïa de la normativa i de la interpretació que se'n feia per alguns inspectors d'educació, com l'equivalent a Catalunya del "departamento de orientación" del territori administrat pel MEC. Posteriorment es va burocratitzar molt i es reduí cada vegada més el valor de l'atenció psicopedagògica i el marge de maniobra dels professionals de les ciències de la conducta humana, ja siguin el psicopedagog o el tècnic de l'EAP.

En la resolució de 18 de juny de 2004, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària de Catalunya per al curs 2004-2005, *Full de disposicions i actes administratius del Departament d'Educació núm.1013*, es concreta en els següents termes la citada comissió:

---

<sup>7</sup> LISMI. Ley de Integración Social de Minusválidos.

Per tal de planificar i fer el seguiment de les actuacions que es duguin a terme per atendre la diversitat de l'alumnat, es constituirà en cada centre la comissió d'atenció a la diversitat, integrada pel o la cap d'estudis o coordinadora pedagògica, que la presideix, el professor o professora de psicologia i pedagogia i, si s'escau, el mestre/a de pedagogia terapèutica, el coordinador d'ESO, els coordinadors de curs o de cicle, caps de departament o altre professorat que el centre consideri convenient, així com el/la professional de l'equip d'assessorament psicopedagògic (EAP) que intervé en el centre.

La comissió d'atenció a la diversitat haurà de determinar les actuacions que es duran a terme per atendre les necessitats educatives específiques de l'alumnat, els procediments que s'empraran per determinar aquestes necessitats educatives i per formular les adaptacions curriculars quan correspongui, i els trets bàsics de les formes organitzatives i dels criteris metodològics que es considerin més apropiats.

En molts centres aquesta magna comissió serveix per fer grups de nivell i per decidir quins alumnes aniran a la UAC. A més cal ressaltar que des del punt de vista deontològic, no es prudent que les necessitats personals dels adolescents que pertanyen a l'àmbit de la seva intimitat, siguin tractades en una comissió tant diversa i poc especialitzada com ha quedat la Comissió d'Atenció a la Diversitat.

## II. MARC TEÒRIC – METODOLÒGIC

El marc teòric en aquesta investigació no és un marc bidimensional. Pel cap baix és tridimensional, fins i tot ens atrevim a dir tetradimensional atès que hi ha una dimensió interna o ambiental. Es com una longitud d'ona no visible, alhora dinàmica, variable i modulable. Aquesta dimensió, la dimensió de relació interpersonal és en aquest marc, la més rellevant, que cal considerar amb les altres tres: la dimensió sistèmica singular de cada centre; la dimensió d'organització interna i la dimensió de globalització que ens dóna la pertinença a la societat de comunicació de masses

La *pintura* de l'experiència professional reflexionada és *emmarcada* de manera clara en cinc teories, les que s'anticipen en el quadre adjunt i es desenvolupen a continuació. Aquest emmarcament ha dut a bandejar alguns aspectes poc rellevants o a afinar en algunes dades que en el dia a dia havien estat oblidades o deixades de banda.

D'acord amb el tipus d'investigació que s'ha dut a terme i per entendre'n el procés, s'inclou en el marc teòric els models de recerca que s'han considerat més adients i que han guiat l'anàlisi de la realitat estudiada.

Finalment, també en el marc teòric que presentem, s'hi inclouen els models d'intervenció concordants que han sustentat la intervenció i el model del CRAPs<sup>8</sup> com un vestit fet a mida de cada cas i cada situació, en base a variacions del model de comprensió i intervenció de les persones i les seves relacions des de la psicologia sistèmica i des del compromís en la psicologia humanista en base a la relació d'ajuda. A continuació es presenta esquemàticament el **marc teòric – metodològic i d'intervenció** en el qual les columnes no es corresponen, sinó que s'esglaonen, perquè no es corresponen, estan a diferents nivells. Es pretén mostrar visualment els models de recerca i d'intervenció amb els que s'ha treballat i estan en el fons de l'estudi.

---

<sup>8</sup> Veure: Capítol VII, pp.

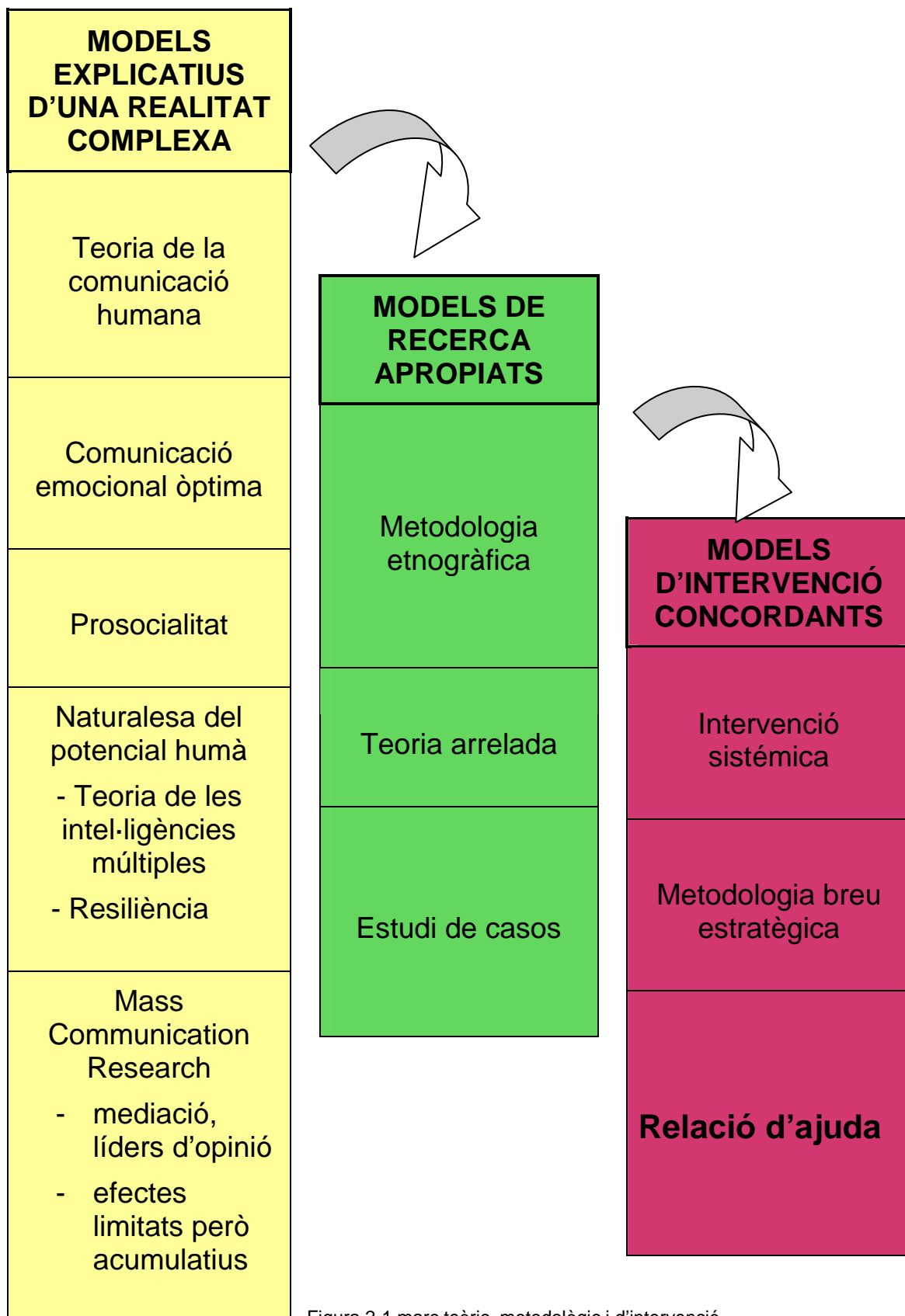


Figura 2-1 marc teòric, metodològic i d'intervenció

## **2.1. Models explicatius d'una realitat complexa**

### **2.1.1. Teoria de la comunicació humana**

La teoria general de sistemes (TGS) s'introduí a partir de la dècada de 1930 per Bertalanffy en el seu camp d'estudi, la biologia, com "integració dels diferents camps d'estudi en un paradigma d'investigació que es dirigeix a la unificació de la ciència". Front les idees de Newton i de Descartes, fins aleshores en ús, Bertalanffy defensà la validesa i l'actualitat de l'afirmació aristotèlica "el tot és més que la suma de les parts". Partint de l'experiència en el camp de la biologia afirmà que el caràcter fonamental d'un objecte vivent és la seva organització, que transcendeix per complet les parts per separat. En això l'autor es separà de la ciència clàssica que amb una classificació artificial aïllava els nivells de la realitat en anàlisi d'unitats individuals, oblidant la interacció entre les unitats.

En una primera aproximació definí sistema com a disposició d'elements interrelacionats i interactuants per a formar un tot. Aquesta entitat organitzada tant pot ser un grup social, la personalitat humana o qualsevol dispositiu tecnològic. Hi ha nombroses propietats en els sistemes que no són específiques d'una ciència determinada, ni només de les ciències, hi ha principis, instruments, mètodes i tècniques que són comuns a molts sistemes, de manera que un estudi en un dels camps o disciplines pot ser transferit immediatament a qualsevol altra disciplina científica.

El 1954 es creà la Societat per al Progrés de la Teoria General de Sistemes amb la finalitat d'investigar l'isomorfisme de conceptes, lleis i mètodes en diversos camps i promoure'n les transferències; afavorint el desenvolupament de models teòrics en els camps on fes falta; reduint, en la mesura que fos possible, la duplicació de l'esforç teòric en els diferents camps; promovent la unitat de la ciència millorant la comunicació entre els especialistes.

Nodrint-se dels estudis de Gregory Bateson i un grup de científics del Mental Research Institute (MRI) de Palo Alto, California, es va dissenyar el perfil conceptual del *model interactiu de la comunicació humana* basat en l'estudi de la interacció tal com es dona de fet entre els éssers humans. Bateson va definir la psicologia social com l'estudi de les reaccions dels individus front les reaccions d'altres individus. Una comunicació no només transmet informació, sinó que al mateix temps imposa conductes. L'autor va perfilar la base conceptual del model interaccional o pragmàtic de la comunicació humana que no es centrava en les condicions ideals de la comunicació sinó en l'estudi de la interacció tal com es dona de fet entre éssers humans.

Es definí que un sistema no és una suma de parts aïllades sinó que es deixen de banda les parts en benefici de la *gestalt*, el tot, i és focalitza l'atenció en el nucli complex, l'organització del sistema. El sistema és circular i automodificador, els resultats no estan determinats per les condicions inicials sinó per la naturalesa del sistema o pels paràmetres del mateix. Es constatà que condicions inicials distintes poden portar a resultats finals iguals, i diferents resultats poden ser produïts per les mateixes causes. Es pot afirmar que en un sistema les característiques de la gènesi són menys importants que l'organització de la interacció. Els organismes són sistemes oberts que mantenen el seu estat constant, estabilitat, i amb freqüència evolucionen cap a estats de major complexitat, per mitjà d'un intercanvi constant d'energia i d'informació amb el seu medi. La TGS permeté comprendre la naturalesa dels sistemes interaccionals humans. Els sistemes orgànics, com els interpersonals són oberts: intercanvien materials, energia o informació amb el medi on estan.

Així, per definir sistema, podem utilitzar la definició de Hall i Fagen, citada per Watzlawick<sup>9</sup> "Un sistema és un conjunt d'objectes així com de relacions entre els objectes i entre els seus atributs". Quan els autors es refereixen a objectes també s'entén *objectes humans*, que són els components o parts del sistema, "persones que es comuniquen amb d'altres persones", els *atributs* són les propietats dels objectes, en el cas dels humans, els atributs són "les conductes

---

<sup>9</sup> WATZLAWICK, P. (1967): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder, 1981.

comunicacionals” (no pas els atributs intrapsíquics) i les *relacions* que mantenen unit el sistema. Les relacions han de ser considerades en el context en que s'estableixen. El que és important en la TGS aplicada a les relacions humanes és l'aspecte interaccional, dos o més comunicants en un procés que defineix la naturalesa de la seva relació.

La interacció humana, com un sistema de comunicació que és, es caracteritza per les propietats de tots els sistemes generals: el temps com a variable, les relacions sistema-subsistema, la totalitat, la retroalimentació-circularitat i l'equifinalitat. La teoria de la comunicació humana es basa en la interacció tal com es produeix entre els éssers humans, això com en dirà Watzlawick (1967) és la *pragmàtica* de la comunicació humana, que pertany a l'àmbit del llenguatge com a distintiu de comunicació específic dels humans.

Respecte al llenguatge se n'ha estudiat abastament la *sintaxi*, els problemes relatius a com es transmet la informació, allò que més s'assembla a la lògica matemàtica; també s'ha estudiat la *semàntica*, el significat de les paraules, compartit per emissor i receptor, aspecte que estaria en la línia de la filosofia; però en relació a la *pragmàtica*, es a dir els efectes que té la comunicació sobre la conducta, queda molt per estudiar, i més encara per a comprendre'n les conseqüències en la situacions educatives i fer-ne un ús eficient en la vida diària. En aquest aspecte estem en el camp que ens pertoca a la psicologia, però no a la psicologia tradicional sinó enfocada des de la nova òptica de la comunicació, estudiant les informacions que ens intercanviem els humans en la comunicació i de les que en gran mesura no en som conscients.

Des del naixement l'humà està immers en un medi que transmet informacions i maneres de calibrar aquesta informació, els components no verbals del llenguatge i el llenguatge corporal. Ens comuniquem amb la postura, els gestos, l'expressió facial, la inflexió de la veu, la seqüència, el ritme, la cadència de les paraules. En tota comunicació hi ha un aspecte de contingut i un aspecte de relació, i la relació mai és neutra. La *pragmàtica de la comunicació* són aquelles regles que s'utilitzen en la comunicació eficaç i es violen en la comunicació pertorbada. En relació amb la pragmàtica, cadascú

de nosaltres tenim un bon nombre de coneixements no conscients, que ens permeten avaluar, modificar i predir la conducta dels altres i la nostra. Si activéssim el pensament un moment abans que les emocions ens portessin a actuar ens adonaríem com cadascú fa la "seva" avaluació dels motius de l'altra persona i els supòsits que existeixen en la seva ment, i com a partir d'aquesta avaluació intuïtiva adequa la pròpia conducta com a la comunicació.

La comunicació ens afecta sempre, fins i tot de la comunicació en depèn la nostra autoconsciència. Es pot afirmar que tota persona per comprendre's a si mateixa necessita que "l'altre" la compregui, i perquè l'altre la compregui, necessita comprendre l'altre. *Ens construïm en la interacció*. La comunicació és una condició de la vida humana i de l'ordre social. La comunicació és un procés d'interacció. La comunicació afecta la conducta, aquest és l'aspecte pragmàtic de la comunicació.

Acabem d'afirmar que cadascú de nosaltres per comprendre's a sí mateix necessita que els altres el compreguin, per tant, en la vida diària d'un centre d'ensenyament, els alumnes per comprendre's necessiten que els adults, responsables de l'educació, els compreguin, no els jutgin, i menys en jutgin les intencions. Malauradament el que passa moltes vegades és que hi ha un gran corrent de judicis i un joc d'incomprensions. Això condueix a conductes defensives per part de tots els integrants de la comunitat educativa que es manifesten en agressions, i comunicacions d'incomunicació.

Es impossible no comunicar i ho fem amb el discurs oral i amb conductes, que poden ser verbals, tonals, posturals, contextuals, silencis,...No hi ha res que sigui el contrari de conducta. No existeix la no-conducta, perquè és impossible no-comportar-se. Tota conducta, en situació d'interacció, té el valor d'un missatge, i influeix sobre els altres. La impossibilitat de no comunicar-se fa que totes les situacions en les que participem dues o més persones siguin interpersonals o comunicacionals. La comunicació humana és un sistema, i com a tal, té circuits de retroalimentació; cada seqüència de comunicació i interrelació és a la vegada estímul-resposta-reforç. Ens percebem els uns als



altres confirmant, refusant o desconfirmant (negant la realitat de l'existència de l'altre, fer-lo invisible, com si no existís).

En les situacions escolars, com en les familiars, per part de tots els participants es donen diverses postures en relació amb la comunicació, n'hi ha d'acceptació de comunicació, de "refús" de la comunicació, de desqualificació de la comunicació. En parlar de desqualificació de la comunicació ens referim a aquella forma de comunicació en que la pròpia comunicació o la de l'altre queden invalidades; això és el que passa en les contradiccions, les autocontradiccions, les incongruències, els canvis de tema, les tangencialitzacions, les frases incompletes, els malentesos, l'estil obscur, les interpretacions literals de les metàfores, ...

Martin Buber (1957) afirmà que una societat pot considerar-se humana en la mesura que els seus individus es confirmen entre ells. Watzlawick (1967) apunta les conseqüències de no sentir-se confirmat, sinó refusat i dirà "la desesperació de sentir-se refusat i incapaç de demostrar que *no* es tenia intenció de fer mal porta a la violència".

Si bé en el món educatiu és podria admetre com a constructiva alguna forma de desqualificació de la comunicació, quan es pretén l'extinció d'una conducta d'un alumne feta amb el propòsit de cridar l'atenció, només la donaríem com a vàlida quan no hi ha una desqualificació de l'altre com a persona, i quan sense trencar la relació es busca una nova oportunitat per poder confirmar-li una conducta adequada. En la línia de la patologia de la comunicació que a vegades es dona en el món escolar, que no educatiu, entenem moltes situacions i reaccions violentes tant per part dels alumnes com dels professors, per la percepció de refús i la incapacitat de demostrar que no hi ha mala intenció.

Tota conducta és comunicació i tota comunicació afecta la conducta, fins i tot els indicis comunicacionals dels contextos impersonals afecten la conducta. Quan en un institut les aules estan despullades i les portes es tanquen amb pany i clau o s'obren només quan arriba el professor, s'està transmetent una

comunicació: no hi ha confiança en els alumnes. Aleshores no cal estranyar-se si els estudiants perceben i es relacionen amb els professors com a carcellers. Mentre si en els passadissos de l'institut hi ha plantes i les aules tenen cartells i fotografies d'acord amb els interessos del grup, s'està donant una comunicació ben diferent: esteu a casa vostra, respecteu-la; si les aules estan tancades quan els nois i noies estan a l'esbarjo, però el delegat o delegada en té la clau i pot acompanyar el company que s'ha oblidat l'esmorzar a la bossa, és dona senyal d'ordre i de seguretat.

En la comunicació humana hi ha un aspecte referencial o denotatiu i un aspecte connotatiu. L'aspecte referencial transmet les dades de la comunicació, i l'aspecte connotatiu transmet el com ha d'entendre's la comunicació ( si és una ordre, una broma, una disculpa, un desafiament...). La relació també pot expressar-se en forma no verbal: corrent, cridant, amb to dolç, no mirant l'interlocutor o somrient-li. En la comunicació és produeix una interacció, un intercanvi de missatges, entre els comunicants; els missatges verbals i els no verbals, que es sumen al llenguatge oral reforçant-lo o si s'hi oposen i el contradiuen.

En la comunicació interpersonal es dona un fenomen que ja el 1935 va acotar Bateson, la *cismogènesi*, que és el procés de diferenciació de les normes de conducta individual resultant de la interacció acumulativa entre els individus. Les reaccions d'un individu front a les dels altres individus porten a canvis progressius. La comunicació humana no es dona entre emissor i receptor, sinó que hi ha intercanvi de funcions, per tant es produeix en *circularitat*. Les relacions que s'estableixen poden ser simètriques o complementàries: relacions basades en la igualtat, les simètriques, o basades en la diferència, les complementàries.

La relació simètrica es caracteritza per la igualtat, els participants tendeixen a igualar la seva conducta recíproca i la seva interacció pot considerar-se simètrica, sigui debilitat o força, bondat o maldat... En el cas de la relació complementària, un dels participants complementa l'altre; si un participant ocupa la posició superior i l'altre la inferior, un participant ocupa la posició

d'autoritat i l'altre la de submissió; és una interacció basada en el màxim de diferència. Les relacions complementàries poden ser flexibles o rígides. Es dona a vegades un tercer tipus de relació: la metacomplementària, en la que el participant A permet o obliga al participant B a ser simètric.

Les relacions d'ensenyament aprenentatge estan organitzades en una comunicació complementària, l'un és el que sap de la matèria: el professor, i un altre és l'aprenent: l'alumne; però aquest tipus de relació no hauria, en una societat democràtica, d'estar basada en el poder sinó en el saber que es comunica. Les relacions no són estàtiques, tendeixen a moure's i a equilibrar-se.

### **2.1.2. Comunicació emocional òptima**

La comunicació és un corrent vital, entre dues o més persones, no un conjunt d'informacions. En la relació educativa, perquè la comunicació sigui satisfactòria, cal que el professor observi el seu propi comportament emocional en la interacció amb els alumnes i els col·legues de professió. És important ser conscient d'allò que se sent, ara i aquí; allò que se sent quan és diumenge al vespre i es pensa en tornar a la feina; quins sentiments s'estan propiciant amb les pròpies transaccions, si són o no satisfactòries pel professor i pels alumnes i els altres col·legues.

Només es pot educar amb autoritat moral i prestigi professional, i aquests trets de la figura del professor no s'expressen en paraules, es manifesten també o sobretot, en l'expressió de la cara, en el gest, a través de conductes motores, més o menys explícites, que els altres, els adolescents copsen sense o amb paraules.

A l'institut es viuen situacions en les que s'emeten missatges d'ira o de compassió; en moltes ocasions es generen situacions de por o de refús. Si l'educador no és capaç de conscienciar què passa, i s'ignoren els sentiments o

es critiquen, culpabilitzant-se o culpabilitzant-ne els nois i noies d'allò que senten, hi ha una alta probabilitat de desestabilitzar o crispar les relacions. Els raonaments i els discursos no ajuden gaire en aquestes situacions. Hem d'aprendre a exterioritzar, i no emmascarar, allò que sentim; però cal fer-ho quan l'altre i jo mateix estic disposat per veure i escoltar missatges emocionals, verbals i no verbals.

Una gran majoria dels professors han d'aprendre a conèixer i acceptar els propis sentiments i els dels alumnes (també els dels pares); és important aprendre a parlar dels sentiments sense condemnar-los. Els sentiments poden tenir una funció comunicadora i engrescadora per la pròpia tasca educativa i pels altres agents en la relació d'ensenyament-aprenentatge. Tot això és teòricament clar, però cal una educació i maduració emocional, per després esdevenir competents emocionalment.

Per descriure l'estructura emocional interactiva en la situació d'ensenyament, Izquierdo (2000)<sup>10</sup> considera set centres afectius que inclouen diferents nivells d'elaboració emocional:

<b>emoció</b>	situada en un continu que va
<b>POR</b>	des de la lleu inquietud al pànic
<b>REPULSIÓ</b>	des del lleuger disgust a l'horror
<b>IRA</b>	des de la irritació a la fúria
<b>PENA</b>	des de la tristesa al sofriment
<b>INTERÈS</b>	des de la simple curiositat i atenció a l'estima respectuosa
<b>TENDRESA</b>	des de la protecció i la cura a sentir-se totalment responsable
<b>SEGURETAT</b>	des de la confiança i acceptació a l'esperança

Figura 2.1-1 set centres afectius segons Izquierdo (2000)

<sup>10</sup> IZQUIERDO, C. (2000): "Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo".Revista *Educar*, num 26, 2000. UAB, p.

Izquierdo afirma que aquestes set famílies de sentiments i les associacions que se'n fan, formen part del balanç emocional que es possible fer de la relació afectiva en els centres educatius. Es clau en les situacions d'interacció en un centre d'ensenyament, el que l'autor anomena com el triangle T-E-S (tendresa, interès i seguretat) perquè la seva vivència contribueix a satisfer les necessitats d'inclusió, competència i amor. Cada persona és un conjunt d'emocions, i són els elements d'interès (E), els sentiments que s'activen o inhibeixen en els intercanvis comunicatius cara a cara. Les expressions d'interès (E) i seguretat (S) són sempre positives, la tendresa (T) en canvi, pot tenir conseqüències negatives quan disminueix l'autonomia o bloqueja el desig d'exercitar-la, cosa que passa quan hi ha situacions de paternalisme o de sobreprotecció.

El corrent comunicatiu òptim es dona quan cada persona pot mostrar un funcionament lliure en els tres centres emocionals. Expressar i rebre T-E-S crea l'ocasió perquè els membres de la interacció educativa puguin obtenir el màxim de satisfacció possible d'acord amb els seus desigs i expectatives. La influència educativa té molt a veure amb l'acceptació, l'estima, l'atenció que es té i es dona a l'altre; això no priva que a l'escola, com a casa, cal que hi hagi contenció, es posin límits i s'exigeixi esforç.

El docent ha de ser capaç de tenir cura de sí mateix (T) li cal resoldre la necessitat personal de tendresa. La necessitat de *tendresa que necessita* per funcionar com agent d'ajuda s'alimenta de les relacions quotidianes que manté entre iguals, ja sigui en la seva vida privada o en la relació amb els col·legues. Si aquesta necessitat no la té coberta poca tendresa i seguretat podrà oferir en les seves transaccions amb els alumnes.

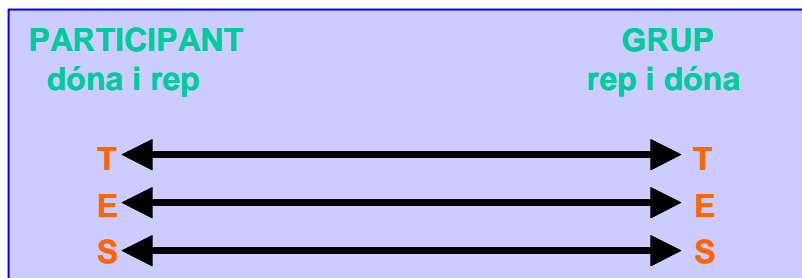


Figura 2.1-2 Estructura simètrica del triangle emocional de la relació entre professors, Izquierdo (2000)

L'alumne també ha de construir *interès per sí mateix* (E) de manera que pugui suportar les exigències que li suposa la seva tasca d'aprenentatge en el sí de la institució escolar. L'ajuda: tendresa i seguretat (T-S) que li proporciona el docent pot crear les condicions favorables perquè l'alumne hi posi l'esforç que li pertoca. Aquesta interacció permet establir una estructura simètrica i reflexiva, recíproca, en el triangle emocional que s'estableix en les relacions en situació d'ensenyament aprenentatge. (figura 2.1-4)

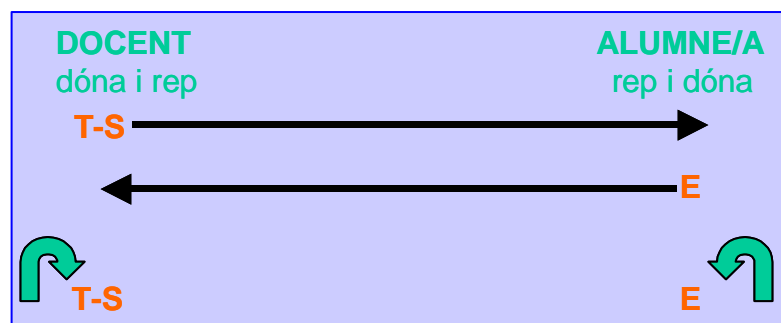


Figura 2.1-3 Estructura simètrica i reflexiva del triangle emocional en la situació educativa, Izquierdo (2000)

Si no es reben en situació de reciprocitat els sentiments positius que es necessiten o que es busquen, conscient o inconscientment, s'activa l'alerta i es posen en funcionament els centres emocionals d'ira (I) o de pena (P); si s'activa la ira, en el món escolar està molt en boga dir que tal o qual alumne no tolera la frustració. La manifestació de frustració per la mínima contrarietat es considerada una immaduresa. Docents i estudiants han d'aprendre, però, que l'activació motivada de les defenses del triangle emocional de la relació ha de ser atesa i no pas desqualificada. I potser no és sols l'alumne qui no tolera o no sap gestionar la frustració.

La por (P) i la repulsió (R) sempre estan presents i regulen el que diem o com ens movem segons estiguem amb uns o altres; però una cosa es educar amb por i l'altre, ben diferent, reconèixer que aquests sentiments formen part de la vida i del sistema de protecció, i cal aprendre a utilitzar els missatges que ens envien i controlar-ne els efectes.

Els alumnes de totes les edats esperen del docent, i tenen dret a fer-ho, protecció, cura, recolzament i guia (T), en un context educatiu que fomenti la seguretat física i psíquica (S); els educadors, per la seva banda, esperen interès i respecte (E) de part dels alumnes i les seves famílies, amb missatges emocionals que confirmen la vàlua professional. El docent ha d'obtenir la tendresa (T) que necessita com a persona, no tant esperant-la dels alumnes, sinó aprenent a tenir cura d'ell mateix, amb les seves relacions quotidianes amb els iguals i en la vida personal i de relació amb els col·legues. El professor no pot jugar a fer xantatges emocionals als alumnes, ni esperar-ne una relació filial, són funcions diferents. D'una banda no és ètic i d'altra banda cal recordar que els adolescents són molt sensibles davant d'intromissions en la seva vida privada.

Encara que hi hagi un bon tracte relacional amb l'estudiant no s'exclou que l'alumne es vegi enquadrat en situacions de competència en l'aprenentatge que a vegades fomenten la desesperança i soscaven l'autoestima acadèmica. L'alumne ha de tenir un interès vers ell mateix, suficientment fort que li permeti afrontar les exigències de l'ensenyament, amb sentiments d'autoestima (E), per

això caldrà trobar en la família i els iguals motius que el facin comprometre en l'estudi. L'ajuda del docent cap a l'estudiant (T,S) ha de servir per crear el clima propici, les condicions favorables perquè l'adolescent posi en joc el seu esforç.

La relació educativa és asimètrica en el que es refereix als rols, d'educador i educand; per això és important subratllar que el professor té un paper d'ajuda, i el psicopedagog un paper d'ajudar a qui ha d'ajudar, i d'ajuda, de relais (en dirà l'autor) ja que no sempre és possible que els participants controlin de forma eficaç les pertorbacions desestabilitzadores de la relació, aleshores un tercer no implicat, permet prendre distància de les situacions escolars, tot i coneixent-les bé i per dins . El patró simètric també té lloc en la relació d'ajuda educativa, sense trencar la dimensió jeràrquica, es donen intercanvis emocionals en simetria en les converses informals, en la relació tutorial o en petit grup, en les bromes en els passadissos. És important vetllar perquè aquests petits moments i situacions es donin espontàniament en el sí del institut.

L'experiència pròpia i la compartida, ens permeten afirmar que en el món de l'aula en moltes ocasions l'alumne demana un interès particular, en aquells moments que tothom definiria com les *ganes de cridar l'atenció*, tant perquè no s'està al nivell acadèmic exigint i vol distreure l'atenció del professor i passar el temps, com perquè la necessitat de reconeixement personal és imperiosa. Aquestes situacions, com les oposades dels alumnes que s'han passat tota la vida sense fer soroll en un raconet, i que en frase despectiva, però molt usada en el món docent, s'han qualificat com de *mobles*, exigeixen, demanen a professors i psicopedagog, (com a funció creada per sortir al pas de les noves necessitats que sorgeixen quan l'educació bàsica per a tots els ciutadans s'allarga fins els setze anys) que no els deixem abandonats. Cal reforçar la comunicació per aconseguir èxit personal i acadèmic. En aquesta línia fem nostres les afirmacions de Izquierdo<sup>11</sup>

El modelo descrito se organiza entorno al valor que representa el **triángulo emocional de la relación** [T-E-S]. El mantenimiento de la corriente comunicativa óptima debe considerarse como el objetivo principal de la autoobservación del comportamiento

---

<sup>11</sup> IZQUIERDO, C. (2000): "Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo".Revista *Educar*, num 26, 2000. UAB. p.



emocional en los centros educativos... Saber que es posible y necesario exteriorizar lo que se siente es tan importante como saber que el otro ( y uno mismo) está dispuesto a ver y escuchar los mensajes emocionales, verbales y no verbales que se producen. En la vida cotidiana de los centros educativos podemos observar con cuanta frecuencia se crean situaciones interactivas que motivan mensajes emocionales de *ira y pena*, y se viven sentimientos de *miedo y rechazo*. Tanto si se ignoran estos sentimientos como si se convierten en objeto de réplica lo único que conseguimos es desestabilizar todavía más la relación. Sólo la discusión de los sentimientos y su devolución adecuada pueden restablecer el funcionamiento del triángulo emocional de la relación.

(...) Recordemos que el rechazo a la escuela junto con el desengaño escolar, que se alimenta de la incomprensión, fracaso o insatisfacción, conlleva el riesgo, sobre todo en las etapas avanzadas de la escolarización obligatoria y superior, de que docentes y escolares protagonicen una triste historia de desencuentros y descalificaciones. (...)

Finalmente, es razonable pensar que si los docentes no poseen y actualizan día a día un conocimiento fino sobre el papel motivador y comunicativo que juegan sus sentimientos en las relaciones, difícilmente podrán **crear condiciones** y **favorecer consecuencias** que ayuden a desarrollar actitudes positivas hacia la enseñanza y el desempeño profesional.

### **2.1.3. Prosocialitat i comunicació de qualitat: el compromís moral com a criteri de qualitat de la intervenció psicopedagògica**

Amb la prosocialitat descobrim i afermem com es pot transformar la competició (amb l'altre o amb el grup) en col·laboració, cooperació, intercanvi, atenció, suport, ajuda mútua, i aquesta manera de fer, aquest estil de viure, crea reciprocitat, s'encomana. Els espais esdevenen espais de relació i els intercanvis afavoreixen el creixement personal i del grup. En la prosocialitat hi ha un compromís vinculant, es creen vincles, no lligams que esdevindrien cadenes; no tenim clar on arribarem, però és segur que o hi arribarem junts o no hi arribarem mai.

Són moltes les ocasions en la vida diària, en les relacions interpersonals, en que es tendeix a ressaltar tot allò que no funciona, això passa tant a l'escola com a la societat en general; desgraciadament, els mitjans de comunicació ho mostren abastament. Si no hi ha res que s'aguanti, és gairebé lògic que cadascú procuri per a ell, vagi a la seva, o s'estableixi una competència brutal. Aquesta postura, però, no ajuda a viure ni construeix grup. Des d'aquesta perspectiva treballar en educació és fa molt dur i gairebé impossible; cal aprendre a enfocar la realitat des d'un altre angle, ressaltant les situacions i

conductes que van bé i optimitzant els comportaments positius que tenen tots els alumnes i professors. Així evitarem la competència i reforçarem la cooperació.

Si l'individu és element fonamental a l'hora de considerar una optimització prosocial, és imprescindible que afrontem també allò que és estructural, allò social en el seu conjunt, que proporciona el marc de referència on l'individu es construeix en relació amb els altres, es socialitza. La psicologia interpersonal demostra que serà poc funcional, poc ajustada, poc harmònica, no esdevindrà de creixement i no pot ser durable una relació entre persones si la convivència es limita a una dinàmica controlada per regles, acords, pactes negatius, és a dir d'evitació i de no agressió. Cal construir un teixit d'intercanvis positius que progressivament fonamentaran noves actituds de convivència.

En aquesta línia el nostre treball assumeix l'aportació de Roche ( 1982, 1985, 1991, 1995 ) que presenta un model de conductes prosocials molt pautades que permeten a l'educador descobrir i valorar en l'adolescent, els seus pares, i els seus col·legues, tot allò que ja funciona i suscitar conductes concretes, realitzables que permetran millorar les relacions en el grup i augmentar l'autosetima. Aquest model resulta molt més útil que els oferts per Staub (1969, 1975), Mussen i Eisenberg-Berg (1977) que tot i que d'entrada poden semblar més simples no resulten tant operatius, perquè no suggereixen conductes tan discretes, clares i definides.

Roche defineix el comportaments prosocials<sup>12</sup>,

com aquells comportaments que, sense la recerca de compensacions externes i materials, afavoreixen a altres persones, grups (segons el criteri d'aquests) o fites socials i augmenten la probabilitat de generar una reciprocitat positiva, de qualitat i solidària en les relacions interpersonals o socials consecutives, salvant la identitat, la creativitat i la iniciativa dels individus o grups implicats.

Les persones s'eduquen en les conductes prosocials mitjançant recompenses no de tipus material sinó estrictament psíquic, que afavoreixen l'autoconcepte.

---

<sup>12</sup> ROCHE, R. (1995) : *Psicología y educación para la prosocialidad*. Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, p. 16

L'aprenentatge i exercici de conductes prosocials ha de tenir iniciadors. La potència del comportament prosocial resideix en la capacitat generadora de reciprocitat que hi ha des de l'inici. La reciprocitat no vol dir retornar la conducta a l'emissor, sinó generar un corrent cap a terceres persones, cultivant en actors i receptors l'assertivitat, la iniciativa, la creativitat i l'autocontrol.

Són múltiples les accions en la interacció humana que responen a comportaments prosocials, tota persona té capacitat per a la prosocialitat i la posa en pràctica en moltes ocasions. L'acció educativa orientada a potenciar els comportaments prosocials s'ha considerat com un dels camins més fructífers tant per tenir cura de la salut mental de l'individu com per disminuir l'agressivitat i la violència i millorar les relacions interpersonals.

La prosocialitat enriqueix la concepció d'altruisme en tant no posa èmfasi en l'altre (alter), sinó que té en compte la igual dignitat de l'actor i el receptor, respectant-ne la creativitat i iniciativa. No té connotacions de tipus religiós, (tot i respectar el fet i la creença religiosa en els humans). L'accent de la prosocialitat està en la construcció del grup, de societat formada per subjectes creatius i actius, i en el seu caràcter de reciprocitat, immediata o diferida, sense menysprear gens la importància de l'autor i del receptor dels comportaments prosocials. A ningú se li demanen accions estranyes ni heroiques, sinó conductes força habituals, que a més de resultar beneficioses pel grup també són gratificants pel mateix que les porta a terme.

L'adquisició o reforç de comportaments prosocials no és de base conductista, ni està enfocada com un producte social, sinó que demana per part de l'autor la valoració de l'oportunitat i de les circumstàncies en que cal portar a terme o ometre una determinada conducta, sense imposar res al receptor i sense incapacitar-lo.

La prosocialitat exigeix actuar amb creativitat ( per part de l'autor i permetent-ne en el receptor), abans de fer una acció cal valorar-ne l'oportunitat, perquè una mateixa conducta pot ser adequada en unes circumstàncies i incapacitadora en unes altres (les conductes protectores deixen de ser prosocials quan esdevenen sobreprotectores perquè provoquen dependència o emmandreixen i així es perd la capacitat de creativitat de tot humà ), això cal tenir-ho en compte

i actuar en conseqüència i no confondre els comportaments que ajuden a construir grup dels que incapaciten, dels que disminueixen l'autoestima, generen sentiments d'inferioritat o afavoreixen l'aprenentatge de conductes de dependència contràries a l'autonomia..

Si es competeix no es pot compartir, perquè s'està en perpetua escalada i comparació per veure qui va al davant; la prosocialitat evita la competitivitat que és una font d'exclusió d'alumnes i de col·legues professors; si es posa l'accent en l'emulació i la superació personal, treballant amb sana competitivitat amb hom mateix, es guanya en il·lusió i en autoestima. Si les fites que hom es proposa, o que es plantegen als alumnes, són abastables, s'està content de la pròpia capacitat per introduir petites millores, petits canvis, que contribueixen des de la pròpia felicitat al bé del grup. La cooperació és producte de la reciprocitat social, no pas la competitivitat.

L'exercici de la prosocialitat és la millor estratègia per prevenir l'agressivitat sense caure en la submissió, ja que ressalta la convicció de la dignitat de tota persona, i aprofundeix en la comunicació i el diàleg de qualitat com a eina d'enteniment, d'expressió i de comprensió.

Hi ha múltiples accions en la interacció humana que responen als comportaments prosocials, però per estudiar-los operativament i optimitzar-los Roche (1985) concreta i defineix les categories de l'acció prosocial segons el seu model en deu tipus de conductes. En fer aquesta classificació, Roche parcel·la i distingeix, les conductes i permet a l'autor prosocial poder fixar-se objectius assolibles tenint en compte la necessitat expressada del receptor i les pròpies capacitats i estats d'ànim del propi agent.

Des del vessant del psicopedagog que ha de proposar a l'alumne accions assumibles la següent classificació de conductes prosocials és altament valuosa perquè permet tenir èxit. "Ho veus com te n'has sortit de aconseguir aquesta conducta que t'has proposat?", seguim així,... i què més podries fer en aquesta situació concreta amb aquesta persona, la mare, el company de classe, la teva germana?.

Categories de la interacció humana que responen al comportament prosocial, que Roche defineix i precisa en el seu model són: ① ajuda física; ② servei físic; ③ compartir; ④ ajuda verbal; ⑤ consol verbal; ⑥ confirmació i valoració positiva de l'altre; ⑦ escolta de qualitat; ⑧ empatia; ⑨ solidaritat; ⑩) presència positiva i unitat.

Per tal d'optimitzar aquestes conductes cal fer arrelar i conrear els següents factors o variables que pertanyen a l'àmbit dels valors i són a la base de qualsevol programa educatiu que pretengui optimitzar la prosocialitat. Aquests factors que es relacionen a continuació es divideixen en dos blocs, els deu primers s'adrecen als alumnes i són: ① dignitat, autoestima, heteroestima, ② actituds i habilitats de relació interpersonal, ③ valorar allò que és positiu, ④ creativitat i iniciativa prosocial, ⑤ comunicació, revelar sentiments, practicar la conversa, ⑥ empatia interpersonal i social, ⑦ assertivitat, resolució de l'agressivitat i la competitivitat ⑧ mostrar i ser models prosocials, reals o en els MCM, ⑨ aprofundir les accions prosocials d'ajuda, donar i compartir ⑩ propiciar la prosocialitat col·lectiva i complexa.

Els cinc factors o elements del model teòric d'implementació prosocial que s'adrecen especialment als educadors, s'introdueixen en forma de pautes educatives que ha de portar a terme el mestre o professor en la seva manera d'actuar de cara als alumnes, i són: ① acceptació i afecte expressat, ② atribució de la prosocialitat, ③ disciplina inductiva, ④ exhortació a dur a terme conductes prosocials, i ⑤ reforç de la prosocialitat.

La potencia del comportament prosocial està precisament en la capacitat generadora que hi hagi en l'inici. Hi ha d'haver algú convençut que estigui disposat a fer el primer pas. A l'ajuda, el servei, al donar consol, al compartir cal que hi hagi iniciadors. Practicar aquestes conductes, categories, factors i variables, resulta beneficiós per a tothom: tant per als professors i la comunitat educativa (pares i personal no docent i de serveis) com per als alumnes. Aquests comportaments no es poden ensenyar si no es practiquen, per tant la inclusió en el projecte educatiu i en el PAT serien altament desitjables.

## 2.1.4. Naturalesa del potencial humà

Entenem l'humà com un ésser intel·ligent des de múltiples aspectes, capaç de entendre i relacionar-se amb els altres de maneres molt diverses, i viure i interaccionar amb l'entorn de forma, podríem dir, polifònica. Els humans vivim i patim situacions adverses, però no per això estem forçosament abocats a ser vençuts. Hi ha en nosaltres el potencial per reeixir si al nostre entorn hi ha persones capaces d'acollir i deixar créixer, sense imposar ni interferir. Es pot créixer amb segureta si es rep suport que permeti establir vincles segurs.

### 2.1.4.1. Teoria de les intel·ligències múltiples

Un eix important és el convenciment que els alumnes no es poden classificar entre els que valen per a estudiar i els que no, per això des dels inicis del treball com a psicopedagoga i en els diferents departaments d'orientació que s'han pogut crear, s'ha procurat encomanar cultura sobre la naturalesa del potencial humà, la teoria de les intel·ligències múltiples (IM) plantejada per H. Gardner<sup>13</sup>

He postulat que tots els éssers humans som capaços de conèixer el món de set maneres diferents, i que en algun lloc he titulat les set intel·ligències humanes. Segons aquesta anàlisi, tots som capaços de conèixer el món a través del llenguatge, de l'anàlisi lògic-matemàtica, de la representació espacial, del pensament musical, de l'ús del cos per a resoldre problemes o fer coses, d'una comprensió dels altres individus i d'una comprensió de nosaltres mateixos. En allò que els individus es diferencien és en la intensitat d'aquestes intel·ligències –allò que s'ha denominat el perfil de les intel·ligències i en les formes en les que es recorre a les esmentades intel·ligències i se les combina per portar a terme diferents tasques, per solucionar problemes diversos i progressar en diferents àmbits....

Aquestes diferències desafien el sistema educatiu que suposa que tothom pot aprendre les mateixes matèries de la mateixa manera, i que n'hi ha prou amb una mesura uniforme i universal per posar a prova l'aprenentatge de l'estudiant....

Un ampli espectre d'estudiants –i potser la societat en el seu conjunt- estaria millor servit si les disciplines fossin presentades en diferents modalitats i l'aprenentatge fos valorat a través d'una varietat de mitjans...

Adopto la posició que cal que les institucions educatives arribin al nombre més ampli possible d'estudiants i que per tant han de ser sensibles a les diferents formes d'aprenentatge, de realització i de comprensió

---

<sup>13</sup> GARDNER, H. (1991): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona. Paidós, 1993, p.27

Una escola centrada en l'individu hauria de ser hàbil en l'avaluació de les capacitats dels individus i en els diferents estils d'aprenentatge. Una visió oberta i plural de la concepció de la ment humana, reconeix moltes facetes diferents en la cognició i té en compte que les persones aprenem amb diferents potencials cognitius. És urgent retrobar el paper compensatori de l'educació bàsica i més quan la població infantil, en el nostre país, està escolaritzada des de ben aviat. I descobrir les intel·ligències múltiples que estan desaprovechades en tots els estudiants, però sobretot en aquells que fracassen en l'escola obligatòria; només així permetran sortir endavant molts infants.

La teoria de les IM presenta la intel·ligència com una nova definició de la naturalesa humana des del punt de vista cognitiu, destacant que les intel·ligències sorgeixen de la combinació de l'herència genètica de la persona i de les condicions de vida en una cultura i una època concreta. L'autor ha combinat les teories factorials amb les cognitives i proposa set aptituds que anomena intel·ligències: intel·ligència verbal, lògico-matemàtica, espacial, musical, autocomprensió, comprensió interpersonal. Posteriorment, Gardner (1999)<sup>14</sup> ha proposat altres tres intel·ligències: una ecològica, naturalista; una intel·ligència espiritual i una intel·ligència existencial. El repte que planteja H. Gardner és que es despleguin els recursos humans necessaris per trobar la millor manera d'aprofitar la singularitat que s'ha atorgat a l'espècie: la de disposar de varies intel·ligències. En tots els individus les intel·ligències treballen juntes per resoldre problemes i aconseguir finalitats culturals, vocacionals, d'afeccions...

L'escola s'ha de centrar en l'individu i ha de ser rica i diversa en l'avaluació de les capacitats i les tendències individuals. Cal donar passos per a incorporar aquesta teoria en la pràctica educativa, en els recursos didàctics i formar-nos

---

<sup>14</sup> GARDNER, H:(1999): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós, 2001.

com a especialistes avaluadors de les vàries intel·ligències de tots i cadascun dels alumnes amb els que treballem, tant en l'inici de la tasca educativa com en el seguiment, per intentar comprendre amb rigor i sensibilitat les habilitats i els interessos dels estudiants, i ensenyar des de les capacitats en les que cadascun d'ells pot esdevenir competent; per això s'han utilitzat instruments imparcials o neutres de cara a una sola intel·ligència, que siguin vàlids per observar les diferents habilitats. És molt important reconèixer i alimentar tota la varietat d'intel·ligències humanes i totes les seves combinacions, per això s'ha de donar a conèixer als docents aquesta línia d'investigació ja experimentada en molts centres de diferents països perquè incorporin al seu repertori de recursos didàctics d'altres que permetin activar el màxim de capacitats dels alumnes.

#### **2.1.4.2. La resiliència**

La psicologia agafa el terme resiliència de la física que l'empra per *designar la característica mecànica que defineix la resistència d'un material als xocs, recuperant el seu estat original*. Si en comptes d'un material inert, hi posem un ésser humà, definirem la resiliència com la capacitat de la persona a resistir sense trencar-se davant dels xocs socials, resistència sense deformar-se, davant l'adversitat. Aquesta capacitat no és igual per a tothom i està en estreta relació tant amb l'herència genètica com amb el procés de socialització que ha fet la persona humana, i que pot continuar fent segons el recolzament amb el que pot comptar al llarg del desenvolupament.

La vida com a camí o com a procés pot ser interromput momentàniament o llargament per veritables crisis, ja que el cicle de qualsevol vida, tant personal com familiar, té períodes crítics, crisis provades, però els efectes no tenen



perquè ser sempre negatius. Sobre les ruptures de la continuïtat es pot parlar de riscos, però també de bones oportunitats, dirà Manciaux<sup>15</sup>: La resiliència és la capacitat de superar circumstàncies adverses. Això implica dues característiques: la resistència i l'esperit constructiu.

M. Rutter (1991), citat per Manciaux, va explicar que la gran variabilitat en les respostes a l'adversitat depèn de factors personals, del nivell de desenvolupament, del context social i de la naturalesa de la pressió. Un nen resilient és el que, en condicions difícils i desestabilitzadores, és refà, continua el seu camí, es comporta de manera eficaç i esdevé, així, un adult competent.

Estudis en profunditat realitzats a l'Institut per a Iniciatives de la Salut Mental de Washington ha permès de fer un cens dels factors de resiliència classificats en quatre grans grups: 1) constitució genètica i temperament; 2) forces intrapsíquiques; 3) aptituds per enfrontar-se d'una manera efectiva; 4) entorn favorable. Aquests diferents factors, alguns innats, altres adquirits; alguns lligats al propi subjecte altres al seu entorn humà i al seu entorn material, interaccionen de manera complexa i modulada de cara als esdeveniments, també variables, que sorgeixen, de manera més o menys previsible, al llarg de l'existència. A ser resilient hi ajuda l'adquisició d'aptituds i reaccions positives, la capacitat d'empatia i els comportaments de socialització tal com la participació, l'ajut, la simpatia i la generositat.

Hi ha moltes maneres de contribuir al desenvolupament de la resiliència. S. Vanistendael<sup>16</sup>, basant-se en el resultat de les investigacions i en l'experiència pràctica, proposa als treballadors de camp, entre els que hi compta els educadors i els mestres i professors, entre d'altres, que vulguin construir i estimular la resiliència tenir en compte les cinc àrees interconnectades de possible intervenció

- Xarxes d'ajuda social i, al centre d'aquestes xarxes, l'acceptació incondicional de l'infant com a persona. Xarxes informals de reforçament (família i amics) que es fonamentin en una relació d'acceptació incondicional, com a mínim per part d'un adult,

---

<sup>15</sup> MANCIAUX, M. (1994): "De la vulnerabilitat a la resiliència i dels conceptes a l'acció". *Forum. Revista d'informació i investigació socials*, núm. 0, 1994, Departament de Benestar Social, Generalitat de Catalunya.

<sup>16</sup> VANISTENDAEL, S. (1999): *La resiliència o el realisme de l'esperança*. Barcelona: Claret, 1999.

de l'infant o adolescent. Aquesta acceptació és probablement la base sobre la qual pot ser construïda la resta.

- La capacitat per a descobrir un sentit a la vida, un significat i una coherència. Aquest aspecte està relacionat amb la vida espiritual i la religió.
- Les aptituds i el sentiment de dominar una mica els esdeveniments i de poder-los resoldre.
- L'autoestima o l'amor propi, la imatge positiva de sí mateix.
- El sentit de l'humor, un clima on l'humor pugui créixer. L'humor moltes vegades significa que nosaltres reconeixem la imperfecció i el sofriment, però els integrem positivament dins la vida amb un somriure.

En aquestes àmbits o àrees que cita, l'autor considera que hi ha material de construcció per a desenvolupar la resiliència, però en cada situació s'ha de comprovar curosament en quina de les àrees es pot intervenir eficaçment, quins materials utilitzar i com fer-ho. Davant l'adolescent concret caldrà veure si hi ha alguna altra àrea que valgui la pena descobrir i utilitzar.

El professor té Influència en la construcció o el suport a la resiliència en dues dimensions: pot revelar, descobrir, la resiliència a aquells alumnes que triomfen acadèmicament malgrat viure en un entorn familiar descoratjador o inadequat, i sovint també en aquells la cultura d'origen dels quals és considerada pobre o diferent. També pot tenir influència en tant que l'escolaritat, l'ambient d'aprenentatge cohesionat per un adult, pot aportar els elements d'estabilitat relacional i fins i tot afectiva que són susceptibles d'afavorir els processos de resiliència. Dirà M. Anaut (2003)<sup>17</sup>

El camp escolar apareix com un dels llocs privilegiats d'emergència i d'estimulació de la resiliència que haurà de ser particularment important pels joves nascuts en medis desfavorits. (...) estudiat científicament aquest aspecte es conclou que en certes circumstàncies el medi escolar a través d'una part de relacions de recolzament amb els iguals, i d'altre part amb les identifications i altres formes d'apuntalament rebudes per part dels adults (ensenyants, educadors...) es poden pal·liar les deficiències de les famílies d'origen. Els ensenyants participen en els processos de resiliència dels alumnes si esdevenen tutors de resiliència. Els ensenyants i els educadors prenen part en un procés resilient en tant que són una figura d'identificació i de recolzament, un puntal. Un bon nombre d'autors evoquen la importància de les *trobades significatives*

---

<sup>17</sup> ANAUT, M. (2003): *La résilience. Surmonter les traumatismes*, París: Nathan/ VUEF, 2003, p. 103.

(Manciaux, 2001) o *encontres fundacionals, de fonamentació* (Fustier,2001) que van ajudar els joves a trobar una sortida socialitzada a les dificultats que vivien.

L'àmbit escolar està considerat, junt amb la família i el grup al que es pertany, com un dels tres terrenys importants on es desenvolupa la resiliència lligada a l'entorn. L'espai escolar pot oferir, doncs, un llaç salvavides quan altres espais de socialització primària han fallat. Des del centre escolar es pot contribuir a modificar els estils d'establiment de vincle, forjats sobre la incertesa, la inseguretat, quan les primeres figures de vincle han fallat. En la perspectiva d'una resiliència potencialment present en els adolescents, el terreny escolar i educatiu esdevé un espai per exercitar-la entre els adolescents. La mediació de les relacions que s'estableixen durant l'escolaritat, l'experiència de petits èxits escolars ressaltats i acompanyats, poden reforçar el sentiment d'eficàcia i de competència en l'adolescent, això afavorirà l'adaptació més global a nivell escolar i social.

La majoria de les investigacions científiques intenten comprendre la resiliència com si fos un mecanisme que es pot activar, les variables de la qual, en quantitat sempre ascendent, impliquen relacions cada vegada més complicades. Intentant fer un model de convergència pràctica i científica, Vanistendael planteja una mena de joc que ofereix una sèrie d'elements que mostren gràficament com construir, reconstruir o mantenir la resiliència. Aquest model s'ha anomenat des del BICE com "la casita".

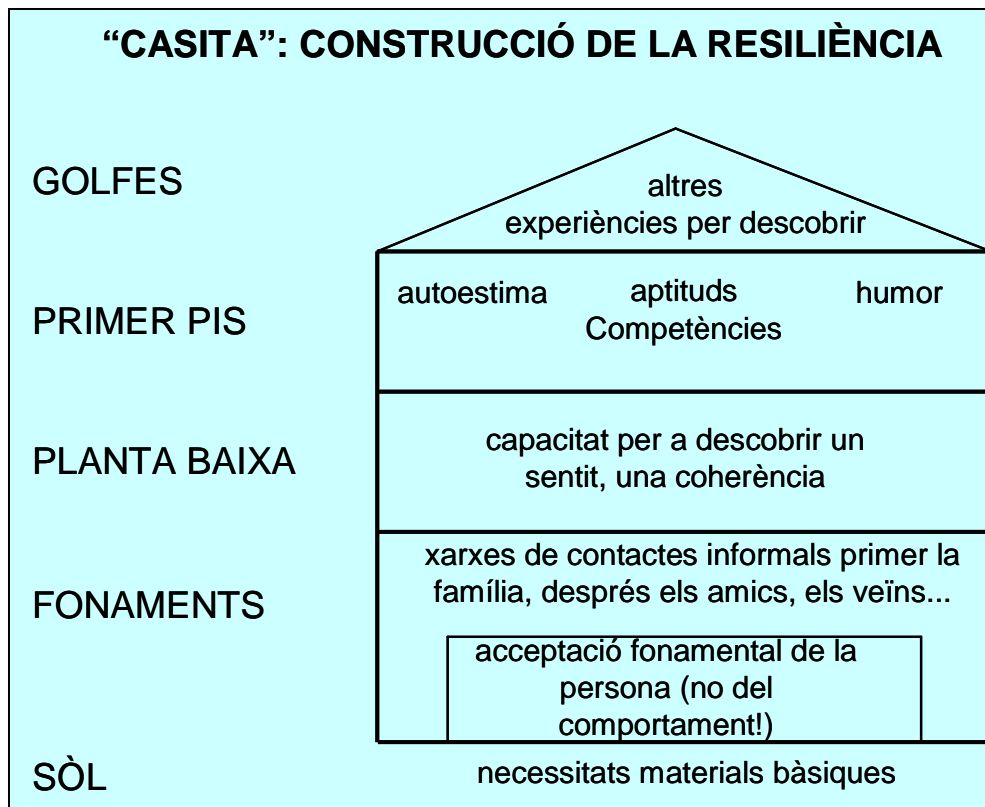


Figura 2.1-4 “Casita”: reconstrucció de la resiliència, BICE, 1999

### 2.1.5. Mass Communication Research

Presentem de forma sintètica algunes de les fites que assenyalen el procés que ha seguit la investigació sobre comunicació de masses i que tenen gran interès en l'educació dels adolescents i joves.

Goebbels, que va organitzar el Ministeri de Propaganda a l'Alemanya de Hitler, afirmava, el 1934, que la ràdio era el mitjà ideal per fer de la seva paraula un efecte de xoc de llarg abast i de la màxima potència per guiar la gent. Amb més motiu ja varen utilitzar el cinema on la paraula ve reforçada per les connotacions de la imatge i el mateix règim polític impulsava amb el màxim interès el desenvolupament d'un sistema de televisió.

Aquest és el principi de la teoria hipodèrmica: es pot inocular una idea planificant i organitzant factors diversos com la unitat de la font d'informació, l'adequació del medi, la credibilitat, la contundència, la simplicitat, el grau òptim de repetitivitat... la resposta general serà l'esperada i no hi ha possibilitat de discrepància en una operació ben organitzada. Els mitjans de comunicació de masses van ser considerats com un nou tipus de força unificadora entre 1920 i 1940. Les investigacions que fonamentaven tal concepció eren les pròpies del funcionalisme de la sociologia positiva, centrada en l'objectivitat dels mètodes basats en aïllar variables per verificar el seu comportament respecte a la hipòtesi.

A partir dels anys quaranta es produeix un canvi important en el model explicatiu: els mitjans de masses influeixen, però els seus efectes són limitats; reforcen opinions, però no les canvien; el seu efecte està supeditat als intercanvis personals en el grup on es conviu; hi ha persones que actuen de líders d'opinió i són aquests factors els que efectivament decanten que s'accepti o no una determinada orientació. Es la teoria dels *efectes limitats*.

Autors com Lazarsfeld i Merton van posar de manifest el 1948, i solament referint-se als efectes de la ràdio i la premsa que la preocupació pels denominats efectes dels mitjans de masses de la societat suposa una mala o falsa formulació del problema. ¿Per què si no tanta preocupació per la ràdio, pel cinema, per la premsa i no, per exemple pels efectes de l'automòbil i l'avió que també afecten a la societat?.. Aquests autors van descriure tres funcions socials dels mitjans de comunicació de masses: assignació d'estatus o categoria pel fet d'aparèixer en els mitjans; persecució o denúncia pública del que es fa públic a través dels mitjans i no s'ajusta a les normes socials vigents; disfunció narcotitzant que indueix el ciutadà a no reaccionar per haver-se acostumat a estar informat de desastres i injustícies.

Altres autors, com Hovland, varen estudiar la comunicació de masses des de la psicologia social orientats per la teoria conductista. Davant d'opinions contrastades, el ciutadà tendeix a quedar-se amb l'opinió que prèviament ja tenia, però si se li presenta sense cap discrepància tendeix a canviar d'opinió.

Es més fàcil convèncer cap una nova opinió si primer es presenten els arguments coincidents amb l'oponent o el ciutadà per afegir nous arguments en sentit contrari de manera suau. En general els missatges amenaçadors no són eficaços.

A partir dels anys seixanta poden donar-se per superats els plantejaments apocalíptics: S'ha generalitzat la teoria dels efectes limitats i es desenvolupa el concepte de funció de mediació. Klapper formula una sèrie de generalitzacions i entre elles assenyala que perquè la comunicació de masses produeixi un canvi total, o bé els factors de mediació (ambient, líders i hàbits) resulten inoperants o bé és un mateix qui actua com a reforç i produeix el canvi. Amb tot accepta l'autor algunes situacions residuals en les quals la comunicació de masses produeix efectes directes.

Totes les explicacions es desenvolupen en el marc de la teoria funcionalista. Un altre enfocament també funcionalista, el de Katz i col·laboradors, 1974, inverteix el sentit. Afirment que no és una funció necessària, universal i estable la que condueix a l'ús i el consum de la comunicació de masses, ben al contrari, es fa un ús personal de la comunicació de masses perquè aporta gratificacions de caràcter subjectiu. Aquesta és la teoria dels usos i les gratificacions.

El públic té un paper actiu; cada públic decideix allò que li gratifica; hi ha altres maneres de satisfer les mateixes necessitats sense els mitjans de comunicació de masses; les persones poden ser conscients de les necessitats que satisfan amb els mitjans de comunicació de masses Els judicis de valor sobre la significació cultural de programes i continguts de comunicació de masses no es poden formular al marge de les orientacions del públic.

Front els enfocaments precedents, tots ells emmarcats en la teoria funcionalista, hi ha altres marcs teòrics que condueixen a conclusions ben distintes. L'Escola Crítica de Frankfurt, i ja els seus primers impulsors, Horkeheimer i Adorno, introdueixen l'expressió indústria cultural per desfer l'equívoc que la cultura neix espontàniament de forma popular. El substantiu

indústria posa de manifest que es tracta d'una producció cultural calculada amb criteris empresarials de mínima inversió per un màxim benefici. És aquest el motiu pel qual es cau en tants estereotips, elements de fàcil producció, i en provocacions fàcils de la massa poc formada que contribueixen a mantenir la indústria cultural. Els arquetips queden en l'oblit. Les formulacions dels anys quaranta d'aquesta escola semblen haver caducat i encara fan pensar en els anys noranta en la societat de la postmodernitat.

En el marc de la cultura francesa es formula la *teoria culturoològica*. Edgar Morin (1962) inicia aquest corrent amb l'obra *L'esprit du temps. Essai sur la culture de masse*. Parteix de la dualitat cultural que es planteja en el segle XX entre la cultura de masses que marca de manera uniforme la vida col·lectiva, i la realitat multicultural que tradueix la diversitat nacional, religiosa i humanística. Es l'herència de les velles i tradicionals cultures. Mentre que els mitjans de masses semblen destruir les cultures tradicionals, s'observa també que recorren a elles per donar contingut a les seves emissions i a les seves pàgines. La cultura de masses és, doncs, solament una cultura instrumental. Alain Touraine assenyalava que la cultura de masses pot servir com a directori cultural per a conèixer les diverses cultures en pla d'igualtat.

Convé considerar en quina mesura no s'ha produït un retorn a un important efecte generalitzat de mitjans de comunicació de masses. Wolf (1992)<sup>18</sup> assenyalava tres orientacions que caracteritzen aquest canvi. El procés de planetització que converteix la Terra sencera en una entitat única (societat, cultura, mercat,...) en la qual l'expansió del sistema dels mitjans de comunicació constitueix un factor indispensable de planetarització, encara que no l'únic ni tant sols el més important. Un segon motiu pot trobar-se en la "videopolítica" des del moment que la significació política ve donada per la seva rellevança a la televisió i a la premsa diària i que s'aguditza quan les irregularitats polítiques incrementen l'audiència televisiva i el nombre de lectors de la premsa diària. En tercer lloc es percep una clara funció cognoscitiva

---

<sup>18</sup> WOLF, M. (1992): *Gli effetti sociali dei media*. Milano: Bompiani, 1992.

pròpia de la lectura i de l'estudi, de l'ensenyament i l'escola i del valor del diàleg interpersonal i el desenvolupament del raonament.

Davant d'aquest panorama d'actualitat mundial i clarament present en el nostre país, s'haurà de contrastar la teoria dels efectes limitats i la dels usos i gratificacions. La seva falsació conduiria a considerar-les superades pels fets sense deixar de reconèixer que durant un període han aportat explicacions convincents i, el que és més important, han activat la permanent reflexió.

#### **2.1.5.1. Mediació, líders d'opinió**

Es evident que des de l'escola hem d'aprofitar el MCM, incorporant-hi els materials i continguts de televisió que els adolescents consumeixen en les hores de lleure i així passaran a ser font i vincle d'aprenentatge. Es tracta d'ensenyar-los a observar a més de veure, a associar i a expressar-se (Decroly, 1921)<sup>19</sup> de manera personal i creativa i no reproduint estereotips que és el que provoquen els mitjans de comunicació de masses si no hi ha una mediació personalitzadora per la intervenció de l'adult, pare o mestre.

El món de l'escola i de la comunicació de masses no poden coexistir, atès que això significaria admetre plantejaments contradictoris que no fan altra cosa que atemptar contra un creixement saludable d'infants i adolescents. Cal optar per un model capaç d'integrar aquests dos mons inicialment contraposats. Teixidó (1992)<sup>20</sup> proposa el model d'Educació ComunicActiva que articula la intervenció de l'educació escolar i la de masses actuant de forma complementària i enriquint-se mútuament. Un procés educador demana la intervenció en la recepció dels productes i continguts dels mitjans de comunicació incorporant-los a l'aula on perden el seu determinisme en convertir-se en pretext

---

<sup>19</sup> DECROLY, O. (1921): *La funció de globalització i altres escrits*. Vic: Eumo, 1987, pg. XL

<sup>20</sup> TEIXIDO, M. (1992): *Escola ComunicActiva. L'escola de la societat de masses telecomunicada*. Tesi doctoral microfilmada. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1992.



d'educació, del mestre o professor. Es proposa que els mitjans de comunicació de masses i els seus continguts siguin matèria d'educació, pretext d'educació.

S'educa de manera integral a la persona a través de l'exercitació de diferents aprenentatges, del desenvolupament de capacitats i de l'adquisició d'hàbits sobre la vida diària externa a l'escola. Això ha de donar a l'adolescent l'autonomia per a ser, viure, entendre i decidir allò que li agrada i allò que li desagrada. Els mitjans de comunicació de masses creen una comunicació dogmàtica, però el receptor ha de tenir ja suficient autonomia per a pensar per a ell mateix. Això s'aconsegueix no anatemitzant els continguts dels mitjans de comunicació sinó incorporant-los a l'aula on perden el seu determinisme en convertir-se en pretext d'educació, un reactiu que permeti a cadascú, segons edat i capacitat, reelaborar les seves opinions. Això solament ho podran fer avui els nostres alumnes i més endavant els ciutadans si professors i mestres assumim el paper de mediació que ens correspon.

En el procés educador, l'adult (mestre o professor) té la funció de despertar la raó crítica, de facilitar l'anàlisi, d'ajudar a destriar els elements denotatius de les connotacions que l'autor afegeix amb tota llibertat, la mateixa llibertat que cadascú de nosaltres té per acceptar-les, discutir-les o refusar-les.

Amb els continguts de comunicació de masses també tenim matèria de comunicació comunitària i grupal. Cal incorporar-los a la dinàmica interactiva de l'aula i al clima educatiu de l'escola.

La mediació que podem exercir és l'única que pot afavorir un ús personalitzat dels mitjans de comunicació de masses, atès que pot facilitar una comprensió i unes significacions a partir de la pròpia experiència i que contribuiran a modificar les pròpies activitats i hàbits. Ens cal ser líders d'opinió i crear entorns de recepció que facin que els efectes dels mitjans no siguin automàtics i uniformes. Contra la mediació massificadora que exerceixen empreses de producció i fins i tot grups ideològics de pressió, la mediació dels professors té un caràcter totalment desinteressat i gratuït, tot es fa a major benefici de l'adolescent i això és prou important en una societat que és capaç

d'instrumentar-ho tot. Cal una mediació personalitzada, desinteressada i gratuïta en compliment dels drets de l'infant que mereix defensa i protecció.

#### **2.1.5.2. Efectes limitats però acumulatius**

##### **Els infants, adolescents i joves d'avui han rebut una diferent estimulació cerebral**

Els infants i joves d'avui han estat bressolats des del seu naixement amb la llum i la música que hi ha a totes les cases, han rebut una diferent estimulació cerebral que la dels infants que fins fa poc havia estudiat la psicologia evolutiva i l'epistemologia genètica. Una experiència reflexionada ens permet dir que avui els infants i adolescents són més inquietos, més inestables. Tota la seva activitat es concentra en un temps menor, després de descomptar el temps que de manera passiva passen davant del televisor o prement els botons d'un videojoc. Sembla com si l'activitat reprimida durant unes hores s'alliberi després de forma desbordada. Quan més inquietos són els infants a més hores de televisió estan exposats i menys atenció personal han rebut per part dels adults.

Les recents investigacions sobre el cervell estan canviant radicalment el nostre concepte de pensament, sobretot en el que es refereix en el funcionament dels dos hemisferis cerebrals. El pensament lineal i analític ha deixat de ser el primer en desenvolupar-se, ja que els mitjans de comunicació, amb la imatge en tres dimensions, els diferents punts d'enfocament i la música que simultàniament i organitzat en mosaic et superposa múltiples sons, han estimulat preferentment el pensament global, integrador, tal com entre altres autors demostren, Eisner,<sup>21</sup> (1982) i Williams, (1883)<sup>22</sup>. Aquestes investigacions han de portar-nos a concloure que els infants i adolescents no són pas més

---

<sup>21</sup> EISNER, E. W. (1982): *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca, 1987.

difícils, i que en canvi en nostre sistema d'ensenyament, la nostra idea del procés de pensament dels nostres alumnes són els que no s'ajusten a la realitat actual, molt diferent de la que ens va formar a nosaltres. Si ens obstinem en formes d'actuació no revisades, només recollirem fracassos que atribuirem als alumnes. L'evolució ha estat galopant a cavall de les noves tecnologies i els mitjans audiovisuals, i s'ha generalitzat a través dels sistemes de comunicació de masses que sostenen la democràcia formal i el consum arriscat de la nostra societat.

### **Entre l'efecte narcòtic i l'aïllament interioritzador**

L'observació generalitzada és que infants i en algun període els adolescents, quan no estan al carrer o les zones d'oci, és que passen moltes hores en la passivitat del sofà; passivitat que sovint es compensa menjant llepolies. Aquest efecte narcòtic va ser discutit per la investigació sobre la comunicació de masses, però és encara vigent en la infància, en aquest període de formació que necessiten de manera ineludible la mediació dels adults per fer-se ells mateixos.

El fenomen couch potatoes o "patates de sofà", com se'ls ha anomenat a Califòrnia (Greenfield,1984)<sup>23</sup> no es pot considerar accidental ni transitori. Hi ha persones que han fet del televisor el mitjà que els dona accés a un món de sensacions i sentiments, i davant el televisor han passat els millors moments de la seva vida. Una nova forma d'alienació, ni millor ni pitjor que les anteriors, en la base de la qual hi ha el desig de no haver de respondre de res ni a ningú, que els altres pensin per un. Es cobreix el temps de lleure de forma improvisada passant ociosament a través dels canals de TV i deixant-se encantar per allò que més crida l'atenció. No cal emetre un judici negatiu, ja que si cal qüestionar alguna cosa és la falta d'interessos i motivacions prèvies. No és un problema de televisió. Es un problema de les formes culturals de la

---

<sup>22</sup> WILLIAMS, L. V. (1983): *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca, 1986.

<sup>23</sup> GREENFIELD, P. M. (1984): *El niño y los medios de comunicación*. Madrid: Morata, 1985.

nostra societat, per haver-ho posat tot a l'abast sense cap esforç, condueix a extrems: els uns cercant sempre noves i majors experiències; els altres renunciant a tota sensació i experiència directa i acceptant les experiències vicàries.

La capacitat d'aïllament de la persona, fins i tot en l'època de construcció és tant necessària per la maduració com per la sociabilitat. El professor Lesser (1974)<sup>24</sup> afirma el paper que la televisió té com a santuari de protecció de l'infant. Quan l'infant torna de l'escola, amb el seu cansament acumulat, potser sense haver sabut respondre a allò que li han preguntat, potser després d'una disputa amb els companys... es refugia davant del televisor. Aquest li ofereix mil imatges, fantàstiques històries, sorpreses constants...i no li fa cap pregunta en la que pugui fallar. De tant en tant no s'hauria de menystenir aquesta funció protectora, que permet desconnectar del brogit i de les demandes permanents.

### **Ficció i realitat arriben a confondre's**

Els infants i adolescents, potser també alguns adults, no han rebut una especial alfabetització per descodificar el llenguatge verboicònic, ni han desenvolupat suficientment les estructures de pensament com per comprendre cada contingut i contextualitzar-lo adequadament.

Es indubtable que es deuen produir bloquejos i malsons en infants i adolescents, no tant a causa de la televisió sinó a causa de la falta de mediació; d'explicació i experiència compartida amb els adults propers o amb els responsables de l'educació. Falta saber abraçar a temps un menor o expressar una convicció, no pas una censura, davant dels adolescents i joves, de manera que puguin contrastar allò que veuen i senten. Un tràgic accident que mostra la pantalla pot servir de prevenció, la violació pot ser objecte de denúncia i d'educació de l'autocontrol, i la visió de fets d'ajuda desinteressada

---

<sup>24</sup> LESSER, G.S. (1974): *Children and televisión*. New York: Random House, 1975.

es pot convertir en actituds a desenvolupar. D'aquesta forma la ficció serveix per anticipar-nos a la realitat, per reflexionar sobre ella i per decidir lliurement quina actitud hem de prendre i quin comportament ens proposem desenvolupar.

## **2.2. Models de recerca apropiats**

### **2.2.1. Les regles etnogràfiques**

L'observació acumulada en la feina docent dia a dia, l'experiència elaborada de la intervenció pedagògica, la reflexió psicològica cada vegada més centrada en la comunicació humana, comunicació entre professors/es i alumnes, entre alumnes i professors/es i entre professors/res m'han fet veure la necessitat de disposar d'una teoria explicativa i de fer la recerca d'un model d'intervenció pedagògica pràctica concordant amb la mateixa. M'he trobat amb allò que havia constatat Woods (1987)<sup>25</sup>:

Los maestros cuentan con una notable experiencia como observadores participantes y como entrevistadores sobre esta base. Un cierto conocimiento de las posibilidades y limitaciones, controles y balances –en otras palabras, la ciencia de la empresa-, junto con cierto tiempo adicional y una actitud reflexiva para lograr, llegado el caso, un distanciamiento social respecto del papel de maestro, pondría a muchos maestros en condiciones de realizar un trabajo etnográfico fructífero. (p: 21)

Woods (1987:18) considera que l'etnografia presenta condicions particularment favorables per contribuir a resoldre el hiatus creat entre investigador i professor, entre la investigació educativa i la pràctica docent, entre la teoria i la pràctica. Si l'etnografia és un mètode o enfocament dins l'antropologia cultural per a la descripció del mode de vida d'un grup o ètnia d'individus, l'etnografia aplicada a l'educació, als escenaris escolars, haurà de partir d'aquestes descripcions resultants d'una observació atenta i d'una comprensió dels

significats. La primera etapa de l'etnògraf és aprendre el llenguatge de la tribu amb tots els seus rituals simbòlics que aporten sentit i significat. L'investigador que en educació pugui comptar amb una experiència elaborada coneix perfectament el llenguatge dels docents i els rituals simbòlics dels escenaris escolars i sap que en aquest cas el que necessita és un model o un conjunt de regles i tècniques que permetin objectivar l'observació, integrar diferents perspectives i aportar una teoria explicativa prou consistent que pugui ser replicada i de la qual se'n puguin derivar normes per a la intervenció professional.

No ens cal entrar en la polèmica de si l'etnografia és un paradigma d'investigació naturalista o si configura tot un mètode d'investigació social (Pérez Serrano: 1994). Amb l'etnografia, amb les regles etnogràfiques hem de garantir una descripció o reconstrucció analítica dels escenaris i grups culturals intactes. (Goetz i Lecompte: 1988). Les etnografies recreen per al lector les creences compartides, pràctiques, artefactes, coneixement popular i comportaments d'un grup de persones. El producte etnogràfic s'avalua en la mida que assoleix una recreació de l'escenari social estudiat (p: 28). El producte etnogràfic ha de quedar alliberat de percepcions subjectives, esbiaixades i ha d'oferir una descripció que pugui ser compartida pels altres investigadors. Amb tot, anticipem que en aquest cas el producte etnogràfic no és producte final o resultat de la investigació sinó la matèria de coneixement depurada de gangues que permeti fonamentar un model d'intervenció psicopedagògica.

Ens sotmetem a les regles etnogràfiques per tal de distanciar-nos de les deformacions que ens podria donar la pertinença inicial al grup, als grups estudiats que són mostres no escollides, sobrevingudes i prou diverses, del gran grup educatiu integrat pel conjunt de docents i alumnes a l'Educació Secundària Obligatòria d'un sistema educatiu i per tant social determinat. En el nostre cas és Catalunya però sembla igualment vàlid per al conjunt del sistema

---

<sup>25</sup> WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.

educatiu d'España independentment de diferències menors en la regulació legal. De manera més general, pensem que un i altre evidencien la crisi del model escolar de la societat occidental caracteritzada per la comunicació de masses i el consum que d'altra banda són els fenòmens que més han fet canviar el comportament dels adolescents i joves en els darrers quaranta anys.

### **Exigències del disseny etnogràfic. Regles per a una observació objectivada**

L'etnografia permet obertura a la complexitat de les relacions socials, humanes en el grup més proper, que expliquen el funcionalisme estructural (càrrecs i funcions dins l'equip docent, rols de professor antic o novell i modelatge...), l'interaccionisme simbòlic (reunions d'equip docent, de departament, activitats amb alumnes compartides per diferents professors, comunicacions informals a la sala de professors...), teoria de l'intercanvi social ( gratificació de l'acció docent: per autorealització, per prestigi social, per gratificació de la matèria que s'ensenya, per compromís social, per un sou o *modus vivendi*) o teoria del conflicte (evitar els alumnes difícils, tenir influència en l'organització dels horaris, assolir reduccions d'hores lectives, pretensió d'accés a professors d'universitat uns, evitar de retornar a mestres d'escola, altres). Totes aquestes relacions afecten directament encara que a vegades solapadament les posicions que s'hagin pogut prendre davant la reforma educativa LOGSE, el model docent a l'aula, les relacions entre professors/es i alumnes, l'organització del currículum i l'assignació de grups d'alumnes, de matèries o àrees d'aprenentatge.

No hi ha massa eleccions a fer. La realitat escolar apareix com a fenomen en el dia a dia i no es pot seleccionar què interessa i què no interessa. Així es pot respondre de manera directa a les preguntes que Goetz i Lecompte (1988: 75) proposen respecte als set models de disseny d'investigació social.

1. No es tracta d'estudiar ni pocs ni molts casos, sinó tots aquells que s'han presentat, que han estat recollits inicialment en el quadern de camp i després se n'han seguit actuacions o no.
2. L'enfocament està centrat a la realitat i necessitats de la persona de cada alumne que segueix un procés d'aprenentatge poc o gens satisfactori o que, malgrat el bon procés d'aprenentatge, viu una circumstància difícil. Es centra en cada alumne i la seva circumstància i no en el professor/a. Però també s'ha de comprendre la vivència d'aquest i el seu malestar. Inicialment particularista, esdevé holista en centrar-se en les relacions i molt particularment de comunicació humana.
3. Els fenòmens identificats s'examinen en el seu context diari, relacional i amb la participació dels professors/es i dels mateixos alumnes. No hi ha intervenció externa prefixada.
4. Tot el que recull la investigació són relacions, vivències i creences dels participants, constructes personals emmarcats en un temps i un espai social ampli que tenen la seva ressonància en el temps i en l'espai escolar.
5. Per tal de prendre perspectiva i sortir de l'atzucac del dia a dia es pren una perspectiva d'anàlisi diacrònica dins de cada centre i diatòpica observant la realitat de diferents centres.
6. Es fa una recollida extensa i matisada de dades resultants de l'observació i dels registres testimonials dels propis alumnes, dels professors/es, de les famílies i dels altres professionals que hagin pogut intervenir.
7. Interessen en primer lloc les dades *ètic*, dades positives però cal relacionar-les amb dades *èmic*, dades de vivències i les relacions intrínseques que hi ha entre unes i les altres. Correspon al model del materialisme cultural del científic social Marvin Harris (1979) que integra la doble descripció de conductes objectives i percepcions subjectives.

Figura 2.2-1 Set models de disseny d'investigació social, segons Goetz i Lecompte (1988)



Procedimentalment es parteix de ① l'etnografia amb recull d'observacions i dades en els contextos naturals de l'institut sense intervenció, ② s'analitzen les mostres que venen donades pels alumnes que han estat tractats de manera singular, ③ es seleccionen alguns casos o monografies que són estudiats amb més profunditat, ④ es categoritzen les observacions per a una anàlisi estandarditzada, ⑤ no hi ha pròpiament experimentació encara que es constaten les mesures d'intervenció i els seus efectes (quasi-experimentació), ⑥ no es fa cap ús de la simulació que s'hagués incorporat si hi hagués hagut un comportament docent més cohesionat, i tot sempre emmarcat en ⑦ una anàlisi diacrònica o històrica a partir de les fonts documentals.

L'estratègia de recollida de dades és a partir de l'observació directa que reculli el màxim de dades ètic, de les entrevistes i reunions que aporten moltes dades èmic. En qualsevol cas, essent les dades qualitatives les més importants (valoració dels alumnes, acceptació o rebuig del conflicte, atribució de causa a les famílies...) en la relació d'ajuda psicopedagògica al professorat, no es poden passar per alt les dades positives de conductes (expulsions d'alumnes de classe; freqüència d'entrevistes amb famílies, durada i assumptes tractats, dies d'absència dels alumne o professors...)

La observació participant és la tècnica més acurada de l'etnografia per la recollida de dades. En aquest cas l'investigador viu amb els individus que estudia, forma part de les seves interaccions i participa activament en els canvis que es van produint. Els escenaris d'observació han estat la sala de professors, els departaments didàctics, la cantina escolar o el bar del costat del centre en cas de no tenir cantina, les reunions d'equips docents, les sessions d'avaluació en els equips docents als que es pertanyia. En aquests diferents espais s'ha observat les interaccions dels professors entre ells, entre ells i la direcció, entre els professors i el PAS, i s'ha pres nota de les opinions sobre els alumnes i les seves famílies.

L'espai d'observació d'alumnes, les seves relacions entre ells, dels professors amb els alumnes, han estat les classes de les que s'era professor, les guàrdies que es feien en substitució de professors que faltaven esporàdicament o per

sistema, els passadissos , la vigilància de pati, les entrades i sortides dels centres tant des de dintre del centre, com des del carrer, les entrevistes amb alumnes, o amb alumnes i els seus pares.

En quan a les entrevistes mai s'ha partit d'un protocol estandarditzat. Habitualment s'han fet en el despatx o en les tutories de pares, però en altres ocasions s'ha aprofitat l'espai en que es produïa la demanda si calia una resposta immediata, procurant que l'espai fos acollidor i permetés una escolta activa per part de l'investigador, i mantingués l'atenció de l'alumne, el professor o la família.

En el que respecta de l'observació no participant s'ha recollit els materials que com a professora del centre es rebien: convocatòries de claustres, avisos, documents de centre: PEC, PCC, PAT, RRI, escrits de normativa que es generaven per sortir al pas d'un problema o per donar consignes per una celebració. En el que fa referència a dades d'observació no participant respecte d'alumnes s'ha recollit i analitzat la informació rebuda en el traspàs des dels centres de primària, les opinions de l'EAP...

Una situació rica per a obtenir dades d'observació no participant han estat les sessions d'avaluació d'alumnes a les que s'ha assistit en molts centres, encara que no fos professora del grup. En aquests casos s'ha construït prèviament graelles que permetessin tenir les llistes dels alumnes dels que es tractaria i preveure un espai en blanc al costat de cadascun després de les notes, per tal de poder anotar les diferents observacions que feien els professors a mesura que anaven parlant ordenadament dels alumnes, o segons la crispació que generaven les conductes d'alguns alumnes, que a vegades esdevenien el centre de les sessions d'avaluació

El mètode de registre de dades etnogràfiques emprat durant tota la investigació ha estat el quadern de camp, la llibreta d'anotacions i alguna altra eina de semblant format, convocatòries de reunions, graelles d'anotacions en sessions d'avaluació...

L'anàlisi i interpretació de dades no parteix d'una categorització prèvia, cal construir-la progressivament a través d'anàlisi sistemàtica de les dades. Justament per això es fa difícil donar un suport teòric més enllà de la pròpia percepció. En aquest cas, ha calgut incorporar referents i contrastos que permetés estudiar totes aquelles dades que s'havia acumulat en els set cursos d'investigació, per això es va fer:

### **2.2.2. L'aportació de la Grounded Theory / Teoria Arrelada. La llibertat d'anar construint explicacions amb les dades que es recullen.**

El rigor de la metodologia de recerca i el tractament acurat de les dades recollides aporta una descripció i explicació dels casos o situacions estudiades però la finalitat de la recerca va més enllà. Interessa derivar-ne normes d'intervenció i condicions per a generalitzar la CRAPs.

La Grounded Theory, la Teoria Arrelada -en direm en català- (Teoria Anclada -tradueixen en castellà a Iberoamèrica, i darrerament en la publicació del CIS<sup>26</sup> a España, rep el nom de teoría Fundamentada-). Va ser enunciada per Glasser, B.G & Straus, A.L el 1965 a la revista *The American Behavioral Scientist*: 8(6), 5-12. "Discovery a substantive theory: A basic strategy underlying qualitative research" i va quedar formalitzada amb la publicació de *Discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research* el 1967. Va ser una indubtable contribució al desenvolupament de la investigació qualitativa, en aquest cas descobrint les categories centrals de la mort conscient i de la seva trajectòria. Una recerca sobre la conducta de caràcter sociològic amb tots les implicacions psicològiques. Coincidí en el període que la crítica a la investigació positiva aplicada a les ciències socials és creixent i amb la introducció per Kuhn (1962) del concepte de paradigma com a matriu disciplinar d'un conjunt de generalitzacions simbòliques, creences, prioritats, compromisos i valors compartits o majoritàriament acceptats.

La Teoria Arrelada quedà latent i es desenvoluparen models qualitatius d'investigació social que arrencaven de Kurt Lewin: l'estudi de casos i la investigació-acció que dominen els anys setanta i vuitanta. Seguidament –com ja s'ha apuntat- apareix amb força l'etnografia aplicada a l'educació i a partir dels anys noranta es desenvolupa la Teoria Arrelada encara que en dues línies en discussió complementària entre els fundadors, la de Glasser (1992) que posa l'accent en les persones, en els seus contextos i en les construccions de significat i la de Straus ara amb Corbin (1990) que posen l'accent en les tècniques precises, en les dades sobre les que s'ha d'arrelar la teoria i en l'objectivitat. En qualsevol cas, amb més decantació cap al rigor de l'objectivació o cap a l'exigència de recollir totes les creences i significats, la Teoria Arrelada les ha d'integrar les dues i ofereix una metodologia de recerca per anar de les moltes dades recollides a una construcció teòrica que es va depurant progressivament fins que resisteix, estat de saturació, davant de qualsevol nova dada que es pugui aportar.

El procediment de recerca segons la Teoria Arrelada segueix els següents passos:

1. *Recull, col·lecció de dades.* S'han de recollir totes les que corresponguin al camp de recerca encara que inicialment no encaixin en la concepció inicial de l'investigador. Qualsevol mètode de recollida de dades és bo i és millor recollir dades de diferents procedències i de diferents tipus (ètic, èmic).
2. *Presa de notes.* Molt millor no condicionar els entrevistats, escoltar, anotar paraules clau i de guió i redactar les notes immediatament després. El quadern de notes sempre ha de deixar espais en blanc que es puguin completar.
3. *Codificació.* Les dades i notes d'un primer cas es van caracteritzant. Tot el que suggereixen s'anota per depurar-ho més endavant. Quan es

---

<sup>26</sup> TRINIDAD, A.; CARRERO, V.; SORIANO, R. M. (2006): *Teoría fundamentada "Grounded Theory*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2006.

recullen dades d'altres casos s'està aplicant l'esquema dels anteriors, es detecten insuficiències i s'estableixen noves caracteritzacions. Les caracteritzacions s'agrupen en categories que constitueixen variables. Les categories que es repeteixen més van configurant les categories fonamentals o conceptes.

4. *Mostreig i comprovació.* Cal posar a prova les primeres categories i conceptes amb noves dades per veure la seva consistència. Aquesta es va assolint progressivament. La matriu de recollida de dades es va modificant (per ampliació i també per reducció).
5. *Anotacions i intuïcions.* Relacionant conceptes es formulen proposicions. Cal pensar amb coneixement de la realitat i alhora amb creativitat lliure. Això és possible si es té un bon coneixement de la realitat i una comprensió creativa. Això es facilita si es du un quadern de notes de butxaca i s'anota tota ocurrència o tota nova dada que sorprèn. Un excés d'objectivitat manté presoner de les dades sense intuïcions alhora que sense dades solament podem produir opinions. La consistència vindrà donada per l'evidència sensible de les dades i la consistència racional de les proposicions que s'han d'ajustar a les dades organitzant-les, estructurant-les interpretant-les en una teoria emergent.
6. *Ordenament i classificació.* Aquesta operació ja s'ha anat fent des de l'inici però la mateixa construcció teòrica emergent suggereix una ordenació i classificació que permeti una presentació clara que encara contribueixi més a la comprensió de la realitat objecte d'estudi i a les seves relacions internes.
7. *Redacció organitzada.* Posar per escrit, amb consistència racional i forma comunicativa la construcció teòrica mental que hem anat fent i depurant progressivament.
8. *Publicacions de recerca.* Cal estar-hi atent en tot moment i no solament al començament per evitar bloquejar la iniciativa personal. En les fases

finals interessa contrastar amb noves i recents publicacions tant si aporten dades no considerades com per veure la consistència de les proposicions que hem generat. Glasser insisteix en considerar les publicacions sobre el tema com a dades i si no hi ha coincidència cal analitzar per trobar explicacions racionals i descartar aquella teoria que pugui evidenciar inconsistència

La represa de la Teoria Arrelada ha estat important i s'ha aplicat en diferents camps de les ciències socials. PANDIT (1996) va desenvolupar-la en el context de l'empresa, la seva productivitat i la seva gestió, una estructura teòrica per analitzar el canvi continu en el grup corporatiu. El reproduïm adaptant-lo a l'empresa o institució educativa.

### **Procés de construcció d'una teoria arrelada a les dades, fets i esdeveniments recollits.**

FASES I PASSOS		ACTIVITAT	RACIONALITZACIÓ
Fase de disseny de la recerca			
1	Revisió de literatura científicoprofessional	Definició de les qüestions a recercar.  Definició a priori dels constructes.	Focalitza els esforços.  Obliga a la variació irrellevant Validació externa precisa.
2	Selecció de casos	Teorització, no atzar, mostreig.	Focalitza els esforços en casos teorèticament útils.
Fase de recol·lecció de dades			
3	Construcció d'un rigorós protocol de recollida de dades	Creació d'una base d'estudi de casos.  Ús de múltiples mètodes de recollida de dades.  Dades qualitatives i quantitatives.	Increment de la fiabilitat i increment de la validesa del constructe.  Reforça l'arrelament de la teoria per triangulació d'evidència. Incrementa la validesa interna.  Visió sinèrgica de l'evidència.
4	Entrada al camp	Traspàs de la col·lecció de dades i anàlisi.	Accelera l'anàlisi i constata ajustaments útils a la col·lecció de dades.

		Mètodes de recull de dades flexibles i adequats.	Permet als investigadors fer avanços sobre temes emergents i característiques de cas únic.
Fase de posar en ordre les dades			
5	Ordenament de dades.	Seqüenciació cronològica dels esdeveniments.	Organitzar les dades per a una anàlisi fàcil.  Permetre l'examen del procés.
Fase de l'anàlisi de les dades			
6	Analitzar les dades relatives al primer cas.	Ús de codi obert  Ús de codi axial  Ús de codi selectiu	Desenvolupament de <b>conceptes, categories i proposicions</b> .  Desenvolupament de connexions dins d'una categoria i les sub-categories.  Integració de categories per construir l'estructura teòrica.  Totes les formes de codificació, els incrementen la <b>validesa interna</b> dels constructes.
7	Mostreig teòric.	Replicació literal i teòrica a través de casos (anar al pas 2 fins la saturació teòrica).	Confirma, estén i afina l'estructura teòrica.
8	Tancament del procés.	Saturació teòrica al màxim possible.	Finalitzar el procés quan la millora difícil ja esdevé mínima. La <b>fiabilitat</b> ve donada per la saturació
Fase de comparació documentada			
9	Compara la teoria emergent amb les publicacions existents.	Comparació amb estructures que puguin entrar en conflicte.  Comparació amb estructures similars.	Millora la definició dels constructes, i consegüentment la <b>validesa interna</b> .  A més millora la <b>validesa externa</b> establint l'àmbit sobre els quals els resultats de la recerca poden ser generalitzats

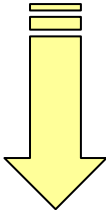
Figura 2.2-2 procés de construcció de la Teoria Arrelada

La recerca d'una teoria arrelada s'ha d'ajustar a les dades, ha d'aportar categories, conceptes i proposicions que es mostrin racionalment consistents però una bona construcció de teoria, pot anar més enllà d'explicativa i pot contribuir al canvi, a la millora puntual o a la millora contínua. Això és

particularment important per a les empreses corporatives o institucions de serveis i aquest és el cas de la institució escolar.

Pandit (1996) presenta una estructura teòrica del canvi o millora corporativa per tal de prendre les adequades decisions de gestió. Amb coneixement de l'entorn escolar la seva aplicació és fàcil.

### Estructura teòrica del canvi corporatiu aplicada a la institució escolar

	FACTORS CONTEXTUALS
	<p>Dificultats dels alumnes</p> <p>Ambient general dels adolescents</p> <p>Actitud de les famílies</p> <p>Característiques de la institució escolar</p> <p>Canvis en l'entorn educatiu i cultural</p> <p>Punts forts del sistema escolar anterior</p> <div style="text-align: center;">  </div>
IMPLEMENTACIÓ / ACCIONS DE MILLORA	CONTINGUTS DE MILLORA ESTRATÈGICA
Estadi de canvi de gestió	<i>Nivell operatiu</i> Canvi de model de gestió



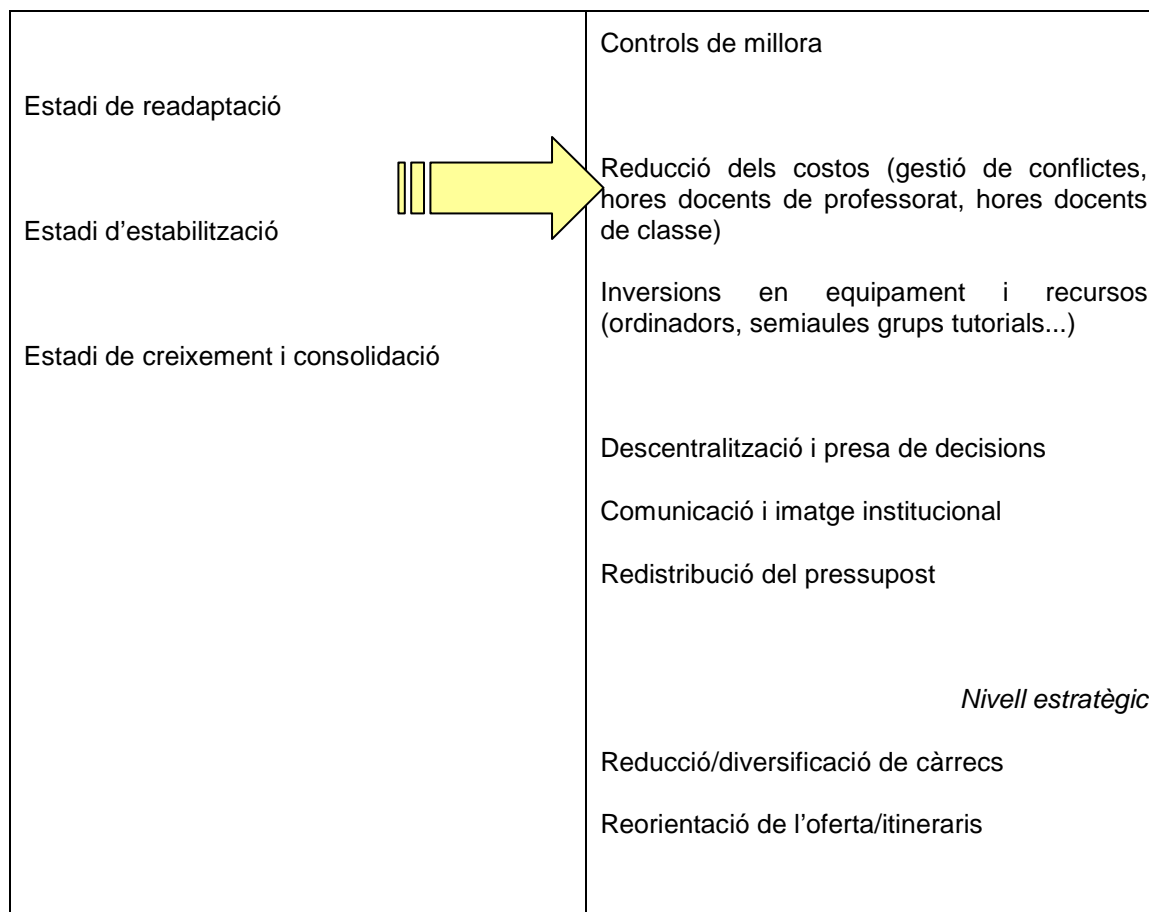


Figura 2.2-3 Estructura teòrica del canvi corporatiu aplicada a la institució escolar

### 2.2.3. La necessitat d'estudiar alguns casos en profunditat

Si amb la teoria volem avançar en la construcció d'una interpretació , comprensiva i objectivada alhora, que pugui ser compartida pels professionals de la psicopedagogia en contextos escolars, en les monografies d'alumnes o estudis de casos volem una comprensió completa de l'alumne i de les intervencions.

Lombard es fa sis preguntes clau. Descriptiva: Què va fer algú?, Hipotètica: Què degué fer? Conjectural: Què farà? Personal: Què hauria fet vostè? Normativa: Què s'hauria d'haver fet? Processiva: Què fer en la situació actual? Perfectament aplicables als casos d'estudi d'alumnes i d'intervenció del professionals. En fem l'adaptació.

Perspectiva	Pregunta clau	Respostes possibles
Descriptiva	Què va fer l'alumne?	Interès per l'aprenentatge, realització de la feina escolar, relació amb els companys, comunicació amb les professors...
Hipotètica	Que hauria d'haver fet?	Reafirmar-se davant dels companys, desorientació total davant al feina proposada, tenir el cap a una altra banda, seguir models familiars...
Conjectural	Què farà?	Fer la murga als companys, provocar que l'expulsin de classe, rebotar-se al professor...
Intervenció personal	Què hauria fet vostè?	Sancionar-lo, parar el cop deixant-lo fer mentre no interrompi, buscar alguna complicitat, fer un contracte...
Normativa d'intervenció	Què s'hauria d'haver fet?	Enviar-lo al professor de guàrdia, posar-li un advertiment escrit, presentar-li una activitat alternativa, dedicar-li una estona a orientació, proposar-li una entrevista tutorial...
Processiva	Què s'ha de fer en la situació en la situació actual?	Fer una exploració mèdica, comunicar a la família sense culpar-la, crear complicitat i no comunicar a la família, escolaritzar-lo en una UEC...

Figura 2.2-4 Preguntes clau en l'estudi de casos segons Lombard

## 2.3. Models d'intervenció concordants

### 2.3.1. La intervenció sistèmica

De la comprensió que es té de la vida i el treball en un centre educatiu i coincidint amb la TGS se'n deriva la convicció que no es pot fer cap intervenció aïllada per influir en la conducta o en el rendiment escolar d'un alumne si no s'hi impliquen altres elements personals o estructurals que formen part del sistema. La visió sistèmica facilita un joc d'òptiques que permeten focalitzar, amb amplituds i profunditats de camp variades, múltiples espais de l'ecosistema escolar i intervenir preventivament o per resoldre un conflicte, amb

més possibilitat d'èxit . El professional de la psicopedagogia pot adaptar la seva òptica a la zona explorada: la classe, l'equip docent, l'alumne i la seva mare, els pares i el tutor, el grup d'iguals... tenint en compte el caràcter determinant de la pròpia posició de psicopedagog, valorant els contextos d'intervenció, i en base a on hi hagi més possibilitats per salvar l'alumne, reforçant sempre les relacions en el context de l'ecologia humana.

Compartim amb Sluzki<sup>27</sup> que els contextos culturals i socials, històrics, polítics, religiosos... formen part del univers relacional del individu.

La xarxa social pot ser definida com la suma de totes les relacions que un individu percep com a significatives o defineix com a diferenciades de la massa anònima de la societat. Aquesta xarxa correspon al nínxol interpersonal de la persona i contribueix substancialment al seu propi reconeixement com a individu i la seva imatge sobre sí mateix. Constitueix una de les claus centrals de l'experiència individual d'identitat, benestar, competència i protagonisme o autoria, incloent-hi els hàbits de tenir cura de la salut i la capacitat d'adaptació en una crisi.

La xarxa social pot ser registrada en forma de mapa mínim que inclou tots els individus amb els que interactua una persona concreta. El mapa es pot sistematitzar en quatre quadrants:

- família,
- amistats,
- relacions laborals o escolars (companys de treball o estudi) i
- relacions comunitàries, de servei (per exemple serveis de salut) o de credo.

Sobre aquests quadrants s'hi inscriuen tres àrees, que són :

- un cercle interior de relacions íntimes ( tal com els familiars directes amb contacte quotidià i els amics propers),
- un cercle intermedi de relacions personals amb menor grau de compromís (relacions socials, professionals o d'estudi sense intimitat, i familiars intermedis), i
- un cercle extern de coneguts i relacions ocasionals (on hi figuren els coneguts de l'escola o de treball, bons veïns, familiars llunyans, o cofeligrsos)

---

<sup>27</sup> SLUZKI, C.E.(1996): *La red social: frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa, 2002.

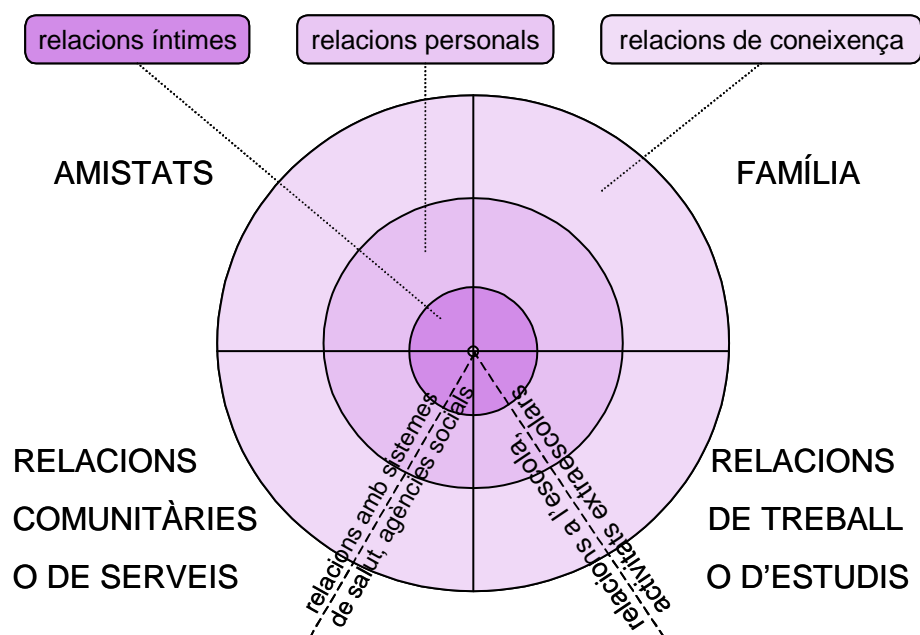


Figura 2.3-1 mapa de xarxa social segons Sluzki (1996) completada per l'autora.

Tenint en compte les xarxes de relacions en les que tots ens movem i necessitem per sobreviure, no es pot intervenir en l'alumne sense fer-ho en el sistema, perquè no és només l'alumne el causant d'una situació de malestar, encara que sigui el que més es veu o es sent, i per molt molesta que sigui la seva conducta. Cal, per part del psicopedagog i els professors, cercar i trobar suports i complicitats en altres persones de l'entorn de l'adolescent que poden ajustar la seva relació i les seves conductes de manera que li sigui més fàcil a l'alumne intentar canvis amb un mínim d'expectatives d'èxit.

Quan en la present investigació es parla d'intervenció sistèmica és tracta d'una actuació tributària del model sistèmic en una versió flexible, que fa en cada cas l'oportuna valoració dels diferents contextos d'intervenció, tenint en compte la pròpia posició en el sistema (si el psicopedagog és acceptat des de l'equip directiu o és rebutjat), les emocions que experimenta el propi professional, i que té en compte com els protagonistes dels casos narren els fets en els que estan involucrats.

Les situacions en els diferents centres d'ensenyament, actualment, es podrien designar com a multiproblemàtiques. Hi ha diferents estils educatius entre els propis professors, i s'estableixen relacions amb famílies que, també, són molt diferents les unes de les altres; i fins i tot dintre d'una mateixa família hi ha diversitat d'estils educatius parentals, i a vegades en contraposició i desautorització entre un i altre pares. Hi ha molts alumnes que són derivats al psicopedagog sobretot perquè presenten conductes desajustades; totes les situacions es donen en contextos complexos i els canvis poden produir resultats de signe molt divers. Es fa molt necessari organitzar les accions a emprendre i decidir quins són els subjectes a comprometre-hi per tal que s'aconsegueixi el màxim d'èxit en la millora de les relacions i en l'aprenentatge.

Als centres educatius, en moltes ocasions, els directius o els professors que deriven els casos no consideren que ells necessitin canviar o repensar la seva manera d'educar; pensen simplement que sotmeten a intervenció del psicòleg casos *patològics "dels altres"*, perquè aquell professional hi intervingui com a terapeuta o doni consells als alumnes o als pares. Moltes vegades, els professors ja han fet un "diagnòstic" i consideren que han intervingut, però sense resultats, malgrat tot el que han fet són impotents; les causes i les possibles solucions ( si és que n'hi ha) consideren que estan en l'alumne o en la seva família.

S'ha constatat, en moltes ocasions, que un recolzament oportú a una família a qui sempre se l'havia acusat, demanant-li explicacions sense escoltar els seus neguits o carregant-l'hi les culpes dels comportaments dels fills, ha portat a canvis sorprenents, inesperats en les actuacions dels nois o les noies. Si aquest treball, de recolzament, enlloc de demanar que castiguessin, ha estat mostrar interès en lloc de desentendre's, i si s'ha pogut fer davant del professor, els resultats han estat encara millors, i s'han pogut establir complicitats, en les que tothom s'hi ha sentit més còmode i comprensiu. Els professors poden haver vist com modificar la seva actuació sense sentir-se censurats, descobreixen noves formes que estan al seu abast i no havien conegut abans.

### 2.3.2. La intervenció breu estratègica

En els darrers anys del segle XX, en el camp de la psicoteràpia va sorgir una nova filosofia per encarar els problemes humans a partir dels recursos. Es basa en una obertura i una cooperació que enfoquen allò que és positiu: les forces, el progrés, les solucions. L'aplicació d'aquesta filosofia no es limita a la psicoteràpia, es considera útil i pertinent en tot l'espectre de serveis d'ajuda.

Les primeres formulacions del model estratègic les trobem en els investigadors del MRI de Palo Alto a Califòrnia, encapçalats per Watzlawick; posteriorment M. Selvini Palazzoli (1986) n'assaja el model en plantejar-se la presència del psicòleg en els centres escolars a Milano i la seva regió (Itàlia), tal com recull en el text "El mago sin magia"<sup>28</sup>, posteriorment Fiorenza i Nardone (1995)<sup>29</sup>, i Nardone (2000)<sup>30</sup> en fan una interessant i pràctica aplicació al món escolar.

Segons la perspectiva estratègica constructivista no hi ha una afiliació a cap teoria o escola sobre la naturalesa de la conducta humana, i menys encara es tipifiquen els casos en normals o patològics, sinó que es procura entendre els problemes humans que es donen a l'aula des d'una visió dels mateixos, que els planteja com a resultat d'una interacció entre l'individu i la realitat. S'intenta veure com els éssers humans interactuen amb la realitat i com intenten resoldre el problema, quines estratègies s'han fet servir i quins resultats han donat. Quan s'utilitza la intervenció breu estratègica és perquè els problemes fa temps que s'arrosseguen i les intervencions els han cronificat. Les solucions intentades, i fracassades, han contribuït a fer el problema més gran. Per buscar una solució s'estudia allò que pot ser un tipus d'intervenció ràpida, capaç de trencar de manera efectiva el cercle viciós en que es manté el problema.

---

<sup>28</sup> SELVINI PALAZZOLI, M. (1986): *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós.

<sup>29</sup> FIORENZA, A; NARDONE, G. (1995): *L'intervento strategico nei contesti educativi. Comunicazione e problem-solving per i problemi scolastici*. Milano: Giuffrè.

<sup>30</sup> NARDONE, G. (2000): *Niños y adolescentes difíciles*. Barcelona: RBA, 2003.

Un especialista en intervenció sistèmica afirmà que un plantejament estratègic és el que presenta Víctor Hugo quan en la novel·la “Els miserables” enquadra el canvi que es produeix en Valjean, un criminal violent que ha sortit de la presó després d’una llarga estada, que és hostatjat pel bisbe Myriel, i l’endemà abans de marxar li roba els coberts de plata. L’ enxampen amb els objectes robats i el condueixin davant del bisbe, que en lloc de tractar-lo com un lladre, li pregunta amablement com és que s’ha oblidat els dos canelobres que formaven part del regal que li havia fet. L’amabilitat del bisbe torba el criminal i li canvia totalment la manera de veure les coses, provoca en ell una reestructuració de la seva concepció de la vida. Les accions de càstig que s’havien fet servir amb Valjean només havien servit per fer-lo més cruel, en canvi, hi havia una singularitat en l’actuació del bisbe que l’havia sacsejat i el marcà profundament, li havia parlat sense acusar-lo, oferint-li una coartada i li havia agafat la mà i l’atrapà per sempre més. No és una conversió, sinó una empremta que anirà marcant la vida sobretot en els moments de dificultat, en els que cal prendre decisions.

Seguint amb els exemples que ens mostra la literatura escrita, o fílmica, un altre model d’intervenció estratègica el trobem a la pel·lícula “Los chicos del coro” (2004) que ens mostra el professor Clément Mathieu quan tot i treballar en l’internat per nois adolescents, dirigit pel repressor Rachin que actuava en la línia de la seva consigna, concretada en el binomi: “acció – reacció” que obligava a tots els professors i empleats a fer-ho, aconsegueix entusiasmar els nois del centre de reclusió de menors, sempre respectant-los, a vegades amb una forta exigència mai despullada d’estimació, d’altres amb complicitat, dissimulant i pactant, i en el vessant sistèmic estratègic: involucrant a altres col·legues en la defensa i l’ajuda als nois.

El pensament estratègic considera que els problemes es desenvolupen i es mantenen a partir de la manera de percebre i abordar algunes circumstàncies de la vida, a vegades ben normals, amb la guia del que és raonable, lògic, amb la tradició o amb “el sentit comú”, que s’aplica a solucions intentades, entre aquestes, a vegades la reacció insuficient o la negació, l’efecte de les quals és mínim o que fan més greu la dificultat. L’aplicació continuada de solucions

errònies o inadequades ancoren la dificultat en una pauta que s'autoreforça i automanté.

El corrent d'intervenció breu estratègic s'interessa per la funcionalitat del comportament humà front els problemes de l'existència i la convivència. El focus sobre el que es pretén incidir és la relació de cadascú amb sí mateix, amb els altres i amb el món. Les solucions, les estratègies, per ser eficaces s'han d'adaptar sempre a les característiques del problema i de la situació. Sempre es pretén que el subjecte es faci capaç de resoldre el problema present i a partir de fer experiència de la pròpia capacitat pugui resoldre altres problemes en el futur, utilitzant un ventall d'estratègies segons la situació i la dificultat.

Per utilitzar la intervenció estratègica cal que el psicopedagog o el professor cultivi l'agilitat mental i sigui capaç d'emprar un bon repertori de recursos i tècniques d'intervenció creatives per suggerir una solució que surti de les assajades anteriorment. Cal motivar algú: l'adolescent, el professor o la família, perquè portin a terme una acció que desencadeni uns resultats no esperats. A vegades caldrà usar un llenguatge imperatiu, amb capacitat de suggestió. Des de l'òptica estratègica els problemes humans s'han de resoldre amb estratègies focals que trenquin el sistema circular de les actuacions que mantenen viu el problema. Així ho afirma Nardone<sup>31</sup>

(...) no es el modo en el que el problema se ha formado en el pasado, sino cómo éste se mantiene en el presente lo que debemos interrumpir, cuando queremos cambiar una realidad, es su persistencia; sobre su formación ocurrida en el pasado, no tenemos ningún poder de intervención. (...) en realidad no existe ninguna conexión "causal lineal" entre cómo se crea el problema y cómo éste persiste, sobre todo no existe ningún nexo lógico entre cómo el problema se crea y cómo puede ser cambiado y resuelto. En cambio existe una "causalidad circular" entre cómo un problema persiste y lo que las personas hacen para resolverlo sin éxito. Esto conduce a destacar que, cuando se pretende provocar cambios, lo importante es concentrarse en las tentativas de solución disfuncionales en curso; ya que cambiando o bloqueando éstas se alimenta

---

<sup>31</sup> NARDONE, G.(1998): *Psicosoluciones*. Barcelona: Herder, 2002 p.28.



el círculo vicioso que alimenta al persistencia del problema. Una vez interrumpida tal repetitividad se habrá abierto la vía del verdadero cambio alternativo.

L'enfocament estratègic és una forma procedimental d'actuar que agafa l'individu com a focus i procura que es deconstrueixi la realimentació emocional de les dificultats. Les estratègies d'intervenció han d'adaptar-se a la personalitat individual de cada persona, al seu context de referència i a les pròpies experiències vitals. Es tracta de produir modificacions efectives en la percepció-acció del subjecte i posteriorment passar a la redefinició cognitiva d'allò que ha experimentat, per tal de poder fer el pas de la influència del professional a l'autonomia personal de l'adolescent o de la família.

Quan en relació amb un comportament disruptor o inhibidor d'un alumne ens preguntem: en quina classe de relació humana aquest comportament té sentit?, quina utilitat té per aquest alumne aquest tipus de distorsió? és a partir d'aquests interrogants que cerquem implicar-lo en una situació que li canviï les coordenades i l'indueixi a actuar d'una manera diferent. Aquest canvi d'estratègia per part del professional ha de ser el resultat d'una anàlisi de la situació que permeti conèixer les circumstàncies i les actuacions habituals i indueixi a algun dels participants en la relació, professor, adolescent o pare, a realitzar una acció, una conducta, que en ser no esperada provoqui un canvi d'inèrcies. No cal que es proposin actuacions espectaculars, poden ser ben senzilles, però diferents a les emprades anteriorment que havien contribuït a solidificar el problema.

Una intervenció estratègica portada a terme per una tutora amb la que es treballava en equip, pot servir per il·lustrar el model: es tracta d'un alumne marroquí de 12 anys que molestava contínuament un company de classe. En arribar el problema a la tutora que veu el noi molestat vermell d'irritació (en una manifestació fisiològica de ràbia i d'incomoditat), i dient al marroquí: "Me estás tocando los cojones". La professora intenta fer-lo raonar, "No li facis cas, no troba la manera de relacionar-se". Això no serveix de gaire, l'alumne autòcton, un noi de barriada, sense massa autocontrol, i d'amagat amenaça seriosament

el magribí de pegar-li a la sortida. L'alumne s'espanta i en acabar les classes del matí, romanceja sense sortir del centre. En preguntar-li la tutora per què no va a casa, li explica que el company l'ha amenaçat amb pegar-li. En aquell moment hi havia l'encarregat de disciplina del centre, que en sentir la conversa diu en veu alta que va a buscar un imprès per omplir un full per incidència greu. La tutora actua immediatament, surt al carrer i crida al noi amenaçador. No el renya com fora la conducta esperada, sinó que li diu: "JL, sisplau, acompanya N a casa seva, algú el vol pegar. Vigila que ningú li faci res, te'n faig responsable". Un altre company, sicari del potencial agressor, s'hi afegeix "Yo voy con ellos para averiguarlo". D'aquesta manera tan simple aquella tutora va resoldre estratègicament un conflicte que podia haver acabat en una expulsió, i en una baralla sense control. Consta que va canviar la inèrcia de la relació, i a partir d'aquí va poder intervenir cognitivament.

### 2.3.3. La relació d'ajuda

La relació d'ajuda està en el nucli d'un bon nombre de professions que exerceixen els professionals que avui es fonamenten en formació acadèmica superior incloses en l'àmbit dels serveis personals i a la comunitat. Professions dins la família sanitària, les d'ensenyament, la psicologia, els serveis socials... són algunes de les ocupacions que s'emmarquen en la relació d'ajuda. Es tracta de desenvolupar en la pròpia professió les comunicacions des de la perspectiva de *veure i atendre* l'estructura de relació emocional, en aquesta relació cal descobrir els diferents aspectes, manifestacions que són senyals d'alarma, no de mala voluntat la majoria de les vegades, perquè són símptomes que expressen un malestar.

Carkhuff defineix ajudar com un art, i el concreta en el següent text citat per Giordani<sup>32</sup>:

---

<sup>32</sup> GIORDANI, B.(1988): *La relación de ayuda de Rogers a Carkhuff*. Bilbao: Desclée de Brouver, 2003.

Ajudar és l'acte de promoure en una persona un canvi constructiu en el comportament. Es tracta d'augmentar la dimensió afectiva de la vida individual y de fer possible un major grau de control personal en l'activitat a dur a terme.

L'autor afirma que es pot parlar d'ajuda autèntica quan la comunicació estimula el creixement de l'altre, es dir, quan l'ajuda a "descobrir nous aspectes i noves possibilitats en sí mateix, i l'estimula a utilitzar els seus propis recursos". Els fruits d'una ajuda efectiva són l'adquisició de comportaments cada vegada més constructius i eficients, la potenciació de la sensibilitat emotiva i la capacitat d'invertir en direcció constructiva tots els recursos de que disposa una persona.

La relació d'ajuda als adolescents en la situació escolar s'emmarca en un espai normalitzat, l'espai del centre escolar, que no és un espai clínic, per tant no és teràpia en el sentit clàssic, i tampoc forma part dels serveis socials; és un espai d'aprenentatge i de relacions, entre adults i adolescents i entre adolescents entre ells, i s'ha de procurar que cap adolescent no sigui objecte de discriminació encara que es pretengui que sigui positiva. És important situar-se en relacions d'aprenentatge i no pas de salut. Els adolescents, tinguin o no tinguin problemes de salut, visquin o no visquin una situació de risc social, necessiten que a l'IES se'ls ofereixi un espai normalitzat, un santuari de protecció, on puguin ser tractats com tots els altres companyes sense distincions, necessiten viure en una casa comú per a tots els adolescents. Només cal fer sentir a l'adolescent que és acceptat i respectat.

Es treballa amb un *adolescent subjecte de drets* (Convenció Internacional dels Drets de l'Infant, 1989) *que té el dret a tenir deures i responsabilitats*; per això els psicopedagogs no podem ser sobreprotectors, sinó comprensius, cordials i exigents alhora. Els professionals que tractem amb adolescents en el món educatiu hem de confiar en la capacitat de canvi de l'alumne, i ajudar-lo des d'una exigència respectuosa per tal que s'adoni de la seva pròpia necessitat personal de canviar, per millorar les relacions i la pròpia capacitat i vàlua per aconseguir major benestar personal i de grup.

---

La relació d'ajuda que els oferim podrà ser pedagògica, resposta a les possibles dificultats d'adquisició del coneixement que poden presentar els alumnes, en aquests cas l'atenció es farà de forma preferent donant recursos metodològics al propi professor d'àrea i ajudant-lo a fer l'ACI que permeti adequar el currículum a les capacitats i situació concreta del noi o noia. Cal adequar el currículum tant en el cas dels alumnes que tenen dificultats per arribar a allò que se'ls demana, com en el cas dels nois i noies que tenen més capacitat, perquè el professor no es conformi amb que ho entenen tot, mentre ells es van avorrint i despenjant-se fins a donar la impressió que són deficientes, o a desviar-se cap a l'avorriment agressiu. Cal demanar més, en forma creativa, a aquells que poden rendir més, fent també per a ells una ACI.

Una altra relació d'ajuda que es pot oferir des de l'IES en la figura del psicopedagog, o d'altres professors capacitats, des de l'angle de la psicologia humanista, és escoltar-lo, recolzant-lo i fer que descobreixi i adquireixi recursos personals perquè l'adolescent aprengui a ajudar-se a ell mateix.

Cal aprendre a confirmar o validar els adolescents per la persona que són i separar el judici sobre les seves conductes, de l'acceptació com a persones, només així es pot establir una relació d'ajuda. Els alumnes, i els més trinxats encara més, agraeixen que es separi la seva persona del problema que tenen o que creen. Un noi de 13 anys (ressenyat en el reg. 460) repetia en veu alta després d'una sessió sistèmica amb la mare i la tutora "jo tinc un problema, no sóc un problema"; si jo tinc un problema puc intentar resoldre'l, sol o amb ajuda; si jo sóc un problema, no em queda cap sortida.

### **Facetes de la relació**

El psicopedagog no és un full en blanc, ni un catalitzador neutral, sinó que és una persona que participa en la trobada educativa en la seva totalitat, per conèixer, entendre i ajudar l'altre. Aquest coneixement de l'altre persona és fruit del coneixement de si mateix que ha de tenir el professional de l'ajuda, des de

l'observació participant, no pas distant, vivint experiències i situacions semblants com la resta de professors, però amb una formació i des d'una òptica diferents, a vegades complementària, amb un autèntic i profund compromís personal és quan es pot parlar de coneixement d'ajuda.

Atès que la intervenció d'ajuda es fa en un centre educatiu, és important que es faci de manera planificada, amb un cert nivell d'anticipació a les necessitats i els requeriments. La pròpia experiència i el coneixement de situacions semblants permet mostrar indicis i anticipar-se a mancances i necessitats. Ni els adolescents, ni els professors que els deriven poden esperar una intervenció unilateral, màgica, del psicopedagog. La relació que s'ha d'establir exigeix que l'ajudat s'impliqui activament per ajudar-se a si mateix.

Compartim amb Cakhuff l'afirmació que l'home es realitzarà a si mateix en proporció a la formació rebuda. D'aquí la importància i la responsabilitat de la tasca d'educar, en les diferents facetes que comporten experiències viscudes i compartides, models rebuts, valors traspassats i continguts de saber ensenyats. Ja que l'alfabetització emocional és força escassa a la nostra societat, i en conseqüència en el món educatiu, una de les primeres fites de la relació d'ajuda serà incidir en aquests aspectes. En aquest espai estan els crèdits variables propis del psicopedagog: alfabetització emocional, habilitats socials..

Les diferents facetes de la relació que ha d'establir-se entre el psicopedagog i l'alumne, es podrien concretar en ajudar a l'adolescent, en primer lloc, a descobrir i gestionar adequadament :

① com viu la situació actual, què en pensa, quina incidència considera que té aquesta situació en la prospectiva de futur; ② quins són els seus interessos i motivacions en les seves activitats extraescolars o escolars; ③ en què és i es sent competent, quin és el seu rendiment acadèmic; ④ quines són les seves capacitats personals; ⑤ quines emocions experimenta en les diferents situacions; ⑥ quins comportaments es deriven de les emocions que li produeix la vida a l'escola i en altres àmbits; ⑦ quines són les expectatives de futur

La relació d'ajuda que proporciona el psicopedagog en el marc del centre educatiu podria concretar-se des d'un triple aparellament de substantius entre els que sempre hi ha relació recíproca:

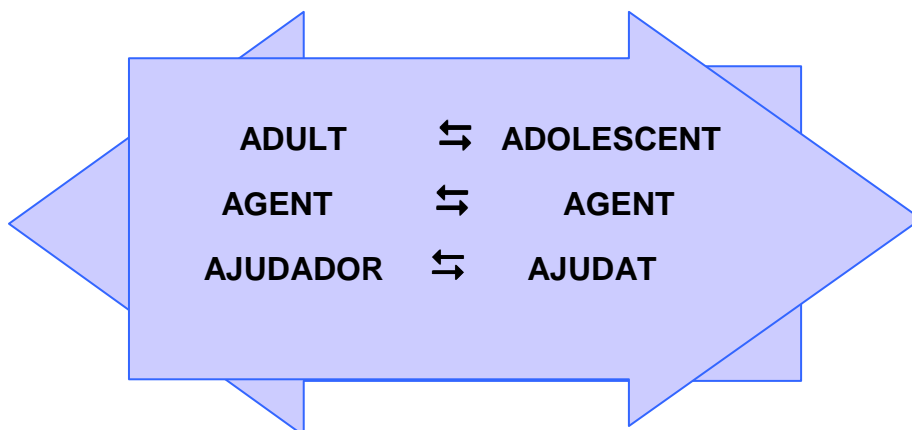


Figura 2.3-2 La relació d'ajuda esdevé recíproca

La reciprocitat no és una simetria, però sí una correspondència. Si a la necessitat explícita o implícita de l'adolescent hi ha una resposta clara del psicopedagog, hi ha d'haver una implicació de l'alumne, així queda palès en el quadre en que Carkhuff planteja les fases del procés d'ajuda, segons el model de 1980:

	Pre-ajuda ATENDRE	RESPONDRE	PERSONALITZAR	INICIAR
HABILITATS del psicopedagog	* físicament * escoltant * observant	* al contingut * al sentiment * al sentiment i al contingut	* el significat * el problema * al nou sentiment * la meta	* definir la meta * "passos" * reforç
Aprenentatge de l'adolescent	Implicació	Autoexploració: on estic?	Autoconeixement: on vull anar?	acció (pla d'acció)

Figura 2.3-3. Adaptació de *Fases del procés d'ajuda* de Carkhuff (1980)

Les diferents situacions que conviden a una relació d'ajuda es poden organitzar en el marc d'un IES des de tres nivells diferents d'intervenció:

1. Intervenció preventiva: adreçada a tots els alumnes, inclosa en el PAT del centre i en els concrets de cada grup classe, acollida de nous grups procedents de EP.
2. Intervenció secundària: adreçada als subjectes o grups en situació de risc: Acollida als nous alumnes de 1ESO quan pel traspàs d'informació hi ha antecedents que es podrien reproduir i podria haver-hi conflictes, maltractes...
3. Intervenció terciària: front situacions declarades de conflicte, maltractes entre alumnes,...situacions que cal gestionar i reconduir educativament sense sobredimensionar ni derivar a centres especialitzats (si no cal), això es donaria en casos d'alumnes amb NEE socials, problemes de comportament, perdonavides i víctimes.

La relació d'ajuda no és exclusiva del psicopedagog, sinó que hauria d'estendre's als professors, perquè s'educa amb la pròpia presència per davant d'allò que s'ensenya. Els professors s'han de plantejar la necessitat de millorar la capacitat d'autoanàlisi i de revisió dels recursos personals i educatius a fi d'establir relacions adequades amb els alumnes, de manera que es puguin produir processos de canvi. L'ajuda és dóna en una relació d'estima i cordialitat que es comparteix en una situació *vital* que en ser corresposta permet reconèixer allò millor del ser de l'altre; és una situació *humana* perquè es dóna entre persones; *interpersonal* perquè condueix al compromís mutu entre sí mateix i amb l'altre; *comunitària* perquè s'enforteix com una veritable comunitat on el jo queda completat i construeix el *nosaltres* amb una actitud que condueix a la reciprocitat.





### **III. ELS DIARIS DE CAMP I LA SEVA CREDIBILITAT**

#### **3.1. Itinerari professional de l'autora dels diaris de camp**

##### **3.1.1. Antecedents professionals**

L'ensenyament i l'educació han estat sempre professió, vocació, ocupació laboral i motiu d'estudi. Per la convicció que a través d'educació formal i no formal es pot intervenir en la construcció d'una societat més humana en la que es vetlli per les necessitats dels més vulnerables, no des del paternalisme sinó des de la defensa dels drets i deures. I involucrant activament els alumnes en el seu propi creixement.

Vaig estudiar magisteri i tot seguit vaig aprovar l'oposició d'ingrés a l'escola estatal, el 1970, tot just aprovada la Ley General de Educación, per a anar a l'escola de tots, el que actualment s'anomena escola pública. El 1973 es van convocar les darreres oposicions d'especialitat a Escuelas Maternales y de Párvulos i vaig especialitzar-me, també, en l'educació del més petits.

Al curs 1976-1977 vaig obtenir destinació en un centre de nova creació on vaig impartir classe a segona etapa d'EGB en les especialitats de llengua i de ciències socials. Durant cinc cursos vaig compartir la direcció i la docència, en dos centres escolars de 3 línies per nivell. Eren les darreries de la dictadura i la transició a la democràcia, vaig aprofitar per unir l'herència de l'escola activa amb l'aportació de Paulo Freire en *L'educació com a pràctica de la llibertat*, fent extensives les seves aportacions a la resta dels company\*s.

El 1981, fent-se efectius els traspessos en matèria d'ensenyament del Govern d'Espanya al Govern de la Generalitat de Catalunya, vaig acceptar destinació en comissió de serveis al Gabinet d'Ordenació Educativa de la Direcció General d'Ensenyament Primari del Departament d'Ensenyament i vaig formar part de l'equip que va elaborar les Orientacions i Programes (avui en diem currículum) de Parvulari i Educació General Bàsica així com en el disseny de la xarxa dels

primers Centres de Recursos Pedagògics (CRP) i els primers Camps d'aprenentatge (CAp), avui integrats en la xarxa de serveis educatius.

El 1983 vaig tornar a l'ensenyament directe a l'escola i vaig començar una experiència d'utilització de la televisió de cadena, la que s'emetia a diari, com a centre d'interès no previst amb infants de Parvulari. Fou una tasca d'aplicació a la societat de comunicació de masses dels principis de globalització en centres d'interès creats per Decroly el 1907 a l'École de l'Ermitage, a Bruxelles. Temps després, en sistematitzar i escriure aquesta experiència a Parvulari, vaig rebre el 1992 el 3r. Premi en el XIV Concurso de experiencias escolares Santillana pel treball: "Educación para la convivencia y educación ética".

El curs 1993-1994 el Departament d'Ensenyament em va concedir una llicència per dedicar-me a investigar, elaborar i escriure l'experiència d'innovació en l'ús dels mitjans de comunicació de masses (MCM), ja amb suport de vídeo i amb possibilitats d'enregistrament a l'abast de tothom que constituïen estímuls de gran abast publicitari que incidien sobre tots els alumnes. Recordem d'aquest anys el fenomen *Jurassic Park* i com tots els infants jugaven amb dinosaures. La investigació i producció de materials d'utilització dels productes dels mass media en l'educació reglada es va concretar en "*Eduquem amb la TV: 3-12*".

El curs 1994 vaig canviar d'escola, la baixa natalitat portava a la reducció de centres escolars, vaig participar en el concurs de trasllats per les especialitats de Llengua i la de Parvulari. Vaig obtenir plaça per l'especialitat de pàrvuls però en arribar a l'escola em van oferir i vaig acceptar un "grup difícil" de 7è d'EGB amb el que ningú es veia capaç. Hi havia un alumne que tenia "amençats de mort als professors" i maltractava els companys. Varem formar un equip de tres professors i varem reconduir la situació, amb molt esforç i respecte tant per l'alumne causant del malestar com pels companys a qui conculcava els seus drets. Fou una experiència molt dura, però molt interessant.

El fet d'haver de buscar la manera en que el grup del noi a qui tothom tenia por pogués treballar em va abocar a tornar a la meva docència amb adolescents i

el 1996 vaig passar a fer-ho a l'ensenyament secundari obligatori: l'ESO, aleshores, amb la implantació anticipada de la llei LOGSE a tots els centres públics d'ensenyament dependents dels Serveis Territorials d'Ensenyament del Vallès Occidental. Vaig anar a exercir de professora de llengua en un IES on treballàvem 104 professors atenent més de 1000 alumnes. Em van assignar la tutoria d'un dels cinc grups de 1ESO, i em van comunicar que no hi havia cap alumne amb dificultats d'aprenentatge, però sí que n'hi havia cinc dels trenta que presentaven problemes de conducta. Els esdeveniments diaris posaven de manifest que aquella situació era força complicada, acaparava totes les reunions d'equip docent, però tots, professors i equip directiu, ens trobàvem sols.

Vivint en primera persona la necessitat d'ajuda que teníem els professors d'educació secundària en rebre el nou col·lectiu d'estudiants, i considerant la meva formació en psicopedagogia construïda amb anys d'experiència docent directa i d'estudi continu especialitzat, vaig decidir-me a presentar-me a proves de selecció (una tercera oposició en al meva vida professional), motiu pel qual he estat des de 1997 fins a 2004, professora d'ensenyament secundari en l'especialitat de Psicologia i Pedagogia, un nou perfil docent que l'Administració educativa de Catalunya feia poc havia introduït, però de forma poc o mal definida. Així doncs l'he anat construint com a resposta a les situacions i demandes que s'anaven presentant i, en la mesura de les possibilitats personals i les que permetien els centres, segons moment i tipus de direcció.

### **3.1.2. Antecedents pràctics de l'exercici de la professió**

En l'experiència professional he volgut sempre integrar pràctica, formació, innovació i investigació. M'ha interessat l'aprofundiment teòric sobre aquells interrogants que planteja la tasca de cada dia, davant els reptes que ens ha portat el canvi de model social que hem viscut. Sempre he tingut la sort de trobar companys i companyes amb qui compartir situacions i inventar

estratègies d'intervenció, arrelades en línies d'estudi o en intuïcions de les que calia comprovar-ne la validesa i assegurar-ne una pràctica seriosa.

He treballat a Parvulari quan des de la segona etapa d'EGB he descobert llacunes que es podrien haver evitat amb una estimulació precoç i amb la inserció en la cultura a través un llenguatge ric en vocabulari i amb correcció en les estructures sintàctiques. He tornat a treballar a segona etapa d'EGB (12-14 anys) quan les dificultats que creaven els adolescents han estat insuportables per a molts companys professors que es veien desbordats pels conflictes. He passat a l'ensenyament secundari obligatori quan s'ha introduït la reforma LOGSE, i el període 14-16 ha esdevingut obligatori per a tota la població.

La llicència d'investigació concedida pel Departament d'Ensenyament va servir per aprofundir en el projecte i difusió de l'experiència "Educar amb la televisió 3-12", que utilitzava la TV de cadena com a eix globalitzador d'aprenentatges escolars. En aquest àmbit i partint d'una experiència que va durar dotze cursos escolars, he participat a TVE en el comitè assessor per la versió espanyola i catalana i en la construcció de la part autòctona del programa infantil "*Sesame Street*", el 1995, en l'equip de treball dirigit pel propi professor Gerald S. Lesser, professor de psicologia de l'educació de la Universitat de Harvard (USA) i creador del programa .

He impartit diversos cursos de formació per a mestres: de llenguatge i d'organització del Parvulari (1987 a 1990); d'utilització dels mitjans de comunicació de masses (MCM) en l'educació formal (1990-1996); d'educació en valors; d'educació de les emocions; d'educació per a la convivència i d'orientació psicopedagògica (1996-2002). Les conferències a pares i mares també han tractat aquests temes encara que emprant un registre diferent i sempre seguint el principi de donar seguretat.

He estat assessora de la Direcció General d'Atenció a la Infància del Departament de Benestar Social en l'àmbit de prevenció de maltractaments, el 1994-1995, i en el marc de la prevenció primària he participat com a ponent en

jornades i congressos ja sigui a Catalunya o en l'àmbit estatal i en jornades internacionals.

Com a membre d'OMEP (Organització mundial per a l'educació preescolar), m'he implicat, des de la base i amb responsabilitats de direcció, participat en congressos estatals i mundials, i assessorant el Ministerio de Educación en els "Foros Nacionales de Debate sobre el proyecto para la reforma de la enseñanza de 0 a 6 años", l'any 1988 quan s'estava treballant en l'elaboració de la Reforma Educativa de la LOGSE.

Com a membre d'ACIM (Associació catalana per a la infància maltractada) he militat activament i participat en diversos congressos. Concretament, el 1999 a València en el V Congreso nacional sobre infancia maltratada "El valor del buen trato a la infancia. Coste humano, social y económico del maltrato" amb la ponència: *El I.E.S. una casa común a todos los adolescentes*<sup>33</sup>.

Quan, seguint la meva formació professional continuada, vaig formalitzar la investigació en el marc universitari, seguint els cursos de doctorat, vaig concretar la recerca amb anàlisi i fonamentació científica les actuacions professionals com a psicopedagoga. Pretenia analitzar i verificar l'encert de les respostes que donava a les necessitats immediates de la vida a l'IES, tant les dels adolescents que es senten perseguits o incompresos, com les dels professors entre els que es viu una certa frustració quan no poden ensenyar, mostrar, el coneixement de la matèria de la qual en saben tant, perquè els alumnes, per mil motius diferents, no mostren cap mena d'interès. Però m'ha semblat que amb la direcció d'investigació es pot i convé anar més enllà per contribuir a la millora teòrica i pràctica de la intervenció psicopedagògica. Es tracta de validar les experiències d'intervenció ordenant-les, classificant-les, tipificant-les i aportar explicacions i categories d'anàlisi que permetin dissenyar un model d'intervenció psicopedagògica generalitzable.

---

<sup>33</sup> PALAU, M.E.: "El IES, una casa común a todos los adoelscentes" a V Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada. *Libro de Actas del Congreso*. Valencia, 1999, pàg. 161-164.

La vivència d'incertesa, soledat, inseguretat, falta de suport, ... pròpia i compartida en l'equip de professors, davant l'actuació amb alumnes amb dificultats d'aprenentatge, alumnes conflictius, i les seves famílies, em va portar a dissenyar la tasca com a relació d'ajuda, per tant amb projecte, però amb flexibilitat per a donar resposta a situacions emergents. Els set cursos escolars -des de 1997 fins a 2004- els he dedicat, a més de fer la feina que tenia encomanada professionalment, a analitzar les situacions i a estudiar com optimitzar la convivència entre docents i discents a l'àmbit d'un centre d'ensenyament secundari en l'etapa obligatòria i quina aportació pot fer-hi la figura professional del psicopedagog.

Els alumnes de 14 a 16 anys estan tots obligats a romandre en el sistema escolar, els agradi o no els agradi estudiar. Molts dels nois i noies nascuts aquí ho viuen malament, i a més cal tenir en compte que han arribat molts adolescents immigrants de països on l'escolaritat no és obligatòria i vénen aquí amb la il·lusió de poder treballar i guanyar diners, però les nostres lleis que tenen com a finalitat donar la formació de base necessària a la nostra societat occidental, els ho prohibeixen. Tot això suma malestar a la vida dels nois i noies en les hores d'institut i fora d'elles.

Els professors que eren especialistes d'àrea o matèria i confiaven en la lliure opció i la voluntat dels alumnes per aprendre, -els antics alumnes de batxillerat- han estat obligats a treballar a l'ensenyament bàsic, una decisió dels representants polítics dels ciutadans expressada en llei orgànica que obliga a donar educació a tots els joves fins als setze anys. No cal dir que això ha creat un evident malestar i s'ha viscut com un atemptat al nivell d'ensenyament i a la cultura.

El 1999 vaig participar com a coordinadora de l'equip de la UAB en un programa europeu Leonardo, pel projecte TISOP (Le technologie informatiche a sostegno dell'azione orientativa professionale) a Milano, en el que varem crear un instrument per a l'orientació personal, acadèmica i professional dels nostres adolescents. Posteriorment vaig dirigir la validació de l'instrument en diversos centres d'ESO que abastaven la diversitat sociocultural i econòmica de

Catalunya: des del món rural a la gran ciutat, passant per la petita i la gran capital de comarca, el suburbi i la zona residencial de classe mitja. Des del curs 2002-2003 he estat professora associada a la UAB en l'assignatura "Optimització prosocial" i col.laborant en el LIPA, Laboratori de Prosocialitat.

Des del curs 1998-1999 he format i coordinat un grup de professors totalment voluntaris que ens reunim mensualment per fer estudi de casos i compartir estratègies d'intervenció en la relació d'ajuda de cara a alumnes, professors i pares. El grup *Creativitat i suport* està format per professionals docents que volen donar l'atenció psicopedagògica als alumnes que tenen dificultats o que creen dificultats. A aquest grup s'hi uneix cada curs algun professionals més amb els que he treballat en els diferents centres on he estat en aquesta etapa professional i d'investigació i darrerament algú més convidats pels primers integrants.

Darrera tota aquesta tasca hi ha una profunda i convençuda militància pels drets de l'infant, no tant perquè cregui en la seva innocència sinó en la seva dependència i ignorància, i en la responsabilitat que tenim els adults en la construcció d'un món apropiat per els infants i els adolescents perquè un món apropiat per a ells és un món apropiat per a tothom<sup>34</sup>. Considero un deure ineludible treballar pels menors que són vulnerables a les accions que els poden afectar, a les agressions i a les omissions, i per això cal oferir-los les relacions d'ajuda que poden repercutir en el seu desenvolupament com a persones, permetent-los l'adquisició i reforç de la seva capacitat de resiliència. Tenim el deure de protegir, no sobreprotegir, infants i adolescents perquè no poden defensar els seus drets amb l'amplitud de recursos de que els adults disposem.

---

<sup>34</sup> Un món apropiat per a nosaltres. La declaració dels infants, a l'obertura de la Sessió Especial sobre la Infància de l'Assemblea General de les Nacions Unides el 8 de maig de 2002.

## **3.2. Compromís amb el benestar dels menors**

### **3.2.1. Declaracions universals en pro dels drets d'infants i adolescents**

Hi ha un increment de la sensibilitat social envers la protecció de la Infància i l'adolescència que es manifesta en la demanda social perquè augmentin els nivells i la qualitat de la protecció, amb el desenvolupament legislatiu en el nostre país, i amb la consciència professional des de les diferents disciplines per augmentar la millora dels serveis adreçats a la infància i a l'adolescència

Els educadors som o hauríem de ser professionals qualificats defensors dels drets dels infants i adolescents, perquè hi ha repercussions psíquiques i socials de l'educació i del temps d'escola, per això, en l'inici d'aquesta investigació he considerat convenient centrar-nos en analitzar l'evolució del posicionament dels organismes internacionals en pro dels drets de la infància i l'adolescència.

En el moment actual, quan l'educació és universal al nostre país des dels 3 als 16 anys, obligatòria dels 6 als 16, cal que ens la plantejem com a psicòlegs del desenvolupament i l'educació, com a mestres, pedagogs i educadors professionals, des de la perspectiva més oberta dels drets de l'infant, perquè no es tracta de tenir-los escolaritzats, només, sinó que cal posar tota la nostra capacitat i imaginació per fer-ho de manera respectuosa i en la línia del bon tracte que estem obligats a donar-los.

Agafant el fil històric cal ressaltar que un primer text de rang universal en favor dels drets dels infants fou la *Declaració de Ginebra*, un document obra personal d'una dona singular: l'anglesa Eglantyne Jebb, que el 1919, immediatament després de la Primera Guerra Mundial creà l'organització Save the Children Fund. Havia viscut la guerra de Crimea i la conflagració de 1914 al 1918, i comprovà que la tragèdia dels infants continuava en temps de pau. Es va proposar salvaguardar els interessos dels infants en temps de desastre i construir un sistema que també els salvaguardés en el temps normal. Posà en ordre els principis que havien de defensar-se pel bé dels infants i els presentà a la seu de la Lliga de les Nacions, a Ginebra. Aquesta ciutat de Suïssa era per



E. Jebb el paradigma de terra de reformadors i educadors, i la considerava un model de germandat entre els pobles perquè en ella es parlaven tres idiomes.

La Declaració de Ginebra és un document breu, senzill, amb llenguatge directe i entenedor, destinat a cridar l'atenció de tothom i provocar una transformació de les lleis i la reforma dels costums en el tracte amb els infants. Fou adoptada per la Societat de les Nacions, sense fer-hi cap esmena, el 26 de setembre de 1924. Es una declaració que conté drets socials. En aquell moment històric encara no es podia pensar en drets civils i polítics.

Els bons propòsits que enuncitava la Declaració de Ginebra quedaren esquarterats amb la Segona Guerra Mundial. No només pels infants sinó també per la població civil i per les minories. Per això, el 1946, les Nacions Unides van proposar-se redactar una nova Declaració sobre els drets humans i es plantejaren fer-ne una altra concretant els drets dels Infants. En dos anys van enllestir la segona Declaració Universal de Drets Humans, que s'aprovà el 10 de desembre de 1948, però la *Declaració dels Drets dels Infants* s'encallà per motius diversos i no es promulgà fins el 1959 i encara sortí un text sense massa unitat, tots els articles es refereixen a drets socials llevat de l'article tercer que reconeix que l'infant té dret a un nom i a una nacionalitat. Cal notar que una Declaració és un text programàtic, parla de principis generals, d'aspiracions, pot tenir un prestigi moral, però que no té força jurídica.

En passar els anys, la comunitat internacional es tornà a plantejar la defensa dels drets dels infants, i el 20 de novembre de 1989 l'Assemblea General de les Nacions Unides adoptà la *Convenció sobre els drets de l'Infant, Resolució 44/25*. Es tracta del primer text jurídic *vinculant* en defensa dels infants i els adolescents ( s'entén per infant, a l'efecte de la Convenció tot ésser humà menor de divuit anys). És un Tractat Internacional que ha de ser ratificat pels diferents països i aleshores els obliga formalment. L'Estat espanyol va ratificar la Convenció el 30 de novembre de 1990 (*BOE 313, 31 de desembre de 1990*). Una de les formes per garantir el compliment de la Convenció és la promulgació de lleis nacionals que en recullin els principis. El Parlament de Catalunya, abans que el de l'Estat, ho va fer el 1995 en aprovar la *Llei 8/95*

*d'atenció i protecció dels infants i adolescents* (DOGC 2083, de 2 d'agost de 1995). A l'àmbit de l'Estat espanyol es va aprovar la *Ley Orgánica 1/96, de 15 de gener, de protección jurídica del menor* (BOE 15, de 17 de gener de 1996), evidentment de rang superior a la catalana.

*El gran mèrit de la Convenció està en reconèixer que l'infant té dues menes de necessitats: necessitats elementals i necessitats de participació*, dirà Cots, J. (1997), aleshores Adjunt al Síndic de Greuges per la defensa del Menor, en la lliçó inaugural de la Facultat de Ciències de l'educació de la UAB<sup>35</sup> Personalment, des del punt de vista del professional de la psicopedagogia, com a defensor de l'alumne/a d'ESO, considero important ressaltar, que la Convenció reconeix a l'infant (0-18) el dret a tenir opinió; el dret a la llibertat d'expressió; la llibertat de pensament, de consciència i de religió; la llibertat d'associació; protecció de la vida privada (articles del 12 al 16).

S'ha presentat aquest recull cronològic de declaracions i lleis en defensa del menor per mostrar que les lleis dedicades al Dret a l'Educació (articles 28 i 29 de la Convenció) no es poden pensar, ni complir, separats dels altres drets que la comunitat internacional ha reconegut als infants i adolescents.

Establir la Convenció no és el final del camí, sinó un nou èmfasi en la defensa dels drets i deures d'infants i adolescents (perquè *en reconèixer els drets els reconeixem el dret a tenir deures*). El 10 de maig de 2002, a l'Assemblea General de les Nacions Unides en relació amb els Objectius pel Mil·leni es va fer la *Declaració "Un món apropiat pels infants"*,<sup>36</sup> d'aquesta declaració, que no té rang de llei, sinó de recomanació considero que cal destacar-ne, per fonamentar la feina d'investigació sobre el perfil del psicopedagog en un centre de secundària, els següents punts:

(7) Per la present instem tots els membres de la societat que s'uneixin a nosaltres en un moviment mundial que contribueixi a la creació d'un món apropiat per als infants fent seva la nostra adhesió als principis i objectius següents: Posar els infants sempre

---

<sup>35</sup> COTS, J. (1997): *Els educadors, defensors dels drets de l'infant*. Inauguració del curs 1997-1998. Facultat de Ciències de l'Educació. Bellaterra: Servei de publicacions.

<sup>36</sup> *Un món apropiat per als infants*. Ajuntament de Barcelona – Regidoria de la Dona i Drets Civils/ Comissió de la Infància de Justícia i Pau. Barcelona, 2002.

primer / Tenir cura de tots els infants / Escoltar els nens i les nenes i assegurar la seva participació (...)

(9) En conformitat a aquests principis i objectius, aprovem el Pla d'Acció ... confiant que junts construïrem un món en què les nenes i els nens podran gaudir de la seva infància, etapa de jocs i aprenentatge, en la qual rebran amor, respecte i estima, en la qual promouran i protegiran els seus drets, sense cap tipus de discriminació, en la qual la seva seguretat i benestar seran primordials i en la qual podran créixer sans, en pau i amb dignitat.

(19)... les inversions en educació i formació, entre altres coses, ajudaran que els infants es beneficiïn dels grans avenços de les tecnologies de la informació i les comunicacions.

(20) La discriminació genera un cercle viciós d'exclusió social i econòmica i compromet la capacitat dels infants per a desenvolupar-se plenament. Farem tot el possible per a eliminar la discriminació contra els nens i nenes, tant si es basa en la raça com en el color, el sexe, l'idioma, la religió, l'opinió pública o d'altre tipus, l'origen nacional, ètnic o social, la propietat, la discapacitat, el naixement o qualsevol altra condició de l'infant o dels seus pares o tutors legals.

(32) S'ha de facultar els infants, inclosos els adolescents, perquè exerceixin el seu dret a expressar lliurement les seves opinions, d'acord amb la seva capacitat d'evolució, desenvolupar la seva autoestima i adquirir coneixements i aptituds, com ara els necessaris per a la resolució de conflictes, la presa de decisions i la comunicació amb els altres, a fi de fer front als reptes de la vida (...) Es necessari fomentar l'energia i la creativitat dels infants i els joves perquè puguin prendre part activa en la configuració del seu entorn, la societat en què viuen i el món que heretaran. Es necessari prestar atenció i donar suport als infants desfavorits i marginats, inclosos especialment els adolescents, perquè puguin accedir als serveis bàsics, desenvolupar la seva autoestima i preparar-se per a fer-se càrrec de la seva pròpia vida.

(...) les persones que treballen directament amb els infants tenen una gran responsabilitat. Es important millorar la seva condició social i la seva professionalitat.

(37)... Proporcionar a tots els infants serveis de salut, educació i informació que siguin apropiats, comprensibles i d'alta qualitat.

(...) Proporcionar ajuda especial als infants que pateixen trastorns mentals i psicològics.

(...) Promoure la salut física, mental i emocional dels infants, inclosos els adolescents, mitjançant el joc, els esports, activitats de lleure i l'expressió artística i cultural.

(...) Elaborar polítiques i programes dirigits als infants, inclosos els adolescents, per reduir la violència i el nombre de suïcidis.

Són molts els punts que he ressaltat de la Declaració "Un món apropiat per als infants", des de la posició de defensora de l'infant, pròpia del psicopedagog, que té una funció a complir en el centre educatiu en l'etapa d'escolaritat obligatòria, quan els adolescents estan en el moment de tallar els llaços de dependència del món adult, i resulten incòmodes pels professionals de l'ensenyament.

Es podria haver fet una anàlisi més exhaustiva de la Convenció dels Drets de l'infant, pel seu caràcter legal, però s'ha optat per aquest document, més recent, i que permet descobrir alguna pista, i toca més a la nafra d'allò que caldria fer per als adolescents encara que, tant a la família com al centre

escolar, ens resultin moltes vegades incòmodes perquè s'enfronten amb l'adult, pares o educadors, en el seu procés normal de creixement que comporta la conquesta de la pròpia autonomia i independència.

### **3.3. La psicopedagoga en la investigació participant**

La població estudiada correspon a l'alumnat adolescent escolaritzat a l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria, nois i noies de 12 fins a 16 o 17 anys. És la població més significativa per a constatar el valor i les formes d'intervenció psicopedagògica molt orientat a l'ajuda al professor/a que se sent desconcertat davant del perfil dels alumnes d'una educació comprensiva. La mostra ve donada pels diversos instituts d'educació secundària on s'ha exercit la funció de psicopedagog; mostra d'alumnes, d'equips de professors i d'estils de direcció.

El rol de l'investigador és d'observació participant, d'una banda, ineludible per la condició de professional dins l'equip docent, i és justament a partir de la pertinença al grup, del coneixement de les relacions, els rols i les situacions, que es poden generar intuïcions d'explicacions que caldrà evidenciar a partir de les quals es puguin derivar normes per a l'actuació del professional de psicopedagogia.

La condició de docent que es distancia per a investigar no comporta desentendre's de les preocupacions i els neguits dels docents, sinó valorar-los des d'una perspectiva racional i aportar relació d'ajuda amb propostes d'acció.

La condició de docent que s'aproxima als alumnes per conèixer el seu llenguatge o argot i les seves vivències no comporta abandonar una clara exigència des seus deures i de la responsabilitat en la seva vida. Les relacions socials de l'investigador, sorgit al si del propi grup, són molt complexes en aquest model d'investigació i exigeixen maduresa i solidesa personal; al grup hi ha els membres que es senten promocionats però també hi ha els que veuen

perillar els seus interessos o evidenciar les seves rutines i poden reaccionar a la contra.

Els procediments de negociació de l'accés són encara més importants quan es tracta de relacions internes; no s'ha d'acordar l'accés amb el responsable o director sinó que s'ha de fer amb cada membre i esperant la seva lliure acceptació de la relació d'ajuda. Però per aquesta mateixa raó, l'investigador participant en aquest cas no es podrà quedar contemplat com es tracta els alumnes de manera incorrecte i injusta, i a vegades fins observar com se'ls maltracta, sinó que es veurà obligat a comprometre's .

La visió que obté l'investigador de l'observació participant és subjectiva en un primer temps, ell és el primer instrument d'observació, però gairebé simultàniament rep informacions d'altres participants en l'escenari escolar que aporten la seva visió personal i faciliten l'objectivació dels fets i les situacions. Els actors que també aporten el seu significat són: la mestra de PT, els diferents professors, les direccions, els professionals de l'EAP, els serveis socials, els propis alumnes i les seves famílies. Aquestes dades també són recollides en els quaderns de camp.

La implicació de l'investigador en les relacions socials, com un membre més de l'equip de professors dóna la certesa que els actors que s'han observat ho han fet espontàniament, ningú ha viscut la sensació de ser estudiat, ni ningú s'ha vist obligat a fer res per quedar bé; en cap moment s'ha caigut en el parany de la desitjabilitat, precisament perquè era un escenari usual.

En aquest cas l'etnògraf no és un estrany introduït en una societat o cultura desconeguda, sinó que es tracta d'un membre de la comunitat que en cap moment perd l'interès i l'emoció perquè està compromès èticament amb el grup per la seva pròpia tasca professional en la millora de les relacions.

En les situacions en que s'ha participat s'ha pogut mantenir la perspectiva perquè en tots els instituts s'ha pogut comptar amb la col·laboració de

professionals, no buscats sinó trobats, que han aportant el seu criteri i visió sobre les situacions.

### **3.4. La construcció dels diaris de camp i altres eines etnogràfiques**

#### **3.4.1. Quadern de notes de camp**

Citant Karl Popper<sup>37</sup> podem dir: l'observador és el primer instrument d'observació. Es pot considerar que el sistema de percepció de l'observador és el primer instrument de aquest utilitza, i que aquest instrument està influït pels fins, els prejudicis, les creences, la formació, el marc de referència i les aptituds de l'observador. Conscient d'aquestes premisses vaig utilitzar els següents instruments observacionals que he fet servir durant més de vint anys com eina d'observació sistemàtica dels alumnes i com a record de les meves pròpies actuacions en situacions puntuals, entrevistes amb pares,...que són el filtre en que s'anota el que es copsa i com s'interpreten, els fets, les converses, les situacions.

En la primera època quan s'elaboren els quaderns de camp no tenen la finalitat de fer recerca, sinó que són simplement l'eina professional que la investigadora en qualitat de psicopedagoga, de professora, de tutora o de mestra (en cada ocasió segons la funció que exercia) sempre ha utilitzant per l'enregistrament de les dades professionals que inclouen anotacions acadèmiques o personals dels alumnes, a vegades fins i tot anecdòtiques, per tal de tenir cada persona identificada i recordar el tipus d'intervenció que s'ha fet amb l'alumne o amb el seu entorn. Els quaderns de notes són l'eina que em permet conèixer, no pas prejudicar.

El Quadern d'observació és una eina de treball, tal com sempre hem vist que utilitzaven els professionals de la medecina: la fitxa de cada client, que permet

conèixer i actuar personalitzadament. En el paral·lelisme que podem fer a l'ensenyament, es pot dir que de nosaltres, professors i psicopedagogs, en depèn l'autonomia, part de la joia, les relacions i els aprenentatges, salut mental i social dels alumnes, i que és un estri segur per conèixer a cadascun d'ells i intervenir de manera personalitzada, cosa que no es podria fer basant-nos només en el record o a partir d'unes notes numèriques o un lacònic "necessita millorar" o "progressa adequadament".

Com s'ha dit abans, en el moment d'escriure els Quaderns no es pensava en fer una tesi, no serà fins el cinquè curs de la present recerca (2001-2002) que es té consciència que les dades que s'enregistren serviran per la investigació. Aquest Quadern d'observació sistemàtica que he emprat des del curs 1983, en aquesta ocasió ha esdevingut Quadern de Camp, i és la base empírica de la recerca. Consta dels següents apartats:

- **HISTÒRIA PSICOPEDAGÒGICA DELS ALUMNES:** entrevistes amb alumnes A la pàgina de cada alumne del que m'han parlat, hagi fet o no intervenció directa, en aquesta pàgina hi ha totes les anotacions, també s'hi afegeix amb enganxall, notes, escrits d'ells, notes d'avaluació, i d'altres papers que puguin tenir caràcter documental / alumnes que venen a les meves classes/ alumnes de qualsevol curs amb els que he fet alguna intervenció o bé m'han parlat del cas encara que no m'hagin deixat intervenir.
- **REUNIONS:** d'equip docent; de claustre; d'equip d'atenció a la diversitat; amb equips o professionals externs.
- **PREPARACIONS DE CLASSE** execucions en sessió de classe dels diferents crèdits que imparteixo.
- **DIVERSOS:** plànol de la ciutat, plegat i enganxat a l'avantpenúltima plana./ llistat de telèfons d'interès, que independentment de tenir a l'abast l'agenda personal, permetent contactar amb algun servei o entitat en defensa dels drets del menor, professionals d'altres disciplines que podran agilitar una acció en

---

<sup>37</sup> Citat per EVERTSON, C. I GREEN, J. A "La observación como indagación y método" en *La*

favor d'un alumne; aquestes dades escrites a l'última plana de la llibreta, s'anirà ampliant a mesura que en sorgeixin noves que cal recollir.

Considero interessat per fer una valoració d'aquesta llibreta, fins hi tot fent-me ressò de l'opinió manifestada per 9 dels 41 professors amb els que s'havia treballat i tractat habitualment en el centre SE que havien verbalitzat una certa "admiració" en relació a aquest instrument de treball. Sempre la porto a la mà, serveix per prendre nota de la conversa, comunicació, demanda, que fa un professor respecte d'un alumne (em permet interessar-me per la seva comunicació, el seu problema...) i fer-li retorn d'informació un cop he intervingut tant ràpid com ha estat possible. El quadern em permet no parlar de memòria i contactar amb aquell col·lega en el moment que el trobo en un canvi de classe, a l'entrada, a la sortida...

És l'eina d'organització i planificació de treball i recull d'informació de tota la feina a l'institut. Ve a ser, per utilitzar una expressió col·loquial, *el Libro Gordo de Petete*, actualment podríem emprar la metàfora de la informàtica i en diríem un *pen driver*, que amb poc espai emmagatzema moltes dades en favor del coneixement de les persones i de les accions realitzades o a fer per la millora de les situacions o de les relacions.

Els alumnes veuen la llibreta com una mostra d'interès vers les seves demandes; cap de les coses que diuen és menyspreada. Si se'm demana qualsevol cosa o em comprometo a quelcom altra, a partir d'una necessitat seva, és la llibreta el lloc on prendre'n nota; malgrat tenir-hi tantes anotacions, mai ningú l'ha viscut com un control, sinó ben al revés, és l'exponent de l'interès per les persones, les seves necessitats i situacions.

La llibreta té caràcter confidencial, només l'obro i la llegeixo jo; i això, sobretot, ho manifesto -de paraula i amb conductes- als alumnes; els puc llegir quelcom relatiu a ells, però els faig notar que no poden demanar-me res de ningú més, i que ni tant sols es pot mirar de cua d'ull. Les informacions allà escrites tenen



caràcter confidencial perquè hi ha en joc el dret a la intimitat de la vida privada de les persones.

Es important destacar que durant el curs 2000-2001 un dels quaderns de notes fou sostret del meu despatx per algú de l'equip directiu per tenir informació dels alumnes conflictius. Jo m'havia negat a donar les meves anotacions perquè no eren comprovades; en aquella ocasió vaig haver de demanar la intervenció del Secretari General Tècnic del Departament d'Ensenyament per recuperar el quadern. Desgraciadament, aquell quadern que contenia el traspàs d'informació des dels CEIP dels quals ens arribaven alumnes a 1ESO, va servir perquè la direcció se'l fotocopiés abans de retornar-lo i tots els alumnes "etiquetats" sense comprovar-ne les afirmacions, van ser perseguits, expulsats o derivats a l'aula hospitalària.

#### **3.4.2. Llistats de matrícula**

D'entrada podria semblar un instrument burocràtic i hom es podria preguntar quina mena de psicopedagog és qui necessita aquesta eina. Es tracta d'una base de dades de secretaria, en la que hi consten: nom i cognoms de l'alumne, data de naixement, nivell i grup al qual pertany, telèfon de contacte amb la família i adreça. Aquestes dades donen informació privilegiada sobre estrat social dels alumnes en relació amb el carrer i barri on viuen, si poden venir a l'institut a peu, amb transport escolar o amb autobús de línia regular. La columna del número del telèfon permet inferir si es tracta d'un fix o d'un mòbil, també si en tenen o no.

El llistat de matrícula serà la primera graella acumulativa de recollida de dades, a la que recorreré amb certa freqüència per situar-me i obtenir-ne més informació de la prevista inicialment. Per exemple, de la data de naixement en deduiré si un alumne ha repetit curs, sabré si és d'incorporació tardana, i posteriorment em servirà per saber quan compleix els 16 anys i poder decidir si és convenient guiar-lo cap un procés de transició al treball, per anticipar-nos a

un abandonament de qualsevol manera o a romandre a l'institut, empipant. En el cas dels alumnes de 3ESO i 4ESO, saber quan compleixen els setze anys facilitarà preveure l'orientació personal, professional i acadèmica.

Un parell de vegades l'any, al començament del curs i a meitat, comprovava quins alumnes estaven a punt de complir setze anys, edat que la nostra legislació els permet començar a treballar. Anticipant-me a aquesta data calia veure els alumnes que estaven a disgust a l'ESO, per ajudar-los a fer el pas cap el món del treball ben acompanyats, tenint en compte les seves capacitats, l'entorn familiar i social, i el mercat laboral. Amb aquestes dades es buscaven recursos primer a l'INEM i posteriorment al SCC, es rastrejava en l'oferta de cursos de formació ocupacional que poguessin adequar-se als interessos dels nois o noies, i si calia se'ls acompanyava a conèixer-los, després d'haver-ne parlat amb el noi o noia i la seva família.

Els llistats de matrícula foren una eina que tenia a l'abast durant tots els cursos que es va exercir la funció de psicopedagoga en instituts on hi havia direccions de perfil participatiu i democràtic, servia per ajudar-me a situar el noi o noia en el grup-classe, qui era el seu tutor, poder localitzar immediatament la família, facilitar les dades a qualsevol professor que en un moment donat necessitava posar-se en contacte amb la família d'un alumne per aclarir alguna incidència, interessar-se personalment per una absència. Quan el perfil directiu era de caire perseguidor, el llistat de matrícula m'estava prohibit.

### **3.4.3. El qüestionari d'orientació professional**

El qüestionari anomenat *Entrevista d'orientació TISOP*<sup>38</sup>. es va confeccionar en un seminari europeu en el que vaig participar com a responsable i coordinadora del grup de quatre psicopedagogues que hi assistíem com a representants de Catalunya des de la Facultat de Psicologia de la UAB. És un instrument que

---

<sup>38</sup> Elaborat en el Seminari del Projecte Europeu Leonardo da Vinci, *Le tecnologie informatiche a sostegno dell'azione orientativa professionale*, celebrat a Milà entre el 10 i el 16 de març de 1999.

pretén posar de relleu les informacions obtingudes per mitjà d'una sèrie de preguntes, amb un objectiu específic: la recollida d'informació com un dels elements fonamentals del procés orientador. S'emmarca en la tècnica d'autoavaluació i pretén ajudar a explicitar, organitzar i definir un conjunt d'informacions que deriven d'allò que cadascú coneix de sí mateix i experimenta en la seva vida quotidiana. Les diferents sèries de preguntes pretenen que l'adolescent es qüestionari sobre:

Qüestionari TISOP
La prospectiva de futur
Els interessos extraescolars
La competència i el rendiment acadèmic
L'actitud vers l'escola
Les capacitats personals
Les expectatives sobre el treball

Figura 3.4-1 Index del qüestionari TISOP (1999)

La resposta al Qüestionari, en situació individual o de grup, ha permès a la psicopedagoga observar l'estudiant en una situació d'aturada per plantejar-se el propi futur. A vegades s'ha ofert el qüestionari a un grup d'alumnes en un crèdit variable orientat al plantejament del món del treball. En aquestes ocasions, el procediment de treball ha estat passar el qüestionari a tot el grup, entre 18 i 20 estudiants. Se n'ha fet una presentació general i posteriorment s'ha anat responnent individualment a interrogants que sorgien. Aquesta manera d'usar el qüestionari en grup fou que s'emprà fonamentalment en els IES: JO1, JO2 i CB., i també a alguns grups "Món del treball" a l'IES SE, però en aquest cas, la devolució de resultats també es va fer individualment dedicant ½ hora a cada estudiant .

El altres ocasions el TISOP s'ha administrat individualment. A l'IES SE s'oferia als alumnes de 4ESO (quatre grups paral·lels) una atenció per part de la psicopedagoga perquè poguessin plantejar-se què volien estudiar, ja que el

centre oferia, en etapa postobligatòria, batxillerat i diversos cicles formatius. En aquest centre i durant el període que s'està investigant, es va dissenyar la prospectiva de futur d'una manera força completa. Els estudiants, eren informats pels tutors corresponents, en les hores d'orientació que hi havia designades per aquesta tasca. Es podien dedicar dues mitges hores a cada alumne que hi estigués interessat. En la primera se li donava el qüestionari, se li explicava breument i el responia en el despatx de la psicopedagoga, mentre ella era allà, per si calia algun aclariment, però feia altres feines que no distraguessin. La feina més important, camuflada en ordenar informes o fer veure que llegia un llibre, era observar com s'organitzava l'alumne, si llegia tot el qüestionari primer o si començava a respondre sense prèvia lectura ni període de situació. També s'observava quin procediment emprava davant de paraules desconegudes, rellegir, pensar, preguntar, o passar de llarg i deixar-les o contestar alegrement.

En acabar el qüestionari hi ha una síntesi, que ha d'omplir el propi estudiant, amb l'objectiu que repassi allò que ha escrit fins el moment i ho reescrigui. Aquesta possibilitat de repassar allò que s'ha escrit (pas de l'aprenentatge que amb molta freqüència els nostres estudiants acostumen a obviar) en demanar-los que ho passin a les dues pàgines finals permet valorar els hàbits de treball, d'escolta. Aquí, tot i haver-ho explicat abans de començar, alguns estudiants responien com si es tractés de preguntes noves. No associaven que tot allò ja ho havien pensat i escrit, encara que l'enunciat estigués transformat.

En l'entrevista de devolució de resultats s'obre diàleg amb el noi o la noia, primer fent el comentari del qüestionari que havia contestat. La psicopedagoga li aporta la relació que hi ha entre les vint-i-tres qüestions (algunes de resposta molt senzilla, altres de molt pensar) i la situació personal, familiar, les ganes d'estudiar, les pròpies capacitats personals (que la majoria dels nois i noies mai s'havien aturat a pensar quines eren, d'alguns i algunes fins i tot desconeixien el significat de la paraula) i les expectatives sobre el treball futur. Amb l'estudi que la psicopedagoga ha fet de cada qüestionari, previ a la devolució de resultats s'aconsegueix que l'estudiant es conegui una mica millor i pugui

prendre les decisions que consideri oportunes amb l'ajuda del professional, si li interessa i parlant-ne amb la seva família si hi ha possibilitat.

Aquest treball ha resultat en tots els casos molt gratificant, llevat d'alguns nois que no els importava el tema i que en varen fer via, perquè tenien molt clar que la feina els estava esperant, que la construcció donava molts diners, i que immediatament es comprarien una moto i un cotxe.

Fora del nombre força reduït d'estudiants desinteressats, amb la majoria de nois i noies es va establir un bon clima i una gran complicitat que va tenir d'humanitat les trobaves accidentals entre passadís o a les entrades i sortides. Posteriorment, respectant el secret de tot allò que era intimitat, es donà als tutors de cada grup el resultat de l'orientació personal, acadèmica i professional que s'havia fet als alumnes, anotant quin camí formatiu seria el més adient. Si s'aconsellava inserció professional també s'anotava quina i es demanava als professors que incidissin en els ensenyaments que dins la seva àrea podien ser professionalitzadors. Els professors ho rebien de bon gran, i això ens permeté fer un bon equip en el que es treballava còmodament en favor dels nois i noies.

Si calia es parlava amb la noia o el noi (menys vegades) i els pares o la mare sola, per ajudar a la noia a explicar allò que havia descobert que li agradaria fer, on es podien cursar aquells estudis, si hi ha via un camí alternatiu, encara que fos una mica més llarg que permetés arribar a complir les aspiracions i a la vegada aportar uns diners a casa. Tot hi haver-hi pares senzills que no valoraven massa l'estudi arribaven a comprendre que *era important pel fill i que l'havien de recolzar*, evitant afirmacions descoratjadores del tipus "tu no sirves para estudiar, en cambio tu primo..", o "total para estar en el paro como la mayoría de los que estudian". També en l'àmbit dels pares es va crear molta complicitat.

#### **3.4.4. Les graelles d'assistència a les sessions d'avaluació**

És tracta d'un instrument simple que parteix dels resultats numèrics en notes de l'aprenentatge dels alumnes, però el que realment m'interessa enregistrar

són les valoracions que fan els professors individuals o l'equip docent sobre alguns alumnes, més enllà dels recomptes estadístics de suspesos i aprovats, habituals en les sessions d'avaluació.

Si en el centre hi havia el costum de posar a la gaveta de cada professor que havia de participar en l'avaluació del grup les actes d'avaluació, jo hi afegia, enganxant-hi un full per prendre notes seguint la graella, així aconseguia un llençol confeccionat fent un collage amb l'acta d'avaluació de crèdits comuns i la de variables i l'altre full dinA4 per anotacions en línia; resultava un full de mida A3 o més on constaven les notes impreses i les anotacions a mà, fetes a vola ploma.

En ocasions vaig unir totes les informacions en una sola graella, independentment de les qualificacions, construint-me un quadre, simple, en fulls A4 apaïrats en els que hi vaig consignar cinc alumnes per plana, ordenats alfabèticament, i per grups classe; així encara que els professors parlessin desordenadament dels alumnes, perquè ho feien en funció del grau de malestar que generaven, podia fer les anotacions cadascuna en el seu espai i podia recollir les moltes dades que es donaven sobre alguns alumnes.

Aquestes graelles d'anotacions en sessions d'avaluació servien per copsar i enregistrar conflictes, alumnes problemàtics, alumnes desconeguts, situacions de risc, i preveure accions amb els tutors, o amb algun professor que havia manifestat disposició a la relació d'ajuda a l'alumne concret del que es presentava una situació conflictiva o compromesa.

### **3.5. Indexació i gestió del contingut**

Els set cursos de treball de camp han suposat actuacions en moltes situacions diverses i en casos simples i d'altres complexes, molts d'ells enregistrats amb gran quantitat de dades i d'altres amb menys. Entre les múltiples intervencions fetes des de la funció de psicopedagoga se'n han aïllat 484 casos o actuacions (en la base de dades consta com a últim el 486, però entremig falten els

registres 109 i 319 perquè s'havien duplicat en una caiguda del programa d'indexació). Es un volum d'informació important que permet, en una anàlisi seriosa, treure'n conclusions de cara a millorar, fer més eficient i eficaç, la funció del psicopedagog, ja sigui la pròpia tasca personal, com permetre'n una generalització que pugui arribar a altres professionals de la psicopedagogia.

La majoria de les narratives dels casos no havien quedat guardades només en els quaderns de camp, sinó que havien estat motiu de sessions d'estudi amb col·legues, ja fos en el mateix institut en que s'havien generat, o bé en les sessions mensuals amb el grup de *Creativitat i suport*, o parlant-ne amb d'altres professionals, metges o psiquiatres, si es necessitava un punt de vista complementari. Per tant, llegir els quaderns de camp des d'una perspectiva d'investigació era recordar, i mirar des d'un altre angle, una anàlisi de cas.

Els registres, cada un dels 484 que consta la investigació, sintetitzen fets, situacions, demandes, en les que hi havien intervingut persones que mostraven preocupació, interès, indiferència,...vers un alumne que patia, molestava, passava desapercebut, o alguns es volien treure de sobre. Totes aquestes situacions emocionals de qui derivava, es podien resumir en una paraula o un simple sintagma: *molesta, fa malbé els companys, menteix, els pares li consenten tot*,...que habitualment era l'expressió que l'adult havia emprat en parlar en veu alta o parlar-me'n del cas com a psicopedagoga. Així, doncs, calia indexar els qualificatius referits a persones i situacions que descrivien o etiquetaven, l'adolescent. S'havia de sintetitzar amb un mot la informació que s'havia rebut sobre l'alumne, o el fet, a partir de les paraules de la persona que l'havia derivat a la psicopedagoga. Si n'hi havia, calia enunciar quin fet havia estat el detonant.

Els primers llistats de paraules corresponen als termes que empraren per qualificar l'alumne, o el problema, o l'alumne com a problema, els professors o directors i equips directius, quan van fer-ne la derivació perquè fos atès per la psicopedagoga.

<b>motius</b>
falta d'atenció
no fa res
insulta
violència, insults
violència, no respecta
ha perdut interès
no amics
no entén
salvable
no respecta
no respecta ningú
violència, cridar atenció
baralles
descurat
ulls perduts
orfe
viu avis
abandonat
ha perdut interès
tristesa noi
depressió professor
saturació professors
enreda
violència
no material
no deures

Figura 3.5-1 Motius, mots i sintagmes que qui deriva emprava per referir-se a l'alumne que és derivat

S'havia d'anotar quin posicionament prenia l'adult i què esperava de la intervenció de la psicopedagoga, quines expectatives posava en la derivació de l'alumne, s'implicava en la solució, no podia aguantar més, demanava ajuda o es volia treure l'alumne del davant ...



<b>expectatives</b>
demanda d'ajuda
que no enredi
demanen idees
cooperació en l'ajuda
expulsió
confirmar prejudici
canvi IES
desentendre-se'n

Figura 3.5-2 expectatives que té el derivador en parlar de l'alumne que cal atendre

Calia intentar acotar amb una paraula allò que s'havia fet, quina proposta d'actuació pedagògica, organitzativa, s'havia suggerit, quin resultat havia donat i qui hi havia intervingut, aquestes dues caselles mostren actuacions que en moltes ocasions es van fer simultàniament. No eren excloents, derivar un alumne a un servei extern, no vol dir rentar-se'n les mans, sinó seguir treballant en el marc de l'institut amb la millor oferta al nostre abast mentre es feia una acció complementària en un àmbit extern.

<b>derivació</b>	<b>prop.educativa</b>
	CV hab.socials
INEM	CV orientació
SCC	reforç
CAPIP	tutorització
	ADE
DGAI	hàbits prevenció
s.socials	UAC
EAP	UEC
CSMIJ	reforç
EAIA	esplai
	serv.comunitat
	taller

Figura 3.5-3 actuacions amb l'alumne, ja sigui una proposta escolar o/i una derivació externa

També era important pel treball, ressaltar quina percepció en tenia el propi alumne de la situació, ja que era ell o ella el primer agent en el canvi o la consolidació de la conducta.

<b>percepció</b>
món
laboral
benestar
passo
mutisme
por
mania
perseguit
sol
se'n riuen
no sóc res
suïcidar-me

Figura 3.5-4 Percepció que té l'alumne de la situació

De les qualificacions o desqualificacions que el qui derivava feia de l'entorn familiar al que pertanyia l'alumne, en sortí la columna d'etiqueta família o etiqueta social, a vegades es barrejaven una i altra, i en altres ocasions potser hauria estat necessari més d'un qualificatiu.

<b>etiqa.família</b>	<b>etiqa.social</b>
orfe amb risc	immigrant
desestructurada	artista
sobreprotectora	atur
monoparental	fill profes
curosa	gitano
multiproblemàtica	test Jehovà
contradictòria	musulmà
maltractes	
monoparental	
risc	
normal	
culte	
unida	
reconstituïda	
sobreprotectora	
presó	
droga	

Figura 3.5-5 Manera com s'etiqueta la família com a tal o com a pertinença a un col·lectiu social

En la investigació etnogràfica l'anàlisi i interpretació de dades no parteix d'una categorització prèvia, cal anar construint-la progressivament a través d'anàlisi sistemàtica de les dades recollides. Justament per això es fa difícil donar un suport teòric més enllà de la pròpia percepció. En aquest cas, ha calgut incorporar referents i contrastos que permetessin estudiar totes aquelles dades que s'havien acumulat en els set cursos d'investigació, per això es va fer una *primera anàlisi* de tot el material recollit, elegint els documents que es sotmetrien a anàlisi. Amb això es pretenia formular hipòtesi, formular objectius i elaborar indicadors on recolzar la interpretació terminal. S'han organitzat les dades obertament, sense estructuració, procurant que emergissin interrogants i respostes des del propi material acumulat.

Els documents que es considera constitueixen un corpus són els quaderns de camp, alhora que es rellegien anaven emergint les regles que han facilitat abordar amb exhaustivitat els casos, buscant-ne la representativitat, i procurant una certa homogeneïtat.

Des de l'estiu de 2004, quan ja no es recull cap més informació, es procedeix a l'organització de tota les dades que s'han acumulat. Com que el treball s'ha fet en el marc de l'educació obligatòria en l'etapa de secundària, caldrà mantenir un primer nucli organitzador, serà sens dubte, el del centre d'educació secundària, IES. Un altre criteri serà el de mantenir l'eix cronològic, que va des de la implantació de la reforma LOGSE el curs 1997-1998 fins el curs 2003-2004 en que es tanca el període d'investigació, quan ja s'hauria d'haver normalitzat l'acceptació dels alumnes fins a 16 anys, encara que no vulguin fer batxillerat.

L'eix cronològic ens hauria de permetre d'anar des de la sorpresa i el desconcert que provoca en els professors, l'alumne desconegut i obligat, a l'habitació i normalització que hauria de facilitar el coneixement de l'usuari, però desgraciadament, no s'ha arribat a l'habitació a aquest usuari ni a la normalització. Si bé es cert que cal ressaltar que en aquest darrer període hi ha

hagut una nova realitat desestabilitzadora: una allau d'immigració que ha arribat directament als centres d'ensenyament, sense que s'hagi pogut fer cap previsió i preparació.

El mateix ordre cronològic ofereix un altre eix en relació a la persona de la investigadora, la psicopedagoga. Es parteix des del començament de l'exercici de la nova funció professional, una mica fent tentines, fins a la consolidació en la tasca, que aporta una seguretat que permet tenir patrons d'actuació i capacitat per analitzar semblances i diferències en els casos i les actuacions a portar a terme. L'experiència contrastada porta a triar un tipus d'actuació per damunt d'un altre, analitzades les coordenades de la direcció en els diferents centres, la possibilitat d'implicació dels docents, la facilitat o dificultat d'implicar-hi pares...

Per poder gestionar amb eficàcia tota la informació de que es disposava calia organitzar-la en una base de dades, en la que s'hi incloguessin dades neutres, com edat i curs, i dades amb connotacions; també s'havia de preveure que hi havia camps que podien ser numèrics, d'altres es podien respondre amb si, no o sense dades; i calia preveure també un camp on recollir dades observacionals i d'opinió professional.

Es van *triar els documents* que es considerà constituïen un corpus, establint regles que facilitessin abordar exhaustivament els casos, buscant-ne la representativitat, i procurant una certa homogeneïtat. En rellegir totes les anotacions, es recordaren les històries, en ocasions fins i tot es comprovà la identitat dels alumnes dels que hi havia dades, mirant les fotocòpies de les fotografies de matrícula, per tal d'assegurar la comprensió de les narracions.

S'han triat índex que permetessin la construcció d'indicadors, el més precisos possible, malgrat l'heterogeneïtat que suposen les converses, les observacions, les notes d'assistència a reunions, aquests indicadors giraven a l'entorn, de l'alumne, la seva família, qui demanava la intervenció i per què...

Al llarg dels anys s'havia anat fent un procés d'inferències, que havia permès abordar situacions noves, previstes o imprevistes, semblants o diferents; s'havia anotat com s'havia fet la intervenció; posteriorment s'analitzaren críticament les pròpies intervencions, les interpretacions conjuntes, pròpies i d'altres professors i professionals, i es valorà, sempre que va ser possible, amb altres professors implicats en la relació d'ajuda, l'encert o el fracàs dels resultats.

Al llarg del treball de camp, quan ha estat possible, la valoració s'ha fet des de l'òptica de l'alumne, els professors, els pares, la pròpia de la psicopedagoga. Aquest procés de treball, al llarg dels cursos, ha permès anar fent canvis i adaptacions en la pròpia tasca, en la manera d'abordar els problemes en el mateix context o ha servit d'experiència per abordar problemes similars en contextos diferents.

El material s'ha descompost en idees constituents, enunciats i proposicions amb significat aïllable, tenint en compte que tractant-se de realitats d'ordre psicològic són de significació complexa i de longitud variable. S'ha procurat localitzar nuclis amb sentit des del camp de les ciències de la conducta humana, per la repercussió que les vivències i els intercanvis comunicatius tenen en el benestar de cadascun dels subjectes i en el grup o grups en que participen els subjectes adolescents, o els professors. Per això s'han consignat expressions que responen a motivacions, expectatives, prejudicis, etiquetes, creences, fets detonants, actuacions portades a terme, intervencions que es proposen. I a partir d'aquí s'han trobat els eixos que han permès organitzar i interpretar les dades.

Les dades s'han entrat en base a actuacions demanades vers un alumne, que s'ha consignat amb inicials, evidentment preservant-ne la confidencialitat. D'un mateix alumne pot haver-hi més d'un registre, si respon a fets diferents en un mateix any escolar o situacions en temps diferents, en diversos cursos escolars.

### 3.5.1. Codificació de les dades

S'ha descompost el material en idees constituents, enunciats i proposicions amb significat aïllable, tenint en compte que tractant-se de realitats d'ordre psicològic són de significació complexa i longitud variable. S'ha procurat localitzar nuclis de sentit: motivacions, expectatives, prejudicis, etiquetes, creences, fets detonants, actuacions portades a terme, intervencions que es proposen...

Les variables, criteris, que han esdevingut eix al voltant del que s'ha organitzat el buidat del material han estat:

- Implicació del centre [IC] que organitza la informació sobre descripció-històrica de l'alumne, en un centre concret
- Confirmació del problema [CP] que inclou les dades aportades per qui fa la demanda d'intervenció
- Teoria de l'alumne [TA] inclou l'exploració que fa la psicopedagoga amb el subjecte alumne, i la percepció que ell/a té dels problema i/o l'entrar en contacte amb altres persones de la seva xarxa de relacions que poden influir en la solució..
- Component clau de l'Ajuda [CA] que inclou les dades sobre l'estratègia que s'empra per ajudar a resoldre el problema.
- Efectivitat percebuda [EP] organitza la valoració que els diferents agents fan dels resultats lligats al procés i valoració dels diferents agents

### 3.5.2. Una primera base de dades, resum de registres d'observació

Després de la primera anàlisi de documents, que es va fer l'estiu de 2004, es va construir una base de dades que quedà tancada la primera quinzena d'octubre del mateix any 2004, pel pont del Pilar. Es va construir un *FULL RESUM de registre d'observacions* fet en Microsoft Office Excel. Contenia 43 columnes o camps, alguns dels quals eren numèrics, d'altres eren d'elecció entre diverses opcions (per exemple les etiquetes que utilitzava la persona que derivava un alumne, referint-se a la seva família) els atributs que es donaven, eren gairebé textualment les paraules que s'havien emprat i s'havien anotat, a vegades després d'un intercanvi de mirades amb altres professionals presents en la conversa. La darrera columna, una casella de resposta oberta, era la que contenia les observacions que en acabar de transcriure les dades es considerava que calien per entendre el procés o el final del cas .

La mateixa tardor de 2004 es començaren a introduir registres, és a dir casos derivats, atesos o desestimats. Però era tant gran el nombre de dades, que feien impossible gestionar la base en un simple PC; per aquest motiu, el desembre de 2005 s'optà per encarregar a Azalorea, una empresa de serveis informàtics, crear una nova base de dades que tenint els mateixos camps que la creada per mi, permetés gestionar amb comoditat el nombre de variables que s'introduïen per cada cas.

#### **Estructura de la base de dades**

Les primeres dades que es consignen corresponen a la identificació del centre al qual assisteix l'alumne, el tipus de direcció que hi ha en el moment en que es deriva o s'atén un alumne, la classificació de les direccions correspon a la investigadora (controlador, gestor, laissez faire, perseguidor); a continuació s'introdueixen dades sobre documents normatius del centre ( ROC, PCC, PEC...) dades identificatives: edat de l'alumne en el moment de la demanda d'intervenció, data de naixement, curs, i altres identificadors com NEE o si hi ha

hagut intervenció externa al centre, expedients disciplinaris... Aquestes dades que són de *descripció-històrica* estan recollides en el full de la base de dades que per identificar-lo s'ha imprès sobre fons de color blanc.

Tot seguit s'anoten les dades que marquen la *demanda d'intervenció*: qui fa la derivació de l'alumne, o exposa la necessitat d'una intervenció des del departament d'orientació ( en els instituts on s'havia creat), o de la persona de la psicopedagoga, quina informació dona sobre el problema qui deriva, la valoració i la implicació de qui fa la derivació, les actuacions que s'han dut a terme fins el moment. Aquestes dades es consignen en el segon full de la base de dades, imprès sobre fons vermell.

Després de consignar els descriptors del cas i el problema, tal com el veu el qui deriva l'alumne, s'anoten les dades corresponents a la *intervenció de la psicopedagoga*, Aquestes dades permeten saber si *l'actuació es fa* directament sobre l'estudiant o si considera que és millor fer-ho a través d'una persona de l'entorn del noi o noia, sigui el tutor, algun professor, la família o el grup d'iguals, per tal de no magnificar el problema, afrontant-los en el nivell més pròxim que és el professor implicat, el tutor o l'aula ordinària. Aquestes dades es mostren sobre fons groc.

Dins del mateix apartat enunciat com *intervenció de la psicopedagoga* s'hi consigna el *tipus d'intervenció que s'ha fet*, proposta educativa, i/o intervenció sistèmica, o estratègica, i els resultats immediats que es poden observar en l'alumne. Aquests camps es presenten sobre fons verd.

L'últim bloc de dades correspon a la *valoració que fan els diferents subjectes* del procés psicopedagògic seguit. I en el mateix bloc de valoració hi ha l'apartat d'observacions de la psicopedagoga. Totes aquestes dades es presenten sobre fons lila.



## Presentació, camp per camp, de la base de dades

- 1r full de la base de dades: *Implicació del centre* [IC] que organitza la informació sobre descripció-historial de l'alumne, en un centre concret. (sobre fons blanc)

Columnes, que són unitats d'anàlisi:

A . *número* de registre d'entrada del cas, per l'ordre com s'han anotat en els quaderns, i en l'ordre cronològic dels cursos escolars, des del 1997-98 fins el 2003-04.

B. *identificació IES*. Les sigles que surten emprant les majúscules del nom de cada l'institut. Han estat quatre centres diferents però que en el transcórrer del temps han esdevingut sis realitats distintes, ja que un sol institut manifesta tres estils diferents de funcionament segons el canvi de càrrecs de comandament i el diferent estil directiu. Es tipifica l'*estil directiu* en *laissez faire*, controlador, gestor, persecuidor, participatiu, amb una classificació pròpia que respon a fets i maneres de fer observades.

C. *documents normatius* (PEC, RRI, PCC, PLC, aplicació ROC, normativa per agilitar la manera d'expedientar alumnes) que hi ha elaborats en el centre en el moment que es tracta un alumne.

D. *quadern num.* La columna conté el número de la llibreta d'anotacions i la pàgina o pàgines en que està consignat el cas que aquí s'ha convertit en sigles i codis.

E. *sigles de l'alumne* (SRG), corresponen a les inicials, però mantenen l'anonimat amb que cal tractar les dades dels menors.

F. *edat*, que té el noi o la noia en el moment en que es produeixen els fets o se'n fa derivació a la psicopedagoga perquè intervingui.

G. *data de naixement*, es consigna posant primer l'any, després el mes, i finalment el dia, sense posar barra ni comes [19891204] així és com a vegades hi ha un nombre de quatre xifres, de sis o de vuit, segons si només es sap l'any de naixement, o també el mes i el dia.

H. *gènere*, aquesta columna introduïda quan ja s'havien enregistrat totes les dades, quan en fer un primer joc amb les dades es va descobrir que no s'havia inclòs la variable gènere, que s'havia ocultat en reduir els noms a sigles, però que era important ja sigui per la pròpia investigació, o per qualsevol altre que els vulguin utilitzar les dades.

I. *nivell escolar* en que està situat l'alumne, es a dir, en quin curs de l'ESO, el batxillerat o la FP està matriculat.

J. es considera que l'alumne té *NEE*, en aquesta columna es consignen tant les necessitats educatives que han fet que l'alumne fos enviat al centre per resolució del Director Territorial com alumne amb necessitats educatives especials, com altres que tothom sabia, però que cap servei educatiu afirmava ni informava, només en parlava, cosa que feia el cas més gros i amb menys possibilitat de rebre ajuts.

K. intervenció de *l'EAP* (servei educatiu d'assessorament psicopedagògic que ha d'intervenir en la detecció de necessitats educatives especials i fer-ne informe en el traspàs de l'EP a l'ESO), aquesta columna es valora amb **0** (si no hi ha hagut intervenció), **+** si des de l'òptica de la psicopedagoga i d'altres professors es considera que l'actuació del servei ha estat positiva, i **-** si des del punt de vista de la psicopedagoga i d'altres professors, es considera que l'EAP ha entretingut el problema, no ha respost o ha col·laborat a estigmatitzar un noi o noia donant informacions confidencials en reunions generals o a qui no ajudava l'alumne.

L. es consigna si hi ha hagut *intervencions externes* (metge, logopeda, psicòleg clínic, reforç, serveis socials...) anteriors a la derivació del noi o noia a la psicopedagoga.

M. *expedients disciplinaris*, mostra si a l'alumne se n'hi han instruït o no, i en cas afirmatiu, quants (0,1,2,...)

N. qui fa la *petició* (direcció, tutor, professor de..., equip docent, família, alumne, jutjat, EAIA, serveis socials) d'intervenció a la psicopedagoga.

O. en quin *context* (formal/informal : passadís, cafeteria, pati, despatx, reunió, conversa interpersonal...) s'ha parlat, o derivat, del cas a la psicopedagoga

P. hi ha hagut o no *informe escrit*

Q. *etiqueta familiar*, que en derivar el cas ha marcat la persona o col·lectiu que deriva l'alumne (multiproblemàtica, risc, drogaddictes, desestructurada, reconstituïda, uniparental, normal, culte, maltractadors, algú a la presó, fill de profes, sobreprotectora...)

R. *etiqueta social* amb que l'ha marcat qui deriva l'alumne perquè sigui tractat per el psicopedagog (immigrant, gitano, musulmà, testimoni de Jehovà, alguna confessió cristiana, aturats, tenen un bar, no paguen material, pertanyen a l'AMPA)

Cal notar que l'etiqueta social i l'etiqueta familiar sembla que a vegades es barregen, això és degut a que una mateixa etiqueta era emprada per la persona que derivava el cas com posant connotació a la família i altres vegades al grup social de pertinença.

- 2n.full de la base de dades: DEMANDA D'INTERVENCIÓ: *Confirmació del problema* [CP] que inclou les dades aportades per qui fa la demanda d'intervenció, ja sigui amb paraules o amb llenguatge metaverbal (sobre fons vermellós)

En aquest full es recullen les paraules amb que s'ha etiquetat el noi/a, o s'infereixen de la postura personal de qui deriva segons les comunicacions

verbals i no verbals emprades en la descripció del noi o el problema, o de "l'alumne com a problema".

Les columnes, unitats d'anàlisi (presentades sobre camp vermell):

S. *registre d'entrada* (es correspon al de la mateixa cel·la en cada full, perquè es refereix al mateix cas)

T. quina ha estat la *informació oral* (no dades, judicis, rebuig, acurada, etiquetament –risc, perillós-, mira-te'l, atribució de patologia)

U. hi ha hagut algun *fet detonant* [ baralla, encenedor, mòbil, anorexia, avís de suïcidi, fuga, agressió, victimització, absentisme]

V. *posicionament en el cas* de la persona que el deriva [ prejudicis, desentendre's, saturació, abdicació, cooperació] tal com l'ha donat en la seva comunicació verbal i metaverbal.

W. *opinions* que manifesten la persona o persones que deriven el noi o noia, en parlar del cas [nefast, deficient, psicòpata, destructor, lider negatiu, problemàtic, estrany, malalt, despreciable, repugnant, incompatible]

X. *motius*, gairebé símptomes, que mouen la persona que deriva a enviar-lo a la psicopedagoga [ enreda, trist, violent, no amics, es baralla, no porta material, no fa deures, no entén, contesta, insulta, no respecta al professor, descarat, ulls perduts, orfe, viu amb avis, abandonat, salvable, ha perdut motivació, depressió professor, sobreprotegit]

X. *què s'ha fet fins ara* [ACI, CSMIJ, enviar aula hospitalària, parlar família, serveis socials]

Z. *expectatives* que s'infereixen de la demanda [demandar ajuda, demandar idees, informe escrit per expulsar, que demani perdó públicament, solució màgica del psicopedagog, aliar la família contra el noi, guanyar-se el noi, canvi

d'IES, derivar a Justícia juvenil, centre de menors, desentendre-se'n, cooperació en l'ajuda]

- 3r.full de la base de dades: INTERVENCIÓ DE LA PSICOPEDAGOGA *Teoria de l'alumne* [TA] inclou l'exploració que fa la psicopedagoga amb el subjecte alumne o amb altres persones de la seva xarxa de relacions (sobre fons groc)

A partir d'aquí es concreta la intervenció que fa la psicopedagoga en base a les dades rebudes i el coneixement personal que en té per si mateixa o per altres fonts. No sempre es parla amb el noi o noia, per exemple quan s'és conscient que es tracta d'un cas que fa anys es va derivant per incapacitat del professorat, ja des d'altres nivells educatius, es possible que no s'intervingui directament amb l'alumne per evitar la patologització., i en canvi s'opti per fer-ho a través d'un altre col·lega, professor d'àrea curricular, tutor, amb qui l'alumne ja hi té relació en altres àmbits i amb qui hi ha sintonia en la relació d'ajuda.

Les columnes, unitats d'anàlisi, *amb qui s'ha intervingut* (sobre fons groc):

AA. *registre d'entrada* (que correspon al de la mateixa cel·la en cada full, perquè es refereix al mateix cas.

AB. s'ha *intervingut* personalment o s'ha fet indirectament la intervenció amb el *noi/a* [si/no]

AC. quina és la *percepció* que l'alumne/a té de la situació [em tenen mania, em persegueixen, no puc fer res, estic sol, no m'estimen, hi ha nois que s'enriuen de mi, només em queda suïcidat-me]

AD. s'ha fet intervenció amb el *tutor* [si/no]

AE. s'ha fet intervenció amb algun *professor* [el de PT, clàssiques, matemàtiques, ciències experimentals,..]

AF. intervenció en *RED* (amb tot l'equip de professors del grup/classe : [si/no]

AG. intervenció amb *iguals* , els amics adolescents del noi o noia [si/no]

AH. s'ha fet una intervenció al grup *classe*, amb els alumnes, amb o sense el tutor: [si/no]

AI. s'ha fet intervenció amb la *família*: pare, mare, germans, avis, tots, [si/no]

AJ. Si a més d'intervenir a l'àmbit escolar, s'ha considerat oportú fer una *derivació* a un servei extern, o a una institució, i quina.

- *Component clau de l'Ajuda* [CA] que inclou les dades sobre l'estratègia que s'empra per ajudar a resoldre el problema. Les columnes o unitats d'anàlisi que mostren el *tipus d'intervenció* (fons verd):

AK. hi ha hagut alguna *proposta educativa* per part de la psicopedagoga després d'estudiar el cas [tutorització, CV habilitats socials, CV orientació, hàbits prevenció, escola d'adults, ADE, UAC, UEC, reforç, valorar esforç, coordinar amb pares, responsabilitat en tasques domèstiques, taller...]

AL. s'ha fet una *intervenció sistèmica*: [amb l'alumne, el professor de..., el tutor, el pare, la mare, un germà o germana, tots dos pares, pares i alumne]

AM: intervenció sistèmica amb *observador* o no [PT, tutor, estudiant universitari en Practicum]

AN. s'ha fet *intervenció estratègica* i quina ha estat: [ contracte, treball singular, encàrrec] proposta que fa el psicopedagog d'una acció sorprenent, amb la finalitat de trencar amb la solució assajada i fracassada diverses vegades.

Aquesta conducta diferent es pot demanar a la família, als professors, fer-la directament el psicopedagog, pretén provocar un desequilibri i trencar la inèrcia en les conductes no desitjades, a fi d'aconseguir una resposta diferent per part de l'alumne.

AO. quins han estat els *efectes immediats*, [ rebota, content, recupera autoestima, menjador taller, s'aplica, col·labora, refer lligams, negocia, actitud positiva, baixa escolar, inserció laboral, estudia]

- full 4t de la base de dades: RESULTATS LLIGATS AL PROCÉS *Efectivitat percebuda* [EP] organitza la valoració que els diferents agents fan dels resultats lligats al procés i valoració dels diferents agents (sobre fons violeta)

AP. *registre d'entrada*, que correspon al de la mateixa cel·la en cada full, perquè es refereix al mateix cas.

Valoracions que fan els diferents actors:

AQ. valoració que fa el *noi/noia* [content, inconscient, passa, resignat]

AR. valoració que fa la *direcció* [positiva, fracàs, satisfacció, indiferència]

AS. valoració que fa el *tutor/a* [satisfacció, indiferència, fracàs]

AT. valoració que fa un *professor/a* [satisfacció, indiferència, fracàs]

AU. valoració que fa la *família* [agraïda, dividida, fracàs, acceptació, indiferència, enfadada]

AV. valoració que fa la *psicopedagoga* [contenció, estabilitat, encert, fracàs, èxit]

AW. observacions que fa la psicopedagoga sobre el cas, destacant algun fet o situació de gran pes etnogràfic, però que no s'ha pogut explicitar en la graella.

### 3.6. Generació de la matriu de dades: variables, nivells i categories

Com s'ha indicat abans, el buidat de tots els quaderns de camp en unitats de contingut informatiu ha donat lloc a una àmplia base de dades, de la qual se'n podrien derivar múltiples estudis perquè els temes indexats en els diferents camps podrien ser objecte de molts i diversos creuaments, però que desviarien l'objectiu del present treball etnogràfic.

Les taules de freqüències i percentatges dels temes indexats aporten una visió del contingut dels diaris de camp i de les relacions que poden tenir interès; però tenint en compte el volum de la informació consignada s'imposa reduir-la a uns pocs aspectes o variables que permetin l'anàlisi de la pràctica psicopedagògica relacionada a través dels quaderns de camp.

La *matriu de dades* és el pas següent a la indexació i codificació de la *base de dades*. De cadascun dels eixos de la base de dades se n'extreu una variable complexa que serà tractada en la matriu de dades analitzant els resultats dels diferents camps i combinant-los de forma que permetin extreure'n conclusions generalitzables.

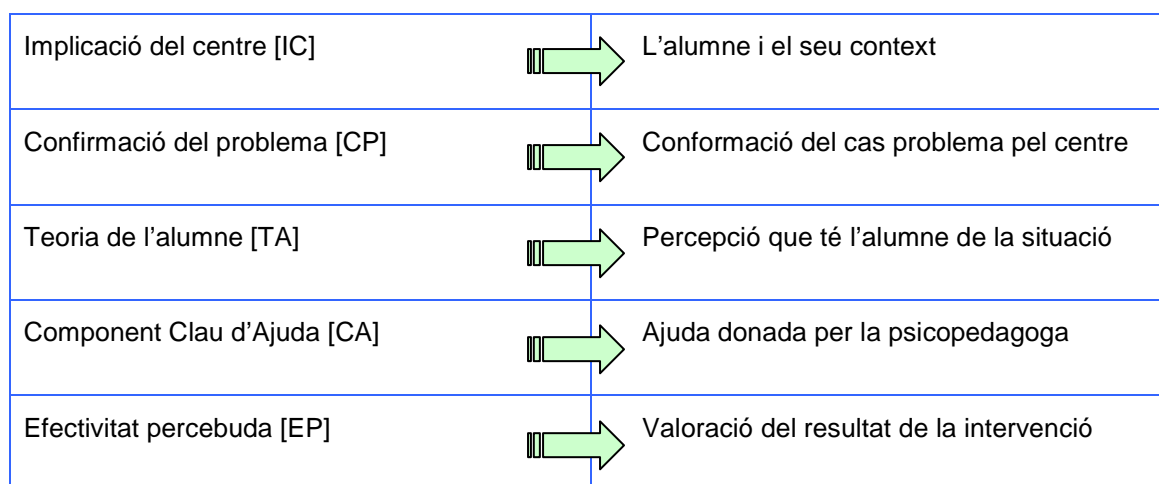


Figura 3.6-1 de la Base de dades a la Matriu de dades



### Variable complexa 1: L'alumne i el seu context

Aquesta categoria agrupa les condicions de base biosocial de l'alumne i la situació educativa en els àmbits família i centre. Dels deu camps en que es treballa aquesta variable complexa, *l'alumne i el seu context*, se'n dediquen dos a la variable simple o nivell: *gènere*; altres dos camps anoten la variable o nivell *edat*, posant la línia divisòria dels dos agrupaments en ser menor de quinze anys, que acadèmicament correspon al primer cicle de l'ESO, o igual o major de quinze anys, referint-se majoritàriament als alumnes que estan en el segon cicle de l'ESO, encara que també hi hagi alguns alumnes que cursen batxillerat o cicles formatius.

Var 1 = L'alumne i el seu context: condicions de base biosocial i situació educativa dels àmbits família i centre

Niv 1 = Gènere dels estudiants

Cat 111 = Noia; 112 = Noi

Niv 2 = Edat dels estudiants

Cat 121 = <15 anys; 122 = ≥15 any

Niv 3 = Situació educativa de les famílies

Cat 131 = Molt problemàtica; 132 = Problemàtica; 133 = No problemàtic

Niv 4 = Tipus de direcció dels centres

Cat 141 = Facilita; 142 = Deixa fer; 143 = Interfereix

Figura 3.6-2 Variable complexa 1: L'alumne i el seu context

### Variable complexa 2: Conformació del cas-problema pel centre

Var 2 = Conformació del cas-problema pel centre

Niv 1= Posicionament en la intervenció demandada

Cat 211 = Coercitiva; 212 = Positiva

Niv 2= Expectatives en la formulació de la demanda

Cat 221 = Oberta; 222 = Tancada

Figura 3.6-3 Variable complexa 2: Conformació del cas problema

### Variable complexa 3: percepció que té l'alumne de la situació

Var 3 = L'alumne com a subjecte: Percepció que té de la situació

Niv 1= Actitud de resposta

Cat 311 = Positiva; 312 = Negativa; 313 = Evasiva

Figura 3.6-4 Variable complexa 3: Percepció que té l'alumne de la situació

### Variable complexa 4: Ajuda donada per la psicopedagoga

Var 4 = Ajuda donada pel psicopedagog

Niv 1= Directa

Cat 411 = Mixta; 412 = Sistèmica; 413 = Estratègica

Niv 2= Altres formes d'intervenció

Cat 421 = docència en crèdits de l'especialitat; suport al professorat; 422 = Derivació externa

Figura 3.6-5 Variable complexa 4: Ajuda donada per la psicopedagoga

### Variable complexa 5: valoració del resultat de la intervenció

Var 5 = Valoració del resultat de la intervenció

Niv 1= Satisfacció dels alumnes

Cat 511 = Sí; 512 = No

Niv 2= Satisfacció de les famílies

Cat 521 = Sí; 522 = No

Niv 3= Satisfacció dels centres

Cat 531 = Sí; 532 = No

Niv 4= Satisfacció del psicopedagog

Cat 541 = Sí; 542 = No

Figura 3.6-6 Variable complexa 5: valoració del resultat de la intervenció

Definició de codis de la Matriu de Dades queda recollida en la següent quadre:

Num	Codi	Nom	Definició
1	111	Noia	Informació indexada: femení
2	112	Noi	Informació indexada: masculí
3	121	<15a	Agrupament d'edats: rang 12-14 anys
4	122	≥15a	Agrupament d'edats: rang 15-19 anys
5	131	Molt problemàtica	Situació educativa indexada: multiproblemàtica, drogues, maltractes
6	132	Problemàtica	Situació educativa indexada: contradictòria, desestructurada, monoparental, reconstruïda, amb risc, sobreprotectora, aglutinada
7	133	No problemàtica	Situació educativa indexada: normal, culta, curosa
8	141	Facilita	Etiqueta assignada al tipus de direcció. Agrupa els IES: CB, SE
9	142	Deixa fer	Etiqueta assignada al tipus de direcció: Agrupa els IES: JO1
10	143	Interfereix	Etiqueta assignada al tipus de direcció: Agrupa els IES: JO2, JO3, MC
11	211	Coercitiva	Entrades indexades que apunten a canviar el comportament de l'alumne o a eliminar el problema tot invocant diferents fonts de poder o control
12	212	Positiva	Entrades indexades que apunten a posar en marxa un procés de canvi del comportament de l'alumne tot cercant la seva implicació i/o la utilització òptima dels recursos socials i professionals disponibles
13	221	Oberta	Entrades indexades que no canalitzen la intervenció del psicopedagog en una única direcció
14	222	Tancada	Entrades indexades que canalitzen la intervenció del psicopedagog en una única direcció
15	311	Actitud positiva	Entrades indexades que fan referència a l'estat d'ànim positiu i a la confiança en si mateix de poder sortir del problema amb ajuda o sense
16	312	Actitud negativa	Entrades indexades que denoten desconfiança en la pròpia capacitat per sortir del problema amb ajuda o sense
17	313	Evasiva	Entrades indexades que fan referència a una actitud de resposta no positiva i no negativa
18	411	Mixta	Combina la intervenció sistèmica amb l'estratègica
19	412	Sistèmica	Intervenció directe que incideix en l'entorn relacional de l'estudiant
20	413	Estratègica	Intervenció directe en base a contracte, encàrrec o treball singular. No s'incideix en l'entorn relacional de l'estudiant
21	421	Docència psicopedagog i Suport professors	Intervenció indirecte, docència de la psicopedagoga en crèdits propis de l'especialitat: habilitats socials, orientació professional o en base a orientacions donades als professors
22	422	Derivació	Intervenció indirecte: el cas es traspasat a serveis especialitzats, mentre s'atén l'alumne acadèmicament a l'IES
23	511	Satisf. alumne. Sí	Satisfacció indexada manifesta
24	512	Satisf. alumne. No	Insatisfacció indexada manifesta
25	521	Satisf. Família Sí	Satisfacció indexada manifesta
26	522	Satisf. Família No	Insatisfacció indexada manifesta
27	531	Satisf. Centre. Sí	Satisfacció indexada manifesta
28	532	Satisf. Centre. No	Insatisfacció indexada manifesta
29	541	Satisf. ps. Sí	Satisfacció indexada manifesta
30	542	Satisf. ps. No	Insatisfacció indexada manifesta

Figura 3.6-7 Definició de codis de la Matriu de Dades

Resultat de la codificació de la informació indexada en la base dades s'obté la matriu de dades. El format de la matriu per al còmput de les categories és aquest:

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0					
	V		1										2				3			4						5											
	N		1		2		3			4			1		2		1			1			2		1		2		1		2		3		4		
	C		1	2	1	2	1	2	3	1	2	3	1	2	1	2	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
0	0	1																																			
0	0	2																																			
0	0	3																																			
4	8	4																																			

Figura 3.6-8 Forma de la matriu de dades

### 3.7. Credibilitat i fiabilitat

Dins del marc dels estudis etnogràfics la preocupació per a garantir la qualitat de la recerca té un lloc central (Guba, 1981; Guba i Lincoln, 1994)<sup>39</sup>, però les preguntes i els criteris de qualitat utilitzats per donar resposta a les qüestions tradicionals sobre l'objectivitat, la validesa, la fiabilitat i la generalització segueixen una lògica diferent. (figura 3.7-1 )

<sup>39</sup> GUBA, E., & LINCOLN, Y. (1994). "Competing Paradigms in Qualitative Research" a . DENZIN, N.; NORMAN, K; LINCOLN, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. California, Thousand Oaks: Sage, pp. 105-117.

Paradigma positivista	Paradigma naturalista	Paradigma interpretatiu
La investigació ha d'aspirar a adequar-se exactament a la realitat única i objectiva	Les creences sobre la realitat física i social són múltiples i parcials, aproximades i imperfectes	La realitat social es construeix per l'activitat expressiva i interpretativa de les persones.
Els investigadors han de cercar i explicar els mecanismes de causa i efecte de la conducta per tal de predir-la i controlar-la	Les explicacions causals contribueixen millor a la creació del coneixement. S'assumeix que la causa és múltiple, interactiva i circular. La intencionalitat i l'experiència dels actors socials s'han de preservar en les explicacions.	La investigació ha de privilegiar la comprensió profunda de les accions, motius i sentiments humans; i ha d'il·luminar com els sistemes simbòlics culturals s'utilitzen per atribuir significat a l'existència i a l'activitat.
La lògica de la mesura i la quantificació són la millor manera de formalitzar les observacions empíriques.	Són tan legítims els mètodes qualitius com els quantitius. Els mètodes qualitius es valoren per la seva funció estructural i el potencial quantitiu. Es recomana usar múltiples mètodes per comparar i contrastar resultats.	L'investigador és l'instrument metodològic. El coneixement que emergeix de la interdependència entre l'investigador i el que és investigat, és inevitablement el resultat d'una presa de posició parcial.
Estadística descriptiva i inferencial	Estadística descriptiva (menys probable l'estadística inferencial)	Evidències basades en els significats del material verbal enregistrat (les narracions)
Situacions experimentals i naturals	Situacions naturals	Immersió perllongada i diàleg extensiu en els escenaris naturals.

Figura 3.7-1 Paradigmes de recerca. Condensació elaborada a partir de Lindlof i Taylor, 2002<sup>40</sup>

Pel que fa a la credibilitat o valor de veritat, he anat explicant en les seccions anteriors d'aquest apartat (III) les condicions d'implicació de la psicopedagoga en la construcció dels diaris de camps i d'alguna manera ha quedat subratllada la seva flexibilitat a l'hora d'aprendre de les situacions diferents i canviants dels centres. L'observació persistent que la psicopedagoga ha dut a terme als centres aporta informació significativa diferencial que ajuda a comprendre les característiques rellevants de la intervenció. Per altra banda, s'ha fet esment al paper que altres col·legues han jugat com a revisors crítics de les realitats

<sup>40</sup> LINDLOF, T. & TAYLOR, B. (2002). *Qualitative Communication Research Methods*. California, Thousand Oaks: Sage.

construïdes. Cal reconèixer, però, que la confrontació de les informacions indexades no ha conduït a detectar i discutir discrepàncies que possiblement hi són. Per últim, el material recollit com anotacions presencials compleix parcialment el criteri de adequació referencial. No és possible recuperar les situacions reals d'intervencions perquè no es disposen de cintes de vídeo o gravacions àudio. Ara bé, el criteri de credibilitat pot quedar reforçat per la comunicació pública de la recerca.

Pel que fa la consistència de les codificacions (les estabilitat de les dades o fiabilitat), he encarat aquest criteri com un problema de concordança intra-codificador. La informació indexada se ha codificat i descodificat en moments diferents utilitzant segments extensos seleccionats per comprovar la presència de errors i corregir-los. D'acord amb Guba (1981), un revisor qualificat, jutge expert, ha examinat el procediment seguit per garantir l'estabilitat de les dades.

## **IV. EL RELAT DE LA PRÀCTICA PROFESSIONAL PSICOPEDAGÒGICA A TRAVÉS DELS DIARIS DE CAMP**

### **4.1. Els centres d'ensenyament secundari en les coordenades de la Reforma LOGSE.**

En aquest relat s'esbossa una visió de conjunt de la percepció elaborada de la psicopedagoga en base al material consignat als diaris de camp. Cal dir que la valoració que se'n fa de la pràctica professional no es limita a recollir la singularitat de la pròpia experiència. El teixit interpretatiu també s'alimenta de les converses mantingudes amb altres professionals de la psicopedagogia. Des del curs 1997-1998 fins el 1999-2000, la psicopedagoga va participar a les reunions mensuals que es feien al Casal Pere Quart de Sabadell, on ens trobàvem tots els psicopedagogs dels centres d'ESO de la ciutat, tant públics com concertats, dos representants dels EAP i dos tècnics municipals de la regidoria d'educació.

Cal situar que comença el treball etnogràfic quan es fa el canvi de Sistema Educatiu que a Catalunya s'avançà uns anys a la resta de l'Estat. A les escoles (CEIP) hi ha dos nivells d'alumnes que acaben i són derivats a l'institut: els que procedeixen d'EGB i han cursat fins a 8è i els que havent començat EGB als 6 anys després de 1r curs els van passar a EP i acaben, ara, l'etapa educativa a 6è de primària. A conseqüència de la reforma LOGSE arriben simultàniament a l'institut dos nivells escolars: els que començaran el primer cicle d'ESO (12 anys), i els que han acabat EGB i s'incorporen a 3r d'ESO, primer curs del segon cicle de l'ensenyament secundari obligatori. Entre els que s'incorporen a

3r d'ESO hi ha un bon nombre d'alumnes que s'havien fet la il·lusió que la seva condemna al món escolar havia acabat, ja havien resistit l'escola amb la creença que l'obligatorietat anava des dels 6 als 14 anys. A aquesta diversitat de procedències i interessos s'hi afegeixen els estudiants que havien començat el BUP i que en haver suspès s'incorporen al nou sistema.

L'Administració Educativa catalana féu campanyes personalitzades per posar en coneixement de la població afectada el canvi del sistema educatiu. Envià un fulletó informatiu a casa de cadascuna de les famílies que tenen un fill o una filla en edat d'accedir a la ESO, però malgrat les campanyes publicitàries, televisives o per correu, fetes des de les administracions públiques, algunes famílies no havien entès què significaven els canvis en el sistema educatiu, la necessitat de graduació en educació secundària per accedir a qualsevol altre ensenyament reglat, la diferència entre ensenyament reglat i no reglat, i la cada dia més necessària, capacitació i qualificació per entrar al món del treball.

El dret a l'educació, concretat en educació obligatòria, per a tots els ciutadans fins el 16 anys costa d'entendre per a alguns dels usuaris i les seves famílies, que no ajuden al fill o parent a assumir l'allargament de l'obligatorietat i remarquen en les converses amb els professors, davant dels fills, que hi ha persones que sense cap títol s'han enriquit, i molts universitaris estan en atur. Aquest és un exponent, força sentit, de desqualificació familiar vers l'aprenentatge i a vegades també vers el professor.

Els centres d'ensenyament secundari es troben amb una realitat nova, fins poc temps abans els centres de BUP rebien alumnes que volien estudiar, i havien accedit al institut havent obtingut el graduat d'EGB, per tant tenien una certa competència acadèmica. A vegades no eren els alumnes qui volien estudiar i els nois i noies accedien a les pressions dels pares, aquests es feien responsables de mantenir l'interès i exigir als fills o treure'ls del institut quan les notes o el comportament fossin alarmants. Amb la implantació de la LOGSE, l'ensenyament obligatori s'allarga fins els 16 anys, i cadascú hi arriba amb un nivell diferent d'assoliment d'aprenentatges. Els centres d'FP, tenien una altra



experiència, ja tenien el costum de rebre alumnes que no els agradava estudiar.

En fer una sola categoria de centres per l'ESO, també s'ajunten els diferents nivells i categories professionals que podran atendre l'alumnat de 12 a 14 anys, els de primer cicle d'ESO (mestres d'EGB, mestres de taller i professors d'ensenyament secundari), i els que podran donar classe als dos cicles, tota l'ESO, de 12 a 16 (professors d'ensenyament secundari i mestres de taller en el cas de la tecnologia).

Cal ressaltar que els centres els formen les persones, els professors i les direccions amb la seva manera d'entendre la professió i els seus usos i costums. Es poden posar exemples ben simples, però no per això poc importants, els professors de batxillerat estaven acostumats a tenir horari de matí, o de capvespre si eren d'ensenyaments nocturns, amb l'ESO hi ha classe cada matí i com a mínim tres tardes a la setmana. Aquesta és sens dubte una causa de malestar, caldrà ajustar horaris quan tothom tenia la vida organitzada i tot es remou; qui més qui menys recorda i fa ús els drets adquirits; els Caps d'Estudis tenen molta feina a l'hora de fer horaris, i normalment accedeixen a les demandes de qui és més fort.

Les direccions tenen un paper nou, han d'organitzar l'educació per tothom, amb els recursos que tenen, amb la seva pròpia manera d'entendre l'ensenyament, i amb el seu propi estil i les pressions internes i externes (tant per part de l'Administració com dels pares). Així és com durant el període d'investigació s'ha observat diferents estils directius, que ordenats alfabèticament, s'expliquen i il·lustren tot seguit.

#### **4.1.1. Les direccions marquen els estils de funcionament dels centres**

En les classificacions tradicionals en la literatura sobre estils de direcció en empresa o centres educatius es podrien assenyalar tres tipus: autoritari,

democràtic i laissez-faire. Aquesta tipificació és insuficient en les situacions relacionals estudiades. L'observació continuada ha obligat a delimitar, exemplificant, els diferents tipus de director que marcaven l'equip i la relació amb el professorat; també el tipus de relació amb la inspecció d'ensenyament; així com la relació amb els alumnes i les seves famílies.

Com s'ha dit, aquests estils de direcció no corresponen a les categories científicament definides, però si a l'experiència analitzada, i són els següents: 1) *controlador*, 2) *gestor*, 3) *laissez-faire*; 4) *participatiu*; 5) *perseguidor*.

El que aquí es tipifica com estil directiu controlador i estil directiu perseguidor, podrien ser dos subtipus de la classificació d'autoritari; i els de gestor i participatiu serien subtipus de l'estil democràtic. Es manté aquesta classificació pròpia perquè reflecteix trets distintius que donen un joc diferent a la funció del psicopedagog en el centre.

#### **4.1.1.1. Estil directiu controlador**

La *direcció controladora* (MC) era la que havia de saber tot el que es feia a l'IES. Per això havia ocupat tots els possibles llocs de comandament amb persones addictes i dependents del director i del cap d'estudis. Es tractava d'un director buscat per l'inspector del centre entre els mestres que estaven en comissió de serveis al propi centre. No tenia llicenciatura ni havia actualitzat la seva formació, possiblement des que va acabar els estudis en un Pla molt antic; estava a l'IES sense plaça consolidada, nomenat en comissió de serveis, per l'atenció a la diversitat, però fugia tant dels alumnes amb dificultats com dels de primer cicle d'ESO, que era amb qui li hauria correspost treballar.

Tant l'equip directiu com els coordinadors de nivell i altres càrrecs de gestió, eren professors en comissió de serveis o interins i substituïts, deu dels quals estaven al centre per atendre la diversitat (!! ) i els depenia la permanència en el lloc de treball de la signatura del director que els "reclamés" pel curs següent.

Els professors titulars podien ser caps de departament didàctic, cosa que podia significar reducció en hores lectives, però no tenien cap influència en qüestions didàctiques i no tenien cap accés a càrrecs de gestió. Acceptaven la situació, criticant o enfrontant-se a l'equip directiu, però sempre en la mida justa per no perdre privilegis en els horaris.

Tota la informació que arribava al centre, era segrestada per la direcció que filtrava allò que li era convenient per a ell mateix o per a qui considerava que estava del seu costat. Es feia certa en ells aquella idea de: qui controla la informació té el poder. Algun professor titular, amb més capacitat gestora i executiva que el propi equip directiu, es dedicava sistemàticament a posar en evidència la direcció, llegia cada dia el DOGC i posteriorment retreia en públic, a la direcció, allò que havien amagat, tant es tractés de qüestions de personal, com de projectes d'innovació, ...això feia perdre a tothom moltes energies que es podien haver dedicat als alumnes i en canvi es perdien en encaç mutu.

El tracte recíproc entre la direcció i els professors i amb els professors i els alumnes era crispat, ple d'amenaçes i de crits, a vegades fins i tot hi havia insults i desqualificacions en les reunions i claustres, i segons deien, també en el Consell Escolar.

Aquest tipus de direcció que s'ha acotat com a controladora, també en raó dels comportaments que els portaven a entrar a les aules d'un o altre professor: llengua catalana, música o psicopedagoga (tant en crèdits variables, com en les hores de vigilància de càstigs que els havien assignat, encara que no s'estigués d'acord en l'estil repressor imposat per la direcció), sense ni trucar a la porta, i adreçant-se als alumnes per renyar-los sense saludar a la professora que hi havia a l'aula, i fent com si no hi fos o fos invisible.

Els coordinadors de nivell, que alhora actuaven de tutors de grup de tots els grups d'un nivell (tots ells professors interins, algun només amb 1 o 2 anys d'experiència docent) eren qui decidia, en funció de les incidències o faltes tipificades per l'equip directiu, quins alumnes havien de ser expulsats o havien de quedar castigats, i ho comunicaven al professors que segons l'organització

del centre, eren tutors individuals, i tenien el seu càrrec uns 10 o 11 alumnes, perquè ho comunicuessin als pares i a l'alumne.

En aquesta línia de control, el coordinador pedagògic de 2ESO, un interí amb menys de dos anys d'experiència docent, va passar abans d'acabar el primer trimestre, una enquesta a tots els alumnes del nivell, dels quals ell era tutor grupal. En aquest qüestionari es demanava als alumnes de 12 anys que valoressin el treball i la persona de tots els professors que els feien classe, a partir de les preguntes presentades en l'enquesta. En saber el fet, a partir de les informacions de diversos alumnes de 1ESO, de les que jo era tutora de seguiment, vaig fer-li veure al coordinador que això era indigne. Els alumnes se'ls ha d'escoltar i s'ha de procurar donar-los la raó si la tenen, però no se'ls ha d'erigir en jutges de cap professor. El professor va veure'n la gravetat del que significava que els alumnes jutgessin el treball i la persona dels professors, però es va excusar assegurant-me que es feia cada curs i em digué que formava part del pla d'acció tutorial (!!).

Es pretenia donar imatge d'eficàcia davant els pares i els alumnes; en qualsevol cosa que fes o passés a un alumne havia d'intervenir-hi el director, que a vegades havia arribat a tenir durant dues o tres hores alumnes al seu despatx "copiant" perquè s'havien barallat o escridassat amb un company, a l'institut o a fora el carrer. Aquest càstig de copiar en el propi despatx del director el feia complir fins i tot mentre atenia visites a la taula del costat.

Un exemple d'aquesta necessitat d'omnipresència del director el tenim en el cas de la noia (reg.393) que arribà a l'IES sense traspàs d'informació des d'educació primària, es va descobrint dia a dia com la noia mostra conductes desafiantes, agressives, d'oposició als adults, parla sola, molesta, per cridar l'atenció diu obscenitats i insults als companys, dóna puntades de peu i cops al mobiliari de la classe, i es tira per terra fent-se la morta; tot això a part de ser molt desagradable, pertorba el treball a classe en gairebé totes les matèries. Els bons professors i professores hi pateixen molt; la noia marxa de classe quan vol i fins i tot se'n va al despatx del director a acusar a alguna professora.

En reunió d'equip docent convocada en sessió monogràfica per unificar criteris i adoptar estratègies davant d'aquesta alumna, es decideix no respondre-li les provocacions, si cal se l'expulsarà -aquest és un cas on la mesura es considera psicopedagògicament adequada- però per aconseguir una extinció de la conducta no s'entrarà en amonestacions i renys, que s'ha comprovat que reforcen les conductes que cada vegada són més freqüents. Per tant si se l'ha de treure de classe, s'enviarà un alumne a buscar el professor de guàrdia perquè vagi a l'aula a buscar la nena; quan l'alumna estigui a la sala de guàrdia ningú li dirà res, com si fos invisible. Se li explica al director les decisions que s'han pres a la reunió monogràfica sobre el tema, a través de la cap d'estudis a qui s'ha convocat a la reunió, però el director segueix sermonejant la noia tant o més que abans.

Un altre exemple del control es mostra en l'organització que feia de les sortides inclús les que hi havia a vegades al CEIP proper, que estava a la cantonada del carrer de sota, perquè allà tenien sala d'actes, cosa que no hi havia a l'institut. Estaven absolutament i mil·limètricament reglamentades; el director en persona convocava reunió, i estava una hora per explicar als professors en quin ordre s'havia de sortir, darrera de quin alumne i al costat de qui havia d'asseure's en arribar al lloc.

#### **4.1.1.2. Estil directiu gestor**

La direcció de tipus *gestor* és la que hi havia al centre SE, es tractava d'un equip amb estil de resoldre problemes organitzant els pocs recursos personals dels que es disposava. Tenien una escassa assignació de professorat malgrat tractar-se d'un centre que tenia ESO, batxillerat i cicles formatius i que el curs anterior del que vaig fer-hi el treball etnogràfic, havia assumit la fusió d'un IES proper que s'havia hagut de tancar per baixa matrícula. D'aquest centre se'n incorporà el professorat que hi tenia destinació definitiva i tots els alumnes, que van viure com un dol el tancament del seu centre. Això ho manifestaren els comportaments força problemàtics d'uns alumnes que es sentien poc acceptats

i molt desarrelats, i d'altra banda, per part dels alumnes antics del centre que es sentien com els amos i menyspreaven els nouvinguts.

A més era un centre al qual hi estaven matriculats alumnes dels barris més pobres de la ciutat on no hi havia centres d'ESO, hi anaven amb transport escolar. Això afegia moltes complicacions en qüestions d'horaris d'arribada i sortida, en absències en cas de perdre l'autobús escolar, i en la relació amb els pares que si sempre es difícil en situacions marginals, en aquest cas ho era encara més per la llunyania.

Cal afegir que en aquest centre hi havia un nombre important d'alumnes procedents d'immigració recent, sobretot del Marroc i d'Amèrica llatina. El percentatge dels alumnes recentment arribats arribava a més del 17 % a l'ESO. La direcció tractava amb molt respecte, exigència i comprensió els pares dels alumnes del Magrib, les mares dels alumnes centramericans, i el gran nombre de gitanos autòctons que també eren alumnes del centre.

Es tractava d'una direcció, de tipus gestor, que prenia decisions, les justificava als professors personalment o en sessions de claustre i n'assumia les conseqüències. Havien fet gestions per recuperar l'anterior psicopedagoga que hi havia estat 3 cursos i havien treballat conjuntament, però en no poder aconseguir-ho, després d'un breu període d'observació, va acollir-me com a col·laboradora, assessora en temes de relació i entesa en infants i adolescents, de forma molt cordial.

No tenien por d'enfrontar-se a alguns professors que no complien amb les seves funcions o que fins i tot faltaven el respecte, o expulsaven els alumnes de les seves aules. No sempre aconseguien que el professor acceptés canviar. Fins i tot, en acabar el curs la direcció va ser acusada i denunciada judicialment per un professor de filosofia que denuncià patir assetjament, quan era ell qui no complia gens, es barallava i faltava el respecte als col·legues, en el departament o en el claustre, assistia poc a classe i quan ho feia menyspreava els alumnes més dèbils, i els expulsava sistemàticament, dient-los-hi, paraules vexants.

En el cas de comportaments disruptors d'alumnes que es saltaven les normes i dificultaven el treball escolar dels companys, la direcció acceptà suggeriments per resoldre'ls de la manera més educativa possible. S'implicà davant professors que demanaven mesures exemplars i mai es deixà pressionar en contra dels alumnes, sempre disposats a salvar-los, treballant amb la família o els serveis socials sempre que es podia.

Un exemple d'aquesta disposició a l'ajuda el podem trobar en el cas del noi (reg. 352) que assistia a un CV d'habilitats socials, que s'havia acordat el curs anterior sota el títol "Aprèn a conviure" al que s'hi havien assignat onze alumnes, vuit nois i tres noies, nou dels quals mostraven greus conductes disruptives, i dues noies vivien situacions familiars de greu risc que provocaven, en un cas absentisme per atendre els germans petits, i en l'altre una timidesa associada a bloqueig per la comunicació i per l'aprenentatge escolar.

Algun alumne venia a classe col·locat, amb els ulls vidriosos i més disparat del que ho estava al matí. Una tarda un noi va tenir un comportament de falta de respecte greu, amb paraules i gestos obscens cap a la professora. No era qüestió de deixar-ho passar, perquè no se li feia cap bé a ell ni als companys que ho presenciaven. Se li va donar, seriosament, l'avís que si no aturava la conducta aniríem a direcció. Va seguir. En dir-li al noi: baixem a direcció, el grup va quedar en un silenci que es podia tallar. I entre promeses i amenaces del noi, ell i la professora van anar a direcció. Allà se li va demanar que repetís el que havia dit i fet a la classe, en negar-se a fer-ho davant del director i el cap d'estudis, fou la mateixa professora –gairebé amb vergonya- que repetí el que el noi havia protagonitzat a classe.

Després d'escoltar els fets, el director va demanar-me que en fes un sintètic resum, era motiu d'expulsió immediata. Davant de l'alumne li vaig respondre que no m'interessava que se l'expulsés, el primer objectiu era que el noi sentís allò que havia dit, perquè quan ho deia no es sentia, només sentia les riallades dels companys que el tenien com si fos la mascota, i l'atiaven; calia que ell reflexionés de manera que pogués entendre que aquella conducta no era adequada enlloc, ni a l'escola ni al treball, ni davant del treballador de seguretat

d'una discoteca. En tornar a l'aula, el grup esperava expectant. "Què te han hecho?" "-Nada". Es va acabar la sessió en rotllana, parlant del tema i analitzant altres sortides vàlides per canalitzar la frustració.. En tocar el timbre, com sempre, tothom va sortir volant. El noi que habitualment era el primer en fugir va romandre a l'aula i quan l'últim company havia marxat, el noi s'acostà a la professora li va fer respectuosament dos petons i va dir: "-Gracias, profe". La pròpia psicopedagoga va quedar sorpresa per l'expressió d'afecte i reconeixement.

El noi es va quedar en acabar la classe mitja hora a la sala que hi havia al costat de direcció i va escriure 4 ratlles enumerant les conductes que eren incorrectes i a qui ofenien, a més de a ell mateix, i quines conseqüències li podien suposar en la vida de carrer, per exemple amb el porter d'una discoteca, aquelles paraules i actituds.

Després en sessió pedagògica es va parlar el tema. Els miracles no existeixen, però si que les relacions poden canviar, si l'alumne es fa conscient de què ha de canviar i rep mostres de confiança que li aplanin el camí perquè canviï encara que només sigui una miqueta. D'aquell fet se'n va treure una lliçó d'adequació al context, de respecte i de confiança per part del noi. I per part de la direcció, la psicopedagoga i posteriorment l'equip docent, el convenciment que malgrat totes les etiquetes, si l'adult no es deixa trepitjar però assumeix el paper d'educador se'n poden generar petits canvis en algun alumne, que afecten, com les ones que escampa la pedra llençada a l'estany, alguns dels seus companys.

Tant el director com el coordinador pedagògic atenien grups d'atenció a la diversitat i tenien molt bona relació tant amb els alumnes llestos com amb els que no ho eren. Tot l'equip tenia un tracte respectuós tant amb els alumnes com amb els docents, també amb les famílies dels alumnes per més desestructurades que fossin.



#### 4.1.1.3. Estil directiu *laissez-faire*

La direcció d'estil *laissez-faire* (JO1) ocupava el càrrec en el moment de la implantació de la reforma LOGSE i ho va fer durant els 3 cursos escolars següents. En acabar el mandat portava 18 anys en tasques de direcció. Deixava fer, no s'enfrontava ningú, tot i que tenia les seves preferències, es tractava d'una persona propera, tant pels docents com pels alumnes o pel personal d'administració i serveis. No li agradava gens haver d'exercir autoritat amb les famílies, i sempre que podia descarregada aquestes feines amb la Cap d'Estudis o la Coordinadora pedagògica del centre. Quan als professors que no complien, no s'hi enfrontava, de tota manera sabien que no comptaven amb el seu suport, i quan es negociaven les plantilles de professorat als Serveis territorials d'Ensenyament, no els reclamava. Per això ni havia alguns que estaven ressentits amb ell.

No defugia els alumnes amb NEE i feia la seva part d'atenció a la diversitat de ciències experimentals amb els alumnes del primer cicle de l'ESO. Era molt proper als alumnes i el respectaven tot i que fins i tot els feia bromes i els alumnes a ell. Feia servir una ironia molt intel·ligent que començava per riure's de si mateix. I mai ofenia els alumnes.

En el que respecta als professors, qui volia treballar podia fer-ho, i qui no en tenia ganes no feia res; tenint en compte que com ja s'ha dit, acabaven d'arribar als instituts els alumnes d'ESO, i havia un bon nombre de professors no compromesos amb els nois i noies que reclamaven mà dura, mentre desprestigiaven el director i els alumnes que no servien per estudiar i/o no els eren submisos. Aquest tipus de direcció va donar pas a una altra de tipus més que controlador.

#### 4.1.1.4. Estil directiu participatiu

La direcció *participativa* (CB) era exercida per un equip molt compromès amb els estudiants, també amb els professors. Empraven moltes hores i energies en intentar convèncer als professors de la necessitat d'acceptar els alumnes per poder-los educar. Tot l'equip assumia les tasques de gestió del centre junt amb les que els corresponien com a membres d'equips docents. En aquest cas es sumava als valors d'un equip gestor, la participació en totes les tasques assignades als docents. En aquest centre s'assignaven un grup d'alumnes a cada professor per fer tutoria individual. Els membres de l'equip directiu tenien el mateix nombre d'alumnes per tutorar individualment que la resta de professors del claustre. Aquest fet es pot valorar positivament des de l'àmbit de la implicació, però negativament, també, del desgast que significava pels membres de l'equip docent.

La direcció estava compromesa amb el canvi d'estil docent, ja que el claustre estava format per molts antics professors de BUP que valoraven els coneixements per damunt de les persones; la direcció defensava el respecte a l'alumne però es veien trepitjats per les inèrcies dels professors que passaven per davant els seus propis interessos corporatius, d'especialistes de matèria, al bé dels alumnes.

La directora emprava moltes hores intentant convèncer professors que no volien canviar; a vegades tot l'equip directiu es trobava forçat a executar decisions d'expulsió d'alumnes que s'havien pres en equip docent, amb les que ells personalment no hi estaven d'acord. Això també comportava un greu desgast personal dels membres de l'equip, que es trobaven lligats de mans i peus i havien d'actuar contra consciència.

En aquest centre s'expulsaven cada final de mes, entre 3 i 7 dies els alumnes que havien acumulat faltes i incidències segons criteri del professor que les havia posat, de manera que alumnes amb dificultats de comprensió, en situació

de risc social... eren expulsats a casa seva ( o al carrer que era igual) amb un munt de deures per fer, que tornaven sense fer i que eren motiu de noves sancions.

#### 4.1.1.5. La direcció de tipus *perseguidor*

S'ha tractat amb una direcció i equip de tipus *perseguidor*, en dos temps de la investigació, un primer temps d'un curs escolar (10 mesos) en el centre JO2 i dos anys més tard en el mateix centre, però amb algunes persones diferents en l'equip directiu, durant un període de 6 mesos, aquest altre període s'ha consignat com JO3. L'assignació del qualificatiu de *perseguidor* a aquest tipus de direcció s'ha fet en raó de fets observables, i d'opinions de diversos professionals docents: dues mestres de PT, i d'altres professionals externs: dues professionals de l'EAP i l'educador social del barri. Es tracta de direccions que ho han de controlar tot, però en aquest control exagerat *han de controlar fins i tot les consciències*, i les relacions dels docents entre sí, amb les famílies dels alumnes, amb els serveis externs.

En el cas del temps JO2 es va demanar a la psicopedagoga la seva llibreta d'observació sistemàtica, en la que havia anotat el traspàs d'informacions orals dels mestres de primària, sobre els alumnes que feien canvi d'etapa educativa. En donar-li els informes escrits que havien fet els mestres, però en negar-li les anotacions pròpies, explicant que eren opinions no comprovades. *Van arribar a sotraure'm la llibreta del despatx, negant-se a tornar-la i fer front comú amb l'inspector d'educació, afirmant que qualsevol anotació del psicopedagog era material d'ús del centre.* El fet de vulneració del secret professional no va acabar fins que la psicopedagoga va demanar per escrit la intervenció del Secretari General del Departament d'Ensenyament, que va donar ordre per escrit (es pot consultar l'annex) de retornar el quadern de notes que era d'ús professional individual. En canvi l'inspector d'educació havia afirmat que qualsevol nota presa per la psicopedagoga era un document de centre i que podia ser usat per la direcció. En rebre l'ordre escrita del secretari General,

però, a la direcció es van fotocopiar el quadern, això es va poder comprovar dos anys més tard, quan vaig trobar les fotocòpies entre els expedients dels alumnes amb NEE, dels que havien estat expulsats reiteradament i derivats a altres serveis educatius.

Es va poder comprovar, també, que les informacions obtingudes per la direcció en el robatori de la llibreta de notes de la psicopedagoga havien servit per expulsar o derivar a l'aula hospitalària -sense haver-n'hi necessitat (segons informació del responsable de l'Aula Hospitalària)- alumnes que eren víctimes de situacions familiars molt dures, que potser s'haurien pogut compensar des de l'IES en lloc d'estigmatitzar-los a partir d'informacions que la direcció no hauria d'haver tingut mai perquè no sabia interpretar.

Un cas que posa en evidència la persecució que exercien la direcció i el seu equip és el de la noia (reg. 213) d'una família desestructurada, pare jove, alcohòlic i mare amb problemes de salut mental,.. En el traspàs d'informació des del centre d'educació primària havien suggerit "*cal cotutoria,..*", la nena havia manifestat, quan anava a primària, que es volia suïcidar. En la informació oral la professora, a més d'altres informacions, digué: "amb la família no s'hi pot comptar, però cal escoltar-la perquè això crea lligams. La nena és molt intel·ligent, però ha anat oblidant allò que sabia. Està pendent de tot, s'entera de tot... busca l'afecte de l'adult, però en canvi provoca rebuig. ...*L'entorn escolar és el més normal que té aquesta nena, cal ajudar-la a ser autònoma...* L'amenaça és el què la porta a provocar... Rebutja la medicació, quasi no menja. Podria portar un ritme normal".

En rebre aquestes informacions vaig considerar que es tractava d'una nena que havia crescut amb un vincle insegur amb contradiccions, que feia el que podia per agradar però que no se'n sortia. calia doncs una tutoria que permetés establir un vincle segur per desenvolupar resiliència. Però, en aquest cas es va negar explícitament la intervenció de la psicopedagoga amb la noia, es va anar acorralant la nena amb incidències i expulsions i amb informes de la tutora de diversitat, sense cap assessorament ni de la psicopedagoga ni de l'EAP. Van aconseguir enviar la nena a l'aula hospitalària, on va estar un curs sense que

els professionals en veiessin la necessitat. Al curs següent, la noia va tornar al centre i es va seguir l'assetjament amb l'oposició manifesta de la psicopedagoga, de la mestra de PT, de la professional de l'EAP i de l'educador social.

Un altre cas greu en el que es negà explícitament la intervenció de la psicopedagoga fou el d'un noi de 4ESO que estava vivint una situació familiar i personal molt dura (reg. 183) es tractava d'un alumne molt reservat, els seus pares s'havien separat i vivia amb la mare. Quan el noi feia 3ESO al pare li van diagnosticar una leucèmia; va demanar-li al fill que li donés medul·la òssia; la mare s'hi va negar, el noi va marxar de casa de la mare i se'n va anar a viure amb el pare malalt. La mare va venir a l'IES i va demanar-me entrevista, em va demanar col·laboració (?) D'acord amb el tutor, un professor que connectava molt bé amb els alumnes i era molt madur i responsable, varem considerar que calia estar propers al noi sense intromissions, ja que tal com s'ha dit, es tractava d'un noi molt reservat. Se li va assignar el CV Món del treball, que impartia com a psicopedagoga, per possibilitar un contacte indirecte i una disponibilitat en tot el que pogués necessitar. Hi havia comunicació. Al cap de poc temps el pare va morir. Els companys de l'alumne van dir-m'ho directament com a psicopedagoga, però el noi ja no venia al meu crèdit perquè havia acabat el trimestre. La direcció va prohibir, explícitament i en públic, la meva intervenció com a psicopedagoga, i com a persona física.

Com a exemple que expressa com l'estil directiu té tanta repercussió en el compromís del professorat en salvar l'alumne, és eloqüent el cas d'una professora de matemàtiques amb la que es podia comptar quan la direcció de l'IES era laissez-faire, la professora era empàtica amb les famílies i els alumnes amb dificultats, potser perquè personalment tenia al seu càrrec un germà amb esquizofrènia. En l'època que en el propi centre va canviar la direcció i va passar a estil persecuidor, si bé seguia treballant respectuosament, no sols no es podia comptar amb ella per ajudar els alumnes, sinó que feia el que li manaven des de direcció i com a tutora caigué en el parany d'adoptar una posició disciplinària, que portà a deixar a l'estacada alumnes i col·legues que s'hi implicaven.

Per bé que s'ha mantingut la classificació del tipus de direcció segons l'experiència viscuda i reflexionada, es pot donar un altre pas en l'agrupament dels diferents estils directius i la repercussió en la intervenció psicopedagògica. Es tracta de les categories: facilita (A), deixa fer (B) i interfereix (C)

Centres	Tipus direcció	Casos atesos
SE	Facilita (A)	124
CB	Facilita (A)	49
JO1	Deixa fer (B)	176
MC	Interfereix (C)	58
JO2	Interfereix (C)	50
JO3	Interfereix (C)	27
Total		484

Figura 4.1-1 Centres classificats segons tipus de direcció i nombre de casos atesos

	Facilita (A)	Deixa fer (B)	Interfereix (C)	Total
Noies	94	55	54	203
Nois	79	121	81	281
Total	173	176	135	484

Figura 4.1-2 Tipus de direcció dels centres i nois/es atesos

#### 4.1.1.6. Diferents estils de direcció i intervenció sistèmica

En l'experiència que es presenta, s'ha tractat d'implicar els tutors i professors com agents en la solució del problema. No sempre s'ha aconseguit, perquè a part de la diferent forma de ser i de fer de cadascú, es pot afirmar que l'estil de direcció dels diferents centres marquen molt profundament, facilitant o dificultant una intervenció de tipus sistèmic. Quan en els IES hi havia una direcció de caire gestor, laissez-faire o participatiu, s'han pogut fer intervencions de tipus sistèmic, en els tres estils directius, ben vistes i avalades per la direcció; en canvi en els centres que tenien una direcció de tipus controlador o persecuidor hi ha hagut dificultats o impossibilitat per portar a terme una intervenció sistèmica amb la implicació del professorat del propi centre i amb els pares.

En els centres que impediien la intervenció sistèmica en el marc escolar, privant la participació de professors i impediint el treball dels membres del departament d'orientació (o qualsevol altra fórmula equivalent) s'ha fet intervencions sistèmiques al marge del sistema escolar, si hi ha hagut oportunitat d'implicar-hi els pares. S'ha procurat no donar dades desqualificadores del centre, sinó reforçar el valor del sistema familiar, per això s'han fet reunions, si ha calgut al vespre, fora de l'institut, amb l'excusa de poder-hi implicar el pare quan arribava de treballar i el centre estava tancat.

En dues ocasions en el període JO3, s'han fet intervencions sistèmiques amb famílies fora del recinte i l'horari escolar perquè la direcció prohibia intervenir per ajudar el noi o la noia, i només permetia intervencions que desemboquessin en expulsions temporals llargues o definitives. En les reunions amb la família; hi han participat la psicopedagoga i la mestra de PT i pare i mare, en un cas i amb la mare i la noia en un altre. En el cas que es consigna amb el registre 420 és un d'aquests casos en que es va fer una intervenció sistèmica fora del centre, amb l'excusa d'adequar-se a l'horari del pare que treballava de paleta fora de la ciutat i era cap de colla, per tant no podia venir abans perquè altres treballadors depenien d'ell. Es tractava d'un noi de 2ESO adscrit al grup E, d'educació especial; havia arribat al centre amb dictamen que deia textualment "és alumne amb disminució psíquica i presenta NEE greus i permanents derivades d'un retard mental"; malgrat el dictamen, o potser perquè el dictamen ja posava els professors sobre avís, el noi era expulsat sistemàticament i es pretenia expulsar-lo definitivament del centre. La mare entenia que al noi li faltaven límits clars, però no sabia fer-ho; segons sembla el pare intervenia pegant sense control, i per això la mare l'encobria. Per tant, calia intervenir amb tots dos i es va fer amb èxit en hores i lloc fora del centre.

Una altra intervenció sistèmica es va fer amb mare i noia (reg.423) davant d'una situació d'alt risc com era el que la noia hagués quedat embarassada i per por de ser rebutjada no hagués parlat amb la família, i en canvi si que li hagués dit a la mestra de PT. Calia ajudar-la, i en canvi no es podia fer des del centre perquè la direcció ens havia prohibit explícitament treballar amb cal

alumne que no fossin estrictament els d'educació especial que ens havien assignat, i només per reduir o expulsar definitivament del centre.

En aquests casos que s'ha hagut de treballar al marge del centre, mai s'ha desautoritzat la institució, més aviat se'ls ha disculpat per l'excés de feina, i en canvi s'ha posat molt l'accent en salvar la persona de l'adolescent i el compromís dels presents en fer-ho, ressaltant que ja la presència en la reunió era exponent del compromís.

S'ha treballat, segons context, recursos humans i possibilitats d'èxit en les diferents capes de la xarxa de relacions dels alumnes.

En algunes ocasions, quan les direccions s'hi han implicat s'han pogut fer plantejaments sistèmics amplis que han suposat la reorganització d'algun curs, d'un PAT (JO1), quan es va descobrir que a 1ESO hi havia algunes conductes de nois i noies que feien bullying, en aquest cas es van reorganitzar els temes i les sessions de tutoria i en el curs que estava més afectat i la tutora no ho sabia gestionar, s'hi va ajuntar la mestra de PT, que tenia molt ascendent amb l'equip de tutors

En ocasions s'ha pogut intervenir en la propi grup-classe, amb el professor de matèria curricular implicat que mostrava predisposició, el grup classe amb el professor ha estat considerat com a sistema.

En altres ocasions ha estat algun membre de la família el que s'ha pogut sumar a l'acció de sostenir l'adolescent per portar a terme un canvi, un germà més gran, una tieta.

En algun cas també s'ha considerat un sistema el grup d'iguals, i se'ls ha pogut moure per sostenir un company o companya, (JO2, SE, CB) i fer pinya, en un cas (JO2) s'ha utilitzat el sistema grup d'iguals de forma estratègica, s'ha organitzat una sortida nocturna al teatre, o bé se'ls ha fet preparar i fer una excursió a un grup amb problemes socials i d'autoestima.



En línies generals, es pot afirmar que sempre que ha estat possible s'han fet intervencions en el sistema escolar, amb l'ajuda d'altres professors que compartien el compromís amb l'alumne. Quan les circumstàncies no han permès fer-ho d'una manera ecològica, és dir ajudant el propi professor perquè fos ell qui gestionés el conflicte o intervingués amb una relació d'ajuda en el nínxol normal, s'ha atès l'adolescent sol, però mai fent-lo dependent de la psicopedagoga, sinó reforçant les relacions naturals que podien ser saludables.

En una ocasió es va suggerir a un professor de clàssiques, amb molta maduresa, la intervenció amb un noi amb qui hi havia "bon rotllo", quan només ell podia esdevenir suport perquè la direcció i la tutora s'havien aliat amb el pare per castigar el noi contínuament (reg. 197), i no podia intervenir-hi com a psicopedagoga. En aquest cas es va fer una doble intervenció, una en el sistema familiar comprenent i confirmant el pare, valorant-li els seus esforços i oferint-li la possibilitat de trobar un paper nutricional enlloc del de carceller; i una intervenció en el sistema escolar, per mitjà del professor de llatí que feia un crèdit variable sobre mitologia. Aquest professor anava confirmant els esforços i el canvi que anava fent l'adolescent, i feia de pont amb la tutora de l'aula que tenia una gran animadversió a l'alumne. Així la tasca de la psicopedagoga en la intervenció sistèmica institucional es va canalitzar a través del professor de llatí, un adult madur, i reforçant les relacions amb iguals, a partir de les vivències que havia manifestat el propi alumne. Aquesta fou la manera de fer una intervenció sistèmica per salvar un alumne quan una direcció de tipus persecuidor impedia qualsevol suport per part de la psicopedagoga.

Intervenció	Mixta			Sistèmica			Estratègica			Total Casos
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	
Centres										
Noies <15a	0	3	7	10	15	21	0	0	0	56
Noies >15a	3	1	3	20	13	5	2	1	0	48
Nois <15a	6	5	5	11	37	27	0	0	1	92
Nois >15a	6	4	3	14	34	8	3	0	3	75
Total Casos	15	13	18	55	99	61	5	1	4	
Total ajud. dir.	46			215			10			271
Ajuda ordinària										213
Total c. atesos										484

Figura 4.1-3 Ajuda directa, gènere i edat dels alumnes de la intervenció psicopedagògica, i tipus de centres (IES)

#### 4.1.1.7. Diferents categories professionals sota un mateix sostre

Una vegada presentades les diferents formes d'exercir la direcció, ara es passa a mostrar les diferents categories professionals que exerceixen docència en els centres d'educació secundària obligatòria.

Des del vessant dels docents en els centres de secundària es viu una situació complexa, junt amb els nous estudiants més petits s'incorporen als instituts un nombre de *mestres* que provenen dels centres d'Educació Primària, i que sobren allà perquè la població escolar s'ha reduït i l'etapa educativa primària ha passat de 8 a 6 cursos de durada. D'una banda des de l'Administració es vol transmetre la idea que aquests professionals aportaran a l'institut la seva experiència pedagògica de professors generalistes, però la realitat, algunes vegades, és una altra.

Els barems que van permetre els pas de mestres al primer cicle d'ESO, van primar més els mèrits per càrrecs unipersonals (direcció i cap d'estudis), que l'haver estat agents de renovació pedagògica o d'innovació educativa, alguns d'aquests professionals tenien més assumida l'autoritat com a comandament

que el tracte confiat i alhora exigent amb els adolescents, un exemple d'això el posa en evidència cas del noi (reg. 413) que li explicava a la mestra de pedagogia terapèutica que la coordinadora pedagògica –mestra- li deia a l'alumne baixa els ulls quan els professors parlem amb tu, contraposant aquest mandat al que li deia la PT, quan parlem ens hem de mirar els ulls, mirar, no clavar els ulls a la persona amb la que parlem, mirar la persona amb la que parlem li dóna informació que l'estem escoltant i si l'entendem o no.

Alguns mestres ja s'havien instal·lat a la 2a. Etapa d'EGB i no volien de cap manera tornar amb els petits de la primària, eren els qui preferien la matèria a l'alumne. Alguns, entre el col·lectiu de mestres que van passar als IES, tenien experiència en renovació pedagògica.

El col·lectiu més important de professorat dels IES, i el que és propi són els *professors de secundària*, funcionaris que s'han preparat i guanyat un concurs oposició per donar classes d'especialitat acadèmica en els antics ensenyaments de BUP i alguns, ja, en la reforma LOGSE. Es tracta d'un col·lectiu important quant al nombre i no gaire homogeni, justament perquè cadascú té la seva especialitat.

Els professors d'ensenyament secundari, de cos A en llenguatge administratiu, són docents molt diversos segons que hagin arribat a l'ensenyament fent una opció que podríem valorar com a vocacional o sent persones que saben molt d'una disciplina i que en no trobar feina d'allò que saben, havien trobat una solució fàcil, l'ensenyament, amb un horari força atractiu, només matins si treballaven en centres diürns o només de vespre si es dedicaven al nocturn.

A més de la qüestió del gust per l'ensenyament o l'interès per la jornada laboral que permetia compatibilitzar amb altres tasques professionals o amb la vida familiar còmodament, que significa un tarannà i una implicació diferent segons a quin grup es pertany; també hi havia una altra diferència en el col·lectiu de professors de batxillerat, i és una distinció entre ser de ciències o de lletres, originant una divisió que a vegades generava en competència per drets i privilegis i a vegades en despit d'uns pels altres.

Un problema va destapar-se entre els diferents col·lectius professionals que havien de donar classes a ESO, els professors de secundària consideraven els mestres com un professionals de segona categoria (és feia palès en ironies i mofes) , tant si eren només diplomats o diplomats i llicenciats, la seva feina es circumscribia al primer cicle d'ESO, on d'altra banda els professors de secundària, majoritàriament, no volien donar classe per falta de competència amb aquelles edats tan menudes dels alumnes.

Alguns professors de secundària, tant titulars com interins, alguns amb molts triennis a sobre, i d'altres força joves, fins i tot acabats de sortir de les facultats universitàries, es consideraven professors de batxillerat, i per accident, feien ESO, ho acceptaven si no hi havia més remei, però no sempre hi havia la disposició d'adequar-se a les capacitats dels infants, perquè es vivia com un error del que en un curs posterior podrien sortir-ne, fent valer que ja havien complert estant-hi un curs.

Un nou col·lectiu entrà amb la reforma educativa, eren els professors de tecnologia, una disciplina nova que portà la reforma, alguns, pocs, venien del cos de mestres i aportaven experiència en aules-taller; d'altres diplomats universitaris en carreres tècniques, que -cosa ben curiosa- no els calia el CAP per ensenyar ( és sorprenent! ); d'altres eren titulats d'FP que havien cursat des de la FP I (per la qual no calia ni haver obtingut el graduat d'EGB) i posteriorment havien fet FP II i també hi van tenir accés, eren els *mestres de taller* de l'antiga FP. A vegades es donava la paradoxa que sent professionals eminentment pràctics, a vegades no tenien el respecte dels docents llicenciats, i en alguns casos tampoc el respecte dels alumnes als que no aconseguien governar, en ocasions acabaven amb l'antic mètode, poc pedagògic, de fer copiar a manca d'autoritat i estratègies didàctiques. Cal destacar que malgrat la tecnologia hauria pogut interessar molts alumnes a qui no agradaven les àrees menys aplicades, la falta de formació didàctica afegí inseguretats a professors i estudiants i en la pràctica va ser motiu de molts incidents que derivaren en expulsions.

La cultura organitzativa de cadascun dels tres col·lectius de professors és distant, són tres cultures professionals ben diferenciades, amb una baixa permeabilitat entre els diferents col·lectius, amb diferents formes de treball cosa que porta a problemes peculiars. La cultura de secundària és reglada en sentit més transmissor que participatiu, més selectiu que generalitzador, amb tendència a demanar més esforç per part de l'alumne que a facilitar-li els aprenentatges, el seu referent són els alumnes de batxillerat. Mentre els mestres, normalment, entenen la tutoria com una funció docent fonamental per la que es consideren suficientment preparats, els professors de secundària no la troben important, no es senten preparats per fer-la, però quan arriba l'hora de les dificultats s'adrecen als tutors perquè resolguin problemes de disciplina o s'entenguin amb les famílies.

En aquesta situació, no desitjada, cada professor i cada departament didàctic reivindica els seus drets, reclamant més professors i moltes vegades considerant i manifestant amb despit, que la destinació de professors especialistes de pedagogia terapèutica o de psicologia i pedagogia havia estat a costa de la reducció del nombre de professors d'un altre departament; reivindiquen més hores de la pròpia matèria, però rebutgen els alumnes que no segueixen les classes a la manera de sempre.

A tot el que s'ha exposat anteriorment cal afegir-hi que la diferència de cossos docents portava afegides diferències de sou i de dedicació horària. Actualment, només hi ha diferència en el sou.

#### **4.2. Les relacions: alumnes, professors, famílies**

D'entrada la situació descrita anteriorment (apartat 4.1.2.) causa desconcert i profundes contradiccions. El professorat d'ensenyament secundari vol atendre la població escolar d'educació bàsica, perquè significa mantenir i potser ampliar llocs de treball, però a la vegada aquest tipus d'usuari genera malestar perquè no són aquells alumnes d'abans que triaven més o menys estudiar, i si no ho

feien se'ls podia evitar, ara és un usuari obligat a romandre al sistema escolar, li agradi o no, sense cap motivació. Es constata que a alguns alumnes, noies i nois, només els interessa anar a l'institut perquè és un espai on es troben amb els iguals. Hi ha molta tensió emocional; hi ha fricció entre els valors dels professors, allò que voldrien fer i els esdeveniments que succeeixen a l'aula; el mateix passa entre els adolescents que podrien i voldrien viure l'institut com una experiència col·lectiva emocionant però se senten decebuts per la rutina, les obligacions i les freqüents desqualificacions.

Hi ha un rebuig vers el nou alumnat per una part del professorat que reivindica el seu dret a especialitat i es posiciona obertament en contra de la tasca de educar que li acaba d'encomanar la llei. Aquesta situació d'animadversió es manifesta en les expressions despectives a vegades o en el llenguatge no verbal que s'empra amb els nois i noies; i a vegades amb els col·legues que en tenen més cura. En una ocasió una estudiant de 4 ESO (cas entrat en el registre 6) va ser expulsada d'un crèdit variable d'ètica, perquè en aixecar-se per llençar un paper a la paperera, el professor, especialista en filosofia, li va dir que ja es podia llençar ella mateixa a la paperera que no servia per a res més. No costa gaire imaginar-se la resposta de la noia, que en sentir-se ofesa no va trobar cap forma assertiva en el seu repertori conductual i va respondre de males maneres, més vistoses que les que havia emprat el professor, però menys ofensives potser, considerant que ella només es defensava, i que l'atacant ho havia fet amb ironia i des de la posició del poder.

D'altra banda, els alumnes que procedeixen de l'ensenyament primari mai han estat avaluats quantitativament, doncs en lloc de notes s'ha emprat la terminologia "necessita millorar" o "progressa adequadament", aquestes valoracions han estat enganyoses tant de cara als infants com de cara als seus pares. Quan molts d'ells no podien valorar aquestes dades qualitatives i si en canvi recordaven dels seus anys d'escola, l'aprobat o el suspès. Ara, quan a l'ESO es troben davant el suspens, alguns alumnes i els seus pares fan una atribució causal externa culpant al professor de l'IES del fracàs, i fins i tot en algunes ocasions enfronten col·lectius de professors que treballen junts,

manifestant que ja els hi havien dit els mestres que els professors no sabien ensenyar.

La falta d'harmonia entre l'ordre de valors i les expectatives dels dos subjectes de l'ensenyament-aprenentatge, els professors i els alumnes, esdevé tensió emocional a vegades continguda, a vegades manifesta, que arriba a crispar les relacions. En aquesta situació cadascú afronta i gestiona la frustració, la ràbia, la impotència, de la manera que pot, uns amenaçant, altres donant cops de porta o fent campana a classe, però certament ningú ho passa bé. Els alumnes reforcen la creença que els *profes* sempre van a la seva, que estan per matxucar-los, i alguns dels professors mantenen la creença que hi ha alumnes que valen per estudiar, i limiten el concepte d'ensenyar a fer-ho als llestos, aquells que no cal motivar, els que podrien aprendre sols i els altres fan com si fossin invisibles.

El que diuen els professors no ho entenen molts estudiants, el seu camp semàntic és tant restringit que no entenen el codi lingüístic escolar. Mentre que la manera de parlar dels alumnes tampoc es entesa per molts professors que consideren i viuen com a falta de respecte allò que només és una falta d'adequació al context, i de pobresa lingüística, per part dels alumnes. Això genera una gran quantitat de malentesos i en conseqüència malviure tant en uns com en els altres. Coincidim amb Gotzens i altres (2002) <sup>41</sup> quan afirmen "...cadascú parla el seu llenguatge i dóna per entès que l'altre el comparteix; estem davant d'una falsa premissa... ens trobem davant d'un panorama inquietant, però no exempt de possibilitats... cal aconseguir una major congruència entre allò que els professors volen obtenir –ens referim a l'ordre i convivència a la classe- i allò que fan per aconseguir-ho”.

Alguns professors aguanten com poden fins que n'hi ha qui acaba tenint baixa laboral. Alguns estudiants suporten l'institut algunes hores i les altres es fan escàpols: a primera hora s'adormen, i després de l'esbarjo o salten la tanca i marxen o s'amaguen pels corredors o racons del pati, a fumar o a xerrar en

petit grup. Tot això reforça una funció gens gratificant pel docent, la del *professor de guàrdia*, que supleix els col·legues que falten i que persegueix alumnes, o que fa com si no hi fos, mentre al davant seu els estudiants s'insulten, es peguen o escolten el walkman. Aquesta feina de vigilant gasta moltes energies professionals sense massa profit, i marca moltes diferències ja que qui pot busca excuses per estalviar-se guàrdies.

Es pot afirmar que en la relació d'ensenyament-aprenentatge tots els implicats: professors, alumnes i pares ho passen força malament, perquè les relacions són difícils i s'ha de construir un model nou pel que gairebé ningú està preparat. Els alumnes manifesten el seu malestar creant conflicte, i els professors responen atribuint al comportament dels estudiants la causa del malestar. Així és que en els primers mesos d'implantació de la LOGSE sonen totes les alarmes.

En les primeries d'implantació de l'ESO es detecta que hi ha un conjunt d'alumnes obligats a romandre a l'escola i que la conflictivitat explota. Per Resolució del Conseller d'Ensenyament de data 5 de febrer de 1997, es posa en marxa una "Comissió d'estudi dels desajustaments conductuals dels alumnes als centres docents", que el setembre del mateix any presenta un informe i propostes d'actuació. En l'estudi es treballa amb unes dades provinents de la Inspecció d'Ensenyament, possiblement del curs 1996-1997 on d'un total de 83.385 alumnes matriculats a l'ESO a Catalunya, n'hi ha 1.279 que manifesten desajustament, és a dir 1,5% de la població. Analitzada la població d'ESO per cursos, les dades varien. A 1ESO hi havia matriculats 31.823 alumnes, dels que 694 mostraven comportaments desajustats (2,2%); a 2ESO sobre 2.304 alumnes (la gran majoria que encara feien 7EGB no estan inclosos) n'hi havia 28 que mostraven conductes desajustades (1,2%); a 3ESO, sobre 27.273 alumnes, els que presentaven desajustaments eren 421 (1,5%) i a 4ESO hi havia 21.985 alumnes matriculats i presentaven problemes 136 (0,6%).

---

<sup>41</sup> GOTZENS, C., CASTELLO, A., GENOVAR, C., BADIA, M. (2002): *Percepciones de profesoras y alumnos de ESO sobre disciplina en el aula* a *Psicothema* 2003. Vol. 15, nº3 pp. 362-368



1ESO			2ESO			3ESO			4ESO		
Alumnes total	Alumnes desajust	%	Alumnes total	Alumnes desajust	%	Alumnes total	Alumnes desajust	%	Alumnes total	Alumnes desajust	%
31.823	694	2,2	2.304	28	1,2	27.273	421	1,5	21.985	136	0,6

Figura 4. 2-1 Nombre d'alumnes que presenten desajust en cada nivell de l'ESO. "Comissió d'estudi dels desajustaments conductuals dels alumnes als centres docents" Departament d'Ensenyament, 1997

El quadre 4.2-1 no permet una comparativa directa. A 2ESO són molt pocs alumnes atès que aquest curs el gruix de la població encara estava a 7EGB però ja alguns instituts havien iniciat el curs 1995-1996 1ESO de forma anticipada. A partir de 1996-1997 es generalitza el 1ESO i el 3ESO a tot Catalunya i en aquests ja es supera el 1,5% d'alumnes que mostren desajustaments. Cal saber que els centres que van anticipar l'ESO ho van fer amb més mitjans que quan es va generalitzar a tot Catalunya. El 4ESO era integrat per alumnes de dues procedències: els que havien iniciat l'any anterior 3ESO i els que no podien seguir el BUP i s'acomodaven al model reforma LOGSE.

En el mateix estudi del departament d'Ensenyament es fa una tipificació dels desajustaments conductuals en els alumnes d'ESO (Fig. 4.2-2):

Desglossament variables	Total conductes detectades	% Catalunya
1. Absentisme	524	0,60
2. Agressions físiques entre alumnes	176	0,20
3. Agressions físiques d'alumnes a professors	27	0,04
4. Conductes conflictives a l'aula	473	0,60
5. Conductes presumptament delictives	105	0,10
6. Conflictes família-escola	27	0,04
7. Conflictes de grups externs al centre	60	0,08
8. Psicopatologies diagnosticades	109	0,10

Figura 4. 2-2. Tipus de conductes desajustades a l'ESO. "Comissió d'estudi dels desajustaments conductuals dels alumnes als centres docents" Departament d'Ensenyament, 1997

Les dades estadístiques presentades aquí demostren que la por a l'alumne desconegut va posar en alerta els professionals de l'ensenyament i els MCM, les informacions que es traspassaven els uns als altres van anar formant un posicionament dels professors cap a la Reforma Educativa, un posicionament negatiu vers l'ensenyament actual que ha de tenir perfils educatius.

Pel que fa al comportament dels alumnes, ja s'ha dit abans que els alumnes que arriben als centres d'educació secundària són molt diferents als que hi havien arribat fins l'any anterior a la implantació de la reforma LOGSE per fer el batxillerat, ara *hi són per força*. El dret i deure de l'educació per a tots els ciutadans ha esdevingut una obligació<sup>42</sup>, una imposició per un bon nombre d'adolescents alguns dels quals ho viuen com si els haguessin "condemnat a galeres". Molts nois i noies s'havien cregut un miratge sobre què es fa i com és un IES. Eren i són alumnes que "han cursat moltes hores de televisió" des que van néixer, i el model del que hauria de ser -en el seu imaginari- un centre de secundària els hi han donat els MCM en forma de telesèrie; un dels seus models era *Salvados por la campana*, una sèrie americana que passava en un centre de secundària. Després el model va ser *Compañeros*, aquesta ja situada a Espanya. D'altres que, doblades al català, també donaven models semblants.

Els anys *d'immersió en els MCM* dels nostres adolescents i de la societat en general han fet, que ells més que els adults, adoptessin un nou llenguatge, que les paraules canviessin el primigeni valor semàntic i adquirissin un valor nou. Hi ha hagut un canvi de codi cultural i lingüístic. La societat de comunicació de masses empra un llenguatge oral diferent, la publicitat i la cultura de consum han donat nous significats a les paraules i al gest. Es barregen els adolescents de la cultura dels MCM i els de la cultura de la pobresa, els que no ha pogut accedir a un codi lingüístic elaborat sinó restringit. A les afirmacions anteriorment esmentades cal afegir-hi el llenguatge, l'argot, que es genera en el grup d'iguals. Els adolescents fan servir amb naturalitat paraules i expressions com "Tio, no em ratllis! Oblida'm!" que molts professors interpreten com a falta de respecte vers ells, i immediatament treuen l'alumne

de classe amb un full d'expulsió en el que han marcat la creueta "falta de respecte al professor/a", envien el noi o la noia, a la sala de guàrdia o a la sala de professors, segons l'organització del centre, i el posen davant d'un full de paper pensant què han fet i com ho podien haver evitat. Curiosament, en ser preguntats pel professor de guàrdia què havia passat, per què els havien expulsat, els alumnes responen "Nada; al profe que se le ha ido la olla".

El miratge dels nostres estudiants estava en creure's que la realitat d'un institut era allò que els havien tramès des de la televisió: que l'IES era el lloc ideal de la relació amb els iguals, en un marc idíl·lic de llibertat. La imatge de professor ensenyada per les sèries el reduïa al col·lega, l'enrotllat, i també mostrava que hi havia professors que són un os, i a aquest grup la ficció televisiva també s'ensenyava com deixar-los en ridícul, o fer-los-hi males passades amb conseqüències no previstes, però divertides, que gairebé mai tenien conseqüències greus o si n'hi havia es resolien amb molta facilitat. Estaríem en la línia del que Postman afirmava en el llibre *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del show business* quan deia :

Todo el mundo recurre a la televisión para saber todas estas cosas y muchas más. Esta es la razón porque la televisión resuena con tanta fuerza a través de la cultura. La televisión es el principal modo cultural que tenemos para conocernos a nosotros mismos. Por lo tanto –y éste es el punto crítico- la manera en que la televisión escenifica el mundo se convierte en el modelo de cómo se ha de organizar el mundo adecuadamente. No se trata solo de que en la pantalla de televisión el entretenimiento sea la metáfora de todo discurso sino que, fuera de ésta, prevalece la misma metáfora. Así como la tipografía en su momento dictó el estilo de conducción de la política, la religión, la educación, la ley y otras cuestiones sociales importantes, ahora es la televisión la que toma el mando<sup>43</sup>

El comportament dels alumnes sorprèn contínuament els professors que mai poden baixar la guàrdia, que sempre estan amb tensió, això és a costa del plaer que la feina d'ensenyar podria produir. Els professors estaven preparats per mediar entre la cultura del llibre i l'estudiant, i les noves relacions que han d'establir amb els alumnes els produeixen molta inseguretat, incertesa i angoixa.

---

<sup>42</sup> En aquest sentit trobem desafortunada l'expressió educació secundària obligatòria. Era més adequada l'expressió Educació Bàsica sens perjudici que ara compregués quatre cursos fins als 16 anys d'edat.

<sup>43</sup> POSTMAN, N. (1985): *Divertirse hasta morir*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad, 1991, pg.96.

#### 4.2.1. Els diaris de camp s'enregistren diferents perfils d'alumnes

Hi ha un perfil d'alumnes molt divers als instituts. A les aules, als patis, al gimnàs, als corredors, als lavabos, als laboratoris, a la cantina... hi ha alumnes molt diferents. Perfils nous que uns quants anys enrera no hauríem trobat junts, ni alguns d'ells haurien estat en un centre escolar.

- Nois i noies *desatesos*, silenciosos, esporuguits, que no han adquirit habilitats instrumentals, i tenen una baixa autoestima, perquè tota la vida s'han sentit sobrats tant a la família com a l'escola i a la societat. Es tracta d'alumnes que no fan nosa, no criden l'atenció, passen desapercebuts; fins i tot són treballadors, fan deures i lliuren tots els treballs que s'assignen encara que no entenguin res, escriuen les preguntes i copien llargs paràgrafs de l'enciclopèdia però no saben què estan escrivint.
- Nois i noies massa *protegits* que ho han tingut tot abans d'hora sense tenir-ne necessitat i no valoren res. No són autònoms, però sí que són mandrosos i rebels. Tot els hi han fet, i ben poc saben fer, però no suporten la frustració d'haver d'aprendre, de fer ells sols amb autonomia i responsabilitat. Essent ben normals, els adults que els han envoltat, els han fet deficientes, i ara fer per sí mateixos els és doblement difícil.
- Adolescents *transgressors* i tirans amb els propis companys, amb els professors i amb els pares, tot i que aquests (els pares) en són els seus defensors. En aquest grup hi ha els agressors (*bullies*) que es mouen per un abús de poder i un desig d'intimidat i dominar a altres companys que són la seva víctima habitual. Intimidat, vexen, posen malnoms, fan comentaris racistes. La violència que exerceixen vers les seves víctimes pot ser verbal, física o indirecta – no agredeixen directament sinó que indueixen a altres a fer-ho.

- Adolescents *endurits* per la vida, abandonats, maltractats físicament o moral, que no han rebut afecte ni carícies adequades i que imposen la seva llei. Sobreviuen com poden, planten cara, desafien, treuen la navalla, organitzen bàndols i no suporten cap adult que els porti la contrària, exigeixen que ningú els aixequi la veu, quan és això el que ells fan: cridar, insultar i amenaçar, encara que potser mai ataquen però sempre estan defensant-se de possibles agressors.
- En el grup *d'adolescents maltractats* hi ha els que ho són *per omissió*, la majoria, però també s'ha detectat en el present treball (5 casos entre mil) nois i noies que pateixen *síndrome de Münchhausen "per poders"*, amb pares que descriuen fets falsos o provoquen símptomes de malaltia generant un procés de diagnòstic, proves doloroses i atenció mèdica continuada, i reclamant a la vegada una atenció especial de part del tutor del centre i una atenció exagerada a les mares.
- Els *estigmatitzats*, un grup força nombrós, etiquetat des que van entrar en el sistema escolar, ja sigui perquè pertanyien a famílies desestructurades, refetes, monoparentals, o que tenien algun familiar empresonat. Si són submisos seran protegits, però si no ho són estaran *estigmatitzats* per allò del que ells no en són responsables. Se'ls exigeix allò que no poden donar i se'ls fa culpables de la pròpia desgràcia.
- Alumnes que no paren quiets, que tothom anomena *hiperactius*; potser cap professional ni servei els ha diagnosticat, tenen manca d'habilitats socials. Es tracta dels nois i noies dels que es dóna major informació negativa. Tothom n'està tip i els ho diu obertament; acumulen un gran nombre de fracassos perquè encara que es proposin fer les coses ben fetes, els en surten moltes de malament, no saben planificar i no preveuen les conseqüències de les seves accions. En ocasions es mostren fatxendes per tancar la imatge pejorativa de sí mateixos que han interioritzat a partir dels missatges dels adults més propers, professors, pares...

- Altres alumnes que no paren quiets, que els seus familiars defensen com a hiperactius, i demanen per a ells comprensió, quan en realitat només són *alumnes mal educats* a qui mai ningú ha parat els peus amb respecte però amb autoritat, i no tenen cap trastorn de dèficit d'atenció, sinó que no han estat ensenyats a respectar els altres ni les coses comuns i a posar atenció, que només van a allò que els interessa.
- Nois i noies de *ritme lent* d'aprenentatge, que necessiten molta dedicació i un ambient arrezerat per tirar endavant i aprendre. Per a aquest grup d'alumnes, més que per altres, caldria un ambient general que afavorís les condicions per fixar l'atenció, escoltar, comprovar, memoritzar. No són deficientes, però poden semblar-ho.
- Alumnes, ells i elles, que no somriuen, que estan *tristos, deprimits, amb ànsia*, veuen el món de color negre, senten impulsos de suïcidi. D'altres que venen a l'institut sense menjar, potser per desestructuració o desordre familiar, però alguns altres degut a una anorèxia latent o manifesta.
- Ara també, a partir de la nova immigració, nois i noies vinguts d'altres indrets del planeta. Els nous immigrants no són un col·lectiu homogeni. Es pot afirmar, però, que molts d'ells pateixen el que ja s'ha tipificat com a *síndrome d'Ulisses*. De tant en tant falten perquè han d'anar al metge; alguns es queixen de mal de caps amb força freqüència.
- Alguns dels adolescents que han entrat a l'IES en el període de la present investigació, provenien del *món àrab o islamitzat* amb una diferent concepció del valor i el paper de les dones i dels homes –noies submises i vigilades, obedients; nois que tenen dificultats per complir normes, acostumats a viure al carrer i no deixar que una dona els digui què han de fer-, amb una diferent vivència del fet religiós de la vivència que hi ha a la nostra societat.

- D'altres immigrants són de *cultures d'orient* amb molts anys de civilització, però força desconeguda per a nosaltres. Són molt respectuosos, no entenen gairebé res i somriuen, semblen esporuguits i a la vegada fan por perquè no els entenem gens, i... s'han dit tantes coses de les màfies d'aquells països i del treball submergit que han de fer aquí...
- Un altre col·lectiu d'adolescents són els vinguts de centre i sud Amèrica, amb una llengua germana de la nostra, però apresada en el context de pobresa de tants indrets *d'Amèrica llatina*, amb una cultura ben diferent encara que expressada amb paraules que semblen familiars. Alguns són nois molt tranquils, que han passat la primera infantesa lligats a l'esquena de la mare mentre ella treballava en tasques dures.
- Entre els adolescents vinguts d'Iberoamèrica n'hi ha alguns que es constitueixen en *líders de bandes*. Potser no es pot afirmar que siguin *ñetas* o *latin kings*, però intenten fer-se un lloc i –en l'experiència que es descriu– busquen protagonisme mostrant-se “chulos”, rebutjant el català, que viuen com una altra incertesa més que els fa sentir dèbils, cosa que no suporten.
- Els adolescents que venen dels països de *l'est europeu* acostumen a ser observadors i callats, escolten, fan deures ... en l'experiència que es descriu són alumnes estimats pels professors, potser perquè en el seu origen hi havia un respecte cap a l'autoritat, i perquè entenen que els cal aprendre per assegurar-se la permanència al país.
- Alguns dels que procedeixen dels països del Carib, arribats per reunificació familiar fa poc, que havien quedat als països d'origen, a cura de les àvies, amb parentela extensa, mentre les mares havien emigrat fins aquí per assegurar l'economia dels seus; aquests nois, molt respectuosos s'esgarrifaven de la falta de respecte dels nostres nois i noies vers els professors i això els genera a ells molta inseguretat –deuen pensar què faran amb nosaltres si fan això amb l'autoritat?–; les

noies d'aquests països, exuberants i carregades de joies d'or –el seu passaport per emigrar amb una mínima seguretat econòmica-, criden l'atenció a les aules perquè sembla que vagin vestides per anar a una festa.

- Hi ha també els nois i noies que estan *motivats* per aprendre, però que han de suportar companys distorsionadors que els priven del seu dret a l'educació. Nois i noies amb bona capacitat d'aprenentatge que podrien donar molt, interessar-se, fruit del coneixement; però que en un ambient on fins i tot està mal vist treballar, estudiar, alguns fan menys del que poden, no volen sentir-ne dir *empollons* i a vegades poden passar a incrementar el grup dels que no segueixen, malmetent les seves capacitats i, potser, els seus talents.
- Hi ha un col·lectiu de *noies i nois responsables* –més elles que ells- que són conscients que per sortir de la situació social en que viuen els cal formació, treballen tant bon punt poden, a vegades abans de l'edat, caps de setmana i vacances, en feines domèstiques, en *fast food* o de repartidors i fan esforços per estudiar malgrat el cansament i l'ambient advers. Aquest petit grup té el reconeixement dels professors que coneixen les seves circumstàncies.

#### 4.2.2. Els professors

Així com són diferents les persones també són diverses les maneres com es posicionen els professors davant la Reforma Educativa, que passats els cursos encara se'n pot seguir dient reforma, perquè les circumstàncies polítiques viscudes al nostre país han anat donant esperances que d'un moment a l'altre tot podia tornar a canviar, i ser com abans, per una banda els bons i a l'altra els "dolents", els que no serveixen o no volen estudiar.



En el moment d'implantar-se la reforma educativa LOGSE *alguns* professors ja estan *preparats*, s'han format, assistint a cursos i estudiant. Alguns fins i tot intervenint en la confecció dels currículums del Departament d'Ensenyament o fent llibres per a les editorials. Hi ha professors molt respectuosos que es troben davant dels alumnes petits que arriben als instituts amb el mateix sentiment amb que estem davant d'un nadó, amb por de fer-li mal.

Alguns, gràcies a la reforma educativa es varen situar en llocs preferents, es varen convertir en *formadors de professors* i proclamen les excel·lències d'un sistema explicant experiències inicials que estaven protegides (escollien els professors, disposaven de dotacions addicionals i eren només un nombre reduït de centres) i es portaren a terme en situacions i amb una sèrie de mitjans que en el moment d'implantació de la reforma, no hi ha per a tots els instituts.

Hi ha un altre grup de professors que fins i tot s'han organitzat en *col·lectiu en contra de la reforma educativa*, que no estan disposats a suportar tots els alumnes que arribin al centre, manifesten el seu desacord en deixar de ser professors de batxillerat i d'especialitat, i s'agafen amb dents i ungles a allò que queda del BUP, fan valer la seva condició de catedràtic pensada per a un ensenyament de caràcter selectiu que l'Administració no ha estat capaç de reconduir davant les pressions corporatives. Fan valer l'antiguitat, ... i van a fer classes a ESO amb la mirada posada en els seus antics alumnes i en els temaris de la matèria.

Els professors *convençuts de la seva feina* i de la responsabilitat social de la mateixa, passen moltes hores preparant, demanen consell, busquen materials que puguin motivar els estudiants. Els professors que s'enganxen a salvar la persona de l'alumne força vegades en reben reconeixement "*éste si es enrollao*", però també han de suportar les tensions que els adolescents acumulen en les hores de classe amb els professors que potser no els respecten i els maltracten. Aquests bons professors viuen una gran tensió perquè les seves matèries es ressenten dels temps que ells dediquen als adolescents com a persona.

Hi ha una consciència generalitzada que la tasca docent ha canviat, alguns professors argumenten que no són assistents socials, que no poden resoldre els problemes de les famílies, que la seva feina no és la socialització, se'n desentenen dels alumnes i els seus problemes. Ells són especialistes de matèria. D'altres professors accepten la realitat, entenen que educar també és socialitzar, potser no fora competència seva la socialització primària, però sí la socialització secundària, i cal partir de la situació real en que arriben els adolescents. Viuen el seu treball en la seva funció d'educació compensatòria de les desigualtats, i de les mancances, tenen consciència de servei públic; saben que si no s'assumeix responsablement aquesta funció s'incrementen les desigualtats. Aquests professors estan desbordats, a ells cal donar suport des del rol del psicopedagog.

Els professors, els que *viuen el "somni de l'antic alumne de batxillerat"* demanen que es diagnostiqui a alguns alumnes i se'ls redueixi a un QI, els resultats d'unes proves d'intel·ligència basades en la definició d'intel·ligència dels primers anys del segle XX, i elaborades per detectar quins ciutadans tindrien èxit en els seus estudis i quins fracassarien, encara que s'han anat adaptant i validant, l'objectiu és el mateix: saber qui tindrà èxit i qui fracassarà en els estudis en la societat rica occidental. En demanar proves, els professors demanen que els confirmin les seves expectatives de si tal o qual alumne és normal o *borderline*. Normalitat que s'entén respecte a l'aprenentatge escolar convencional però que s'aparta força de la normalitat i l'èxit en la vida social o laboral. La capacitat d'abstracció i el raonament verbal es converteixen en el principal "valor humà", s'afebleix la sensibilitat d'un bon nombre de professors per descobrir altres valors en els que educar, inclòs hi ha qui perd la capacitat per admetre que són possibles altres valors.

### **En el diari de camp s'anoten dades sobre persones, matèries, ...**

He trobat força difícil la redacció d'aquest apartat, potser es tracta de la pròpia dificultat inherent a la metodologia etnogràfica que comporta d'una banda la pertinença al col·lectiu docent, cosa que em suposava un biaix de tipus corporatiu, i d'altra banda la condició de psicopedagoga que em situava en primer lloc en defensa dels adolescents; a això, cal afegir-hi la tendència natural a qualificar les persones, les coses, les situacions, els fets, com a blancs o negres, com antinòmics.

Per resoldre aquest escull vaig optar per anar situant en una graella cadascun dels professors amb els que s'havia tractat directa o indirectament, en el transcurs dels anys d'investigació, cada professor pertanyia a un departament i a la pròpia especialitat acadèmica. Després s'ha fet valoració de la connexió amb els adolescents, i en aquest apartat hi havia dos factors que a vegades sumaven i d'altres vegades es neutralitzaven: d'una banda el tarannà de la persona, i de l'altra els prejudicis respecte la matèria, prejudicis que tant es donaven des de l'angle dels estudiants com del costat dels professors.

Quant a les matèries s'han posat per ordre alfabètic, eliminant el substantiu llengua o ciències per tal de no fer-ho carregós. Així, per ordre, resulten les següents especialitats:

1) ll. anglesa (inclou francesa com a llengua estrangera), 2) ll. castellana, 3) ll. catalana, 4) ll. clàssiques (grec i llatí), 5) educació física, 6) c. experimentals, 7) filosofia, 8) matemàtiques, 9) música, 10) religió, c. socials, 12) tecnologia, 13) e. visual i plàstica.

La valoració que es fa de l'apropament de les persones i les matèries als estudiants és descriptiva incloent percentatges per il·lustrar el nivell. Explicant-ho en metàfora, no es tracta d'haver posat un termòmetre per saber la temperatura corporal, sinó de posar la mà al front i considerar si hi ha febre o simplement s'està destemperat.

1) La llengua anglesa ha estat una de les matèries on s'ha comprovat una polarització en l'acceptació de l'alumne. S'han constatat diferents procedències quant al professorat: d'una banda un bon nombre de professors que en origen pertanyien a famílies benestants, havien

estudiat una llicenciatura de l'àmbit d'humanitats i posteriorment havien tingut oportunitat de viure algun temps en un país anglòfon. Aquest grup de professors, majoritàriament, mostraven reticència en acceptar els alumnes amb dificultats. Reclamaven nivell, estaven sempre a punt per preparar estudiants per les PAU, i els crèdits variables d'ampliació; però procuraven treure's de l'aula els alumnes que no seguien. Aquest era el cas d'una professora que en pertànyer a l'equip docent de 1ESO estava a la reunió en que es plantejava l'ACI de dos alumnes, un magribí (reg.430) que els matins estava al TAE (taller d'acollida) i un altre reg. 422) que patia una síndrome de La Tourette; l'esmentada professora expressava cridant que ella estava allà per bona voluntat, però que els alumnes a la seva classe podien pintar però que no molestessin i que ella no tenia temps per perdre.

Un altre grup de professores de llengua anglesa eren professionals de cos A que abans havien estat professores d'EGB, alguna havia viscut molt de temps a l'estranger depenent del Ministerio de Asuntos Exteriores, en els programes per a immigrants; d'altres tot i tenir un nivell socioeconòmic bo activaven tots els recursos per adequar-se a les necessitats dels alumnes i preparaven materials pensant en la incorporació professional dels alumnes de baix nivell en el sector de la hoteleria, o com a usuaris d'internet o per poder llegir les instruccions d'un aparell de so. Aquestes professores també utilitzaven la cançó comercial en anglès per motivar els alumnes.

En diferents moments de la investigació s'ha observat com algunes professores d'anglès, interines en aquest cas, tenien dificultats per connectar amb els estudiants i recorrien a l'expulsió, al càstig constants, o per mantenir l'ordre es feia servir un mètode rígid i poc participatiu.

El departament de llengües estrangeres compta en tots els IES amb un laboratori d'idiomes, però els professors poc interessats en els alumnes amb dificultats no els hi porten i en canvi el tenen sempre ocupat pels alumnes que consideren bons, i els companys que tenen els grups

d'atenció a la diversitat s'ho han d'arreglar amb un ràdiocassette i retalls de revistes.

Els professors que s'interessen i interessen els alumnes són més o menys el mateix nombre dels que no els interessaven ni feien esforç per connectar-hi.

- 2) Els professors de llengua castellana, s'interessen personalment pels estudiants en un nombre aproximat de 70%, malgrat això la matèria avorreix molt gairebé tothom. Cal tenir en compte que en tractar-se d'una matèria de les anomenades instrumentals hi havia un major nombre d'hores dedicades a fer els grups d'alumnes menys nombrosos, per atendre'ls amb major dedicació, això suposava que cues horàries de professors d'altres especialitats: grec, llatí o fins i tot religió és dedicaven a aquests grups anomenats d'atenció a la diversitat. La didàctica, moltes vegades era la de la repetició d'allò mateix en que ja feia anys que els alumnes havien fracassat.

Entre els professors dedicats als estudiants hi havia un catedràtic de llatí, que el primer curs que es va implantar la reforma trià voluntàriament dedicar unes hores a l'atenció a la diversitat a 3ESO. En el seu grup de 9 alumnes n'hi havia que havien fracassat sempre, els considerats NEE, i fins i tot un noi arribat del Magrib no feia massa temps. Aquell grup era un model de respecte, d'ordre i de compromís amb els alumnes. L'esmentat professor estava sempre a punt per ressaltar els progressos dels alumnes fins i tot donava la cara pels nois davant d'altres docents que els menyspreaven o fins i tot els perseguïen.

S'ha observat que hi havia un nombre de professors que no s'implicaven amb els alumnes, seguien el llibre o el quadern i es tancaven tot el temps que podien al seu departament.

Els alumnes poc estudiosos, si eren de parla castellana, no entenien perquè havien d'estudiar-la, ja era la seva!, encara que ni tant sols

entenguessin una petita part d'allò que hi havia escrit. La morfologia, la sintaxi, i la maleïda ortografia no servien per a res, consideraven. Quant a la lectura, gairebé tothom esperava el darrer dia per llegir la literatura obligatòria, malgrat cal reconèixer que força professors procuraven actualitzar els títols i la temàtica per fer-la actual i motivadora.

- 3) El català té els mateixos problemes que el castellà a l'hora d'interessar els alumnes. Sempre és el mateix: morfologia, sintaxi, ortografia i un llibre per llegir cada trimestre, i això curs rera curs. Costa interessar els estudiants i a més hi ha un problema afegit, els polítics no ajuden gens a estimar la llengua perquè ho converteixen en una arma de campanya electoral.

Els professors de català, en una bona majoria, preparen les classes i fan els possibles per fer-les atractives encara que costa molt, també s'impliquen amb els estudiants; però la minoria que no s'implica és nota precisament perquè és una matèria instrumental i tothom ha de fer atenció a la diversitat i crèdits variables de reforç i els professors que estan més per la matèria que per la persona només voldrien crèdits variables d'ampliació. Aquest era el cas d'una professora que sempre havia fet classes a batxillerat i cada any anava a corregir les PAAU, quan li tocaven els alumnes amb dificultats deia "o ells o jo", i en entrar a l'aula abans de començar cada dia en feia fora sistemàticament un sense que hagués fet res ( reg.197), aquesta professora acostumava a agafar un parell de baixes llargues cada curs, mirant sempre que no fossin el juny que era l'època que anava a corregir les PAU, que es cobraven a part.

- 4) Els professors de grec i llatí van veure perillar les seves especialitats amb la desaparició del BUP, això els va portar a haver de donar classes de llengua o de ciències socials i a fer crèdits variables que cada any havien de negociar amb els caps d'estudis. Per a alguns això fou molt dur, i potser no pas els més antics. Ja s'ha explicat anteriorment el cas del professor de llatí que per qualitat humana i experiència assumí l'atenció a la diversitat de llengua; però no tots els casos observats són

tant positius. Alguns dels professors als que s'encarregava l'atenció a la diversitat de llengua, es veien desbordats i els alumnes que no eren submisos en rebien les conseqüències en forma de còpia, expulsions de classe i fulls d'incidències.

De les matèries impartides per aquests professors cal destacar els crèdits variables de món clàssic i mitologia, que aconseguien l'interès de gairebé tots els alumnes que els cursaven encara que fossin nois i noies poc interessats per la cultura, als quals se'ls havia hagut d'assignar les darreres places en els crèdits variables encara que no les haguessin demanat.

- 5) Els professors d'educació física, que no de gimnàs, es poden classificar en tres grups: els que s'impliquen amb els estudiants i s'hi pot comptar per canalitzar energies sobrants de nois i noies violents; amb aquests professors s'havien organitzat crèdits variables en els que en una de les sessions setmanalment s'ensenyaven tècniques de relaxació i autocontrol; també es responsabilitzen de l'esport i de les activitats extraescolars que esdevenen un recurs poderós per la socialització d'alguns alumnes.

Un segon grup de professors d'educació física són els que reivindiquen la seva especialitat amb exigència per treure's l'etiqueta de maria. Aquests són capaços de suspendre els alumnes perquè no saben llençar una baldufa, i llavors cal intercedir perquè aprovin un estudiant de 4ESO i que es pugui graduar.

Un tercer grup de professors d'educació física que tampoc s'impliquen amb els alumnes amb dificultats l'integren persones que donen culte al cos i a la musculatura i que ridiculitzen, fins i tot públicament, els alumnes amb dificultats; competeixen amb ells i usen violència i arts marcial per demostrar la seva superioritat. També estarà en aquest grup algun professor dels s'havien forjat a l'ombra de la dictadura, sense

formació i gairebé sense saber escriure esdevingueren professors de gimnàstica.

En el període d'investigació s'ha hagut d'intervenir en dues ocasions , en dos centres diferents, davant situacions de noies i les seves mares, que acusaven d'assetjament el professor d'educació física. En el primer cas es tractava d'una noia (reg. 124) que ficada en molts embolics i mentides en va inventar una més per tapar la seva conducta poc correcta. En el segon cas hi havia manca de formes i de delicadesa per part del professor i es va afrontar des de la direcció del centre amb la implicació molt positiva de l'inspector d'educació.

- 6) Entre els professors de ciències experimentals una gran majoria, potser un 70% preparen les classes i cerquen estratègies didàctiques que permetin fer entenedora la ciència. Tenen l'avantatge de comptar amb laboratoris, de física, de química i de ciències naturals, però tot i amb això els professors que no s'impliquen es dediquen al llibre que els dona menys feina que preparar una pràctica de laboratori.

Que els professors cerquin estratègies didàctiques i preparin les classes no vol dir que els estudiants ho entenguin, caldria que tinguessin base i que hi posessin atenció.

En tots els instituts en que s'ha fet la investigació s'ha observat que els professors de ciències experimentals feien sortides d'estudi amb els seus estudiants: rutes de natura, plantes de reciclatge i deixalleries, museus. En aquests moments la tasca era complicada perquè alguns alumnes es desmarxaven i feien malbé mobiliari urbà o altres coses, acabant la sortida amb algun expedient disciplinari. Malgrat tot es seguien fent sortides.

- 7) Els professors de filosofia són dels que van perdre hores d'especialitat amb la extinció del BUP, aleshores se'ls van assignar els crèdits obligatoris d'ètica en el segon cicle de l'ESO. En general hem observat



que als professors d'aquesta especialitat els costa connectar amb alumnes poc habituats a raonar. Reivindiquen el valor de la seva disciplina tan important des de l'època de la Grècia clàssica, però en tots els instituts estudiats hi ha moltes expulsions d'alumnes de les classes que donen a ESO aquests professors. Alguns cops el detonant és que han arribat tard; d'altres la causa és que no porten els deures; d'altres que no han comprat el llibre.

- 8) Les matemàtiques són una antiga matèria tabú. Qui no ha sentit alguna vegada “és que jo sóc de lletres?”. En els diferents instituts s'ha comprovat aquesta al·lèrgia d'alguns alumnes cap a la matèria, però cal dir que la dedicació dels professors es podria qualificar positivament doncs al voltant d'un 70% dels professors preparen materials, comprovacions pràctiques, mesures de grans superfícies al pati, com calcular l'alçada d'un edifici a partir de l'ombra.

Un 30% del professorat no connecta i a més a més ni els nois i noies treballadors els entenen quan fan classe. Ell o ella escriu a la pissarra i no es preocupa dels alumnes que fan pel seu compte tot el que els passa pel cap. D'altres saben moltes matemàtiques però només pels alumnes de batxillerat i consideren que els que no ho entenen és perquè no volen o no s'esforcen. En el propi departament els professors saben bé qui no funciona però ningú pot fer-hi res –diuen-, però critiquen. En algun cas, des del paper de psicopedagoga, s'ha pogut arribar al professor parlant-li de casos concrets i explicant-li quin consell s'havia donat a la estudiant (reg. 320) a la que se li havia recomanat anotar on s'encallava en fer els exercicis i l'endemà preguntar-li al professor, no dient-li “no lo entiendo”, sinó, “a partir d'aquí no sé com seguir”.

Es una de les matèries instrumentals, per això disposa de més hores per poder fer grups reduïts, en aquests casos la majoria de professors preparen les classes, però els resulta difícil trobar quines són les matemàtiques per la vida.

- 9) Els professors de música són els que en els sis centres estudiats se'ls podria valorar millor. En cada institut observat només hi ha un professor de música, cadascun d'ells mostra una gran disponibilitat, s'hi pot comptar per festes i celebracions o setmanes culturals; i els estudiants els valoren, siguin treballadors o no; només en un cas, al professor de l'IES MC li faltava autoritat, tot i ser una persona molt treballadora, i a més es pot afirmar, que el director i el seu equip li feien mobbing, cosa que agreujava la inseguretat d'aquest professor.

Quant a la música com a crèdit comú tots els professors depenen massa del llibre de text i això fa que els estudiants s'avorreixin. Quan es tracta de crèdits variables els professors són creatius i els alumnes amb dificultats s'hi troben bé, fan cant coral, guitarra, flauta o "cajón flamenco".

- 10) Els professors de religió tenen una tasca difícil, no són valorats per la majoria del professorat i tenen d'alumnes els més trinxats. La raó és que quan més difícil és l'alumne i més pobre d'esperit la família més clar tenen i així ho manifesten "no aprenderá nada malo". Les classes els han de resultar duríssimes i a més com que és una classe testimonial són els que menys estudiants expulsen. En tots els casos els professors es posen malalts, i aquests especialistes no acostumen a tenir substituïts. Els professors de guàrdia han de suplir-los i això fa que augmenti el malestar en les relacions.
- 11) Els professors de ciències socials, geografia i història, connecten amb els alumnes segons la seva procedència. Gairebé es podria afirmar que els que han arribat al cos de professors de secundària després d'haver-ho estat del cos de mestres tenen més implicació i facilitat de connexió amb els alumnes i busquen estratègies perquè aprenguin. Tot i que és difícil, els nostres estudiants no tenen comprensió del temps històric; per a molts d'ells, sempre hi ha hagut cotxe i televisió. Quant a la geografia, tampoc discriminen per localització d'Austria d'Austràlia; tots dos els sonen igual i els poden situar a Extremadura.

Els professors que ho són a partir d'una especialitat en història de l'art o en història contemporània, per dir-ne alguna, tenen més difícil entendre els estudiants i en tots els centres estudiats han de mantenir l'ordre a base d'amenaçes, a vegades també a base d'insults i de falta de respecte vers els estudiants, cosa que porta a que els alumnes més desmarxats rebotin i les situacions acabin en expulsions i expedients disciplinaris.

A vegades es posa a classe una pel·lícula per il·lustrar algun episodi de la història contemporània, per exemple "La lista de Schindler", perquè entenguin el nazisme. Tant bon punt baixen les persianes perquè el llum no reflecteixi a la pantalla del televisor, els professors ja no poden governar la classe. Uns estudiants molesten els altres, o se senten expressions pròpies de neonazis. Als professors els falten recursos educatius per reconduir la situació i no saben fer cap altra cosa que reprimir.

- 12) La tecnologia, ja s'ha explicat anteriorment, hauria pogut ser una matèria estrella de la reforma educativa –com ja va dir el ministre en presentar-la.

La possibilitat que els alumnes connectessin d'una manera pràctica amb el present i el futur del món laboral no s'ha fet realitat o no ha estat prou reeixida. Els professors de tecnologia no volen els alumnes amb dificultats. Certament la tecnologia no són treballs manuals, ni és un taller ocupacional, però ni els mestres que per accedir al primer cicle de secundària van fer servir la puntuació que els atorgava haver estat en tallers a l'EGB, no volen els alumnes amb dificultats.

Per ser professor de tecnologia no cal haver fet el CAP. Sembla com si una enginyeria preparés per a ensenyar, però no és així. Es podria aventurar que un 70% dels professors no troben la manera de connectar amb els nois i les noies. La inseguretats els fa marcar distàncies, amenaçar...Certament a tots els instituts hi ha tallers de tecnologia, però

els alumnes difícils els semblen perillosos per tenir a l'abast màquines i la desconfiança produeix malestar.

En un dels centres estudiats, el JO1, a primers de novembre d'un curs hi havia 11 expedients disciplinaris en marxa a 3ESO, en tots ells hi havia incidents que havien passat a les classes de tecnologia o amb un professor de l'especialitat. En un cas és un estudiant de 3ESO (reg. 160) que encapçala accions per expulsar el professor; un altre (reg. 176) li diu "vendrá mi padre con la recortada y te pegará cuatro tiros".

- 13) L'educació visual i plàstica és una de les matèries escolars que malgrat podria ser relaxant no ho acaba d'aconseguir. També és una de les assignatures que havia estat considerada una maria. A l'EGB i a la primària no hi ha hagut especialistes i s'ha fet segons la destresa del mestre, a l'ESO els especialistes en saben molt, a vegades són molt artistes o saben tècniques, però no engresquen els estudiants. Entre deu professors de l'especialitat que s'ha tractat en aquest període, només dos aconseguen connectar amb els estudiants, exigir i aconseguir produccions creatives i estètiques.

Alguns professors de visual i plàstica reivindicaven que en la seva matèria també necessitaven grups reduïts com en el cas de les matèries instrumentals. Cal remarcar que no és pas igual ser artista que saber ensenyar.

D'aquesta matèria hi ha un gran nombre d'expulsions, i és així perquè les tècniques soles no aconsegueixen interessar els estudiants que a vegades ni tant sols porten material. Es volen ensenyar tècniques, però no es sap aprofitar la transversalitat que pot oferir la matèria; en canvi s'ha comprovat, que en els mateixos centres on fracassava l'educació visual i plàstica, amb ocasió de setmanes culturals, crèdit de síntesi o final de trimestre, una mestra especialista de matemàtiques, compromesa i engrescadora, aconseguia de tots els alumnes dels tres

grups de 1r. o 2n. d'ESO als quals ella donava classe realitzessin produccions precioses que servien per vestir tot l'institut.

De tot el que s'ha escrit sobre els professors de les diferents àrees acadèmiques se'n podria concloure que depèn de les persones i de la seva capacitat d'implicació i compromís personal, no tant de la matèria que s'imparteix, la capacitat de connexió amb els alumnes. De tota manera cal destacar que l'organització dels instituts per departaments didàctics és una herència que no acaba de funcionar, precisament perquè no aconsegueixen ser didàctics i perquè no tenen autoritat per exigir als professors les programacions adequades al nivell de concreció ja sigui classe, petit grup o ACI.

Amb l'organització educativa proposada per a la reforma, el que caldria reforçar foren els equips docents per tal de posar en comú maneres de fer que funcionen i interessin els alumnes. De fet, la pràctica porta habitualment al contrari, a fer servir les reunions d'equip docent per explicar tot el que va malament i amplificar les disfuncions de manera que de tant repetir-ho quan l'alumne ha tingut una conducta incorrecta en una classe és com si l'hagués tingut en deu classes diferents.

#### **4.2.3. Les famílies**

Havent escoltat les opinions de professors i equips directius en tots els centres on s'ha dut a terme la investigació es pot aventurar una primera classificació entre els pares dels adolescents que hi ha als centres estudiats, i es faria a partir del nombre de pares que van a les reunions de començament de curs i els que no hi van. Aquesta sembla una dada simplista, però serveix perquè els professors es facin una primera opinió dels pares dels seus alumnes. Entre els pares que no assisteixen a les reunions, es podria distingir els que han presentat excuses creïbles: torn de treball, fill petit malalt, un familiar al que han operat,.. que formarien part del mateix col·lectiu dels que s'hi pot comptar, i els que no han dit res, "han passat", que són els que no s'hi pot comptar.

L'opinió que tenen els professors dels pares que assisteixen a les reunions o convocatòries personals, puntualment, és que es tracta dels pares que no caldria que hi anessin perquè els seus fills van bé. I potser és certa aquesta atribució causal, quan els pares se'n preocupen els fills van bé; però no sempre és així.

Com que tota la investigació s'ha portat a terme en centres públics d'ensenyament secundari, i mai en el centre de la ciutat, l'altra dada que cal ressaltar és que el professorat té en compte si els seus alumnes són fills de mestres o de professors; aquesta dada sembla que els dona una certa seguretat que les relacions poden anar bé, i que els nois i noies estaran interessats en aprendre, encara que no sempre és així. Hi ha pares professors o mestres que consideren que els seus fills han de tenir privilegis com a conseqüència de la pròpia dedicació professional i es presenten a l'institut a qualsevol hora. Es recull el cas del professor pare que arriba a interrompre reunions de comissió pedagògica perquè un professor de tecnologia ha renyat el seu fill. Un exemple és (reg. 160) el noi ha tocat una màquina sense desendollar i ha incomplert les normes de seguretat donades, el noi ridiculitza, encalça i amenaça varis professors, però els pares, mestres tots dos, el defensen sense reflexió. Els professors de l'IES es pleguen davant aquestes intromissions potser per un cert corporativisme o per por.

Una altra dada significativa seria la poca participació en les AMPAS i la representació en els Consells Escolars. Aquí també cal destacar majorment la presència de mares que es dediquen a l'ensenyament, mares que tenen relació amb el món de l'escola, per exemple treballant en els menjadors escolars, i també alguna que altra mare sobreprotectora que potser considera que tindrà més beneficis pel seu fill o filla si ella forma part de l'associació. Hi ha alguns casos generosos de pares o mares que volen treballar pel bé comú, dedicant-hi hores i iniciatives; desgraciadament, són els menys.

#### 4.2.3.1. Les famílies i la relació amb els professors

Els pares recorden els seus anys d'escola, i si van tenir-ne una experiència positiva també esperen que la tindran els seus fills, tot i que són conscients que la societat ha canviat i manifesten una certa por a "les males companyies". Aquests pares estan disposats a fer immediatament el que el professor suggereix, comprar allò que demani...Assisteixen a les reunions i demanen entrevista per compartir punts de vista amb relació a com va el fill o filla. La relació amb aquests pares resulta gratificant per als professors.

Hi ha un altre grup de mares que demanen entrevista als tutors, perquè són elles les que necessiten ser escoltades, parlen dels fills, però en el fons parlen d'elles, i a vegades suggereixen insistentment a la tutora, al costat de amb qui ha de fer seure el seu fill o filla, què se'ls ha de dir...; aquest va ser el cas (reg. 162) de la mare que demanava entrevista recurrentment a la tutora i a la psicopedagoga per exigir què havíem de fer amb la seva filla i les companyes de classe, fins i tot pretenia que renyéssim i canviéssim de classe a unes nenes per la relació que tenien amb la seva filla. Cal notar que es tractava d'una síndrome de maltractaments per excés, però sense arribar a tant, s'han observat altres casos de pares o mares que pretenen organitzar la classe des de fora.

Quan els pares van tenir una mala experiència dels seus anys d'escola desconfien que la dels seus fills pugui ser millor, consideren que tothom es mou pel patró de l'autoritarisme que ells van patir i defensen els fills amb dents i ungles sense ni escoltar el que els professors els volen explicar. Acudeixen a les citacions amb crits i a vegades costa fer-los reaccionar civilitzadament.

Hi ha pares que defensen els seus fills a ultrança perquè es senten personalment acusats. Ells també pateixen a casa seva la incomoditat del fill o filla que creix imposant la seva llei, però quan des de l'institut els citen per parlar d'algun fet succeït s'arreglaren del costat del fill justificant allò que és injustificable i que ells en família també pateixen. En aquest cas, cal que el professor tingui autocontrol i no respongui de la mateixa manera. Després amb

paciència, podrà fer-los entendre que no se'ls acusa sinó que se'ls ofereix col·laboració per ajudar l'adolescent a créixer sense desviar-se en conductes de risc o que atempten el bé comú.

Ningú ha ensenyat els pares a ser-ne, potser han après el que els seus pares van fer amb ells i ho repeteixen, potser del que els seus pares van fer amb ells han après a fer el contrari. Moltes vegades s'ha sentit l'expressió: "El que em van fer passar a mi no vull que ho passin a ells", de manera que uns pares que van viure l'autoritarisme dels propis pares, quan tenen fills també són víctimes del seu autoritarisme. De tot això no se'n pot culpar els pares, cal posar-se al seu costat, escoltar-los i oferir-los ajuda; des d'aquesta postura es poden establir aliances no per anar contra els adolescents, sinó per ser coherents, no donar importància a allò que és accessori i saber-ho distingir de les situacions o conductes que poden portar conseqüències. Aleshores cal ensenyar els pares a mantenir-se fermes sense duresa.

#### **4.2.3.2. Incoherències i contradiccions en el rol parental**

A vegades els pares sembla que estan d'acord amb les línies educatives que els proposen professors responsables i asseguren davant l'adolescent que mentre no estudiï o canviï de conducta li retiraran la videoconsola. Després en arribar a casa, el noi insisteix fins que per cansament guanya i tot s'ha quedat en amenaces, reforçant amb la incoherència, el poder de l'adolescent sobre els propis pares. Sense ser-ne conscients estan confirmant el que deia Durheim (1897) "l'anomia, l'absència o desintegració de normes és capaç de portar l'individu a la destrucció".

S'han vist casos de famílies amb les que s'ha hagut de treballar perquè el noi o la noia presentava una conducta disruptora. En parlar amb els pares s'ha fet evident que tenien estils educatius contradictoris o incoherents entre pare i mare. D'aquestes famílies se'n han constatat trenta-tres al llarg de l'experiència. Un exemple, potser extrem, fou el del noi (reg. 11) que arribava a



l'hora que volia, induïa companys a conductes delictives, com robatoris, extorsions; ofenia les noies; marxava de classe quan li semblava; faltava el respecte greument als professors, ... en intentar posar-se d'acord amb els pares es va descobrir que el pare, que havia arribat a la fama en el món de la música flamenca a base de molt treball i esforç, tenia un estil educatiu totalment diferent del de la mare que estava "enamorada" del fill i li consentia tot, fins el punt que malgrat totes les amenaces que li feien per una banda, als 15 anys li van regalar una moto. Al cap d'un any, quan havia abandonat l'institut perquè "el que ell volia era fer informàtica", va tenir un accident mortal amb la seva pròpia moto en el que, afortunadament, no hi havia complicat ningú més.

Una altra situació singular que emergeix en l'estudi és la presència del pare en la institució escolar, quan durant tots els anys anteriors ha estat la mare qui s'ha encarregat de les relacions amb l'escola. Ara, quan a l'educació secundària comença a haver-hi problemes més greus de comportament, des de les direccions, es crida a la figura masculina. Es tracta d'un reconeixement implícit que la mare sola no serveix com interlocutor i que si s'ha de posar ordre cal que entri en acció el pare. Un exponent de cultura masculista, que en el fons també fracassa, perquè el pare que no ha exercit la seva funció durant tants anys tampoc sap com fer-ho arribada l'adolescència dels fills. Si bé és cert que en alguns casos es pot recuperar la relació, també és cert que és molt difícil i que cal la intervenció de l'especialista en relacions interpersonals. Les més de les vegades el que succeeix és que el pare, si abans no ha sabut exercir un paper nutricional i alhora exigent, ara, arribada l'adolescència dels fills, posa ordre a base de bufetades o fa el paper de la trista figura.

Atenent a les dades que s'han extret dels quaderns de camp en passar-les a la base de dades es pot afirmar que les famílies de més de la meitat dels alumnes que venen als centres d'ensenyament secundari podrien ser classificades com problemàtiques, si es focalitza l'atenció sobretot en l'estructura del grup i en les modalitats relacionals amb l'ambient social que els envolta.

Les dades s'han obtingut de les opinions que havien manifestat els professors, els pares o els propis alumnes que acudien a la psicopedagoga demanant

intervenció, o consultant. Les *etiquetes* s'han considerat positives quan presenten categories que poden ajudar a créixer, negatives quan són exponents de problemes i s'han deixat sense valor categories que en sí mateixes no són positives ni negatives pel bé d'un infant o adolescent. De la quantificació de les dades se'n extreu la següent classificació:

Etiqueta família	Nombre de casos	Valor positiu	Valor negatiu	No es valora
Contradictòria	33		33	
culte	3	3		
Curosa	3	3		
Desestructurada	66		66	
Drogues	1		1	
Maltractadora	5		5	
Monoparental	19			19
Multiproblemàtica	102		102	
Normal	168	168		
Orfe	2			2
Reconstituïda	10			10
Risc	5		5	
Sobreprotectora	32		32	
unida	2	2		
TOTALS	451	176	244	31

Figura 4.2 -3 Com es valoren les famílies dels alumnes (base de dades de la investigació)

Observant els diferents grups de famílies problemàtiques es pot afirmar que tots tenen greus dificultats tant en el desenvolupament dels rols, especialment els parentals; escassa delimitació dels subsistemes, insuficient definició dels límits generacionals, quines són les atribucions i responsabilitats, també drets dels pares, i quins els dels fills; s'observa una tendència a la inestabilitat psicosocial en els individus i en els subsistemes degut a una inconstància en l'organització estructural; i un elevat nombre de membres de la família que presenten o denuncien problemes: alcohol, drogues, atur, agressions, presó...

El nivell social, la dimensió de la família ha canviat, es tendeix a les famílies nuclears amb pocs fills en les parelles autòctones, no en les d'ètnia gitana, i en

les que procedeixen de països islàmics. Ha desaparegut la família patriarcal, però es recorre a la família extensa, els avis paterns i materns si n'hi ha, quan per motius de feina, pare i mare hi són poc, aleshores es deixen al càrrec dels avis –ara materns, ara paterns- les responsabilitats parentals, a vegades desqualificant-los posteriorment o faltant-los el respecte. Les condicions de vida, el nivell d'endeutament, les feines de llargues jornades i d'horaris continuats i fins i tot els caps de setmana en el sector del comerç, són gairebé impossible de compaginar amb la vida familiar i el calendari de vacances dels infants i adolescents. Les psicopatologies, l'estrès, les depressions, i d'altres més greus es donen en pares i en fills. També han aparegut les sociopatologies pare o mare perifèric, parella inestable, dona sola..., són situacions que afecten la relació entre el centre escolar i la família com a dos agents de socialització (primària i secundària) en l'adolescent.

Tot el que s'ha exposat abans fa que les famílies multiproblemàtiques tinguin deteriorada la *parentalitat* en el vessant de les *funcions nutricies* ( tot el que afecta la protecció) l'afectació d'aquestes funcions obstaculitza la nutrició emocional, es dir la seguretat profunda dels fills de ser estimats i valorats pels seus pares; i l'afectació en el vessant *socialitzant* altera la inserció i l'adaptació social, degut a la manca de normativització, no es transmeten normes i valors culturals.

#### **4.2.3.3. Les famílies i la psicopedagoga**

La presència d'una psicopedagoga en el centre, quan des de les direccions s'ha vist amb bons ulls, ha estat motiu de prestigi i ha donat seguretat als pares, i també als tutors que han aprofitat la possibilitat de tractar amb els pares temes espinosos o delicats amb una presència experta.

Els casos més gratificants per la psicopedagoga i els professors que havien demanat la col·laboració ha estat poder parlar amb famílies, sobretot amb pares dels que ens havien arribat informacions com a possibles maltractadors,

o fins i tot quan s'havia descobert algun maltractament, encara que possiblement involuntari, a partir d'observar l'adolescent, de sentir la mare quan la citaves per explicar-li algun fet en que estava embolicat el fill o filla i ella deia: "que no se entere su padre..."

En aquesta línia es recull un cas força eloqüent, sabíem que un pare perdia els nervis i acabava a bufetades amb el seu fill de 3ESO (reg. 413), cosa que des de la direcció ens havien donat com a positiu (!), es va anar al bar del pare per parlar-li del fill, com aquell qui res..."passava per aquí, i com que vostè és un pare que es cuida del fill, aprofito per parlar-li d'una situació en la que hauríem de col·laborar de bon rotllo. Es va esmentar amb el propi pare la possibilitat del maltractament sense etiquetar-la, mostrant-li el patiment que suposa també per qui perd els nervis i suggerint comportaments gratificants que fan créixer les relacions.

Com s'ha dit, en la primera ocasió la trobada va ser en el mateix bar del qual era l'amo el pare del noi. Vaig presentar-m'hi en una hora de poca feina, li vaig reconèixer el seu interès pel fill i varem esbossar línies de futur. El pare seguí venint a l'IES, es sentia afalagat per direcció, "perquè era un pare que castigava", però on realment es construïen les línies educatives de present, que eren de comunicació i no de repressió, les pautes educatives, es donaven al despatx de la psicopedagoga.

L'estratègia consistia en donar-li pautes indirectament, com si fossin precisament les que ja tenia el pare, i felicitant-lo per aquelles conductes concretes que ja tenia, especificant-les, subratllant-les com a vàlides i reforçant-les. El pare va canviar una mica i l'alumne també una mica. Tots dos eren molt forts, i el pare descobrí una nova manera de veure el seu fill, no des de les queixes, sinó des dels valors. A més el noi anava igualant en força el pare i això junt amb les pautes educatives va fer que el pare s'autocontrolés. Sempre es va mostrar comprensió però mai es va oferir complicitat que justificués emprar càstigs ni físics ni psíquics.

Hi ha hagut famílies que han demanat entrevista amb la psicopedagoga perquè no sabien tractar el fill quan ja se'ls havia desbocat per manca de pautes educatives en els anys anteriors. Si s'observava interès i disposició es suggeriren pistes per recuperar moments de parentalitat nutrícia: anar junts a netejar el cotxe o a fer-hi millores, cosa molt habitual en alguns pares homes, aquesta fou la intervenció emprada amb el noi (reg. 59) que la mare justificava que el noi s'havia despenjat a 4EP, i ara a 3ESO feia intervenir el pare. L'home no sabia massa com actuar, però acceptà convidar al fill a que l'ajudés el dissabte a anar a netejar el cotxe i compartir temps.

Altres famílies, sobretot mares, han demanat parlar amb la psicopedagoga per explicar problemes que els feien patir molt, però que no eren estrictament escolars, malalties greus, situacions multiproblemàtiques no del noi o noia, però que repercutien en el rendiment del noi o noia i a vegades en la conducta, en aquestes ocasions després d'escoltar-les i prendre nota d'allò amb què es podria col·laborar escolarment per tal d'oferir ajuda al noi o la noia, a vegades no intervenint per respectar el seu dret a la intimitat, s'ha derivat a les mares als serveis especialitzats, públics de salut mental, fins i tot fent una telefonada al metge de capçalera.

### **4.3. El malestar escolar**

#### **4.3.1. Les causes són externes?**

Molts professors intenten *desculpabilitzar-se* del baix rendiment a l'aula, de la falta d'hàbits o de les conductes agressives. Fan una atribució causal externa *culpant els pares* que no han donat als fills una bona herència genètica ni cultural als seus fills: "són iguals que ells", davant d'un pare rústec, poc cultivat es sent dir: "d'aquest pare què en pot sortir?.."; es queixen que no els han socialitzat degudament; també s'atribueixen culpes *als mestres de primària* que no han ensenyat allò que havien d'ensenyar. Pocs són els que admeten que les causes són múltiples, i que entre elles també i influeix la motivació psicològica que ha d'aportar el professorat i les tècniques pedagògiques que han

d'adequar-se a uns alumnes més petits d'edat que els que feien batxillerat, que no han arribat al mateix nivell de desenvolupament dels alumnes amb els que estaven acostumats a tractar, i d'altres causes com es veurà immediatament.

Es pot afirmar que les causes de la situació de malestar que es viu als centres educatius són múltiples. El malestar escolar (absentisme, mals resultats, problemes de conducta, abandonament...) generalment són símptoma d'un malestar més profund, que afecta tota la personalitat del noi/a i que comporta un sofriment global (amb causes i efectes socials); i també hi ha causes de malestar en els propis docents que no han pogut assumir i gestionar els efectes del canvi social i les seves conseqüències.

L'objectiu de l'investigador des de la psicologia no consisteix només en conèixer i comprendre les característiques del malestar escolar (potser aquest objectiu podria ser de la sociologia), sinó que tracta d'aportar elements que permetin una actuació professional que permeti aturar l'espiral negativa de la "marginalitat social adscrita - marginalitat escolar – i la marginalitat social adquirida" i marqui camins d'intervenció que permetin eliminar o pal·liar causes i millorar la qualitat de l'experiència escolar. Per això s'ha procurat fer un procés d'individualització -contrari a generalització- de les causes, tenint presents dues premisses: a) és necessari distingir entre causes (objectives) i motivacions (subjectives); b) cal tenir en compte que els subjectes -els nois/es, les seves famílies, els professors- perceben i sofreixen el problema de maneres diferents.

Les causes de patiment en el centre escolar s'han considerat i classificat en tres tipus diferents:

### **Les causes individuals o personals**

- a) En el cas dels adolescents poden ser: dificultats d'aprenentatge, baixa autoestima, anys de fracàs acumulats, manca d'adaptació, problemes

psicofísics que no són veritables discapacitats, les pròpies causes del creixement normal que porta associat un trencament amb els adults.

- b) Pel el que respecta als professors hi ha causes personals que afecten el benestar en el treball docent: les que deriven de la seva vida privada personal; fills petits que els costa dormir; intentar sense èxit un embaràs; estar en un procés d'adopció que s'allarga perquè surten dificultats; fills adolescents que no fan els que els pares-professors voldrien; l'experiència de buscar la maternitat per inseminació artificial sense parella; la mort d'una persona estimada; el trencament d'una relació de parella; assumir una inclinació sexual fins el moment censurada socialment; haver d'atendre familiars amb malalties neurològiques degeneratives; estar a càrrec de familiars amb malalties mentals...

### **Les causes socioambientals**

La irrupció en totes les llars dels productes de consum de masses i la telecomunicació, sense que hi hagi hagut una alfabetització en els seus llenguatges; les exigències diàries, insistents i quasi imperceptibles de la societat de consum; viure en una societat que no valora l'esforç, que envia contínuament missatges que diuen "ho vols, ho tens", que fa important allò que surt a la televisió; que dóna més valor a "Operación triunfo"<sup>44</sup> que a assajar cada dia i preparar-se; que crea necessitats de coses innecessàries.

Haver passat d'una societat en que no hi havia diners i els fills n'eren conscients i es solidaritzaven amb els esforços i treball de la família, a viure amb la sensació que els diners es multipliquen, a pagar amb plàstic, a no valorar el que costen les coses i com això implica tenir-ne cura; l'estat social marginal en grans grups de la població escolar dels IES en que s'ha investigat; la manca d'estímuls culturals, alguns gairebé mai han anat al teatre, ni han

---

<sup>44</sup> OT, *Operación Triunfo*: programa de televisió d'audiència màxima en temps preferent emès a partir de l'any 2001.

estat en un museu, ni han sentit de boca de la seva família un comentari sobre l'absurditat d'una guerra, de boca de la seva família; les dificultats de relació; la falta de temps i de ganes d'escoltar-nos els uns als altres; el tracte poc respectuós que hi ha entre homes i dones, entre els membres de la família, els insults, les desqualificacions; les famílies desestructurades que ja ho són en segona generació; el pertànyer a famílies en que es viuen maltractaments de gènere; l'addicció a l'alcohol i a les drogues en les famílies i en els grups d'adolescents; el desarrelament dels immigrants de diferents cultures, ètnies i religions molts diverses i desconegudes pels educadors i per la societat en general.

### **Les causes lligades a l'oferta institucional i a l'ambient escolar**

L'allargament obligatori de l'escolaritat; direccions escolars corporativistes sense preparació gestora i sense funció amb finalitat d'educació integral; direccions de centre pressionades tant pel professorat que els ha votat, encara que legalment hagi estat el consell escolar, com per la pròpia Administració que els ha nomenat, i no vol problemes; el professorat adscrit a l'etapa d'educació bàsica –obligatòria- amb mentalitat d'especialista d'àrea acadèmica i no pas amb vocació d'educador, que accepten la feina inconscientment i sense preparació; la creació dels plans estratègics de centre per atendre la diversitat que s'ha deixat a mercè de la direcció, i que en tres de les sis situacions estudiades, no ha buscat qui podia atendre millor els alumnes amb dificultats sinó que s'ha rodejat "d'amiguets" dòcils, que no sols no eren competents (ni teòricament ni pràcticament) en NEE, i que fins i tot havien fracassat amb alumnes del considerats normals, quan estan amb atenció a la diversitat, no es preparen ni cerquen estratègies per engrescar els nois i noies que han d'atendre, i fins i tot rebutgen les idees que se'ls donen i menyspreen els nois i noies assignats; en un dels IES estudiats, s'ha identificat com "exterminadors" d'alumnes difícils els encarregats atendre la diversitat segons el Pla Estratègic 2000-2004 del Departament d'Ensenyament; la manca d'estabilitat en la plaça de destinació docent –ja sigui per por a la supressió de l'especialitat o perquè



s'és interí o substitut- porta a algunes persones a acceptar feines de professor per a les que no s'és competent, no s'està preparat; per mantenir el lloc de treball hi ha professors que es sotmeten servilment –en contra d'allò que èticament creien- a les direccions o als grups de pressió que actuen de manera encoberta.

Un altre tipus de causes de malestar generades per la institució escolar estan relacionades a l'ús dels espais construïts. Es van habilitar aules on s'havien concebut corredors; en dos dels centres estudiats, no s'aixecaven les persianes de les aules perquè els alumnes no es distraguessin; o perquè s'havien perdut les manetes; en un dels centres observats es treballava en barracots prefabricats mentre es construïa un nou edifici, però fins i tot quan plovia –i aquell curs ho feu moltes vegades- els estudiants havien d'esperar al pati sota la pluja perquè l'aula estava tancada amb clau i no s'hi podia entrar si no hi havia el professor; els serveis sanitaris estaven tancats amb clau perquè els alumnes podien fer destrosses o s'hi amagaven, de manera que s'havia de passar per consergeria a demanar i anar a tornar la clau cada vegada; pràctiques totes elles poc sanes i gens educatives.

Una altra incongruència que perjudica l'ambient d'estudi i pedagògicament no té cap defensa són les parets de totes les instal·lacions buides, gairebé cap realització del que han fet els alumnes, ni fotografies de sortides d'estudi o tutorials, no hi ha res que faci “sentir-se a casa”, o s'han pintat blanques en acabar el curs, o hi ha guixades i baix-relleus, a molt estirar una cartellera de suro a cada aula amb quatre papers informatius mal penjats.

Una altre de les causes ambientals de malestar i de deteriorament de la qualitat de vida i del servei, és la neteja de les aules, per estalviar diners en el contracte dels serveis les companyies de neteja han imposat que les cadires es posin potes enlaire damunt les taules a l'última classe del matí i de la tarda, a la propera sessió si falta algun alumne la seva cadira quedarà damunt de la taula; això i les pissarres per a guix que gairebé sempre estan sense esborrar o amb unes llepades de blanc i plenes de pols, acaben de contribuir a la sensació d'escola de camp de refugiats que es viu en els centres.

Els timbres que marquen l'entrada, la sortida i en canvi de classe, s'ha comprovat en tots els centres estudiants, són sirenes de fàbrica que gens contribueixen a crear ritme de treball. ¿Tant difícil fora programar una sintonia musical enlloc d'un xiulet o una sirena que trenca l'ambient d'estudi, si és que n'hi havia, i contribueix a la cridòria?

¿Com pot ser així l'institut una comunitat d'aprenentatge, de relacions, d'aprenentatges ètics i estètics, de socialització extrabiològica si tant els estudiants com els professors viuen en una mena de camp de concentració que els propis professors han creat activament o per inèrcia?

#### **4.3.2. El malestar en les relacions**

El problema que més fa patir a professors i estudiants són les relacions. En aquesta línia s'ha considerat indispensable activar la comunicació entre uns i altres actors de l'ensenyament-aprenentatge per fer-los sortir de la convicció arrelada en la majoria que només hi ha una realitat que es considera objectiva, i aquesta única realitat és tal com la veu cadascú sense tenir en compte l'òptica des d'on la veu l'altre; s'ha procurat que arribés a cada una de les parts en discòrdia, o en desconeixement mutu, que hi ha visions diferents de la realitat de la que tenim cadascú de nosaltres, i que totes poden ser vàlides, però que potser, cap d'elles es pot imposar a l'altre. Des de la funció de psicopedagoga s'ha procurat fer mediació per transmetre i fer entendre que no existeix una sola realitat, sinó tantes realitats com persones, com punts d'observació i situacions.

Si un professor remarca la seva posició de poder perquè ell és l'únic que sap i els alumnes han d'acceptar el que ell diu, fins i tot quan s'equivoca en escriure un resultat a la pissarra, perquè ell és l'únic que té dret a equivocar-se i a no acceptar la correcció, les relacions es faran complementàries en un altre àmbit, per exemple, els estudiants demostraran el seu poder ratllant el cotxe del professor. Aquests casos no massa estranys, desgraciadament, s'han

observat en els instituts amb direccions de tipus persecuidor i controlador en que s'intentaven marcar distàncies, estirant la corda del "jo mano"; aquest estil ha portat a establir relacions simètriques, a la manifestació de poder de la direcció o del professor hi ha hagut una resposta d'igual pes per part dels adolescents, que ha estat complementària, s'ha igualat poder contra poder. La comunicació ha estat clara, els RRI han tipificat les faltes i les expulsions, però la relació simètrica ha estat palesa, tant el director de tipus persecuidor que ha mostrat la seva inseguretats havent de posar sempre el cotxe aparcats en un lloc on el pugui veure sempre des del despatx, com en el cas del director de perfil controlador, que ha optat per una postura que també mostra la seva inseguretats, deixant el cotxe aparcats cada dia en un lloc diferent però sempre uns quants carrers apartats de l'institut.

Una comunicació metacomplementària es dona quan en les relacions entre professor i alumne es remarca la situació de poder i d'obediència, però en canvi es pretén exigir a l'estudiant la mateixa responsabilitat i compromís en el bé del grup com la que té el professor, qui en la seva condició laboral hauria de motivar els alumnes, de la mateixa manera com el comercial està obligat a crear necessitat en el consumidor.

La posició ideal en la situació educativa fora estar en desigualtat a nivell de continguts (posició complementària) i estar en igualtat de condicions en quan a relació i tracte respectuosos de professor vers els alumnes i dels alumnes vers el professor. Aquesta posició exigeix com a premissa el respecte i l'acceptació de l'altre com a persona, encara que l'altre sigui l'alumne amb qui s'estableix una relació complementària com a rol, però que pot esdevenir simètrica en la convicció i en la vivència de la igualtat de la seva dignitat com a persona.

A vegades al centre educatiu hi ha acords explícits a nivell de continguts de comunicació verbal, tots els professors consideren que cal ordre i silenci per ensenyar i aprendre, però a nivell contextual en tots els instituts estudiats s'han observat missatges contradictoris, un exemple ben eloqüent d'això, ja s'ha dit, en són els timbres d'entrada i sortida de classe, sirenes esgarrifoses que sonen

com un avís de bombardeigs, que precisament no conviden al silenci sinó a cridar.

Alguns professors demanen els estudiants que no cridin, cridant ells per intentar mantenir el silenci i l'ordre, una escalada de crits: a veure qui crida més. Aquest fet és una mostra de relacions simètriques que, curiosament, acaben donant el poder als adolescents, encara que uns i altres no ho consideren així, alguns professors creuen que tenen poder perquè exerceixen la relació autoritàriament, però estan sols; i els alumnes consideren que la direcció i els professors els fan la vida impossible, i que ells en són víctimes. Una expressió habitual en molts alumnes a qui el professor ha fet fora de classe perquè destorbaven és: "jo no feia res, i aquell boig m'ha tret de classe".

En algunes ocasions, quan alumnes i professors comuniquen a través dels símptomes, trameten un missatge no verbal que parla de quin és l'ambient de relació en el sistema escolar, les baixes laborals per part d'alguns professors, alguns perquè no els agrada la feina que els toca fer, això s'ha observat en tots els centres; d'altres, els més nous i moltes vegades interins i substituïts, als quals se'ls hi ha donat la tutoria dels grups més difícils; altres professors es quedaven als respectius departaments procurant passar inadvertits; algun altre professor s'instal·lava a la sala de professors entrant en totes les converses d'alguns col·legues quan arribant a la sala comú feien en veu alta comentaris negatius d'alguns dels alumnes, en la línia del que diria Harris "joestic malament, tu estàs malament"<sup>45</sup>, de manera que el mateix fet era amplificat i se'n feia causa comú.

S'ha observat reiteradament que alguns alumnes comunicaven amb símptomes, quan demanaven amb molta freqüència, tant nois com noies, baixar a consergeria a demanar un analgèsic; o durant les classes tallant l'activitat del grup, per demanar permís per anar al lavabo; o quan posaven el cap damunt la taula simulant trobar-se malament; també presenten amb símptomes el malestar alguns alumnes que feien temps en els passadissos en

---

<sup>45</sup> HARRIS, T. (1969): Yo estoy bien, tú estás bien. Barcelona: Grijalbo, 1973.

els canvis de classe esperant arribar tard perquè se'ls expulsés. Aquets són alguns exemples de comunicacions no conscients, però ben evidents d'allò que no és satisfactori.

#### 4.4. Els problemes de disciplina

L'informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional per al segle XXI *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*<sup>46</sup> presenta en el títol 4. Els quatre pilars de l'educació,

Per tal de complir totes les seves missions, l'educació s'ha d'organitzar al voltant de quatre aprenentatges, que seran els pilars del coneixement al llarg de la vida de cada individu: *aprendre a conèixer*, és a dir adquirir les eines de la comprensió; *aprendre a fer*, per poder actuar sobre l'entorn; *aprendre a viure junts*, per participar i cooperar amb els altres en totes les activitats humanes; i finalment, *aprendre a ser*, progressió essencial que participa dels tres aprenentatges anteriors...

Les finalitats de l'educació bellament concretades en aquest text han de definir-se per adequar-se a cada realitat en el Projecte Educatiu de Centre, l'anomenat PEC, que tot els centres tenen obligació d'elaborar i després anant-lo definint i concretant en el Projecte Curricular. Es a dir, cal que els docents ens plantegem de manera col·legiada, no només individualment, com procurarem aconseguir els objectius educatius en una realitat sociocultural concreta i amb els alumnes amb els que es treballa cada curs, semblants, però diferents. Curiosament en els centres observats es va concretar abans el Reglament de Règim Intern, en la seva part adreçada a l'alumnat, que no les finalitats educatives que havien de guiar la tasca docent.

Es pot afirmar que el *Decret de drets i deures de l'alumnat*<sup>47</sup> i en conseqüència el RRI suposen un seriós revés a l'educació democràtica en els centres

---

<sup>46</sup> UNESCO: *Educació: un tresor amagat a dins*. Unesco 1996. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.

<sup>47</sup> Decret 266/1997, de 17 d'octubre sobre drets i deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari de Catalunya.

d'ensenyament, que s'acaben convertint en veritables correccionals, amb una amplia llibertat per part de les direccions i el professorat per reprimir els alumnes. Les formes d'intervenció correctora emprats per una bona part de professorat són els mateixos de l'època que s'imposava l'autoritat per sobre del respecte a la persona i a la llibertat de consciència, encara que ara sense càstig físic, evidentment, però sí amb burles, desqualificacions públiques i expulsions.

#### **4.4.1. Els expedients disciplinaris**

El sol títol ja fa esgarrifar. Pensar que en tots els instituts d'educació hi ha aquesta forma judicial que a més s'empra. El torn de professors que han d'instruir expedients disciplinaris es segueix amb rigor, perquè ningú se'n escapi s'acostuma a fer per ordre alfabètic, ascendent o descendent i el torn segueix d'un curs a l'altre amb els professors que l'any anterior no van instruir cap expedient o només un, si en la roda d'assignació ja hi ha professors que n'han instruït dos (!!!).

Si es miren aquests fets des de l'òptica de l'escola nova, de la renovació pedagògica que fa gairebé 100 anys va tenir un focus a Catalunya, o si ho pensem des del que hem llegit i sentit explicar de l'Institut-Escola, del període de la II República, ens hauríem d'avergonyir d'haver demanat, d'haver permès o haver instruït mai, un expedient disciplinari a un alumne. Desgraciadament, però, se'n fan amb molta freqüència.

Simultàniament a la manca d'interès per l'estudi es generen conflictes de disciplina. Els models mediàtics s'han sumat a la pròpia efervescència dels adolescents i l'avorriment esdevé agressiu. Aleshores s'exigeix als òrgans de gestió –si és que no ho han fet per ells mateixos- que amb el RRI<sup>48</sup> en el marc de la regulació de drets i deures que ha establert l'Administració (una segona

---

<sup>48</sup> Reglament de Règim Intern

alternativa formal) s'adoptin mesures definitives, "exemplars", en llenguatge metafòric però clar, *es demana el cap d'alguns alumnes* perquè serveixi d'escarment

Si en un IES la direcció és d'estil *laissez-fair*, com era el cas JO1, on es tendia a no actuar immediatament evitant la repressió, un grup d'onze entre quaranta-nou professors es va plantejar després d'un sopar de Nadal buscar una alternativa a la direcció. Volien una direcció "que actués" i es va fer un equip d'estudi, del que n'havia de sortir una futura direcció fent una aliança contra el director que no s'imposava. De tota manera una aliança interessada i circumstancial va tenir poca consistència i hi va haver més candidatures tant com per crear divisió interna fins a la confrontació. Són els casos de micropolítica a l'escola tan ben estudiats per Stephen J. Ball els anys setanta. El primer document de nova direcció, reactiva al *laissez faire* va tenir caràcter perseguidor i el primer document que va fer elaborar fou una tipificació de faltes i de sancions.

En centres amb estil de direcció (persona o equip directiu) que s'identificarà com a *controlador* o *perseguidor*, és habitual aplicar mesures punitives, "correctores": privació del temps d'esbarjo, copia de cent vegades no sé quines frases, càstig amb suspensió del dret a participar en activitats extraescolars o complementàries del centre (les sortides fins i tots les definides amb caràcter educatiu i no lúdic, les colònies en les que es porta a terme el crèdit de síntesi); suspensió del dret d'assistència a determinades classes; suspensió del dret d'assistència al centre. Es fan servir aquestes mesures repressores, sense que l'alumne tingui dret a la presumpció d'innocència, ni a ser defensat. L'experiència porta a afirmar que el 99% dels casos l'alumne sempre és declarat culpable, sense que gairebé ningú el defensi o si més no el porti a reflexionar sobre la seva conducta i les repercussions que té sobre el grup i en ell/a mateix/a.

Alguns professors fan un raonament de lògica exculpatòria excusant la seva manca de competència professional per tractar els alumnes i les pròpies deficiències en la didàctica de la matèria de la que són especialistes, les

causes del fracàs del seu paper docent. Tot el fracàs l'atribueixen, sense dubte, a la manca d'interès dels alumnes. Aleshores inventen excuses: cal dedicar esforços a salvar alguns alumnes que poden estudiar -es diu. Però ni a aquests salven com a adolescents, els accepten com estudiants, sense saber que els que tenen capacitat i escalf familiar aprendrien fins i tot sense professor. Aquests professors consideren que salvaran la institució si treuen els alumnes dolents, fan servir la metàfora de la poma podrida que farà malbé totes les altres i així ho proclamen i exigeixen en sessions de claustre i reunions d'equip docent.

En el nostre actual sistema, gairebé totes les solucions estan enfocades, més o menys veladament o subtilment, a promocionar al màxim el nivell, els "bons" i relegar els que no estan en el rànquing social escolar de l'èxit. Es tendeix a la separació d'alumnes en grups segons capacitats, dient que així s'atendrà a tothom, però les programacions diferenciades rares vegades es presenten, i la forma d'explicar no canvia. S'argumenta en favor de fer nivells, quan se'n podrien fer tants com alumnes. Precisament aquest és l'esperit de la llei quan contempla l'atenció a la diversitat. No es té en compte els beneficis de l'aprenentatge cooperatiu. En tota la investigació he trobat només quatre professores que l'utilitzaven.

Es curiós que l'equip directiu que marcà la trajectòria al JO2 ( sorgit de l'escissió del grup d'oposició per rellevar el director laissez-faire) el primer document que elaborà i que distribuí al Consell Escolar i al Claustre la primera setmana del mes de setembre fou una tipificació de faltes i el tipus de sanció a aplicar; com que era una direcció que s'havia presentat amb el projecte de "posar ordre", assumia decisions de sanció preventiva, abans que els casos anessin a Consell Escolar.

Si a un alumne se li obria un expedient disciplinari, hi havia instructor d'expedient sancionador, però mai es contemplà la figura del defensor. Algunes vegades el tutor o la professora de PT intervingueren en favor de l'alumne, però no serví de res, l'instructor o el consell escolar augmentaven el càstig, per propi escarment de l'alumne i perquè servís de model pels companys. Els alumnes



tenien ben clar i ens ho manifestaven tant a mi com a la mestra de PT que els “profes van a por nosotros”.

Es va enregistrar el cas d'un estudiant “pijo”, en un IES de barriada, el JO1, (reg.194) que havia arribat a 3ESO marxant d'un IES del centre de la ciutat, segons informacions perquè li havien fet expedients disciplinaris, segons la mare, sobreprotectora, era en raó del domicili que fins aleshores no havia fet servir mai ja que sempre havia anat a l'escola al centre de la ciutat. El noi es va fer molts amics entre els estudiants i molts enemics entre els professors. Se li van instruir tres expedients disciplinaris en un curs, alguns d'ells amb força raó, perquè el seu to era prepotent i jugava a medir-se en públic amb els professors.

El cas d'aquest noi és un exponent de la manca “d'advocat d'ofici” i la indefensió que viuen els alumnes en els expedients disciplinaris. Només en el primer expedient disciplinari va tenir defensa, la del mateix instructor al·legant la situació de família monoparental i de falta d'autoritat de la mare. El tutor de l'alumne, membre del Consell Escolar, en canvi, en va demanar més càstig. El curs següent, el noi vivia amb el pare i la seva nova família, i allà hi havia molta exigència. Quan telefonaven al pare per comunicar-li que el fill havia fet quelcom, aquest el castigava un mes sense sortir ni dissabte ni diumenge. Càstig molt dur gairebé per tots els adolescents i més per aquell noi que era un autèntic relacions públiques. Una de les vegades la incidència per la que es va telefonar el pare, i el noi va tenir la corresponent sanció d'un mes més sense sortir el cap de setmana, fou haver mastegat xiclet en una classe de Visual i Plàstica, matèria que donava un professor que la gran majoria de dilluns no anava a l'IES i si ho feia era tard i era públic i notori que estava malalt d'alcoholèmia.

En els expedients disciplinaris i les conseqüents expulsions o càstigs, en els centres amb direcció *perseguidora*, no hi ha atenuants, ni adequació de la pena a les característiques del noi. Aquest és el cas del noi, deficient lleu (reg. 192) que trenca la porta d'un wàter per alliberar un company que s'hi havia quedat tancat. Tothom té clar que no ho ha estat per destruir res, ni una falta de cura

amb les instal·lacions, sinó que per ajudar el company no ha sabut valorar les conseqüències i no ha esperat que el conserge pugés a solucionar el problema. No hi hagué atenuants, pagà la reparació de la porta, com és obvi que havia de fer, i a més l'expulsaren com si ho hagués fet amb premeditació.

En el centre JO2, quan un alumne que tenia dificultats d'aprenentatge, però no era deficient, i tenia recursos per anar per la vida, si aquest noi era derivat al taller, que portaven les professores d'atenció a la diversitat, tenien ben clar ell i els seus companys, que era el pas previ per a un expedient i una expulsió. Això passava sobretot en el taller d'hort, les professores carregades de joies i amb vestits de marca i sabates de taló, pretenien dir als nois com havien d'agafar les eines i cavar, (!!!) com havien de fer les coses, a ells, que tots "tenien huerto i criaven pajaritos". Les professores escridassaven els alumnes i es faltaven el respecte mútuament i aquest era el motiu provocat per les professores, per a una nova, i a vegades definitiva expulsió.

En els centres amb direccions de tipus controlador i perseguidor es fan molts expedients disciplinaris quan el que s'hauria de fer serien accions educatives des de la pròpia matèria o en la tutoria, aquesta hauria estat la mesura més adequada –potser- en el cas del noi (reg.227) que a la classe d'educació visual i plàstica va fer un dibuix racista. Quan van parlar amb la mare per comunicar-li l'expulsió del fill, ella es va estranyar, afirmà que a fulbet, el noi era el protector d'un nen magribí. No hi hagué cap mesura educativa ni amb el noi ni amb la classe. Mai es parlà de la igual dignitat independentment del color de la pell o de la procedència, no s'aprofità per treballar amb el noi ni amb el grup de forma transversal o tutorialment, els drets humans; s'expulsà i prou.

En l'època de l'estudi, tant el centre JO2 com el MC participaven d'un pla pilot, endegat per la Inspecció d'Ensenyament de zona junt amb la UAB per combatre l'absentisme. Però es clarament incoherent o contradictori que un dels motius d'expulsió en el RRI d'ambdós centres era l'haver faltat a classe sense justificació. Es clar: l'expulsió era faltar a classe amb justificació.

Un exemple d'aquesta afirmació d'incoherència està en el cas de la noia (reg.115) òrfena de pare, la nostra alumna era la gran dels tres germans, i la mare acabava de ser operada d'un càncer de pit, molt extès, i estava rebent quimioteràpia. La noi arriba freqüentment tard a classe i contesta malament, per això se l'expulsà diverses vegades sense tenir gens en compte la situació familiar.

Un cas semblant a l'anterior és el del noi (reg.100) que té 2 germans més petits amb una minusvàlua que van a una escola d'educació especial, quan estan malalts, el nostre alumne n'ha de tenir cura, perquè els pares són venedors ambulants i els matins han d'anar al mercadillo per assegurar el sosteniment de la família. Al centre li van fer expedient a l'alumne i l'expulsen per faltar.(!!)

S'han constatat situacions que han convertit l'IES en un penal provocant el que es podria entendre metafòricament com presó preventiva. Aquest era el cas de l'IES MC que tenia un exhaustiu control de faltes i incidències amb un programa informàtic. Per entrar-hi s'havia de posar la contrasenya "libertad". Quina ironia!. Cada professor havia d'agafar, en arribar a l'institut cada dia, un full en que constaven totes les hores de classe, i havia d'anotar si faltava algun alumne, i podia marcar totes les incidències que el reglamentador havia previst: no fer deures, no portar material, arribar tard, molestar, menjar xiclet...Cada dia un administratiu era el responsable d'introduir les incidències recollides en el full a l'ordinador, i si hi havia hagut alguna expulsió o algun incident no tipificat ho havia de fer el professor que l'havia tingut, prèvia comunicació al tutor de seguiment. Cal notar que en el full diari els alumnes no s'havien d'entrar amb noms sinó amb número de codi. Absoluta despersonalització. A final de mes sortia tot reflectit i els alumnes eren castigats a l'aula de càstig una hora extraordinària acabades les classes els dijous a la tarda.

No deixa de ser contradictori també, perquè que es tractava d'un centre que havia adquirit fama per la introducció de la tutoria individualitzada, i que com a CAEP tenia més dotació de personal i mitjans per fer "atenció educativa preferent". A més del programa "Libertad" en aquest mateix centre hi havia dues tardes a la setmana que es quedaven castigats una hora més en acabar

les classes, els estudiants que en l'avaluació anterior, o en el curs anterior, si era el primer trimestre del curs, havien suspès cinc matèries o més. No cal dir que estaven castigats perpètuament els nois i noies amb NEE, llevat d'un que tenia una síndrome d'Asperger i per això havia estat matriculat a 1ESO amb dictamen de l'EAP i amb ofici del Delegat Territorial d'Ensenyament, per tant era l'únic que es lliurava del càstig, perquè en llenguatge d'etiquetament "era un ACI".

En el cas de l'IES MC és molt eloqüent el fet que en qualitat de psicopedagoga vaig demanar a la Cap d'Estudis em fes a mans una còpia del PAT –projecte d'acció tutorial- ja que, com s'ha dit, era un centre que havia obtingut la seva bona fama entre l'Administració educativa per ser pioner en implantar la tutoria individualitzada; doncs bé, el document no es troba durant molts mesos, fins que era ja abril, se me'n va donar un esborrany. En canvi la tipificació de faltes estava a l'abast de tothom i el tutor grupal, que actuava per damunt dels tutors de seguiment, feia executar expulsions i càstigs quan es complia el nombre d'incidències reglamentat. Evitar l'aplicació rígida de la normativa en defensa de l'alumne va significar-me com a psicopedagoga haver-me d'imposar en diverses ocasions.

Entre els centres observats, els que més respecten la persona de l'alumne i els seus drets són els que tenen direcció d'estil *gestor*, l'IES SE; i cal ressaltar que el director i el coordinador pedagògic, professors de cos A, abans havien estat mestres i junt amb el cap d'estudis de cicles formatius, tenien una relació personal amb els alumnes que els permetia ser exigents des del respecte sabent valorar als alumnes allò que feien bé, i si havien de castigar sempre tendien un pont de retorn, de fet, com correspon a la relació d'ajuda i preveu la normativa legal, si les mesures han de ser de reinserció.

En el centre que la direcció era d'estil *participatiu*, el CB, personalment des de direcció no hi havia càstig, sinó molt bona relació de tot l'equip directiu amb els estudiants bons i amb els alumnes conflictius i les seves famílies, però alguns equips docents, els que estaven coordinats per antigues professores de BUP, marcaven normes estrictes que portaven a expulsar cada final de mes, de tres

a set dies els alumnes conflictius. Als alumnes expulsats se'ls donaven deures per fer a casa, cosa que era gairebé impossible que els fessin atès el pobre nivell cultural i d'implicació de les famílies. Quan tornaven, ho feien, amb els deures sense fer, això era una nova falta a acumular. Aquesta manera de fer era compartida per professores ben joves que vivien en zones residencials, gaudien d'estatus cultural i econòmic, i perseguien –literalment- els alumnes i en feien motiu de comentari a la sala de professors i a la cantina, de manera que de tant parlar-ne s'amplificava el problema i se'n feia causa comú. La direcció i la inspecció d'ensenyament de zona no compartien aquesta manera d'actuar, però malgrat la seva implicació, hi havia moltes expulsions a 1ESO i a 3ESO que cronificaven situacions de marginalitat de molts alumnes.

Potser el problema i la solució rau en *L'autoritat del professor*. Hi ha una confusió entre la concepció d'autoritat i la de poder. O potser és una qüestió diferent, potser hi ha professors que regeixen la seva tasca educativa per l'ètica del servei i n'hi ha d'altres que ho fan des de l'ètica del poder, tal com distingia el professor López-Aranguren. El professor que té autoritat, és autor de la seva feina, és creatiu i respectuós, no es mou per qüestions de poder, no es sent atacat per les provocacions dels adolescents, encara que si que se'n dol, i li saben greu, però no les considera una ofensa personal. És conscient que té al davant un aprenent al que en el procés educatiu haurà d'ensenyar a gestionar els conflictes i les frustracions, no pas a inhibir-los o amagar-los.

El professor que no té autoritat personal, però vol tenir poder, amenaça constantment els alumnes, revisa les agendes, registra les motxilles, expulsa els alumnes perquè considera que li han faltat el respecte, quan simplement estaven rient i no es podien controlar, mentre aquest mateix professor no considera falta de respecte vers els alumnes tractar-los amb cinisme i burlar-se'n i posar-los en evidència davant dels propis companys de classe, dient-los paraules vexants, com el cas del noi (reg.206) a qui un dels professors de VP i plàstica li deien "Tú, pajarero", en relació a que ensinistrava ocells cantaires, i al mateix noi, la professora de matemàtiques d'ADE li deia cridant, mentre ella es feia la manicura a l'aula, que no es podia estar al seu costat perquè li feien pudor els peus, en lloc d'explicar-li que encara que es rentés, si els esportius

estaven suats la pudor quedava impregnada, i calia tenir dos parells de plantilles i canviar-les i rentar-les amb freqüència. Això li vaig explicar jo al noi quan em comentava la persecució de que era víctima. el noi va entendre com prodia resoldre el problema i hi va posar remei.

#### **4.4.2. Un possible camí: Optimització prosocial en el marc de l'IES, una estratègia sistèmica.**

Per sortir al pas d'una forma constructiva al malestar que es vivia a 3ESO en el moment JO1 de l'estudi es va organitzar un Pla de mediació prosocial (1999-2000), emparat en un seminari intern sobre optimització prosocial, inclòs en el PFZ, en el que hi participaven gairebé una tercera part dels professors. El seminari es va oferir a tot el professorat, i van participar-hi amb assiduïtat 16 professors de 50 que formaven la plantilla del centre, altres dos professors que havien començat els dies de setembre previs al començament de les classes, no van poder assistir-hi malgrat estar-hi interessants perquè els coincidien les hores amb un altre curs de formació de la pròpia especialitat, i una altre professora no va poder assistir per qüestions familiars, altres, simplement "passaren", i un parell se'n van riure.

Els tutors de 3ESO, que assistien tots tres al seminari, van acceptar portar a terme l'experiència d'un programa de mediació i de formació de mediadors entre els alumnes, per tal de donar-los protagonisme i implicar-los en la prevenció i eradicació de conflictes, que a primers de novembre ja s'havien desbordat i hi havia 11 expedients disciplinaris en marxa en aquell curs.

A 3ESO, amb els alumnes, es van fer sessions setmanals en l'hora de tutoria adreçades a tots els grup classe. Aquestes sessions, en les que hi era el tutor de grup, les dirigien estudiants d'últim curs de psicologia que estaven fent el Practicum a l'institut, tutorats per la psicopedagoga; cada tutor s'hi va implicar segons capacitat i interès. Cada setmana els estudiants universitaris

presentaven als tutors de tercer el projecte de la sessió de la setmana següent per tal que poguessin fer-hi aportacions o esmenes.

Simultàniament a la formació grupal, es va portar a terme un programa de formació de mediadors, fora d'horari escolar, al que van assistir-hi voluntàriament 18 alumnes, (cada trimestre van participar-hi 3 o 4 nois i noies per cada un dels tres grups de 3ESO), els mediadors s'havien presentat voluntaris i havien estat designats pels companys. La formació de mediadors es feia els dimecres a migdia un cop s'havien acabat les classes. Aquestes sessions les dirigien els estudiants de la facultat, sense cap presència del professorat del centre, tot i que el programa estava supervisat per la psicopedagoga, ja que es pretenia donar un ampli marge de llibertat als alumnes d'ESO. Es mostraven situacions quotidianes, trossos de pel·lícules o retalls de sèries de TV en antena, en suport video, en les que hi havia un conflicte i els alumnes mediadors participaven directa i activament en les simulacions o en la recerca de solucions.

Tot seguit es transcriu la valoració d'aquella experiència, que en va fer el coordinador de 3ESO:

*S'ha treballat simultàniament als tres grups de 3ESO durant les hores de tutoria.*

*Paral·lelament s'han format una sèrie d'alumnes (aproximadament uns 18) com a mediadors prosocials per intentar la resolució de conflictes individuals o grupals durant una sèrie d'hores extraescolars (dimecres de 13:20 a 14:30 hores).*

*La formació del programa de mediadors ha sigut duta a terme per alumnes de Practicum de Psicologia de la UAB, mentre que les activitats de prosocialitat han sigut també portades a terme per les mateixes persones amb el recolzament dels tutors de cada grup.*

*Un cop acabades les sessions es va procedir a fer una valoració sobre les activitats i la seva repercussió en la resolució de conflictes d'una manera assertiva. El resultat ha sigut el següent:*

#### **ALUMNES**

*Gairebé un 50% dels alumnes han mantingut una conducta assertiva davant els conflictes plantejats a l'institut.*

*Un 35% dels alumnes creuen que les activitats treballades serveixen per a potenciar les conductes assertives davant de conflictes d'àmbit escolar.*

*Pel que fa a la resolució de conflictes a l'àmbit de l'institut: un 33% dels alumnes diuen que no hi ha hagut problemes; un 25% pensen que no s'han resolt els conflictes d'una manera assertiva; un 12% pensen que s'haurien solucionat igualment i un 30% pensen que si s'han solucionat conflictes gràcies a la conducta assertiva (general) dels alumnes.*

*Pel que fa als mediadors: un 6% els hauria agradat fer de mediadors però no ha estat possible; un 50% dels mediadors (aproximadament 9) pensen que les activitats han servit per a solucionar conflictes en el grup i un 50% diuen que la seva actuació com a mediadors els ha servit per a solucionar conflictes.*

#### **TUTORS**

*Com a experiència pel que representa com a novetat en el desenvolupament d'activitats novadores dins la tutoria, creiem que s'ha de valorar positivament. El motiu fonamental ha sigut la motivació dels alumnes davant de situacions noves i amb un grau de participació elevada.*

*Així mateix s'ha d'assenyalar que ha estat una proposta engrescadora en la majoria dels casos (tret dels que ho interpreten com una forma de no fer classe normal).*

*Pel que fa a les activitats; han estat força variades amb un alt índex de participació tot i que en algun cas es pot considerar que les activitats no eren de resolució de conflictes sinó de presa de decisions.*

*Creiem que no hi ha hagut prou informació per la resta de l'equip docent de tercer, de les activitats que s'estaven realitzant i de la seva finalitat.*

*Considerem que el temps dedicat a les activitats de prosocialitat (un 30% del total de la tutoria) ha estat excessiu ja que ha fet comprimir molt altres temes que potser hauria sigut convenient treballar-los més.*

*Pensem que un màxim de 4/5 sessions per curs seria suficient i fins i tot si no és possible, tenint un material adient, el podria dur a terme el mateix tutor quan s'escaigui.*

Figura 4.4-1 text transcrit de la valoració del coordinador de 3ESO a l'IES JO1, juny 2000

El curs següent va haver-hi un canvi en la direcció del centre. Amb el canvi de director i d'equip directiu es va prohibir, explícitament, continuar en un segon curs el seminari sobre prosocialitat, tot i haver estat aprovat en el PZF, també es van prohibir les activitats de formació amb alumnes i totes les activitats de caire preventiu o d'intervenció per evitar o resoldre qüestions de maltractament entre iguals, que en el PAT feien la psicopedagoga i la professora de PT.



#### **4.4.3. El problema de les etiquetes negatives i més...**

L'etiquetatge és la capacitat que té l'escolarització a través de les expectatives, profecies d'autocompliment, dels mestres i els professors, per generar "identitats escolars" reeixides o desviades. Etiquetatge o pseudodiagnòstic són dues perversions que massa vegades es donen en els centres escolars i que serveixen per tranquil·litzar alguns docents, però són greus atemptats als infants i adolescents. En els centres d'educació secundària no s'analitzen els mecanismes d'exclusió que es generen vers els alumnes i que són productors d'inadaptació al medi escolar. Hi ha mecanismes d'exclusió en el discurs educatiu, és justifica com a trets personals negatius en tal o qual alumne, les dificultats, les incapacitats i s'atribueixen a mala voluntat. Se'ls recrimina públicament, se'l posa en ridícul o en evidència davant el grup.

Els alumnes són etiquetats des del primer dia que entren a l'escola, ja al parvulari, i aquesta marca la van arrossegant perquè cada curs es passen informes al curs següent, informes que la majoria de vegades serveixen per estigmatitzar els alumnes i les seves famílies, no per explicar-li al docent del curs següent, el qui rebrà l'alumne, quins recursos i quines estratègies s'han fet servir per ajudar a aprendre un alumne que té dificultats, que li costa, que està distret, que viu un mal moment personal o familiar, no s'explica gairebé mai com s'ha aconseguit motivar-lo ( si és que s'ha fet) o al costat de qui caldria posar-lo perquè treballa millor i s'aconsegueix un aprenentatge cooperatiu.

Analitzats els informes de traspàs dels centres d'educació primària durant set cursos, corresponents a aproximadament dotze professionals assessors psicopedagògics, s'observa que no fan altra cosa que etiquetar. Puc assenyalar amb satisfacció dues excepcions de professionals que aportaven informes que descrivien actuacions que havien ajudat l'alumne, actuacions per a implicar les famílies i línies d'actuació recomanades. Però desgraciadament n'he trobat

molts altres, que només han definit en negatiu i quan ha estat positiu es concretava amb expressions tan limitades com “molt bona”, “justeta però treballa”.

Un cas molt significatiu es donà amb tots els alumnes d'1ESO de l' IES MC; en un excés de zel però molt irreflexiu, es donaven per escrit dades, opinions, no comprovades a les que s'atribuïa categoria de certa, i es feien afirmacions que comprometien, i molt, el respecte i el dret a la intimitat que mereixem totes les persones.

Un exemple d'etiquetatge el transcrivim a continuació (fulls originals, enganxats en el quadern 8 pp. 45 i 46) es tracta de les graelles de traspàs d'informació donades a tot el professorat que intervé en els grups de 1ESO :

núm	nom	observacions
1	MG	Líder negatiu de classe. Molt intel·ligent. Es creu el rei del Mambo. Mare responsable, cal parlar primer bé del seu fill, després les queixes. Es un porter de futbol bo i això l'ajuda a ser líder.
2	ABA	Treballadora. Bon seguiment familiar.
3	MVD	Respon bé, però molt lenta
4	DP	Asmàtic. Problemes familiars, però és bó. Cal·ligrafia molt dolenta.
5	CN	Pot respondre bé, problemes familiars i per això està poc controlat.
6	SM	Compte amb ella, sembla que “enfoti” de tu. Tractat per la psicòloga. Fa el possible per cridar l'atenció. Bon seguiment familiar. Cal un marcatge estricte.
7	DC	Gitano. Absentisme esporàdic. Es intel·ligent
8	VG	Molt lenta però amb aptituds.
9	SG	Li costa molt, però s'esforça
10	NG	Molt passota i a més li costa. Seguiment familiar bo, tot i que cal anar en compte amb la mare. Té problemes físics i ha d'anar sovint al WC.
11	AG	Problemes familiars. Poc treball i passa de tot.
12	PR	Fa un mes que ha arribat, ha passat 3 coles en un any per causes familiars.
13	RL	El més fresc i feliç del món.
14	XC	Alumne amb NEE. No té un treball autònom. Té una bona relació amb els companys. Cal estar molt per ell, té un nivell de 1r o 2n de primària. (ACI)
15	RP	Excel·lent, molt bona en tots els aspectes.
16	BS	Excel·lent, molt bona en tots els aspectes.
17	JML	Excel·lent, molt bo en tots els aspectes.
18	CM	Li costa molt les mates, però és molt treballadora.
19	MM	Molt treballador. Va tenir meningitis i això li ha comportat seqüeles en la motricitat fina.
20	DS	Bo, però lent.
21	DV	Molt treballador, però li costa molt totes les matèries. Té un bon seguiment familiar.
22	TG	Li costa molt totes les assignatures.
23	MJ	Els pares estan separats i passa totalment de la mare. Cal quadrar-lo i un control molt estricte.
24	MA	Pot però no vol, necessita estar molt a sobre seu i marcar-lo des del primer dia.
25	SL	Gitana. Absentisme esporàdic per causes familiars. Físicament molt desenvolupada, és la líder de les noies.
26	CM	Molt fluixa

núm	nom	observacions
27	AR	Germà del MR, continua la dinàmica familiar: passa de tot, però és més simpàtic que en M. Nivell molt baix. No paga res i no hi ha seguiment familiar.
28	CM	Nul·la total.
29	IM	Nul·la total.
30	JS	Nul total. Pot portar problemes conductuals. No treballa gens i els pares no apareixen si no hi ha problemes que comportin expulsió
31	CB	Com el XC però pitjor. No fa res de res, és el moble de la classe.
32	MCC	Sense problemes, pot seguir perfectament. No fa esforç suficient per obtenir el rendiment que li pertoca (N) La família ja és coneguda, és la germana del DC
33	JC	Potser se'n va a Granollers, pares separats.
34	DC	Molt treballadora, però li costa molt d'entendre. Es molt tímida. Té por de fer el ridícul. Respon més bé als exàmens escrits. La família està molt a sobre (B)
35	ABE	Molt bona, treballadora, bon comportament. Família molt col·laboradora (E)
36	NF	Es la germana del CF. Es creu molt més del que és; la família la sobrevalora. Ha anat a grups flexibles, li costa molt tot i va fent. Malament en ortografia.
37	RG	Es rebutjat per tothom a l'hora de treballar. Comporta molts problemes. Molt limitat en totes les matèries, no treballa gens tot i que sembla que és més intel·ligent del que sembla. Família poc col·laboradora.
38	AL	Germà de TL Està diagnosticat com a límit, ha anat a grups flexibles, però no fa pràcticament res. Té molt complex d'inferioritat (és molt petit) No presenta problemes a classe, però té por als sorolls de tempesta...
39	DM	Es just de possibilitats, si treballa arriba a la seva capacitat. La família és col·laboradora. Es "futbolero" massa ficat en aquest món i li pertorba els estudis.
40	DM	Equatoriana, va arribar el Nadal del 200X Presenta els típics problemes dels nouvinguts: relacions personals, idioma, integració... Es intel·ligent i treballadora. La família es preocupa força. Actualment ja està acceptada al grup classe.
41	FO	Es <sup>o</sup> repetidor de 6è perquè va estar bastants anys sense escolaritzar. Viu amb la tieta que té la potestat i respon si els problemes no la desborden. Té greus problemes de relació social i àdhuc amb la tieta. Pot seguir si s'hi està a sobre i no s'ajunta amb el R. No presenta problemes de comportament a l'aula.
42	SQ	Sempre vol anar amb les noies i en general li costa relacionar-se. Es bo en quan a rendiment (N). La família col·labora però no s'enteren gaire.
43	GR	Molt amiga de la BV Es treballadora, però molt tímida, fa el que pot en els grups flexibles. Té assumits els seus límits i és molt col·laboradora amb els mestres. La família col·labora força.
44	BV	Es amiga de la G i s'assemblen en el caràcter. Es treballadora i pot aconseguir superar els objectius mínims, fa el que pot. Pares separats, viu amb la mare i passa molt temps sola. La relació amb el pare és força estranya, va ser molt problemàtica.

num	nom	observacions
45	JV	No fa pràcticament res, està tot el dia jugant a la cònsola i no té interessos escolars. No presenta problemes de disciplina. La família no presenta problemes de col·laboració, però no s'enteren gens.
46	MV	Cal posar-lo amb el P, no amb el R. Pares separats, viu amb la mare. Es molt bo pel que fa al rendiment (N) Presenta problemes a dins i a fora de l'aula. A classe se l'ha de marcar molt, té problemes amb tothom. Es capaç de fer les coses més estranyes que es puguin imaginar. Caldrà exploració per part de la psicòloga de l'EAP. La relació amb les noies és problemàtica perquè està obsessionat.

Figura 4.4-2 Buidat de les dades de traspàs d'informació rebuda dels CEIPs d'on provenen els nois i noies que s'incorporen a l'IES MC a 1ESO que es reparteixen a tot el professorat del nivell

La informació escrita donada del noi MV (reg.360) en el traspàs d'informació, alumne 46 del quadre 4.4-2, el deixava com a molt problemàtic quan en canvi era un nen ben normal, un d'aquells casos amb un, molt possible, TDAH; molt ben educat i amb seguiment per part de la família, cosa que emmascarava els símptomes. Venia d'una família cultivada intel·lectualment, amb estima per la cultura i amb bones formes, i cridava l'atenció en l'entorn escolar. Això els professors ho atribuïen a que volia tenir la última paraula. Realment era un nen que tenia base familiar en coneixements i comportaments. El nen havia patit recentment dues pèrdues, dos dols, el del pare ja que feia poc s'havia separat la parella, i la pèrdua del germà, amb qui tenia molta unió, i feia també molt poc, amb 21 anys s'havia aparellat i havia marxat a viure a Bilbao. La obsessió per les noies no tenia res de patològica, més aviat les considerava bledes, i reaccionava quan acusaven en fals o feien el ploricó. Només calia ensenyar-li a aturar-se, controlar els moviments i no intervenir en totes les converses.

Un altre exemple d'etiquetatge (reg. 148) és el cas d'un noi de 1ESO, gran com un gegant i desmanegat, el tècnic de l'EAP diu en una reunió d'equip docent que el noi presenta trets psicòtics, els companys que venen del mateix CEIP li diuen "el asesino". Em poso en contacte directament amb la psiquiatra del CAPIP i m'explica que el noi va ser diagnosticat com a TDAH quan estava a parvulari, s'ha fet un bon treball, ha participat en un programa "Atura't i pensa", els pares han col·laborat amb molta responsabilitat i el noi està donat d'alta. No

hi ha cap psicòpata. Per què s'ha etiquetat així a aquest gegant bo?. Pensem que perquè de petit, amb la hiperactivitat, cada vegada que ell es movia algun dels menuts del seu costat queia a terra. Per què als professionals que haurien d'ajudar els adolescents els falta prudència i parlen davant d'un equip docent amb frivolitat?

Com s'ha pogut observat en els informes transcrits i en moltes altres ocasions, a vegades les etiquetes venen en raó de la família a la qual pertany un noi o noia. Aquest era el cas (reg. 93) del noi que junt amb un altre company de 1ESO entrà en una floristeria i robà unes participacions de la rifa de Nadal. La florista va anar a explicar-ho a la direcció de l'IES, es va fer una acció amb els pares, actuaren responsablement i li fan tornar els diners de la seva guardiola. Temps després, la tutora explica en reunió d'equip docent, que ha parlat amb la mare, que el noi treia bones notes a l'educació primària, i que la dona està preocupada perquè el nen ara no estudia i ella ja té prou problemes a casa perquè el pare té una ludopatia. Des d'aquell moment no es fa cap més esforç per tornar a motivar el noi. Amb aquell pare!, sembla que tothom quedi eximit de responsabilitats, no els cal implicar-se.

Amb les limitacions dels pares massa vegades s'encobreixen la incompetència i potser també la inhibició dels docents. Molt clar és el cas d'una nena, la mare de la qual patia una malaltia mental i havia estat ingressada alguna vegada. Era un cas portat pels serveis socials des de feia molts anys (reg. 213) A l'IES consideren que, per prevenció, la nena hauria d'anar a l'aula hospitalària. Ni la tècnica de l'EAP, ni la psicopedagoga, consideràvem la mesura necessària, ni inclusiva, ni adequada. És considerava més oportú establir un pla de protecció des de l'institut i desvetllar la capacitat resilient. La direcció del centre va sostreure informació reservada de la llibreta de notes de la psicopedagoga – sense autorització- i aconseguiren que la nena acabés a l'aula hospitalària. El curs següent la noia tornà al centre, els professionals de tots els serveis, consideraven que mai li havia calgut assistir a aquell recurs, aleshores se l'adscrigué a l'ADE i se li feu un assetjament cruel que portà a expulsions contínues perquè la noia no es contenia. Tot això es feu en contra de l'opinió i

el consell manifestat ben clarament de la psicopedagoga, la tècnica de l'EAP i el treballador social del barri.

D'altres casos encara que no tant greus, però, també es podrien haver evitat. Així el del noi (reg.226) que l'expulsaven per acumulació de fulls d'incidències en dues matèries escolars (en les altres vuit no en tenia cap) Quin és el delictes? Ser inestable emocionalment -deien. Quin adolescent no ho és? Potser s'hauria de fer una tasca tutorial o especialitzada perquè el noi, i molts altres nois i noies, sabés entendre i controlar les emocions que el portaven a explotar en determinades ocasions i que podrien evitar l'expulsió. I si hi ha problemes en dues matèries, però en les altres vuit no n'hi, la causa de les dificultats està només en el noi o podrien haver-n'hi atribuïbles a l'organització escolar o potser a l'estil educatiu d'aquests docents?.

S'ha constatat que a vegades l'etiquetatge un alumne ha partit de persones de la comunitat educativa, però no del professorat, aquest era el cas d'un conserge, una persona extravertida i una mica imprudent, que vivia en el mateix institut i es movia pel barri, freqüentava els mateixos bars que els pares dels alumnes i coneixia tothom; per les conductes de pares i mares de les quals es parlava i criticava al bar, ell jutjava els fills i com que ho explicava als professors, que a vegades anaven a preguntar-li, les informacions, calumnies, la major part de les vegades, circulaven després amb seguretat i encara que davant portessin un "pobre noia, mira que la seva mare...", ja havien deixat la difamació clavada. Aquest ha estat el cas d'un entre vuit conserges amb els que s'ha tingut relació (12,5%) ; quatre han estat un model de prudència (50%), els altres tres es podrien qualificar de neutres.

Una altra causa d'etiquetatge sorgeix, sense mala voluntat potser, en l'intrusió dels serveis socials en el medi escolar. En qualificar d'intrusió no es vol dir que no facin una feina correcta i necessària; el que s'afirma és que l'IES és potser l'únic espai de protecció que poden tenir aquests nois i noies, el lloc que els pot permetre ser com els altres adolescents, i si s'aprofita per fer el que socialment potser es qualifica de marginació positiva, s'està envaint un territori neutral on podrien ser iguals entre els iguals.

Els nois i noies que viuen en el sí d'una família multiproblemàtica es veuen afectats moltes vegades per una victimització secundària a partir de les intervencions que professionals aliens a l'escola fan en el marc escolar, això pot portar a discriminació, marginació o no inclusió. Aquest era el cas que sense mala voluntat es donava al centre CB quan els dimecres arribaven els treballadors socials del municipi i treien de l'aula nois i noies que eren víctimes de desestructuracions familiars, quan tornaven a l'aula i havia mofes per part dels seus companys. Es ben cert que als adolescents els agrada distingir-se dels adults, però no dels seus iguals.

En el context exemplificat fins ara, es pot subscriure, encara que amb molta tristesa, les afirmacions que es feien el 1991, quan l'ensenyament encara era obligatori només fins els catorze anys, en una publicació de la Direcció General d'Atenció a la Infància<sup>49</sup> quan afirma que la presència continuada a l'escola pot significar un perill de risc en sí mateix. A continuació es destaquen uns paràgrafs del text:

#### 6. El paper de l'escola com a possible maltractador institucional

(...) En l'actualitat molt difícilment trobarem l'aplicació del càstig físic a l'escola com a recurs (malgrat cada any es presenten algunes denúncies per part de pares en aquest sentit), però sí existeix el perill d'un maltractament psicològic o d'un abandonament en aquells casos més conflictius. També, (...) ens podem trobar amb el maltractament de tipus institucional, que seria el que es fa a distància, però que repercuteix directament sobre l'alumnat, com poden ser els plans d'estudis exagerats, distribució horària totalment inadequada, espai vital de l'alumne massa reduït...

#### 7. Conclusions

Tanmateix, així com hem dit que l'escola és un lloc ideal per a la prevenció, detecció i actuació sobre el maltractament, per l'intens contacte amb el nen, a la vegada aquest alt volum de relació pot convertir el lloc (l'escola) i la persona (el mestre) en possibles agents maltractadors; cal, doncs, posar esment en aquest punt, a fi d'evitar entrar en un cercle tancat del qual la víctima n'és el nen: l'infant amb una relació familiar difícil, com ja hem vist, pot presentar un comportament a l'escola, que si no vigilem derivarà en un enfilall d'avisos, càstigs, comentaris negatius de la família...; amb la qual cosa crearem la imatge d'una persona conflictiva dins i fora de l'escola, dins i fora de casa. En aquests casos, a més, estem tancant portes al noi, perquè si aquest no troba cap tipus d'estímul ni estima ni a casa seva ni a l'escola –llocs on hi passarà la major part de les hores del dia- possiblement buscarà aquest estímul i afecte en altres llocs, altres ambients i altres persones, i es podran produir situacions d'absentisme escolar, fugides de casa..., i l'experiència ens demostra que gairebé mai són positives ni enriquidores...

Si el text no ens posa ja prou en estat d'alerta, no perquè sigui ciència-ficció, sinó en alguns casos una dura realitat, cal parar atenció a la comunicació no verbal que fa la il·lustració de portada de l'opuscle.

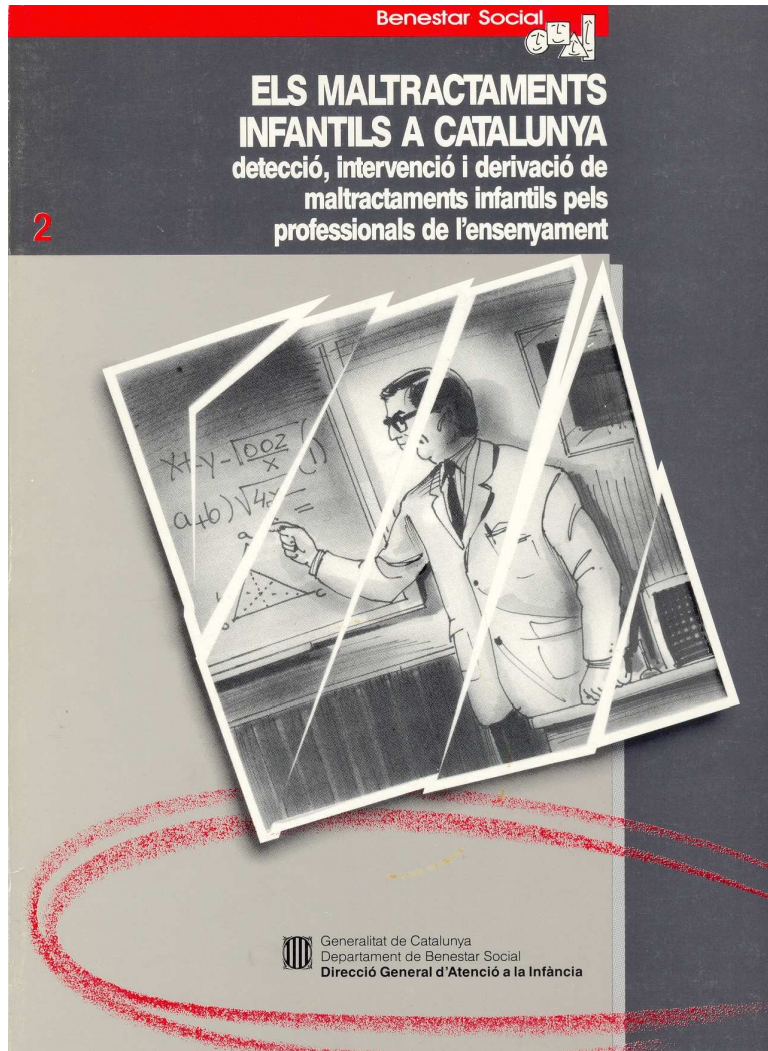


Figura 4.4-3 portada opuscle "Els maltractaments infantils a Catalunya. Departament Benestar Social. Generalitat de Catalunya (1991)

No es mostra relació personal, sinó números a la pissarra i potser també el del codi de cada alumne. La fotografia que presenta un model de professor està tallada. Cal pensar en un altre estil docent. Pot arribar a ser un estil docent un maltractament infantil? Cal explicar matèria de coneixement però potser cal no

<sup>49</sup> *Els maltractaments infantils a Catalunya. Detecció, intervenció i derivació de maltractaments infantils pels professionals de l'ensenyament.* Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social, 1991.



deixar de mirar als ulls i estimar netament, l'infant o jove al que es vol ensenyar.

#### **4.4.4. La inseguretat, la por i els seus efectes**

En la teoria psicosocial del desenvolupament psicoafectiu, Erikson, considera que l'infant aprèn a confiar quan se'l cuida de manera constant i afectuosa; aquesta confiança s'haurà d'anar redissenyant en cada etapa del creixement. És evident que seguretat i vincles estan sempre relacionats. Totes les persones tenim recursos personals, capacitats, sabers, destreses, trets de caràcter, que ens poden permetre l'accés a la felicitat, entesa com a creativitat i relatiu benestar, tenint en compte que hi ha elements, situacions, com poden ser la salut i les accions i els sentiments de les altres persones, sobre els que no tenim total decisió. Caldria esperar que en l'espai educatiu es donessin les condicions per viure amb seguretat, tant professors com alumnes. Si les condicions són adverses i no es poden gestionar, es viu en una situació d'inseguretat, de por, ... que afecta directament les condicions de l'intercanvi comunicatiu en l'educació. Podem afirmar amb Marina<sup>50</sup>

La eficacia en el rendimiento requiere una continua improvisación de habilidades que permitan dominar las circunstancias cambiantes del entorno, la mayoría de las cuales están constituidas por elementos ambiguos, impredecibles y muchas veces estresantes. Por tanto, el sujeto va a responder a ellas con sentimientos distintos, que le llevaran a la retirada o al enfrentamiento, dependiendo de la ansiedad que le produzcan o de su capacidad para soportarla.

El canvi en la societat, la reforma del sistema educatiu, generen incertesa i inseguretat en el professorat i en els alumnes i les seves famílies.

## El malestar en els professors

Fins fa poc, els professors basaven primordialment la seva seguretat en la competència que tenien en la matèria acadèmica per la que s'havien format i que ensenyaven. L'usuari, l'alumne, anava al centre d'ensenyament a aprendre i així les relacions complementàries estaven en equilibri. Actualment en ser l'ESO educació bàsica, no hi ha una opció personal per part de l'alumne o la seva família perquè el noi i la noia vagi més o menys voluntàriament a aprendre. Hi ha una obligació perquè la societat, el món laboral s'ha complicat i és bàsic saber i adquirir competències que abans només triaven, aprendre, uns quants. Ara els professors desconeixen els seus clients. L'alumne que estava al centre perquè ell o els seus pares havien optat perquè seguís aprenent, era qui s'havia d'adaptar. Actualment és el professor qui ho ha de fer, cal adaptar-se i adaptar el nivell de l'ensenyament als alumnes.

Hi ha una inseguretat provocada per una pèrdua de categoria social, com tantes altres professions han perdut, però altres col·lectius estan organitzats en col·legis professionals que els ajuden a defensar-se; en canvi els ensenyants no tenen col·legis professionals. Un altre element d'inseguretat el causa el rol ambigu que té el professor, poc definit per part del legislador, que deixa llibertat, però que no ha donat formació que permeti viure-la amb seguretat i creativitat. La llei parteix d'un cert optimisme: tots a l'ESO, però la manca de previsió porta al desencís, al pessimisme i es parla de fracàs, perquè en els fons es segueixen avaluant nivells de coneixements i no pas capacitats bàsiques, per les quals tampoc s'ha format ni a mestres ni a professors.

Ara que cal educar més enllà que ensenyar; molts professors es senten incompetents, tenen por perquè es senten incapaços de sortir-se'n amb èxit de la seva feina. Han de descobrir el valor d'una nova relació educativa. Es viu en una realitat social nova en la qual cal incidir, però davant d'aquesta situació que, metafòricament es podria expressar com no estar segurs per on es trepitja perquè unes plaques tectòniques es mouen en sentits diferents en cada peu,

---

<sup>50</sup> MARINA, J.A. (1996): *El laberinto sentimental*. Barcelona. Anagrama, p: 160

s'està insegur, es perd l'equilibri i es desvetllen emocions diverses que fan patir molt.

El malestar dels professors s'atribueix a l'excés d'incidències per causes dels alumnes, situacions personals pròpies i alienes i a la mala organització del treball. M'atreveria a afirmar que una gran part de la inseguretats dels professionals rau en el seu propi desconeixement, molts professors es desconeixen a sí mateixos, desconeixen les seves emocions, els propis estats d'ànim, i com això incideix en el seu rendiment professional i personal i en la percepció de la realitat que els envolta. Podríem dir amb els clàssics "coneix-te tu mateix", i resoldríem o evitaríem moltes de les situacions doloroses.

Les relacions s'han complicat. Tots depenem de tots i no estem acostumats a cooperar ni a col·laborar. Hi ha nostàlgia dels temps que érem considerats professionals amb prestigi, ara no hi ha distàncies. Tothom opina sobre educació, a vegades amb seny, d'altres vegades amb desconeixement. En moltes ocasions els professors són hipersensibles a la crítica, a causa, potser de crisis d'autoimatge i del desdibuixament de la identitat professional.

Per altra banda, de l'adolescent tothom en sap ben poc, el punt de referència és el record, més o menys llunyà, que cadascú en té de la seva pròpia adolescència, d'aquí les expressions, que al llarg de la investigació he sentit dotzenes de vegades, tant de professors grans, com d'altres força joves, "si jo hagués fet tal cosa els meus pares..." "si nosaltres haguéssim tingut aquests llibres", "si a mi un professor m'hagués dit..." , "jo en el meu temps", "Jo a la teva edat"...Es viu l'adolescent com a problema i no com a persona.

La família dels alumnes es percebuda, en la majoria de casos, com un agent no col·laborador, davant d'això s'ignoren, o ni es veuen, els elements positius que podrien generar o incrementar la confiança i la col·laboració amb un objectiu comú: el creixement sa i feliç de l'adolescent, usuari del servei.

També es viu una falta de cultura col·laborativa, en canvi davant la inseguretats s'ha reforçat la cultura corporativa; els claustres front els consells escolars,

encara que alguns professors no estiguin d'acord o no comparteixin la manera de fer d'alguns col·legues, però fan front comú o si més no es calla i es tanquen els ulls davant les injustícies. Es reivindica la llibertat de càtedra, que vol dir que jo ho faig com vull i que ningú em digui res, encara que treballar junts podria ser enriquidor. Hi ha una falta d'acceptació de la riquesa que podria suposar l'intercanvi. Els departaments didàctics serveixen majoritàriament per discutir el nombre d'hores que en el projecte curricular de centre s'adjudiquen a la matèria, si es poden fer desdoblaments o no, i no tant per comunicar-se mútuament formes reeixides d'ensenyar.

En el cervell de cada professor es desvetlla l'alerta, d'aquí se'n deriva por, i en moltes ocasions, fins i tot malestar físic... Es viu amb molta por als alumnes que no es poden dominar, perquè no és de domini del que cal parlar, sinó d'educació; es té por als pares que amenacen amb denunciar, perquè escolten els seus fills i s'ho creuen tot; es té por al company que pot prendre el lloc de treball, és té por a l'Administració que demana molt i no dóna res.

Els fets passen sobre un fons de motivacions (impulsos, necessitats, desitjos) i expectatives (realistes o no realistes) que incideixen en els esdeveniments que passen dia darrera dia i porten els professors a fer-ne espontàniament, inconscientment, una avaluació personal. Si el que passa satisfà les seves expectatives el resultat serà satisfactori; però si el que passa no satisfà les expectatives, o és imprevisible, aleshores es viurà amb: dolor, decepció, astorament, torbació, frustració, depressió, confusió, sentiment de culpabilitat, vergonya, refús... i aquestes emocions poden cursar amb sensacions físiques. Amb malestar en el treball i amb baixes laborals.

### **El malestar en els alumnes**

El malestar dels alumnes és l'evidència, la manifestació d'alguna o diverses falles en el sistema de relacions que es donen en el centre d'ensenyament, i que en bones condicions els haurien de permetre anar fent-se persona amb

una cultura adequada a les seves necessitats en conjunció i oposició –sense haver d'arribar a la confrontació irreversible- amb la cultura del món adult.

Els alumnes també viuen una profunda inseguretat, que en tenir menys instruments de gestió de la pròpia vida i amb poca experiència per afrontar les situacions desconegudes i la inseguretat es converteix en por. La resposta a la inseguretat i a la por per part dels adolescents també pot derivar en agressió. A vegades no entenen res del que els expliquen o fan fer a l'institut, aleshores s'avorreixen, i en moltes ocasions l'avorriment també esdevé agressivitat.

Com els professors, els alumnes, tenen les seves motivacions en assistir al centre escolar (hi ha uns impulsos, unes necessitats, uns desitjos ) que es viuen amb unes expectatives (realistes o no realistes), en el moment que passen els fets (hores de classe en els que no s'entén res, matèries que no agraden, contradiccions en la pròpia organització, matèries a les que no se'ls troba utilitat, professors que no connecten...) els alumnes fan la pròpia valoració dels fets i si no satisfan les expectatives que s'havien fet, sorgeix el dolor, la decepció, la torbació, la frustració, la depressió, la confusió, els sentiments de desvalorització propis o de l'altre, la vergonya, els sentiments de refús, la ràbia i la violència.

Totes les conseqüències d'expectatives no reeixides porten conseqüències a vegades físiques, i sempre psíquiques, produeixen ràbia. I s'ha dit sempre que la ràbia no es bona. Però aquesta afirmació té la seva explicació en una societat marcada per la religió, però és incorrecta actualment. La ràbia és una conseqüència d'un fracàs que si no es reconeix, accepta i recondueix, pot portar a accions físiques: agressions a persones (directa), agressions a coses (indirecta cap a les pertinences de les persones o del grup); es pot manifestar verbalment, directa o indirectament, ja sigui amb insults o amb crítiques; o es pot reprimir (tenint en compte que aquesta manera d'evitar l'experiència de la ràbia tard o d'hora tindrà conseqüències emocionals greus. Si no es pot expressar com hom es sent en les seves relacions, s'acaba en l'aïllament.

En aquestes condicions tant els professors com els alumnes perden el gust per la feina. Tant uns com els altres falten reiteradament, arriben tard o emmalalteixen.

#### **4.5. Percepció de la funció del psicopedagog als centres d'educació secundària**

En els instituts d'ensenyament secundari es veu i es viu la funció del psicopedagog des de diferents angles i expectatives, segons col·lectius i persones. I també es diferent la imatge que es genera segons com cadascun dels psicopedagogs dissenya la seva tasca. Això no és en sí mateix positiu ni negatiu, pot permetre la creativitat o pot suposar una inseguretats i dependència (infantil, immadura, per falta de professionalitat) o submissió a la direcció escolar o al tècnic de l'EAP.

##### **4.5.1. Com perceben la funció del psicopedagog les diferents direccions**

En les diferents situacions estudiades l'expectativa de la funció del psicopedagog varia. Des de l'angle de les direccions hi ha diferents posicionaments, ja es parteixi d'un o altre estil directiu, que van des del rol paternal o maternal a l'exigència policial, des d'una funció nutrícia a una funció repressora, en una gradació d'estils directius que faciliten o dificulten les relacions i el creixement, i que afavoreixen o dificulten l'entrada a l'organització d'un professor diferent, amb una tasca singular i implicat en la vida diària, com és el professor de psicologia i pedagogia

### **La direcció controladora percep la psicopedagoga**

La direcció controladora no esperava res de la psicopedagoga, li respectava les hores que, per normativa, tenia de dedicació docent, assignant-li grups d'educació especial de llengua castellana i de matemàtiques, fets amb el criteri de l'alumne que no arriba o que molesta i no acceptant per part de la professional cap argument psicopedagògic que posés en qüestió l'aïllament a que es condemnava els alumnes amb dificultats; li feia encàrrecs sense sentit en les hores dedicades a assessorament, coordinació o suport al professorat, i li assignava la tutoria individual dels alumnes que en passar dels centres de primària, venien etiquetats com a conflictius..

En el centre amb direcció controladora, el curs anterior al que es ressenya en la investigació, ja havien amargat la vida a una altra professora titular de psicologia i pedagogia, que per fer la feina que considerava que havia de fer, s'havia hagut d'enfrontar diverses vegades a l'equip directiu i suportar calumnies i espionatge (per part dels professors interins que treballaven com a sicaris de l'equip directiu) en les seves relacions amb els col·legues docents o amb els alumnes. Va acabar demanant trasllat davant la impossibilitat de complir la seva missió com èticament considerava que era el seu deure.

En aquest perfil de direcció es pretenia convertir el psicopedagog en un titella que informés favorablement i donés suport a les mesures correctores i les expulsions que, com a judicis sumaríssims, es feien als alumnes que torbaven la pau somniada. Cal recordar que com ja s'ha explicat abans, en aquest centre funcionava un exhaustiu control diari de faltes i incidències –Libertad es deia el programa- de tots els alumnes del centre, no per nom de persona, sinó reduïts a nombre de codi; quan es sobrepassava el límit establert pel qui havia dissenyat el programa, els alumnes eren expulsats o obligats a quedar-se castigats els dijous a la tarda, normalment a copiar.

Les funcions de la psicopedagogia les havien esborrat *de facto*, la psicopedagoga havia passat a ser una tutora individual a qui se li assignaren

10 alumnes de 1ESO, que com a grup classe depenien d'un tutor de grup que decidia qui s'expulsava i quants dies, sense tenir en compte si hi havia alguna situació personal que hauria de fer modificar la rígida normativa de faltes, incidències i expulsions. En diverses ocasions, com a psicopedagoga em vaig negar a portar a terme aquestes ordres de càstig i expulsió, i ho vaig haver de defensar amb molta seguretat, deixant ben clar que no executaria cap ordre en contra dels alumnes, i que si volien que ho fes, m'ho havien de comunicar per escrit, cosa que mai van fer.

El control que pretenia exercir la direcció era tant, que van pretendre exercir la tutoria de Practicum d'una estudiant de Psicologia que s'havia assignat des de la Facultat de Psicologia de la UAB s'havia assignat al centre en virtut d'un conveni fet amb una direcció anterior. En el moment de la investigació, el director i la cap d'estudis, només mestres, pretenien ser tutors en lloc de la professora de psicologia i pedagogia, a qui corresponia per especialitat i formació i per treball docent a la Facultat de Psicologia .

En l'etapa de treball a l'IES MC ( 1 curs escolar: 10 mesos) es va aconseguir, a força d'imposició i utilitzant amb precisió la normativa, que es formés la comissió d'atenció a la diversitat. Cal notar que per derivació de la direcció, o dels professors que hi havia al seu voltant, només es van atendre dos alumnes, dels cinquanta-vuit amb els que es va poder treballar en tot el període, incloent en aquest nombre total d'atencions, els alumnes que se m'havien assignat com a tutora individual i com a professora de castellà i matemàtiques en grups d'ADE.

### **La direcció d'estil gestor percep la psicopedagoga**

En aquest estil de direcció, el director i l'equip estaven disponibles, confiaven i secundaven les iniciatives raonades que se'ls presentaren; li confiaven i encomanaven a la psicopedagoga alguns casos de professors que no connectaven amb els alumnes amb l'esperança que una intervenció



complementària direcció – psicopedagoga afavorís els alumnes, de manera que la psicopedagoga per la via de la comprensió entre col·legues i la comunicació interpersonal donés eines i recursos als professors per poder actuar amb més competència pedagògica i amb més seguretat personal, sense amenaces ni expulsions .

A meitat d'abril, incomprendiblement, va arribar una decisió de la Direcció General de Recursos Humans per obligar-me a passar a un altre centre. La direcció ho aturà personalment i també, fent-se ressò de la comissió pedagògica, demanà al Cap dels Serveis Territorials que es pogués completar la tasca començada.

Durant aquest període, tot un curs escolar (10 mesos) trenta casos d'entre cent vint-i-quatre alumnes que es van atendre, foren derivats des de la direcció participant en reunions d'equips docents, o institucionalment, per salvar els alumnes abans que fos necessari emprar mesures coercitives.

Aquest tipus de direcció arbitrà mesures per atendre nois i noies que no seguien a les classes, optimitzà els minsos recursos de personal docent que tenia per organitzar un taller (Aula de Projectes) que acollís algunes hores alumnes de tercer i quart d'ESO que a conseqüència del fracàs en el sistema ho passaven malament i molestaven. Van demanar la col·laboració de la psicopedagoga per l'organització del recurs taller, se li encomanà l'atenció del professorat que hi dedicaria algunes hores, escoltaren els suggeriments i les propostes, i també assignaren un capítol econòmic confiant en el bon fer de la psicopedagoga.

En quant a la derivació dels nois i noies al taller confiaren que la psicopedagoga coordinés els equips docents que es formaren per proposar els alumnes que podien gaudir del recurs, procurant que fos un premi, i que es vetllés pel seguiment de cada cas de manera que l'alumne que anava algunes hores al taller havia de millorar el seu comportament , encara que només fos, no molestant, a la resta de matèries. Es procurà el reforç positiu d'aquests alumnes, per part de tots els professors compromesos en la relació d'ajuda.

L'equip directiu procurà que la psicopedagoga assistís a totes les reunions d'equips docents del segon cicle de l'ESO perquè pogués comprendre i ajudar els professors i conèixer els alumnes de cada a proposar actuacions pedagògiques als professors, i si calia actuacions professionals com a psicopedagoga.

### **La direcció laissez-faire percep la psicopedagoga**

En el JO1 no hi havia hagut mai psicopedagog, i feia un any, el 1996, en entrar els primers grups d'ESO, que hi havia mestre de PT, en aquell cas amb un perfil personal de poca implicació en la tasca dels professors, que s'arrecerava a l'ombra del professional de l'EAP, i només acollia alumnes dels anomenats d'educació especial, que treia d'un en un de l'aula ordinària a l'horari que li anava bé a ell, sense un plantejament del què convenia per la integració de l'alumne i pel ritme de l'aula, i se'ls enduia al seu despatx. Els alumnes hi anaven a contracor perquè es sentien diferents de la resta, tot i que a vegades també era una hora que fugien d'un nivell que al que no arribaven. La feina restringida d'aquest professional marcà inicialment una mica de desconfiança a l'acceptació d'un altre professional de les ciències de la conducta humana, la psicopedagoga.

En presentar-se-li, al director i a l'equip, des del primer trimestre del curs el Pla de Treball de la professora de Psicologia i Pedagogia l'acceptaren personalment i com equip i sempre van secundar les iniciatives. El director es va fer seus els projectes per atendre la diversitat, dels que parlava convençut a la inspecció d'ensenyament, i fins i tot els va fer presentar a professors visitants estrangers que participaven en un projecte de la Unió Europea. Comptava amb la psicopedagoga per l'atenció conjunta a pares, de manera que es pogués fer simultàniament una actuació institucional i educativa.

Es va crear el departament d'orientació i la psicopedagoga va ser convocada sempre a formar part de la Comissió Pedagògica del centre, tenint molt en compte les seves aportacions.

Cal fer notar que el director es va anar convençant del valor de la presència del professor de psicologia i pedagogia en el centre, tant fou així que en quedar vacant el càrrec de Coordinador Pedagògic va oferir-me'l; tot i agraint-li, però, ho vaig refusar per no dedicar a tasques de gestió hores d'atenció personal a alumnes i professors.

En un període de tres cursos (30 mesos) es van atendre cent setanta-sis alumnes, setze d'ells per derivació explícita del director. Sempre que calia fer una actuació amb pares, normalment per casos d'alumnes amb un comportament incorrecte, el director i l'equip directiu demanava la presència de la psicopedagoga i es procurava una mediació amb els pares. La finalitat era reconduir les situacions i sumar esforços en favor dels alumnes, ressaltant sens dubte el respecte que alumnes i pares havien de tenir pel professor.

En casos de baralles entre alumnes demana opinió a la psicopedagoga, i hi estava d'acord, una vegada, però, després en tenir una opinió diferent per part del tutor, el director no imposava el criteri que compartia amb la psicopedagoga. Això passà en el cas (reg. 68) en que un grup d'alumnes de 3ESO estaven a classe d'educació física amb un professor implicat en l'ajuda dels alumnes, en un moment donat hi hagué una baralla i a un noi li quedà la samarreta feta trossos. El professor portà els dos alumnes implicats a direcció, un noi i una noia, el director em demanà col·laboració. Immediatament entrem en el cas. El noi havia donat un cop de puny a la noia i la noia li havia estripat la samarreta.

Es busquen els antecedents d'aquesta situació: abans la noia era la nòvia d'ell i ara surt amb un altre noi. Pocs dies abans, una nit, el noi, una cosina més petita que ell, i un grup de nois i noies van anar a amenaçar, a casa seva, la noia implicada en present baralla, que ha estat agredida que ha reaccionat

trencant la samarreta. Per la seva banda el noi explica que la noia li diu coses i li fa gestos, i ell és molt home i no ho pot permetre.

La meva opinió és que tots dos, noi i noia han de quedar-se algun dia a casa per entendre que aquesta forma d'actuar no és adequada. L'endemà el tutor considera que l'única que ha de quedar-se a casa seva és la noia perquè ha trencat la samarreta, i perquè fa de papallona ara amb un, ara amb un altre. Em sembla incomprendible que el darrer any del segle XX un professor pugui considerar que en una baralla d'aquestes característiques només és culpable la noia. Però el director, laissez faire, tot i compartir la visió amb la psicopedagoga i no amb el tutor, no s'imposa, la noia es expulsada i el noi es queda tant content.

### **La direcció amb estil participatiu percep la psicopedagoga**

A l'institut CB mai abans (febrer 2004) hi havia hagut professor de psicologia i pedagogia, potser per aquella idea, una mica estesa en molts instituts, que un professor de psicologia i pedagogia feia perdre un professor d'una altra especialitat. Per tant en aquest institut preferien no tenir especialista, ni alumnes amb dificultats, i si els hi enviaven o hi arribaven per error, ja procurarien fer-los fora, expulsar-los o que marxessin fastiguejats a la FP, deien (en el moment de la investigació un altre centre d'ESO) els antics professors de BUP.

El Director Territorial i l'Inspector del centre eren conscients del treball de la direcció i d'altres professors implicats en una educació inclusiva, la presència d'una professora de diversitat molt compromesa, i d'una professional de l'EAP amb qui es podia treballar en equip. Des de l'Administració Educativa van enviar-m'hi el mes de març per ajudar a defensar dels alumnes amb NEE, davant la duresa d'alguns dels professors de l'antic centre de BUP, i d'alguns interins que compartien la mateixa manca de sensibilitat, i pretenien reforçar la qualitat del seu centre distanciant-se, amb menyspreu, dels alumnes difícils que

volien expulsar del centre i enviar-los a l'antic centre d'FP. La inspecció d'ensenyament acudia amb assiduitat a l'institut per ajudar la direcció en defensa dels drets dels alumnes.

En aquest institut, en un període de quatre mesos, es van atendre quaranta-nou alumnes dels quals tres foren peticions explícites de la directora i es tingué el vist-i-plau i la col·laboració en totes les altres intervencions.

L'equip directiu aprofitava totes les ocasions per fer participar la psicopedagoga en les situacions en que es podia rescatar algun alumne, aquest fou el cas del noi de 1ESO (reg. 447) que l'equip docent de nivell expulsava sistemàticament cada final de mes per incidències acumulades. Faltes que podien ser no fer deures, contestar infantilment o menjar xiclet a l'entrada de classe, o tal com deien, voler cridar l'atenció; un noi amb un TDAH sense diagnosticar i amb una família que se'n cuidava, cosa que els professors expulsadors consideraven sobreprotecció. La direcció va estar informada en tot moment de la intervenció estratègica que es proposà i van donar-hi suport i manifestaren satisfacció quan es pogué salvar l'autoestima del noi i l'ànim de la família, tot i no tenir el suport dels professors.

Un altre cas en que manifestaren una confiança absoluta en la psicopedagoga fou en la intervenció que van demanar en relació amb l'alumna de 3ESO (reg. 484), un migdia la noia va convidar un company de la mateixa classe per fer-li una masturbació als lavabos de l'IES. Després van escampar la gesta per tot arreu. Les famílies havien estat amigues i després havien renyit. Un cop la noia s'adonà de la magnitud del fet i, si més no, del ridícul que havia fet, inventà una calúnia contra una companya, fer córrer que l'altra noia havia tingut relacions lesbianes amb una alumna de batxillerat, i ordir-li una persecució a base de missatges de mòbil, per tal de distreure l'atenció sobre el propi comportament. Davant d'aquests fets gravíssims, que atemptaven contra el dret a la intimitat, i a viure l'afecte com volgués l'altra noia; la direcció va demanar-me intervenció amb la mare de la calumniadora, i amb el grup classe. En el cas de la mare la varem atendre conjuntament. En relació amb la classe

vaig ver una intervenció sistèmica amb profunditat, que va ajudar els alumnes a entendre el respecte que devem a nosaltres mateixos i a les altres persones.

### **La direcció d'estil persecuidor rep la psicopedagoga**

El període JO2 va durar un curs escolar (10 mesos), durant el qual es va intervenir en cinquanta situacions, de les quals en consten dotze com a derivades per la direcció, tenint en compte que eren els alumnes amb dificultats que s'havien enviat al grup E, grup que m'havien assignat com a professora de matèries instrumentals, i no com a psicopedagoga, segregant-los dels grups ordinaris, que pels nois i noies volien dir grups normals.

En l'època JO3 es prohibí absolutament i de manera explícita, actuar a la psicopedagoga i a la mestra de PT, a qui se l'escribassa públicament en el claustre, i és desautoritzada davant els propis alumnes.

Mostra de l'estil de relació que manifesta la manca de confiança i l'animadversió de l'equip directiu en la funció d'ajuda és manifesta en la convocatòria per escrit (enregistrada en el Quadern 9, pag 1-2-3):

Us convoco, en nom del director a una reunió que es farà el dia 23 de setembre de 2xxx a les 9,30 hores, al despatx del director, amb el següent ordre del dia:

Coordinació entre diversitat i psicopedagogia

Torn obert de paraules

El secretari

XXXXX

Ciutat, 22 de setembre de 2xxx

Figura 4.5-1 Convocatòria de reunió deixada a la gaveta de la psicopedagoga pel secretari de l'IES JO3 quadern 9 pag.1

Assistents a la reunió:

Director

Cap d'Estudis

Professora de matemàtiques, diversitat (interina)

Professora de llengües, diversitat (mestra en comissió de serveis)

Professora de ciències, diversitat (interina)

Professora de pedagogia terapèutica amb destinació definitiva

Professora de psicologia i pedagogia amb destinació definitiva

Desenvolupament de la reunió

En el desenvolupament de la reunió el director exposa que vol clarificar una mica el funcionament del equip de treball de diversitat i psicopedagogia.

Les professores de diversitat, totes elles sense especialitat per atendre NEE, estan adscrites als departaments de matemàtiques i ciències. Les professores de PT i psicologia i pedagogia depenen del Departament d'Humanitats que presideix el professor de filosofia i al qual pertany el professor de religió. A part es reuneixen els professors de ciències socials i els de clàssiques, dependents del mateix departament.

Al vostre horari hi ha un espai reservat per si cal reunir-se

A efectes no existeix un departament d'orientació, i evidentment no hi ha un cap de departament.

La Comissió Pedagògica, a través del cap de Departament, ja us mantindrà informats, i quan nosaltres ho considerem convenient se us convocarà.

S'explica que la comissió de diversitat ha existit, quan calgui es convocarà. Estarà presidida per la coordinadora pedagògica, i formada pels caps dels departaments d'instrumentals, el coordinador de l'ESO, el tècnic de l'EAP, i potser la professora de PT, i la psicopedagoga.

...

La cap d'Estudis puntualitza: "Els alumnes que siguin atesos per la psicopedagoga n'ha d'informar"

Especifica encara més el director: "Que no s'escapi cap mena d'informació dels processos".

Figura 4.5-2 Anotacions preses a la reunió convocada i presidida per la direcció i el seu equip amb les professores d'atenció a la diversitat, la psicopedagoga i la mestra de PT. IES JO3, quadern 9, pag.2-3

Si s'encarrega alguna feina a la psicopedagoga ve a ser com el que ha estat identificat com *una relació de doble vincle*. Si s'actua com a professional i es fa un informe que salva l'alumne i dona pautes d'adequació curricular que han de portar a terme els professors cadascú a la seva àrea, l'actuació no coincideix amb allò que el director vol, un informe que fonamenti amb mentides una expulsió, per tant es pot considerar incompliment d'una instrucció. Si, per evitar-ho, no s'actua davant del requeriment i no es fa tal informe, perquè s'és conscient del parany, també s'incompleix la instrucció rebuda.

El terme doble vincle va ser acotat el 1956 per Bateson, G. I els seus col·laboradors com una hipòtesi explicativa del fenomen interaccional que s'observa en la comunicació esquizofrènica, fa referència a la confusió que li suposa a una persona haver de gestionar la dificultat de discriminar entre dos missatges contradictoris entre sí i la impossibilitat de comunicar amb qui els emet, arran de tal contradicció, del que se'n deriva que els dobles vincles no són només instruccions contradictòries, sinó veritables paradoxes. Aquestes situacions es donen moltes vegades en el període JO3, que precisament per això, la pròpia Administració territorial d'educació ho sabia, i durà només 6 mesos.

Un exemple de la impossibilitat de fer el treball professional per negació expressa de la direcció es dona en el cas (reg. 423) una alumna de 4ESO del grup AD ve a donar-se de baixa al centre, mentre la mare signa la baixa a la secretaria, la noia busca la mestra de PT, li explica compungida que no tornarà més, mira cap a terra; per la direcció de la mirada i el to que empra la noia, la professora intueix que hi ha un embaràs fortuït, li pregunta i la noia afirma; li demana, però, que no digui res a la que fins aleshores havia estat la seva tutora d'AD, que li té por. La noia diu a la mestra de PT que la mare, tot i tenir bona relació amb la filla, no en sap res. La mestra ho parla amb la psicopedagoga i juntes acordem demanar permís el director per intervenir, dient-li que hi ha una situació de greu risc. El director respon que ja no és alumna del centre. Malgrat tot davant la seguretat amb que se li parla accedeix a què se la pugui telefonar per fer una sessió d'orientació ocupacional.

Després de parlar amb la mestra de PT, la noia demana per parlar amb la psicopedagoga. Es fa una intervenció personal i posteriorment una sistèmica, fora del centre. Per circumstàncies naturals la noia perd la criatura i torna al centre per demanar tornar a ser-ne alumna. La fan esperar tres setmanes, ja li diran quelcom. Mentrestant el director i la cap d'estudis havien cridat a la psicopedagoga amonestant-la i recordant-li que no era ningú, que si aquella noia tornava al centre seria després que ell, el director, hagués parlat amb el pare i la mare. I que en cas, molt improbable, que tornés per intentar obtenir el graduat escolar aquella noia només dependria de la seva tutora d'AD. Se li



recorda al director que el que sap de la noia es confidencial i que hi ha una situació de risc, li vaig fer un cert xantatge emocional, recordant-li que ell té una filla de 12 anys. Res mogué els sentiments del director i l'equip, a l'alumna no se li donà cap resposta, i com que es tractava d'una família senzilla no tenien armes de defensa per reclamar anant als Serveis Territorials d'Ensenyament. Perdé la possibilitat d'obtenir el graduat d'ESO, que hauria pogut tenir ja que era alumna del grup ADE, i s'havia de graduar en relació amb una ACI de grup, i com que era justeta però bona nena, l'hauria obtingut.

Un altre dels casos paradoxals en que la direcció demana la intervenció de la psicopedagoga és en el cas d'un noi (reg. 422) que patia una síndrome de La Tourette, com a tal havia estat inscrit al centre com a NEE per instrucció del Director Territorial d'ensenyament, previ dictamen de l'EAP, calia fer ACI. S'encomana a la psicopedagoga que el faci amb els professors que imparteixen les àrees sabent que no el volen fer i que ningú els en demanarà comptes. En aquest cas, per exemple, la desautorització era notòria, la coordinadora pedagògica, que era professora de visual i plàstica deia "ja ho sé tot perquè m'he informat amb un parent meu que és psiquiatre". En el cas d'aquest alumne que té atacs i que davant la pressió que suposa l'encalç continu del director i el seu equip, l'equip docent i el conserge, cada vegada sovintegen més les crisis, no es deixa intervenir ni a la psicopedagoga ni a la professora de PT, sinó és per sustentar una expulsió o treure-se'l de sobre derivant-lo a l'aula hospitalària, cosa que mai vaig consentir en fer. Estava en relació amb el neuròleg i intentaven ajustar l'acció pedagògica i la medicació, però no hi havia disposició per part de l'equip docent per ajudar-lo des del seu àmbit. Es més hi havia voluntat explícita de treure'l de l'IES i en sessió de claustre es parlava d'ell com del increïble Hulk

En aquest període es van atendre vint-i-set casos, tenint en compte que en aquest nombre hi estan inclosos tots els nois i noies que a les àrees instrumentals estaven assignats a la psicopedagoga i a la mestra de PT. Es podria afirmar que llevat dels alumnes considerats d'educació especial que m'havien assignat perquè els fes classe de matèries instrumentals, només se'm

van derivar sis o set casos i encara establint relacions de doble vincle. El mateix problema van tenir la professora de PT i la psicòloga de l'EAP.

### **La intervenció de la psicopedagoga i el nombre de casos atesos**

Es interessant notar que el primer període en que es comença a exercir la funció de psicopedagoga correspon a un temps per dissenyar la tasca a partir de les idees i de les realitats i necessitats que es descobreixen. Hi ha doncs un primer temps més dedicat a l'observació, al disseny,

Els primers anys corresponen als treballats en el centre JO1 marcat per una direcció que deixa fer (B) cal notar que en aquest període només es consignen els casos en els que hi ha hagut intervenció personalitzada i no, la taxa d'intervenció és del 5,8.

El curs següent es intervenció personalitzada i no s'anota la intervenció docent. En aquest període porta a terme la tasca en el JO2, direcció perseguidora (C) la tasca d'intervenció es redueix tot i que en els casos indexats s'hi compten també, els nois i noies que s'atenen en hores de docència de crèdits propis de l'especialitat, i els que s'atenen en matèries instrumentals, la taxa d'intervenció baixa al 5.

El següent període s'exerceix en el centre SE amb direcció de caràcter gestor (A), aleshores la taxa d'intervenció arriba a 12,4.

El curs següent s'exerceix en el centre MC, amb direcció de tipus controlador, (C) es consignen tots els nois i noies amb els que s'ha pogut tenir relació, primerament els que s'han assignat a les matèries instrumentals i també els que han estat derivats pels tutors individuals. la taxa d'intervenció és del 5,8.

El següent centre en el que es treballa és el JO3 de marcat caràcter perseguidor (C) Es consignen tots els nois i noies amb els que la direcció ha

permès tractar, sobretot els adscrits als grups E d'instrumentals, tot i amb això la taxa d'intervenció baixa al 4,5.

El darrer període d'investigació es porta a terme en el centre CB amb direcció participativa (A). Només es consignen els casos en els que hi ha hagut intervenció personal no docent, la taxa d'intervenció puja al 12,2.

CENTRE	CASOS ASESOS	TOTAL TEMPS LECTIU EN MESOS	TAXA D'INTERVENCIÓ
JO1	176	30	5,8
SE	124	10	12,4
MC	58	10	5,8
JO2	50	10	5
CB	49	4	12,2
JO3	27	6	4,5
Total	484	70	6,9
<i>Mitjana</i>	80,5		

Taula 4.5-3 Casos atesos en cada centre, temps lectiu i taxa d'intervenció

#### 4.5.2. La psicopedagoga i la relació amb els professors

Des del col·lectiu de professors s'intueixen expectatives diferents, la majoria de vegades no explicitades, sobre què se n'espera de la psicopedagoga i de per què parlar-li d'alumnes o derivar-los-hi.

En totes les situacions en que un professor ha acudit a la psicopedagoga s'ha adoptat una postura d'atenció i escolta. Mai s'ha imposat res, entre altres coses perquè no hi ha certes, però sempre s'ha estat disposada a escoltar i a suggerir després d'escoltar atentament, reforçant tot allò que es podia valorar de la tasca dels docents, i sobretot col·laborant amb les iniciatives d'ajuda als estudiants que alguns professors ja havien començat.

Es podrien classificar en tres grups els professors en funció de la postura que adoptaven vers la psicopedagogia: els que confiaven, els que recelaven i els que atacaven.

### **Els professors que confien en la psicopedagogia**

Si l'organització del centre és tolerant, participativa, gestora o laissez-faire, alguns professors preocupats per fer bé la seva tasca, s'adrecen a la psicopedagogia amb llibertat, exposant-li preocupacions i demanant-li idees, aquesta relació porta a que el propi professor generi idees per canviar o reconduir una situació. Un bon grup de professors, reben la psicopedagogia com una professional amb qui confiar, compartir interès pels alumnes, demanar ajuda o parer i verificació d'intents, incipients potser; busquen i troben algú que els ajuda a fer adequacions curriculars d'una matèria que ells dominen, però que no saben com adaptar a un o uns alumnes amb dificultats; busquen algú que els confirmi grans esforços per motivar alumnes, que els certifiqui la validesa de la invenció d'estratègies educatives, que aquests professors ja fan, però amb molta inseguretat, perquè es troben molt sols.

Hi ha un bon nombre de professors que fan responsablement la seva feina, però que es troben amb dificultats derivades del canvi de model social que els posa davant uns adolescents desconeguts o diferents, i unes condicions per ensenyar amb les que no havien pensat. Molts d'aquests professionals quan es troben amb un problema, intenten buscar solucions i no acaben de sortir-se'n, si troben un o una psicopedagogia atenta a les necessitats dels docents no dubten en confiar-hi i confiar-s'hi.

Un exemple d'aquesta apreciació el trobem en una professora d'anglès, que abans també havia treballat de mestra a EGB, va venir a parlar-me del cas d'un alumne de 3ESO quan només feia tres dies que jo havia arribat a l'IES CB (reg. 439) l'equip docent havia decidit que se l'expulsés a casa 3 dies, es tractava d'un noi intel·ligent que fins el curs anterior havia tret bones notes, el

curs actual havia anat afluixant i en el moment que la professora en parlava, el noi havia acumulat 4 fulls d'expulsió per no estudiar, passar de tot, verbalitzar que passa de tot i enviar els professors a fer punyetes. A casa hi ha mala entesa entre els pares i amb els pares, el germà sembla que ven xocolata. La professora, que és coordinadora del nivell, verbalitza: Necessita que se l'escolti, que pugui treure allò que l'ofega. Considera que cal deixar en suspens l'acord d'expulsió pres per l'equip docent i aprofitar el recurs que significa l'arribada al centre d'una psicopedagoga. Es fa una intervenció sistèmica. S'implica gairebé a tots els professors del grup, i s'aconsegueix rescatar un líder.

En tots els centres estudiats s'han trobat professors i professores que s'adrecen a la psicopedagoga amb confiança, li comenten dubtes i escolten agraïts suggeriments, o reben materials, fins i tot quan l'estil de la direcció era controlador, els professors que han volgut han demanat i rebut ajuda, confirmació o estímul de la psicopedagoga, quan l'estil directiu ha estat perseguidor, alguns, molts pocs, s'han atrevit a demanar ajuda; però la majoria de vegades ha estat fora del centre, en algun bar poc freqüentat per la direcció, o per telèfon, al vespre, de casa a casa .

El cas que més fa pensar de tots els experimentats en relació amb el professorat, és el canvi d'actitud que poden tenir professors que es comprometien amb els alumnes i treballaven en equip amb la psicopedagoga, implicant-se amb els alumnes, quan la direcció tenia un estil laissez-faire, com canvien en el moment que ho fa la direcció i passa a ser d'estil perseguidor. Aquest fou el cas d'una professora de matemàtiques amb la que es podia comptar per ajudar els alumnes, tractar amb les famílies, personalment tenia al seu càrrec un germà amb esquizofrènia i li sortia espontani posar-se al costat de qui tenia problemes. En canviar la direcció, aquesta professora va canviar la manera de fer –per sobreviure, suposo- fugia d'implicar-se, ni tant sols en fer un ACI, cosa que abans feia, i fins i tot arribava a col·laborar, inconscientment, amb paranyes que posava la direcció a la tasca de la psicopedagoga i la mestra de PT.

Es podria afirmar que si l'estil directiu és autoritari i nega valor al recurs psicopedagog, el professorat obvia entrar-hi en contacte o només ho fa d'amagat, si el professional s'ha mostrat proper i interessat per les persones, aleshores ho fan fora de l'institut, anant a dinar, o telefonant-lo a casa seva si estan angoixats.

Els professors que confien, moltes vegades busquen la psicopedagoga tant per tractar situacions professionals com personals, què fer amb un fill adolescent que el menja les ungles i s'estira els cabells; o en una altra ocasió un professor que demana consell de com tractar el fill gran de sis anys que enreda al parvulari i que la mestra els cita constantment. En aquests casos sempre s'escoltà, però si es considerava que podia haver-hi un problema, després d'atendre'ls, se'ls adreçà a un professional clínic.

### **Els professors que recelen de la psicopedagoga**

Alguns professors miren amb recel la psicopedagoga. L'Administració educativa no ha apostat seriosament per aquesta figura i ha donat a triar als directors si volien o no psicopedagog. A vegades els feien triar, un professor menys de llengua pel professor de psicologia i pedagogia. A més no cal pensar gaire per descobrir com en l'ambient social es respira psicologia com a sinònim de patologia, i molts professors preferirien ni psicopedagog ni alumnes problemàtics. Alguns professors arribaren a verbalitzar en el claustre que si se'ls assignava psicopedagog a la plantilla els podrien enviar alumnes amb problemes, per tant no al psicopedagog, així pujaria el nivell dels alumnes.

En ocasions els professors demanen al psicopedagog intervenció perquè faci canviar un alumne, i no admeten que perquè es doni aquest canvi cal també que canviïn situacions dins l'aula, que es modifiquin els estils de relació. Es una autèntica paradoxa: volen que l'alumne canviï d'actitud sense que l'adolescent sàpiga què ha de canviar ni per què i quin profit en traurà d'immediat, se li parla de futur, si se li diu alguna cosa, però mentrestant el professor no canvia la

seva actitud. Es l'alumne un robot amb comandament a distància a la mà del professor o del psicopedagog? Com que aquesta postura fracassa es confirma que no cal un professor de psicologia i pedagogia.

### **Els professors que ataquen o pretenen utilitzar la psicopedagoga**

S'ha trobat durant el període d'investigació, alguns professors que desconfien obertament de la psicopedagoga, i del professor de PT, els desqualifiquen públicament, en fan mofa en veu alta a la sala de professors. No seria massa aventurat insinuar que potser aquests professors tenen problemes d'acceptació de sí mateixos, i viuen la presència del professional en ciències de la conducta humana com algú que els pot descobrir, desemmascarar, com si fos un vident que llegeix la ment en passar pel seu costat, quan les coses rares no cal ser psicòleg per veure-les, tots els professors se'n adonen del col·lega que no dóna l'adreça perquè té por que el persegueixin, o el que deixa el cotxe dos carrers més enllà, i cada dia en un lloc diferent.

Hi ha un grup de professors, que pretenen que la psicopedagoga sigui qui confirmi el "diagnòstic" de no-normal que ells ja han fet de determinats alumnes que no segueixen el patró de l'anterior alumne d'institut de batxillerat i esperen que a partir de la confirmació de "l'especialista al seu servei" es derivi els nois a l'EE, a la UAC, a la UEC o a l'aula hospitalària. Si es tracta d'un alumne que molesta, que crea problemes de disciplina, que planta cara a l'aula, aleshores es demana la col·laboració del psicopedagog perquè faci un informe contundent, per derivar-lo a una aula externa (UEC) que és una de les alternatives on l'Administració educativa ha abocat més diners amb personal extern al sistema, i amb una ràtio d'alumne per adult més baixa.

Els professors amb maneres de fer funcionaries, ja tinguin oposició o siguin interins, "passen" dels alumnes diferents, de tot allò que porti problemes, simplement de tot allò que porta feina, per exemple, preparar la classe, o fer una programació. Esperen que sigui l'Administració, els serveis socials, la

direcció, el psicopedagog, la psicopedagoga o qui vulgui qui s'endugui tots els nois conflictius i els derivi a un centre d'educació especial (sense recordar que l'educació bàsica es comprensiva: abasta tota la població escolar). Aquest perfil de professors demanarien un flautista d'Hammelin que els alliberés dels alumnes com de les rates ho féu el del conte. Aquest tipus de professors han arribat a dir en veu alta i sense cap vergonya, que alguns alumnes haurien d'anar directament a un centre d'internament de menors.

#### **4.5.3. La psicopedagoga en relació amb els adolescents**

L'experiència analitzada porta a afirmar que hi ha alumnes que des del començament de la seva vida escolar han tingut problemes, d'adaptació o de conducta, o de capacitat i d'aprenentatge, molts d'ells associats a famílies multiproblemàtiques, aquests alumnes han estat derivats, moltes vegades al llarg de la seva vida escolar, a l'EAP o als serveis de salut mental i veuen el/la psicopedagoga en una pseudoversió clínica, i com a autodefensa li diuen el "loquero". Els sembla que s'ha infiltrat el clínic en el sistema escolar, per això moltes vegades són recelosos perquè en massa ocasions hi han estat enviats amb el missatge subliminal de "estàs boig". Quan intentes parlar amb aquests alumnes sobre com podríem millorar la seva vida a l'institut, esperen i verbalitzen els passos d'una anàlisi, i queden sorpresos quan no és aquesta la manera de relacionar-te amb ells.

Hi ha un altre grup d'adolescents que mai han estat clients dels serveis de salut, i en aquesta etapa del seu creixement normal pateixen la força i la inseguretats de la seva adolescència, sobretot les noies, si tenen possibilitat de conèixer la psicopedagoga com una professora amb un perfil professional diferent, proper, encara que exigent, que respecta el secret professional i a la que potser han conegut perquè dona classes en crèdits variables de la seva especialitat (tècniques d'estudi, habilitats socials, orientació personal, acadèmica i professional) aleshores és la persona a qui acudeixen espontàniament per demanar intervenció, ajuda o mediació en situacions que



els fan patir, ja siguin personals, familiars o escolars, o d'orientació cap al seu futur professional.

S'ha viscut casos d'alumnes que en veure que un company o companya tenia dificultats de relació amb la família, amb el primer nòvio o nòvia, han suggerit al que patia que anés a veure el/la psicopedagog/a, i fins i tot li han acompanyat, aquest va ser el cas de la noia de 4ESO (reg. 303) que vivia amb el pare, estudiava molt, treballava els caps de setmana en un *fast food*, i portava la casa. Quan el nòvio, un company de classe la va deixar i se'n va anar amb una altra companya, les seves amigues la van acompanyar perquè pogués desfogar-se de la tensió acumulada que estava somatitzant.

Hi ha hagut algun cas d'alumnes als que ha calgut de fer un seguiment seriós en algun moment de la seva escolaritat (normalment el darrer trimestre de 2ESO i sobretot 3ESO), perquè es disparaven i creaven problemes als companys, als professors o a ells mateixos. Si l'ajuda ha estat respectuosa, en passar el temps, quan els adolescents s'han asserenat i han canviat, però potser els professors no s'han adonat del canvi i no han estat capaços de canviar en cordialitat i en les seves expectatives de confiança vers l'alumne, els propis adolescents han buscat la psicopedagoga per demanar-li ajuda i intervenció en situacions importants per la seva vida.

En tot l'estudi només es poden trobar documentats els casos de 7 o 8 alumnes que refusessin la intervenció del psicopedagog; això, però, no vol dir que amb tots els altres casos hi hagi hagut col·laboració o èxit. La percepció de la necessitat d'ajuda en la situació en que se'ls oferia intervenció als adolescents ha estat de la següent forma:

Actitud	No destacada	Positiva	Negativa	Evasiva	Total
<15a	66	43	61	61	231
≥15a	34	113	54	52	253
Total	100	156	115	113	484

Figura 4.5-4 Actitud de resposta dels casos <15a i dels casos ≥15a

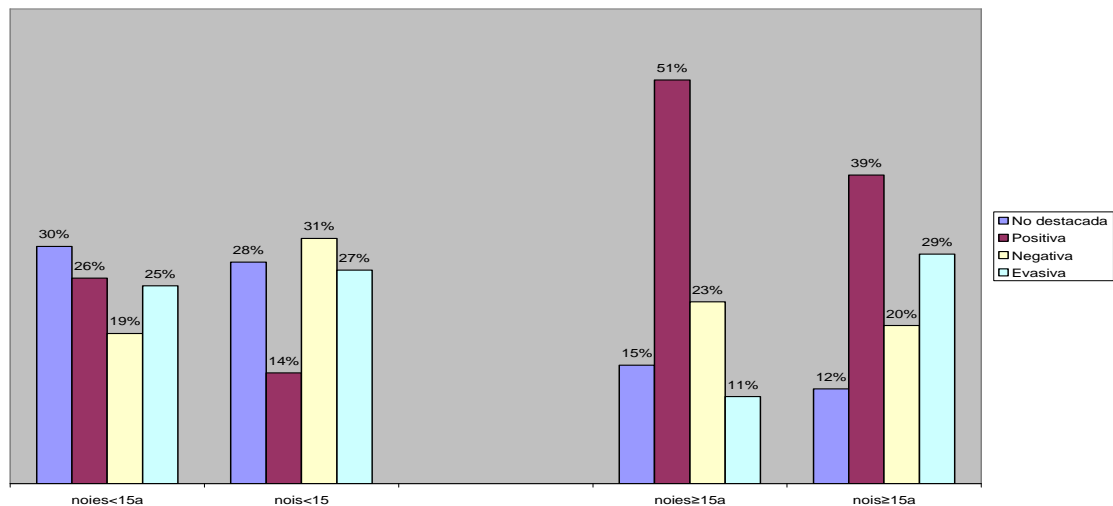


Figura 4.5-5 gràfica de la percepció que tenen els nois i noies de la seva situació

#### 4.6. Quins són els motius, fets,... pels que es deriven els alumnes

En analitzar amb atenció diversos camps de la base de dades es consideren interessants algunes de les informacions que se'n poden obtenir. En aquesta línia és important destacar que dels 484 registres, 285 donen alguna informació sobre necessitats educatives especials dels alumnes, encara que potser només 17 havien entrat a l'ESO amb el que s'anomena dictamen.

tipus de NEE	nombre
anorexia	10
bogeria	2
deficient físic i psíquic	4
deficient lleu	11
deficient mitjà	7
síndrome de down	0
endarreriment escolar	91
espina bífida	0
NEE socials	132
TDAH	11
sordesa mitjana	1
sordesa profunda	2
síndrome La Tourette	3
Total	285

Figura 4.6-1 tipus i nombre de casos consignats com a NEE en la Base de Dades

Si focalitzem l'atenció en l'inclusor "NEE socials" observem que són 132/484 casos anotats, això correspon a un 27,27 % del total i si es té en compte el

nombre de casos que s'han consignat amb el genèric NEE 132/285 podem parlar d'un 46,32%.

En l'inclusor "endarreriment escolar", són 91/484 dels casos totals, el que dona un 18,80%, en relació amb els casos que s'han consignat amb el genèric NEE, en són un 31,90%.

La categoria "TDAH" que tant fa patir a tothom perquè representa en el dia a dia dels centres un nombre important d'alumnes que pateixen, i encara que posin bona voluntat en fer les tasques escolars i en la convivència no acaben de sortir-se'n mai i creen molt malestar escolar, només es comptabilitza en 11 ocasions, un 3,85% dels casos anotats com a NEE.

L'altre classificació que considero interessant anotar es l'inclusor "anorexia", que amb 10/285 casos consignats representa el 3,5%.

Partint de les dades consignades em sembla oportú considerar que les necessitats educatives especials, greus i permanents, que han ressaltat en l'estudi hi ha un nombre considerable de nois i noies que són necessitats educatives especials no per manca de capacitats personals sinó per circumstàncies socials. Així, doncs, la tasca psicopedagògica haurà d'incidir en treballar amb xarxa amb altres professionals per abordar conjuntament cadascú des del seu angle aquestes situacions, procurant que l'escola doni l'atenció més normalitzada possible, perquè d'una altra forma contribuiria més a la marginació. Cal oferir l'institut com una casa comú per a tots els adolescents que els permeti pertànyer a un grup normal i normalitzador. Ser coneguts i estimats personalment sense el fantasma de la seva família, ètnia, grup...marginal.

Un altre grup important dels alumnes que són derivats per tenir necessitats educatives especials presenten endarreriment escolar. Aquest descriptor mostra que pel professorat el criteri d'ensenyar a tothom les mateixes coses en el mateix moment és el que prima, i a vegades això ja ha passat des de l'ensenyament primari. Aquí cal trobar estratègies metodològiques que

permetin mostrar de diverses maneres, segons capacitats i interessos dels alumnes aquells coneixements que es consideren bàsics en la nostra societat, si no es fa així, un % important dels alumnes podrien acabar l'ensenyament obligatori cada vegada més endarrerits i malgrat haver estat escolaritzats molts anys, foren quasi analfabets. Aquí té sentit fer adequacions curriculars individualitzades o de petit grup (ACI).

El grup de noies i nois que mostren símptomes evidents d'anorexia representen només un 3'5 dels alumnes tractats fins el juny del 2004, però que ara podrien haver augmentat. Per aquest grup, els seus amics, i altres possibles víctimes encara invisibles, ens podríem plantejar activitats dins les àrees transversals del currículum, que tant es poden fer des de les ciències experimentals, com des de la literatura. Novel·les com "Camps de maduixes" d'en Jordi Sierra Fabra, que tracten temes com adolescents i drogues i conductes de risc en relació a la nutrició, poden oferir elements de prevenció o d'intervenció. Aquests aspectes també es poden abordar des del PAT.

Els fets que serveixen de detonant perquè es demani una intervenció ràpida de la psicopedagoga han estat els següents:

fet detonant	nombre casos	%	
absentisme	43	15,92	*
agressió	9	3,33	
amenança suïcidi	9	3,33	
amenança professors	9	3,33	
baralla	17	6,29	
bullying	11	4,07	
diversos	36	13,33	**
encenedor	1	0,37	
fuga	3	1,11	
llibreta	4	1,48	
marxar de casa	1	0,37	
"me pegan"	5	1,85	
mòbil	1	0,37	
múltiple	42	15,55	**
navalla	1	0,37	
plantar cara	36	13,33	
robatori	14	5,18	
"va perdut"	19	7,03	
victimització	18	6,66	
TOTAL	270		

Figura 4.6-2 Fets detonants que han estat en la base de la derivació d'un alumne a la psicopedagoga.

S'assenyalen amb doble asterisc dues categories d'inclusors "diversos" i "múltiple". La categoria "diversos" s'associa a unes informacions orals més suaus que la categoria "múltiples", es donen informacions més acurades i protectores quan els fets que han conduit a la derivació d'un alumne es qualifiquen de diversos, vol dir que no és una sola cosa, sinó que hi ha hagut una mirada atenta perquè hi havia quelcom que preocupava, fets diversos que ho aconsellen. En canvi quan un alumna és derivat perquè hi ha fets múltiples que ho precipiten, la posició de qui deriva tendeix a veure i viure l'alumne com a perillós i a rebutjar-lo o a desentendre-se'n.

informació oral	detonant s diversos	detonants múltiples
acurada	10	6
judicis	12	9
mira-te'l	1	2
no dades	5	9
no segueix	1	1
perillós	1	9
rebuig	3	5
risc	3	1

Figura 4.6-3 la informació oral del professor en relació als fets que el porten a derivar l'alumne

Els motius més aviat, sinònim de causes, de comportaments, que es donen repetidament, es podrien destriar en relació a dos tipus de sentiments per part del professor: la *llàstima* que li fa l'alumne que percep desprotegit, pel que encara es podria fer alguna cosa, i la *nosa* que provoca l'alumne violent, que molesta, que insulta.

Motius	nombre	%	associat a...
abandonat	10	2,64	
baralles	10	2,64	
contesta	27	7,14	
cridar l'atenció	13	3,44	
depressió professor	-	-	
descurat	13	3,44	
desmotivats	19	5,02	
falta d'atenció	11	2,91	
ha perdut interès	15	3,96	
insulta	7	1,85	
múltiples	32	8,46	tipus de família
no amics	13	3,44	
no entén	30	7,93	
no fa res	23	6,08	
no respecta ningú	33	8,73	tipus de família
no respecta professors	3	0,79	
orfe	3	0,79	
salvable	52	13,75	
saturació professor	6	1,59	
tristes	22	5,80	
ulls perduts	3	0,79	
violència / cridar l'atenció	7	1,85	
Violència / insults	11	2,91	
violència / ni respecta	10	2,64	opinió: destructor, nefast, problemàtic
viu amb avis	5	1,32	opinió: insegur, evolució negativa
TOTAL	378		

Figura 4.6-4 Motius que s'han acumulat i han portat a derivar l'alumne a la psicopedagoga

Els quadres anteriors que s'han construït a partir de la lectura atenta de les dades indexades la Base de Dades en l'apartat de *Demanda d'Intervenció* marquen les línies de per on ha d'anar l'ajuda als nois i noies i sobretot als professors que són els qui cada dia els pateixen i els fan falta estratègies per poder-los atendre millor amb menys sofriment i amb més èxit. Per tant cal canalitzar l'ajuda des de una intervenció sistèmica procurant implicar-hi els actors que hi estiguin més fàcilment disposats, professors, pares. I organitzar treball en xarxa amb altres professionals que poden influir des de altres àmbits i camps.

#### 4.7. Ajuda donada als alumnes

Des del primer moment es concep la tasca psicopedagògica dins el marc de la psicologia humanista i des de la relació d'ajuda, es fuig de la classificació dels nois i noies en raó del seu quocient intel·lectual i en canvi s'intenta comunicar als docents la validesa de la teoria de les intel·ligències múltiples, (IM) que permetrà descobrir i potenciar en cada noi i noia allò en el que és valuós.

Al llarg del període va arrelant la convicció que on arrelen els problemes, és on es poden trobar les solucions és en les relacions interpersonals.

Les següents figures mostren en quadres de doble entrada les intervencions psicopedagògiques en el mac dels IES segons s'hagi fet un abordatge de tipus sistèmic, estratègic o una intervenció ordinària

		Intervenció estratègica		Total
		SI	NO	
Intervenció sistèmica	SI	94	197	291
	NO	16	177	193
	Total	110	374	484

Figura 4.7-1 Tipus d'intervenció sistèmica o breu estratègica en la totalitat dels casos

## Tipus d'intervenció i gènere

		Intervenció estratègica (noies)		Total
		SI	NO	
Intervenció sistèmica (noies)	SI	34	81	115
	NO	4	83	87
Total		38	164	202

Figura 4.7-2 Intervencions sistèmiques o breu estratègiques en relació a gènere: noies

		Intervenció estratègica (nois)		Total
		SI	NO	
Intervenció sistèmica (nois)	SI	60	116	176
	NO	12	94	106
Total		72	210	282

Figura 4.7-3 Intervencions sistèmiques o breu estratègiques en relació a gènere: nois



#### 4.8. Conclusions

La pràctica professional psicopedagògica enregistrada en els diaris de camps i d'altres documents com convocatòries i actes de reunions durant el llarg període de set cursos escolars mostra que dins la variada gamma de realitats escolars diverses es poden agrupar i analitzar des de òptiques diferents segons marca l'estil directiu. Així s'observen cinc tipus: controlador, gestor, laissez faire, participatiu i perseguidor.

Malgrat les grans diferències a l'hora de facilitar les relacions d'ajuda psicopedagògica, es pot afirmar que fins i tot en els centres on hi ha un estil directiu que interfereix: controlador i perseguidor, es poden posar en acció recursos sistèmics que permetin ajudar els alumnes que viuen i generen problemes.

Els col·lectius docents que intervenen en els centres no són homogenis, i hi ha diferents categories professionals exercint la docència, això crea un cert malestar, però en totes les categories i totes les especialitats es troben persones disposades a treballar a favor dels adolescents.

Els alumnes que generen més malestar no són precisament els que tenen NEE, aquest nois i noies normalment generen inseguretats en el professorat i comportaments paternalistes; els que realment empipen són els que s'avorreixen, tant perquè no entenen, com perquè són més intel·ligents; els que no els interessa allò que els volen fer aprendre a l'IES, els que empren el llenguatge que usen les sèries de televisió i que els professors associen a falta de respecte.

Els pares pateixen i fan patir, perquè malgrat en moltes ocasions els seus fills també els tracten molt malament a ells mateixos, els pares els defensen a ulls clucs davant dels professors que els castiguen. Hi ha força incongruències en

l'exercici del rol parental, entre un i altre pare, i entre allò que es diu i allò que es fa.

També hi ha causes organitzatives lligades a l'oferta institucional en el malestar escolar: els espais buits, despersonalitzats, les sirenes que marquen els canvis de classe, els sanitaris tancats, els professors que no estan de gust a la seva feina i a sobre se'ls encarreguen els alumnes de més difícil motivació.

Sobretot, però són les relacions la causa de més malestar als instituts, de cara als alumnes això genera problemes de disciplina, que l'organització, en lloc d'intentar resoldre les dificultats amb estratègies didàctiques les canalitza per la via dels expedients disciplinaris.

També es presenten possibles vies preventives i/o reparadores com els programes d'optimització prosocial, els grups de mediadors prosocials, els PIMP, una estratègia sistèmica que permet abordar els problemes en el mateix espai on es generen, o evitar-los reforçant les capacitats constructores de grup.

S'evidencia amb documents escrits repartits a tot el professorat el maltracte institucional que significa l'etiquetatge dels alumnes, ja sigui en relació a la pertinença familiar o als informes que des de la primera escola a la que van anar, quan eren pàrvuls, s'han traspasat d'uns mestres als altres, sense comunicar-se, els uns als altres, pautes de com intervenir per fer que l'alumne progressi malgrat les situacions problemàtiques que li han tocat a la vida.

Queda clar i explícit al final del capítol que les intervencions sistèmiques i dins del marc sistèmic, les intervencions breu estratègiques són possibles, generen aliances en favor dels nois i noies, i fins i tot se'ls pot implicar a ells mateixos, i aporten a tots els agents, cadascú segons capacitat i responsabilitat, satisfacció en la relació d'ajuda.

## V. ANÀLISI DESCRIPTIVA DE LA MATRIU DE DADES

Es procedeix a descriure de forma gràfica i amb taules numèriques la matriu de dades que recull la informació codificada dels diaris de camp de la psicopedagoga (1997-2004). Amb aquest pas analític es pretén obtenir una visió sistematitzada i resumida de les característiques i relacions de les dimensions (variables) considerades com a criteris organitzadors de la descripció.

Els càlculs realitzats amb SPSS 14.0 (Spss Inc, 2005) s'han fet sobre la base de dades codificades en l'arxiu "matriu de dades.xls". La matriu de dades editada s'ha reestructurat, sense perdre informació, per a aconseguir un conjunt de dades compatible amb l'estadístic taules de contingència. El nivell de mesura de totes les variables és nominal.

En primer lloc, es presenta l'anàlisi de freqüències i després s'analitza la relació d'associació (prova  $\chi^2$  de Pearson) entre algunes variables d'interès.

### 5.1. Anàlisi de freqüències

Es fa un recompte dels casos codificats en cada variable. El número total de casos atesos és 484. En algunes taules apareix la categoria "no destacada". Quan la informació indexada en els diaris de camp no és suficientment clara o bé és incompleta s'aplica el codi "no destacada". Atesa la forma d'aquesta recerca, la dificultat d'assignar un valor destacat no s'ha entès com un problema de valors perduts. Per tant "no destacada" es un valor alternatiu entre els valors considerats per descriure cada variable. Però en el cas de la variable satisfacció assignada al procés-resultat de la intervenció psicopedagògica per les quatre instàncies implicades (alumnes, famílies, centres i psicopedagoga), s'han exclòs del recompte el casos no valorats per cap de les instàncies esmentades. El criteri per assignar un valor global positiu o negatiu ha estat aquest: dos o més valoracions favorables = positiu i a partir de tres valoracions desfavorables = negatiu. En un 5% de casos (n = 24), es produeix un empat entre les valoracions favorables i les desfavorables.

Aquests casos s'han recodificat com positius quan s'analitzen les relacions (apartat 5.2).

### 5.1.1. Variable context de la intervenció: casos atesos, famílies i centres

Taula 5.1-1. Casos atesos: Gènere

Gènere	<i>f</i>	%
Noia	203	41,9
Noi	281	58,1
Total	484	100,0

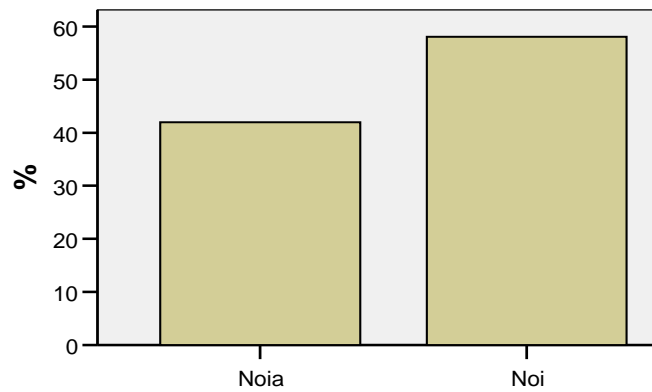


Fig. 5.1-1. % Gènere dels casos atesos

Taula 5.1-2. Casos atesos: Edat

Grups d'edat	<i>f</i>	%
≥15anys	253	52,3
<15 anys	231	47,7
Total	484	100,0

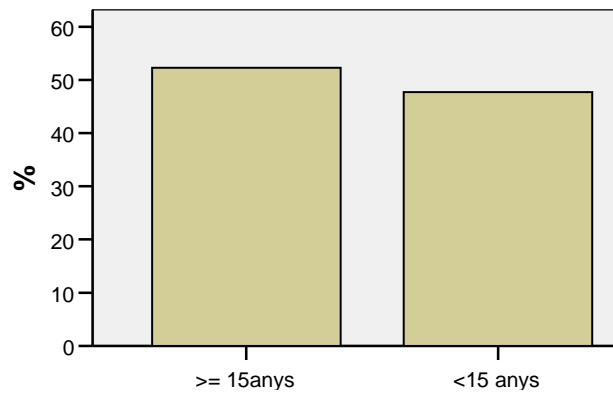


Fig. 5.1-2. % Grups d'edat dels casos atesos

## Taula 5.1-3. Famílies

Situació educativa de les famílies	<i>f</i>	%
No destacada	32	6,6
Molt problemàtica	109	22,5
Problemàtica	166	34,3
No problemàtica	177	36,6
Total	484	100,0

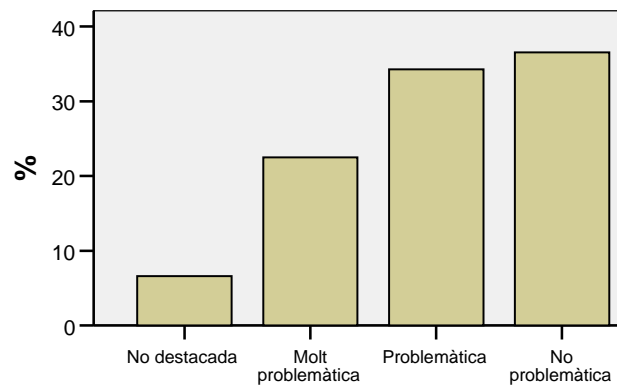


Fig. 5.1-3. % Situació educativa dels casos atesos

## 5.1.4. Centres IES dels casos atesos

Tipus de direcció que incideix en la intervenció psicopedagògica	<i>f</i>	%
Facilita (A)	173	35,7
Deixa fer (B)	176	36,4
Interfereix (C)	135	27,9
Total	484	100,0

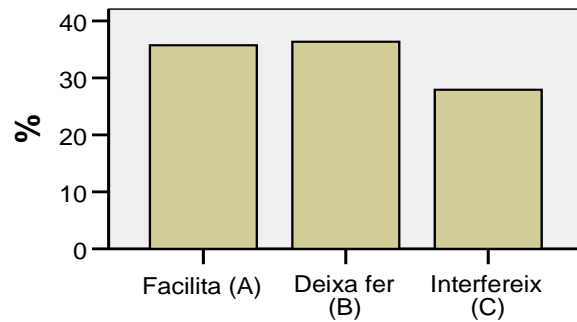


Fig. 5.1-4. % Casos atesos segons els tipus de direcció dels centres IES

### 5.1.5. Variable conformació del cas-problema pel centre (IES)

Taula 5.1-5. Posicionament i expectativa que els docents transmeten quan demanen la intervenció de la psicopedagoga

Canalització de la demanda d'intervenció	f	%
Positiva-tancada	55	11,3
Coercitiva-oberta	12	2,5
Positiva-oberta	239	49,4
Coercitiva-tancada	100	20,6
Positiva o oberta	26	5,3
No destacada	52	10,7
Total	484	100

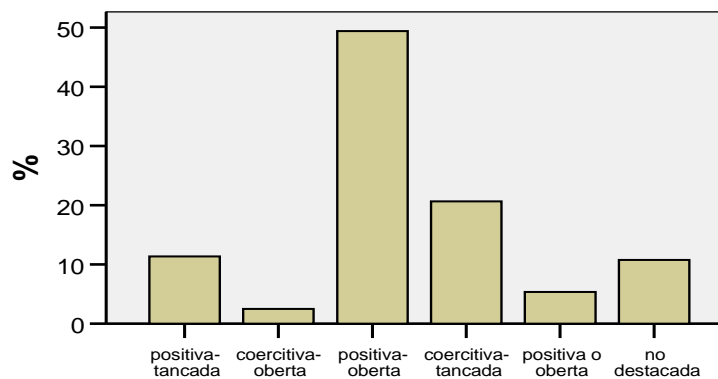


Fig. 5.2-5, % Formes que pren la demanda d'intervenció psicopedagògica

## 5.1.3. Variable percepció que té l'alumne de la seva situació a l'escola

Taula 5.1-6 Actitud de resposta inicial dels casos atesos

Actitud de resposta	<i>f</i>	%
No destacada	102	21,1
Positiva	156	32,2
Negativa	115	23,8
Evasiva	111	22,9
Total	484	100,0

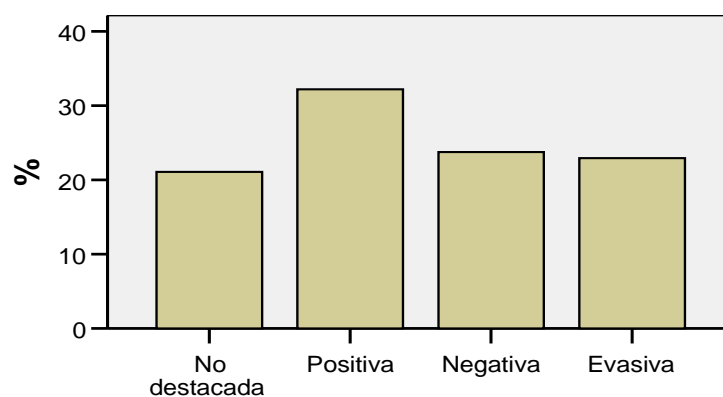


Fig. 5.1-6. % Actitud de resposta dels casos atesos

## 5.1.4. Variable ajuda donada per la psicopedagoga

Taula 5.1-7. Tipus d'intervenció psicopedagògica

Agrupament de les modalitats d'intervenció	<i>f</i>	%
Intervenció sistèmica-ordinària	270	55,8
Intervenció ordinària	214	44,2
Total	484	100,0

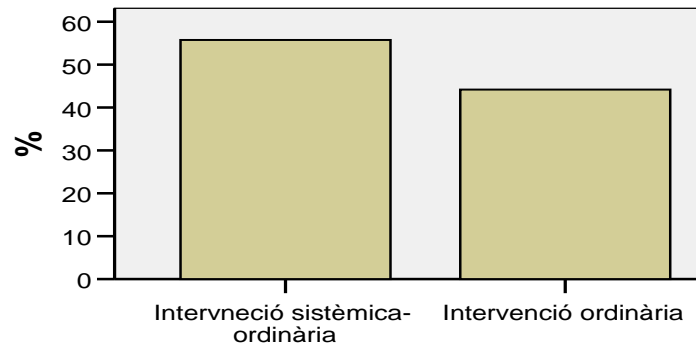


Fig. 5.1-7. % Tipus d'intervenció que agrupen les modalitats d'ajuda psicopedagògica donada

#### 5.1.5. Variable valoració del resultat de la intervenció: satisfacció

Taula 5.1-8. Resum de la valoració assignada a cada cas per les instàncies implicades en la intervenció psicopedagògica: alumnes, famílies, professorat i psicopedagoga

Valoració de la intervenció	<i>f</i>	%
Negativa	117	24,1
Positiva	250	51,8
Intermèdia	22	4,5
No destacada	95	19,6
Total	484	100

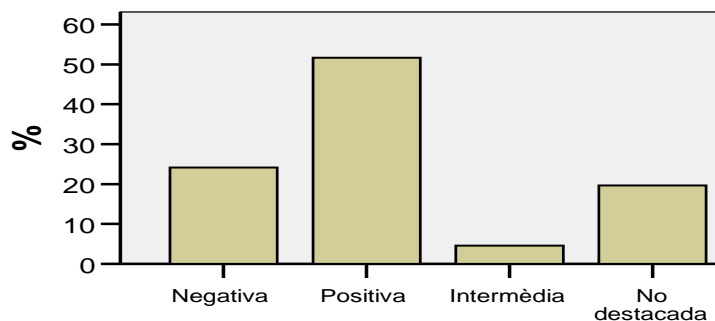


Fig. 5.1-8. % Valoració de la satisfacció assignada a la intervenció psicopedagògica



## 5.2. Anàlisi de l'associació de les variables qualitatives

Els 484 casos atesos es diferencien en quant a gènere, edat, situació familiar, manera d'entendre els centres la tasca psicopedagògica, actitud de resposta dels alumnes i el tipus d'intervenció psicopedagògica rebuda. Interessa ara comparar les proporcions reals amb les esperades per estudiar la significació estadística de les discrepàncies. L'aplicació de la prova  $\chi^2$  de Pearson es completa amb el contrast de la raó de versemblança i es té en compte el coeficient de contingència. La probabilitat per acceptar la hipòtesi de relació és  $\leq 0,05$ .

Taula 5.2-1. Edat \* Gènere

			Grups d'edat dels casos atesos: 11÷14 i 15÷19		Total
			≥15anys	<15 anys	
Gènere dels casos atesos	Noia	Recompte	117	86	203
		<i>f esp.</i>	106,1	96,9	203,0
	Noi	Recompte	136	145	281
		<i>f esp.</i>	146,9	134,1	281,0
Total		Recompte	253	231	484
		<i>f esp.</i>	253,0	231,0	484,0

En aplicar  $\chi^2$  es rebutja la hipòtesi nul·la ( $p < 0,045$ )

En el conjunt de les dades, els nois menors de 15 anys desencadenen el 63% de les demandes de intervenció psicopedagògica en front al 37% de les noies que pertanyen al mateix grup d'edat. La diferència entre nois i noies atesos és reduïda significativament a partir dels 15 anys: 54% nois i 46% noies. Cal destacar l'augment significatiu de la proporció, en 15 punts percentuals, de noies ateses  $\geq 15$  anys amb respecte al 42% de noies ateses menors de 15 anys. Les discrepàncies comentades poden alertar sobre la incidència diferenciada de la relació edat \* gènere a l'hora de detectar les necessitats d'atenció psicopedagògica als IES.

Taula 5.2-2. Edat \* Família

			Grups d'edat dels casos atesos: 11÷14 i 15÷19		Total
			≥15 anys	<15 anys	
Situació educativa de la família	No destacada	Recompte	19	13	32
		<i>f esp.</i>	16,7	15,3	32,0
	Molt problemàtica	Recompte	53	56	109
		<i>f esp.</i>	57,0	52,0	109,0
Problemàtica	Recompte	73	93	166	
	<i>f esp.</i>	86,8	79,2	166,0	
No problemàtica	Recompte	108	69	177	
	<i>f esp. f esp.</i>	92,5	84,5	177,0	
Total	Recompte	253	231	484	
	<i>f esp.</i>	253,0	231,0	484,0	

En aplicar  $\chi^2$  es rebutja la hipòtesi nul·la ( $p < 0,011$ )

La proporció de casos atesos que pertanyen a famílies molt problemàtiques és aproximadament la mateixa en els dos grups d'edat i la proporció d'aquestes famílies dins de cada grup d'edat té una presència lleugerament més destacada en els casos <15 anys (24%) front al 20% dels casos ≥ 15 anys. Pel que fa a les famílies problemàtiques la proporció de casos que pertanyen a aquestes famílies es significativament superior a l'esperada per al nivell d'edat <15anys i significativament inferior per al nivell d'edat ≥15 anys. La proporció de famílies problemàtiques respecte al total de casos ≥15 anys és del 29% i per al total de casos <15 anys la proporció es del 40%. Per a les famílies codificades com a no problemàtiques que es troben implicades en casos d'intervenció psicopedagògica és més probable que el seu fill o la seva filla pertanyi al grup d'edat ≥ 15a. El 61% de casos d'aquest grup d'edat tenen una situació educativa familiar que es diferencia clarament de les famílies problemàtiques i molt problemàtiques.

Es pot destacar que a la franja d'edat entre 11÷14 anys s'ha donat ajuda psicopedagògica a més casos amb famílies problemàtiques i que a la franja d'edat 15÷19 són més el casos que pertanyen a famílies no problemàtiques. Amb els dos grups d'edat la presència de famílies molt problemàtiques és pràcticament la mateixa.

Taula 5.2-3. Edat \* Centres

			Tipus de direcció que incideix en la tasca psicopedagògica			Total
			Facilita (A)	Deixa fer (B)	Interfereix (C)	
Grups d'edat dels casos atesos: 11÷14 i 15÷19	>= 15anys	Recompte <i>f esp.</i>	129 90,4	78 92,0	46 70,6	253 253,0
	<15 anys	Recompte <i>f esp.</i>	44 82,6	98 84,0	89 64,4	231 231,0
Total		Recompte <i>f esp.</i>	173 173,0	176 176,0	135 135,0	484 484,0

En aplicar  $\chi^2$  es rebutja la hipòtesi nul·la ( $p < 0,000$ )

El nombre de casos atesos per cada nivell d'edat en cada tipus de centre pot suggerir polítiques d'atenció psicopedagògica diferents fomentades pels centres. La demanda d'intervenció psicopedagògica depèn de la decisió que pren el professorat: càrrecs acadèmics, equips docents, tutors, etc. El 73% dels casos que han rebut ajuda psicopedagògica als centres "A" són adolescents grans. El 65% de casos atesos als centres "B" són alumnes menors de 15 anys. Als centres "C" la proporció de casos atesos per cada nivell de edat és pròxima al 0,5.

Taula 5.2-4. Centres \* Conformació de la demanda d'intervenció

Centres			Conformació de la demanda d'intervenció						Total
			positiva-tancada	coercitiva-oberta	positiva-oberta	coercitiva-tancada	positiva o oberta	no identificada	
Tipus de direcció que incideix en la tasca psicopedagògica	Facilita (A)	Recompte <i>f esp.</i>	8 19,7	0 4,3	98 85,4	15 35,7	13 9,3	39 18,6	173 173,0
	Deixa fer (B)	Recompte <i>f esp.</i>	44 20,0	2 4,4	106 86,9	7 36,4	11 9,5	6 18,9	176 176,0
	Interfereix (C)	Recompte <i>f esp.</i>	3 15,3	10 3,3	35 66,7	78 27,9	2 7,3	7 14,5	135 135,0
Total		Recompte <i>f esp.</i>	55 55,0	12 12,0	239 239,0	100 100,0	26 26,0	52 52,0	484 484,0

En aplicar  $\chi^2$  es rebutja la hipòtesi nul·la ( $p < 0,000$ )

El 50% de les demandes es conformen posant l'accent en el procés de l'ajuda i en la cerca de solucions alternatives. La probabilitat de que aquesta pauta docent es doni en els centres "A" i "B" és aproximadament la mateixa (32%) i es redueix al 26% dels casos atesos en els centres "C". Per altra banda, el 26% de les demandes es conformen a partir d'una solució prefixada i posant

l'accent en el control del comportament de l'alumne. El 58% de les demandes dels centres "C" segueix aquesta pauta. Mentre que la probabilitat d'una demanda coercitiva-tancada és del 8% pels centres "A" i del 4% pels centres "B". La pauta positiva-tancada és més probable observar-la en els centres "B" tot i que la presència d'aquesta conformació no més afecta al 25% del casos atesos. Sols un 5% dels casos del centres "A" i un 2% dels casos dels centres "C" conformen el cas problema fixant la solució i manifestant interès pel procés d'ajuda. Aquestes diferències poden suggerir que la conformació de la demanda i el tipus de direcció dibuixen el marc de la intervenció psicopedagògica.

Taula 5.2-5. Actitud \* Intervenció

			Agrupament de les modalitats d'intervenció		Total
			Intervenció sistèmica-ordinària	Intervenció ordinària	
Actitud de resposta de les casos atesos	No destacada	Recompte <i>f esp.</i>	37 56,9	65 45,1	102 102,0
	Positiva	Recompte <i>f esp.</i>	78 87,0	78 69,0	156 156,0
	Negativa	Recompte <i>f esp.</i>	78 64,2	37 50,8	115 115,0
	Evasiva	Recompte <i>f esp.</i>	77 61,9	34 49,1	111 111,0
Total		Recompte <i>f esp.</i>	270 270,0	214 214,0	484 484,0

En aplicar  $\chi^2$  es rebutja la hipòtesi nul·la ( $p < 0,000$ )

La "intervenció sistèmica-ordinària" s'ha aplicat al 57% dels casos atesos. Per aquest nivell d'intervenció, l'actitud de resposta positiva, alumnes que confien en poder superar el problema, és inferior a l'esperada, mentre que les actituds de resposta negativa, alumnes que no confien en les seves possibilitats ni

tampoc en l'ajuda, i de resposta evasiva, alumnes que defugen el problema, tenen una proporció més alta que la esperada. Les discrepàncies són significatives quan s'analitzen les actituds en relació amb el nivell d'intervenció ordinària: s'atenen més casos amb actitud positiva i menys casos amb actitud negativa o evasiva. Aquestes discrepàncies poden suggerir que l'actitud inicial de resposta de l'alumne influeix en el tipus d'intervenció seguit.

Taula 5.2-6 Edat \* Satisfacció assignada a la intervenció

			Satisfacció global assignada		Total
			Positiva	Negativa	
Grups d'edat dels casos atesos: 11÷14 i 15÷19	<15 anys	Recompte	110	67	177
		<i>f esp.</i>	123,8	53,2	177,0
	>= 15anys	Recompte	162	50	212
		<i>f esp.</i>	148,2	63,8	212,0
Total		Recompte	272	117	389
		<i>f esp.</i>	272,0	117,0	389,0

Casos no valorats: 95

En aplicar  $\chi^2$  es rebutja la hipòtesi nul·la ( $p < 0,002$ )

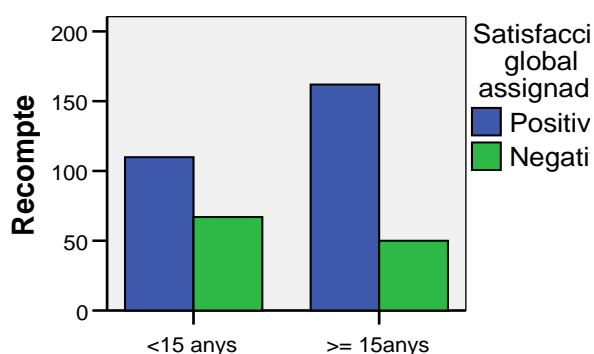


Fig. 5.2-1 Diferències significatives Edat \* Satisfacció assignada a la intervenció

Per al grup d'edat 15÷19 l'ajuda psicopedagògica ha estat valorada més positiva que per al grup d'edat 11÷14.

Taula 5.2-7. Gènere \* Satisfacció assignada a la intervenció

			Satisfacció global assignada		Total
			Positiva	Negativa	
Gènere dels casos atesos	Noia	Recompte	135	32	167
		<i>f esp.</i>	116,8	50,2	167,0
	Noi	Recompte	137	85	222
		<i>f esp.</i>	155,2	66,8	222,0
Total		Recompte	272	117	389
		<i>f esp.</i>	<i>f esp.</i>	117,0	389,0

Casos no valorats: 95

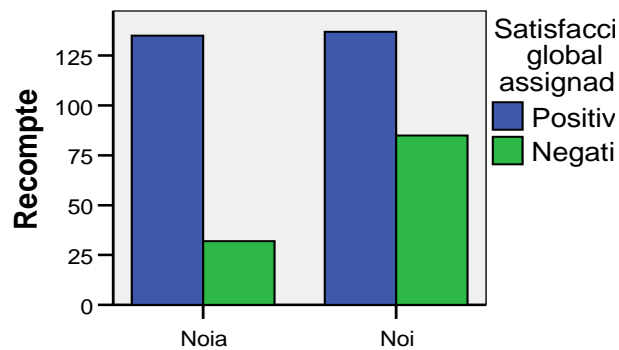
En aplicar  $\chi^2$  es rebutja la hipòtesi nul·la ( $p < 0,000$ )

Fig. 5.2-2 (10). Diferències significatives: Gènere \* Satisfacció assignada a la intervenció

S'han recomptat més valoracions negatives significatives assignades al grup del nois que al grup de les noies.

Taula 5.2-8. Família \* Satisfacció assignada a la intervenció

			Satisfacció global assignada		Total
			Positiva	Negativa	
Situació educativa de la família	No destacada	Recompte	13	5	18
		<i>f esp.</i>	12,6	5,4	18,0
	Molt problemàtica	Recompte	55	39	94
		<i>f esp.</i>	65,7	28,3	94,0
	Problemàtica	Recompte	85	46	131
		<i>f esp.</i>	91,6	39,4	131,0
	No problemàtica	Recompte	119	27	146
		<i>f esp.</i>	102,1	43,9	146,0
Total		Recompte	272	117	389
		<i>f esp.</i>	272,0	117,0	389,0

Casos no valorats: 95

En aplicar  $\chi^2$  es rebutja la hipòtesi nul·la ( $p < 0,001$ )

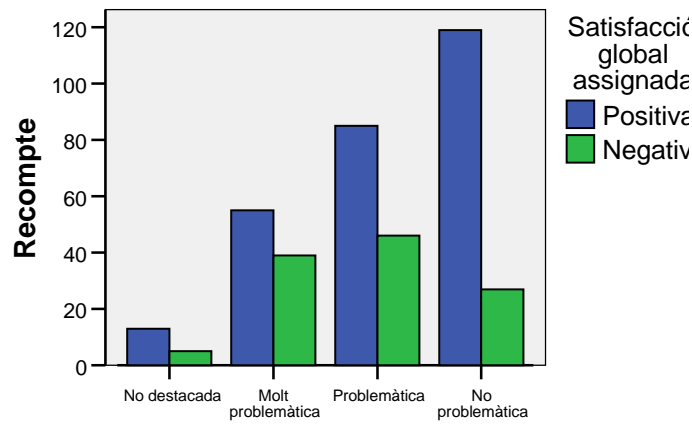


Fig. 5.2-3 Diferències significatives: Família \* Satisfacció assignada a la intervenció

La valoració positiva de la intervenció psicopedagògica és significativament superior a l'esperada en totes les situacions educatives de les famílies dels casos atesos. En el cas de les famílies molt problemàtiques, la valoració negativa és inferior a l'esperada.

Taula 5.2-9. Centre \* Satisfacció assignada a la intervenció

			Satisfacció global assignada		Total
			Positiva	Negativa	
Tipus de direcció que incideix en la tasca psicopedagògica	Facilita (A)	Recompte	125	14	139
		<i>f esp.</i>	97,2	41,8	139,0
	Deixa fer (B)	Recompte	77	54	131
		<i>f esp.</i>	91,6	39,4	131,0
	Interfereix (C)	Recompte	70	49	119
		<i>f esp.</i>	83,2	35,8	119,0
Total		Recompte	272	117	389
		<i>f esp.</i>	272,0	117,0	389,0

Casos no valorats: 95

En aplicar  $\chi^2$  es rebutja la hipòtesi nul·la ( $p < 0,000$ )

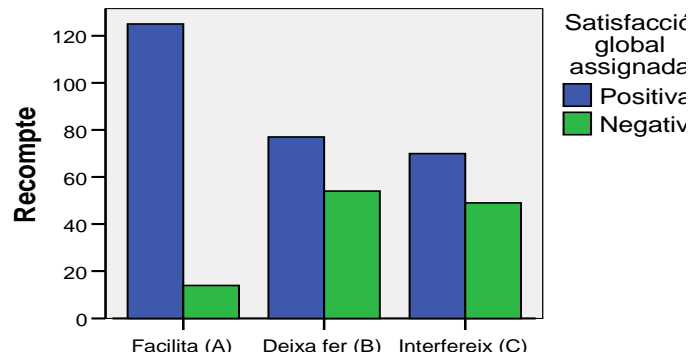


Fig. 5.2-4 Diferències significatives: Centre \* Satisfacció assignada a la intervenció

El casos atesos als centres "A" se'ls ha assignat més valoracions positives i menys valoracions negatives que als casos atesos als centres "B" i "C".

Taula 5.2-10. Conformació de la demanda d'intervenció \* Satisfacció assignada a la intervenció

			Satisfacció global assignada		Total
			Positiva	Negativa	
Conformació de la demanda d'intervenció	positiva-tancada	Recompte	21	20	41
		<i>f esp.</i>	28,7	12,3	41,0
	coercitiva-oberta	Recompte	7	4	11
		<i>f esp.</i>	7,7	3,3	11,0
	positiva-oberta	Recompte	160	38	198
		<i>f esp.</i>	138,4	59,6	198,0
	coercitiva-tancada	Recompte	36	50	86
<i>f esp.</i>		60,1	25,9	86,0	
positiva o oberta	Recompte	15	3	18	
	<i>f esp.</i>	12,6	5,4	18,0	
no identificada	Recompte	33	2	35	
	<i>f esp.</i>	24,5	10,5	35,0	
Total	Recompte	272	117	389	
	<i>f esp.</i>	272,0	117,0	389,0	

Casos no valorats: 95

En aplicar  $\chi^2$  es rebutja la hipòtesi nul·la ( $p < 0,000$ )



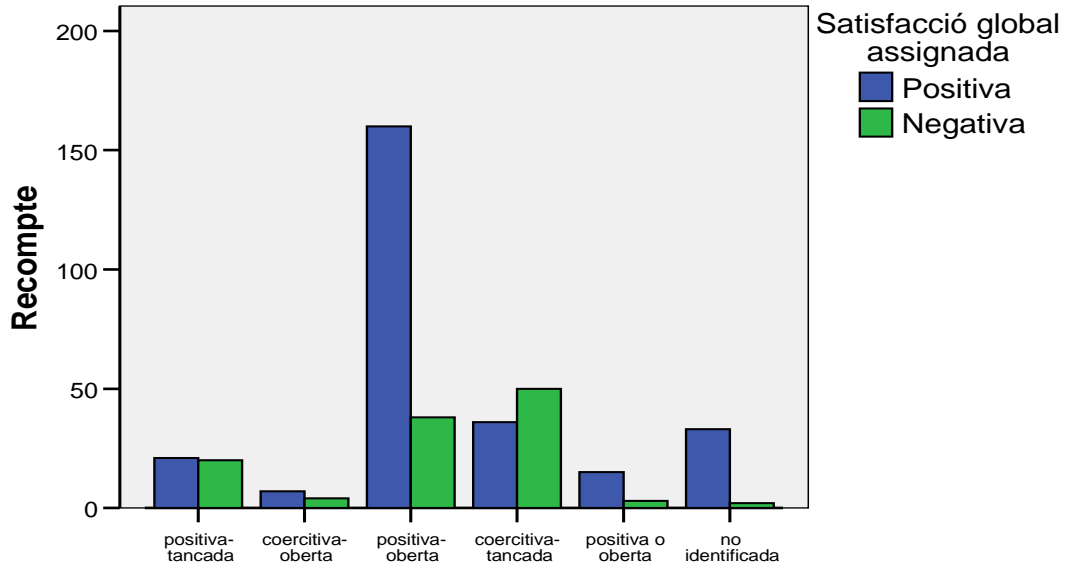


Fig. 5.2-5. Diferències significatives: Demanda \* Satisfacció assignada a la intervenció

Cal destacar que els casos atesos amb més valoracions positives estan associats a la demanda d'intervenció conformada com a positiva-oberta. Els casos de demanda coercitiva-tancada reben més valoracions negatives que la resta.

Taula 5.2-11. Actitud de resposta \* Satisfacció assignada a la intervenció

			Satisfacció global assignada		Total
			Positiva	Negativa	
Actitud de resposta de les casos atesos	No destacada	Recompte	21	20	41
		<i>f esp.</i>	28,7	12,3	41,0
	Positiva	Recompte	116	21	137
		<i>f esp.</i>	95,8	41,2	137,0
	Negativa	Recompte	82	30	112
		<i>f esp.</i>	78,3	33,7	112,0
	Evasiva	Recompte	53	46	99
		<i>f esp.</i>	69,2	29,8	99,0
Total	Recompte	272	117	389	
	<i>f esp.</i>	272,0	117,0	389,0	

Casos no valorats: 95

En aplicar  $\chi^2$  es rebutja la hipòtesi nul·la ( $p < 0,000$ )

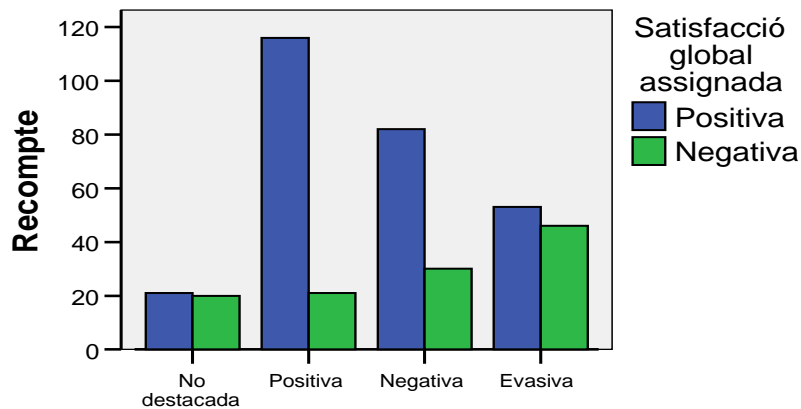


Fig. 5.2-6. Diferències significatives: Actitud de resposta \* Satisfacció assignada a la intervenció

La resposta inicial evasiva està associada a més valoracions negatives de les esperades. També les freqüències reals superen a les esperades pel que fa a l'associació entre actituds inicials de resposta positiva o negativa i la valoració positiva assignada a aquests casos.

Taula 5.2-12. Tipus d'intervenció psicopedagògica \* Satisfacció assignada a la intervenció

			Satisfacció global assignada		Total
			Positiva	Negativa	
Agrupament de les modalitats d'intervenció	Intervenció sistèmica-ordinària	Recòmpte	188	59	247
		<i>f esp.</i>	172,7	74,3	247,0
	Intervenció ordinària	Recòmpte	84	58	142
		<i>f esp.</i>	99,3	42,7	142,0
Total		Recòmpte	272	117	389
		<i>f esp.</i>	272,0	117,0	389,0

Casos no valorats: 95

En aplicar  $\chi^2$  es rebutja la hipòtesi nul·la ( $p < 0,000$ )

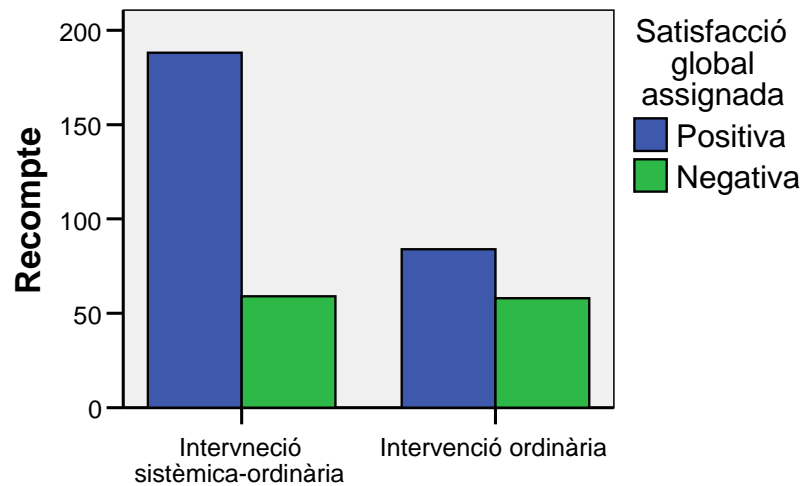
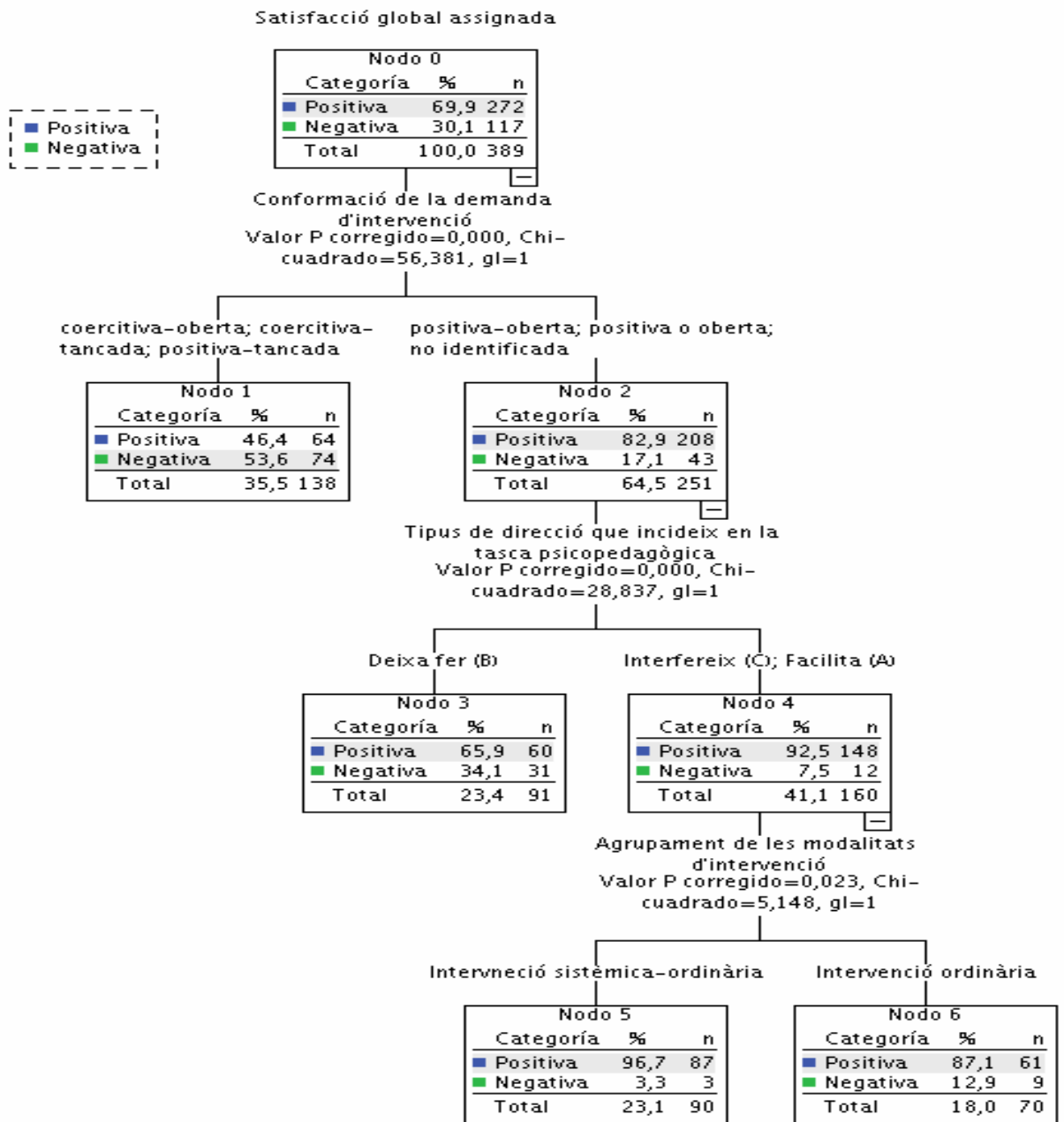


Fig. 5.2-7 Diferències significatives: Tipus d'intervenció \* Satisfacció assignada a la intervenció

Els casos atesos que han rebut ajuda segons les modalitats d'intervenció sistèmica-ordinària són valorats més positivament per les instàncies implicades en la valoració favorable o desfavorable del procés resultat de la intervenció, que els casos atesos amb les modalitats d'intervenció-ordinària.

### 5.3. Comprovació de la variable “satisfacció global assignada”

S'aplica el mètode CHAID –Chi Squared Automatic Interaction Detector; veure Goodman,1979– per comprovar com es relaciona la variable satisfacció global assignada amb la resta de taules de contingència i seleccionar aquelles taules (variables) que millor la expliquen.



## Pronosticat

Observat	Positiva	Negativa	% correcte
Positiva	208	64	<b>76,5%</b>
Negativa	43	74	<b>63,2%</b>
Percentatge global	64,5%	35,5%	<b>72,5%</b>

Mètode de creixement: CHAID exhaustiu

Variable dependent: Satisfacció global assignada

D'acord amb aquesta prova el percentatge d'encerts a l'hora de classificar la assignació de satisfacció global és del 73%. Per altra banda, la satisfacció global assignada es relaciona de forma més important amb les variables "demanda", "centre" i "intervenció".

#### 5.4. Conclusions

L'anàlisi estadístic realitzat fa visible alguns aspectes ressaltats a través del relat de la psicopedagoga (C 4). En primer lloc, queda clar que la forma d'incidir els centres en la tasca psicopedagògica no ha debilitat l'aplicació de les diferents modalitats d'intervenció sistèmica-ordinària (4.1.1.6). Més de la meitat dels casos s'han atès mobilitzant la xarxa de relacions escolars i/o familiars (Taula 5.1-7). La qual cosa significa que la potenciació dels aspectes relacionals i comunicatius per una banda i, d'altra banda, la relectura de la situació de l'alumne posant èmfasi en el canvi de resposta dels implicats en la ajuda –professorat, pares o iguals– ha estat clau. Això ha estat possible en els centres "C" per les mesures d'aplicació relatades (pp.150-153).

Per altra banda, la dissonància real en la manera d'entomar les responsabilitats educatives dels diferents col·lectius de docents (mestres de primària que passen al primer cicle de ESO, professors de secundària i professors de tecnologia) de les plantilles dels centres (4.1.2) no apareix amb claredat ni quan es considera la proporció de casos atesos en els centres A, B, i C segons els agrupaments d'edat (Taula 5.2-3) ni quan s'analitza la forma que pren la demanda d'intervenció segons el tipus de centres (Taula 5.2-4), ni quan es considera la relació Centres \* Conformació de la demanda \* Edat (taula no inclosa per no complir la condició en algunes caselles de la freqüència mínima esperada  $\geq 5$ ). Aquesta opacitat es desprèn del mateix relat (4.1.2).

Els punts 4.2 i 4.3 del relat sobre les relacions confrontades entre alumnes, professorat i famílies potser és més real quan s'entén com a una problemàtica general present en la vida dels centres que quan s'interpreta com a manifestacions de comportaments concrets dominants que indiquen la presència quotidiana de malestar i conflicte davant situacions concretes que

demanen una resposta constructiva. És real que les relacions són difícils, però la valoració de la satisfacció assignada a la intervenció psicopedagògica (sistèmica-ordinària i ordinària) per les instàncies implicades (Taula 5.1-8) fa prevaldre més la bona disposició per endegar processos (Taula 5.1-5), que condueixin a resultats satisfactoris, que la manca d'enteniment o complicitat a l'hora de plantejar i conduir l'ajuda psicopedagògica. Això es veu més clar quan es considera la satisfacció global assignada a la intervenció sistèmica-ordinària (Taula 5.2-12).

Per últim, l'anàlisi descriptiu de la matriu de dades ha aportat una visió encoratjadora, tot comptant amb les diferents actituds de resposta inicial dels alumnes (Taula 5.2-11), de la tasca psicopedagògica. Però cal contextualitzar la intervenció d'acord amb el relat de la pràctica professional recollida en els diaris de camp. No es pretén fomentar un idealisme fàcil a base de negar les dificultats. El/la psicopedagog/a (como el professorat) necessita cultivar un idealisme fonamentat en la força dels principis i en els instruments psicològics (conceptuals i tècnics) que utilitza (C. 2).

En resum, la intervenció sistèmica és compatible amb les formes d'intervenció més habituals basades en la docència que imparteix el/la professional de la psicopedagogia, l'assessorament al professorat i el seguiment dels casos derivats. Quan els dos tipus d'intervenció van lligats i la visió sistèmica, potenciada amb la metodologia breu estratègica, emmarca les accions ordinàries, aleshores la intervenció ordinària esdevé més satisfactòria.

Goodman, L. A. (1979). Simple models for the analysis of association in cross-classifications having ordered categories. *Journal of the American Statistical Association*, 74, 537–552.

SPSS Inc. (2005). *Syntax Reference Guide, Version 14.0*. Chicago: Autor.

## VI. ESTUDI DE CASOS

En aquest apartat es mostren casos reals dels que s'ha canviat els noms per respectar la intimitat de les persones. S'ha triat casos que es consideren importants a vegades per la seva singularitat, altres vegades perquè són com la punta de l'iceberg de molts altres casos que amb poques variants es donen repetidament en molts instituts i en diferents temps, sense que s'observi cap modificació en l'acció i la cultura docent.

Els casos presentats en aquest capítol no tenen una llargada homogènia donant que cadascun d'ells mostra realitats diferents, fins i tot d'un se'n tenen més dades que d'algun altre, de tota manera es tracta de casos que el registre en la base de dades està farcit en gairebé tots els camps. M'he deixat portar per allò que anava emergint en el record, prenent successives decisions, he anat incloent casos que em semblaven il·lustratius.

El nombre de casos tenen la característica d'exemple i serveixen per entendre un problema. En línies generals no es tracten casos de nois o noies amb dificultats d'aprenentatge, encara que potser se'n faci alguna referència perquè són una part del problema. Tots tenen una característica comú, potser són molt problemàtics des del punt de vista dels professors, o les circumstàncies dels centres n'han fet problema tot i no ser-ne conscients la direcció i la majoria de professors, però esdevenen mostra pel professional de la psicopedagogia.

A cada cas s'hi ha intervingut de manera diferent, a vegades la intervenció de la psicopedagoga ha estat no intervenir directament. Altres vegades s'ha tingut un paper més directe i compromès. Sempre que ha estat possible s'ha procurat que hi intervinguessin altres professors que tractaven amb l'alumne i que hi tenien bona relació, per fer una intervenció ecològica, que pogués tenir continuïtat en la vida escolar de l'adolescent. Això no vol pas dir que als diferents professors se'ls hagin donat totes les dades, se'ls ha explicat només la part que els interessava, allò que els calia saber per no caure ni en xafarderies ni en secretisme.

Si hi he intervingut personalment, sempre que ha estat possible, ho he fet des de la funció de docent, a partir d'un crèdit de l'especialitat: habilitats socials o orientació professional, o en matèries instrumentals si a l'institut m'havien assignat aquestes àrees. Aquesta opció no ha estat per fugir d'implicar-me, sinó per fer una tasca normalitzadora en el sistema escolar sense estigmatitzar els alumnes.

Quan un alumne ha vingut voluntàriament a demanar-me ajuda i ell o ella, estava implicat en buscar la solució i posar-hi els mitjans, s'ha dedicat tot el temps que ha fet falta, tan en horari escolar com a fora d'hores. Però sempre s'ha procurat no fer alumnes dependents, sinó guiar-los cap a l'autonomia i a refer o establir relacions en la xarxa personal normalitzada.

A continuació es fa un Quadre dels casos que s'analitzen amb una síntesi de les dades significatives

num	cas	edat	gen	reg	eap	ies	pares	fam	rel	diag/dsm	curso
6.1	Gegant gros i bo	12,4	M	148	-	JO1	junts	NP	tdJ	TDAH	1ESO
6.2	Permanentment expulsat	15,2	M	236	-	SE	junts	P		TDAH	4ESO
6.3	Lucas, vol cridar l'atenció sempre	12,8	M	445	+	CB	junts	NP	prot	TDAH	1ESO
6.4	La noia de les telenovel·les	16,2	F	423		JO3	junts	NP		embaràs	4ESO
6.5	La noia que veia aranyes	17,7	F	303		SE	divorciats	MP		normal, al·lucinació	4ESO
6.6	Vull viure en una cova	13,	F	152, 193	-	JO1 JO2	maltracte	MP		risc social	1ESO 2ESO
6.7	El geni incontrolat	13,8	M	460	+	CB	divorci	MP		trastorn de conducta	2ESO
6.8	Només em queda suïcidar-me	15	M	113 199		JO1 JO2	divorci	P		normal	3ESO 4ESO
6.9	Acusa al pare de maltractes	14,10	F	154 221	-	JO1 JO2	reconst	NP		límit personalitat	1ESO 2ESO
6.10	Jadicha i Fatima	16 16	F F	242 243	-	SE	reunifi	NP	Mus	---	4ESO 4ESO
6.11	una de les tres bessones...	16	F	5		JO1	junts	NP		no control	4ESO
6.12	Líder desbancat	12'8	M	362		MC	junts	NP		mobbing	1ESO
6.13	Salvem un líder, guanyem una classe	14'8	M	439	+	CB	junts	NP		avorrit	3ESO

Figura 6.1-1 Casos que es presenten en la modalitat Estudi de Casos



### **6.1. Un gegant gros i bo, amb el malnom de “el asesino”**

Sota aquest títol, “un gegant gros i bo, amb el malnom de “el asesino” es presenta el cas d’un noi molt alt i desmanegat que ha començat 1ESO i té 12,4 anys. El cas consta en el registre 148 de la bases de dades.

Ben aviat de començar el curs el pare demana entrevista amb la tutora. Es posa a disposició dels professors per col·laborar en l’educació i l’aprenentatge del fill. Explica que el nen era hiperactiu fins fa un any en que va ser donat d’alta, i ja no pren medicació. El noi ve molt content a l’IES.

Els professors diuen que llegeix molt malament i escriu fatal, però té molt bon nivell de raonament. En una reunió d’equip docent s’explica que té una escriptura horrorosa, que llegeix trencant els sintagmes, i que en el llenguatge oral barreja el català i el castellà. Tots els professors coincideixen en que es tracta d’un noi despert, que segueix la classe, que té ganes de fer la feina ben feta, que és cortès i respectuós. S’acorda reforçar la lectura en totes les matèries, i posar-lo davant de tot a la classe perquè no es distregui. Com que és molt alt caldrà posar-lo a primera fila, però en un lateral, el de davant de la taula del professor, perquè no tapi la pissarra a ningú.

En aquesta mateixa reunió d’equip docent, el professor d’EF fa una aportació molt sensible: ha observat que el noi té el sentiment de rebuig dels companys, i el professor afegeix que el fan servir de víctima. Els companys li diuen “el asesino”, i en canvi és un noi educat, més aviat tímid i com s’ha dit, una mica desmanegat, quelcom propi de molts púbers. Un dia a l’hora d’esbarjo hi ha una baralla entre ell i un altre noi de 1ESO.

Cap a final d’octubre es fa la sortida tutorial de començament de curs, es va al Parc Güell, es formen grups per fer una ginkana, ningú vol anar amb ell, dues noies afirmen que pega i mossega. La tutora del grup repeteix en veu alta (confirma sense haver comprovat) la calúnnia que han fet les noies. Jo com a psicopedagoga vaig d’acompanyant dels grups. La professora s’adreça a mi derivant-me el noi i dient tot cridant : “Ningú vol fer grup amb ell perquè pega i

mossega". No admeto aquesta asseveració, però no entro en massa raonaments. "Això devia ser quan era petit", responc.

Uns dies més tard en sessió d'equip docent es parla del noi, hi ha present el professional de l'EAP, que sense cap mena de prudència, afirma: "aquest noi té trets psicòtics, és fill únic d'una família que són testimonis de Jehovà, els pares són grans, és el pare el que es cuida de la casa i la mare és la que treballa fora. Aquest nen ha estat tractat a Salut Mental." Aquesta informació va ser molt desafortunada, el tècnic de l'EAP no es va adonar que tots els professors no tenim la mateixa formació i per tant no entenem tots el mateix davant d'una informació d'aquesta magnitud.

### **Enfocament de l'atenció psicopedagògica**

A nivell d'estratègia d'organització d'aula es va posar el noi a la fila del davant, tal com s'havia acordat en RED.

En relació amb el possible bullying que patia el noi, es va proposar al professor d'EF, que era qui havia descobert la victimització, que fes una intervenció dins el marc curricular, amb naturalitat, des de la pròpia classe. Es va incloure en el currículum comú fer activitats de domini del cos, per poder ajudar-lo a superar la descoordinació motriu. Activitats d'autocontrol, no només adreçades al noi, que d'altra banda es sap autocontrolar molt bé, sinó als altres que comencen les baralles i les provocacions. També es planteja fer molts jocs per parelles, per facilitar que no el rebutgin i si algú ho fa, poder descobrir qui és per posar-hi remei.

A nivell dels professors que intervenien a l'aula tothom es va comprometre a parar els peus als alumnes que tinguessin un tracte irrespectuós amb el noi.

En el cas de l'excursió al parc Güell, es van refer grups, i es va dir seriosament que si algú deixava de banda el noi, l'alumne, noi o noia, que el menystingués, acabaria acompanyant la psicopedagoga la resta de la jornada. De tant en tant es va anar amb el grup, com amb altres grups, jugant a descobrir singularitats de l'obra de Gaudí, o parlant de coses de tot tipus, s'aprofità per preguntar a

uns i altres des de quan es coneixien. Molts havien anat junts des del parvulari. En base a aquesta informació es va treballar el risc que corre un noi alt i gros de ser etiquetat si al parvulari alguns altres més petits i esquifits cauen quan ell es mou sense massa coordinació. Els grups van funcionar amb normalitat i fins i tot hi va haver interaccions positives i converses riques adequades a l'edat.

Respecte les informacions imprudents de l'EAP, immediatament, em vaig posar en contacte amb la psiquiatra del CSMIJ que havia ajudat el noi en l'època que patia TDAH. La doctora va explicar que el noi havia pres medicació, i havia participat en un programa "Aturat, i pensa". Que feia un any l'havien donat d'alta, perquè el nen havia aconseguit autocontrol. A aquesta sensible millora, potser curació, hi havia contribuït molt la família, que havien assumit responsablement ajudar el fill. En un moment en que el pare havia quedat a l'atur, la parella va decidir que ell, el marit, tindria cura de les tasques domèstiques i dedicaria temps al fill, mentre que la mare fora qui treballaria fora de casa perquè tenia millors condicions laborals. Tot i que en aquells primers temps el pare havia fet un quadre depressiu, havia tirat endavant amb èxit.

Un altre aspecte que havia sortit en la informació del tècnic de l'EAP, i que es va acollir caricaturescament en la reunió, era el tema de la creença religiosa de la família: són testimonis de Jehovà; com si hi hagués alguna correlació entre afiliació a un determinat grup religiós i patologia. D'aquest fet també en va parlar la psiquiatra. La doctora va explicar que s'havia fet una intervenció amb la comunitat religiosa a la pertanyien els pares, perquè els infants no assistissin a les trobades al Salón del Reino, i els havia fet entendre que simultàniament que els pares participaven del culte o de les reunions, havien de tenir una sala de jocs on els infants es poguessin moure segons les seves necessitats. Cosa que s'havia aconseguit.

Què es va fer des del Departament d'Orientació que en aquell temps estava constituït a l'IES?. A partir del comentari de l'EAP, tant la psicopedagoga, com la professora de PT (una mestra jove, molt responsable i creativa, que acabava de guanyar l'oposició), varem estudiar com es podia compensar aquella situació i es va concretar: ① D'entrada seguir assistint a les reunions d'equip docent, ressaltant, sempre que hi hagués oportunitat, l'opció madura de pare i

mare; el pare en assumir les tasques de la llar quan es quedà en atur, assegurava l'atenció i educació del fill hiperactiu, i de manera lloable aquell pare feia realitat el que socialment en diríem superar els rols sexistes.<sup>②</sup> En quan a l'acció tutorial a 1ESO es va introduir en el PAT la proposta d'un projecte que es va titular *Descobrir els sentiments*, aprofitant uns qüestionaris de conducta prosocial-altruista, i d'empatia seguint el model presentat pel professor Félix López<sup>1</sup>. Aquesta modificació en el PAT es va fer facilitant l'ajuda a cada tutora de 1ESO (tres grups tutoria) d'una auxiliar per treballar conjuntament en les sessions de tutoria. Es comptà amb dues estudiants de Practicum de Psicologia de la UAB i amb la professora de PT.

Al final del primer trimestre del curs, en sessió d'avaluació es constatava que havien millorat molt les relacions.

Podríem concloure que es va fer intervenció sistèmica a dos nivells: l'equip docent; i el grup d'iguals a través de la seva organització natural: el grup de tutoria, i es va fer extensiva la intervenció als tres grups de 1ESO, ja que es va considerar que reforçar les conductes prosocials en tots els grups del nivell podia ser una inversió preventiva, i també perquè els nois i noies companys d'escola des de sempre, estaven en els tres grups i les vexacions es donaven més enllà de l'entitat aula.

## **6.2. En Juanito, un alumne permanentment expulsat de classe**

En Juanito té 15,2 anys en començar el curs, és el cas a que es refereix el registre 236 de la base de dades, el noi és alumne de 4t ESO. Abans de conèixer-lo personalment, diversos professors me n'havien donat informacions.

La psicopedagoga anterior va dir-me textualment:

Es un noi de reforç, especial, justet, "joia"/ està al mig de tots els problemes, l'any passat en una sortida de curs, de l'autobús en que viatjaven va desaparèixer el

---

<sup>1</sup> LOPEZ, F. (1994): "Para comprender la conducta altruista". Estella (Navarra): editorial Verbo Divino

martellet de la finestra de socors, es va trobar a la seva motxilla/ també va haver-hi un problema amb les claus de l'institut/ Està complicat amb moltes coses, però ell és com si acabés d'aterrar/ Té tractament psicològic/ Costa que tregui el material/ Cal que tothom li exigeixi els mínims.

El professional de l'EAP també va informar-me sobre el noi:

Va fer l'ensenyament primari a una escola privada/ A secundària va anar a l'IES V. a 3ESO, en tancar l'altre centre, va venir al nostre/ De petit es va cremar tot el cos amb aigua bullent/ Hi ha un tiet que els porta als tribunals per aquest fet, sense raó/ Des de sempre ha tingut molts ingressos a l'hospital perquè se li desfeien els vasos sanguinis(?) / La mare està en tractament psiquiàtric/ El curs 2000-2001 des de l'institut se l'ha adreçat al CSMIJ/ Hi ha un problema d'atenció. La mare el va portar a un psicòleg particular, de línia conductista/ Té enuresi, cal que es dutxi/ La família té un bar a les pistes, com que tot ho fa malament no li deixen fer res. És patós./ El noi volia ser fuster/ Té un dèficit d'aprenentatges important/ Cal aclarir amb ell cada malentès, no deixar que s'enganyi/ CAL DONAR-LI ORDRES CURTES I EXIGIR-LI QUE LES COMPLEIXI.

La coordinadora de 3r ESO va donar-me les següents informacions:

Va venir el curs passat de l'IES V/ De petit es va cremar/ Sembla que hi ha una certa desatenció per part dels pares/ Els germans grans han estudiat/ Ell és el petit, mimat, immadur/ Cal ESTAR-LI A SOBRE/ pot pensar i estudiar/

Aquest noi està al grup AD del que tinc jo com psicopedagoga a qui se li han assignat àrees instrumentals, la responsabilitat en les àrees de matemàtiques i llengua catalana, i un altre professor que està en situació de DAP, fa l'àrea de llengua castellana.

Des dels primers dies de classe, el noi ve carregat de coses, no pas de llibres i llibretes. Fa col·lecció d'encenedors i sempre en treu de la seva motxilla, abans de treure cap estri de treball, i fa l'exhibició corresponent. He de dir-li moltes vegades que ho retiri, que no és el lloc, que ja m'ho ensenyarà en acabar la classe.

Opto per dir-li només el nom i ometre repetir l'ordre "endreuça això" quan ja li he donat una vegada. Passats uns dies parlo amb ell en acabar la sessió i li dic que a partir d'aleshores després d'avisar-lo una vegada no li diré més, li estrenyeré la mà perquè se n'adoni, però evitaré de dir el seu nom perquè sinó

sembla que només sigui ell qui no fa les coses bé del tot. Sembla que dóna força resultat.

Un divendres a darrera hora, a la meua classe, té una baralla aferrissada amb el noi Mustapha que ve al mateix grup. Em costa separar-los. Sense deixar-los donar cap explicació, doncs el to segueix amb una gran violència, els demano que escriguin què ha passat. En J. escriu:

*El Mustapha estaba en la pizarra, y yo em vaig asomar a la porta i ell em crida i em diu "gordo" i llo començo a corre, fins que l'agafo i l'apreto, ell s'en va corren, yo el torno a agafar i ell em diu "a que te cojo de los huevos" i m'agafa, yo li agafo a ell, surt corren, i em tira una pedra.*

En acabar la jornada marxa acomiadant-se calmat i cordialment.

Uns dies més tard, anoto a la llibreta:

En J. aconsegueix tenir una miqueta d'ordre, tot i que l'he hagut de castigar una estona sense esbarjo algun dia/ segueix portant un excés de coses que el distreuen.

La tutora del noi parla amb mi a meitat d'octubre. El noi té molts fulls d'expulsió del crèdit variable (CV) 4E1 *Els valors* que dóna el professor de filosofia. La tutora no parla amb els pares, perquè la psicòloga particular li ha dit que no ho faci, que ha d'anar amb compte, que ja hi parlarà ella. Li recomano a la tutora que no es deixi mediatitzar la relació per ningú. Que des de l'institut hem de parlar directament amb els pares. Si es troba insegura per parlar-hi jo puc acompanyar-la. Decideix fer-ho així i busquem un dia d'entrevista.

Parlant amb en J. sobre què fa en sortir de l'institut m'explica que va a la psicòloga dues tardes a la setmana, que li ha posat com a deures llegir *La història interminable*; i tres o quatre dies va a entrenar handbol perquè juga en dos equips: el que li correspon per edat i el dels més grans. Acaba d'entrenar més enllà de les 10 de la nit.

Mentre arriba el dia que s'ha fixat per a l'entrevista amb els pares d'en Juanito, m'assabento per la tutora del noi que l'altre professor d'ADE, el de castellà, també (a més del de filosofia que dóna el CV *Els valors*) l'expulsa sistemàticament i diu que no el deixarà entrar més a classe fins que vinguin els

seus pares a parlar amb ell, però carrega a la tutora amb la feina convocar-los un dia que a ell li vagi bé.

En aquest període d'espera, el noi té una forta enganxada, un dimecres al matí, amb un professor de tecnologia; algú s'ha tirat una llufa a classe, potser el company de taula d'en J. , un altre noi que tampoc acostuma a treballar a classe. El professor ha fet obrir la finestra i en J. ha agafat l'anorac per posar-se'l. El professor li ha prohibit i com que el noi no li ha fet cas, el treu de classe i el porta a la cap d'estudis dient que no el vol més a classe.

Arrel de l'expulsió del professor de tecnologia, la tutora es posa d'acord amb el coordinador pedagògic i es decideix enviar en J. a l'aula de projectes que està en fase d'organització. S'accelera posar-la en marxa i s'hi envia el noi totes les hores que li tocaria tecnologia.

Uns dies més tard en una sessió de català fem un joc. Els set alumnes i jo ens posem en rotllana, el qui comença diu una paraula que serà la primera d'una frase que hem de construir entre tots, el del costat del qui ha dit la paraula n'hi afegeix una altra a la frase i l'arrossega tota sencera des del començament sense variar-ne l'ordre ni oblidar-ne cap. Perd qui s'oblida alguna paraula en arrossegar la frase. En acabar la classe anoto al quadern de camp:

Juguem a la paraula maleïda / Molt bon treball: bona atenció/ Guarda el torn de paraula/ No interromp/ El felicito públicament.

A mitjans de novembre tenim l'entrevista amb els pares i hi assistim la tutora, el professor d'ADE de castellà i jo. Venen pare i mare. La mare manifesta que "*en la escuela siempre han pasado de J.*", només a 2n de d'educació primària (EP) li van fer cas, els altres cursos els ha passat al passadís de l'escola i de l'institut. Confessa que com a pares l'han sobreprotegit. Ens explica l'historial clínic del noi i tot seguit la mare ens confessa la seva situació personal, quan el nen feia 3r d'EP ella va tenir una forta depressió i va fer dos intents de suïcidi, va estar ingressada a la Mútua i a l'Hospital Clínic. Al noi li han consentit més del compte i "ara els passa factura". Segons opinió del psiquiatra d'ella, diu, el noi vol seguir sent nen.

A la reunió amb els pares, el professor d'ADE de castellà justifica perquè ell *no vol el noi a classe*:

és inquiet / hi ha determinades actituds que es passen de ratlla / insisteix molt que a l'escola el primer és l'educació i les formes / el noi va amb "xuleria" / provoca la situació perquè se l'expulsi de classe / no avança personalment.

El pares asseguren que no donen ales al fill. Que ells li inculquen que *debe respeto*; parlen també que té problemes d'al·lèrgia i recorden que l'any passat va tenir problemes amb el professor d'EF. Fan anar el noi a una psicòloga des del passat mes de febrer dues o tres vegades a la setmana; hi ha anat fins i tot en època de vacances. Expliquen que darrerament ha estat castigat durant un mes sense mòbil i sense sortir perquè havien rebut les notes sobre el comportament a l'institut..

*En la meva intervenció a la reunió procuro focalitzar en l'objectiu de treballar tots junts amb el noi i per ell. He fugit de culpar els pares i en canvi he procurat reforçar els seus comportaments i actituds positives en el seu estil educatiu. Els suggereixo que vagin al psiquiatre o al neuròleg, no per motius de malaltia sinó perquè considero que el noi presenta símptomes de TDAH i un especialista podria considerar si cal ajuda farmacològica.*

Encara no havia passat una setmana de l'entrevista amb els pares rebo la telefonada de la *psicòloga particular*, vol parlar amb mi. Li dono entrevista tot seguit. Em diu que a aquests pares els *va anar molt bé* l'entrevista amb mi perquè necessitaven una etiqueta i jo els hi vaig facilitar al parlar-los de TDAH. La psicòloga particular m'explica la seva versió del cas, els considera una família atípica, problemàtica; hi ha un tiet amb esquizofrènia paranoide que enviava cartes amenaçadores pel noi i per la mare; la mare es baralla durament amb aquest germà seu i aquest amenaça tota la família a base de cartes i telefonades; al J. li diu "el quemao", perquè amb mesos va rodolar del llit dels pares i va anar a parar en un cossi d'aigua bullint. El noi tenia comportaments disruptius als 12 anys. El pare està avergonyit del fill perquè els fa quedar malament. La mare va tenir una depressió de tipus psicòtic; quan en J. tenia 5 anys, va fer algun intent de suïcidi que va curar a base de cures de son i amb fàrmacs. Per compensar la culpabilitat que la mare sent en relació amb la



situació d'en J. el sobreprotegeix. La psicòloga els ha recomanat: esport; fa handbol quatre cops per setmana; diu que cal treballar molt l'autoestima; incidir molt en la família, pare, mare, germà i germana.

Retornant a la situació escolar: En J. assisteix en grup de 7 alumnes a les matèries instrumentals (total 9 hores setmanals de les quals, 6 hores està amb mi), se li procuren CV eminentment pràctics, va a la UAC que en aquest s'està posant en funcionament com Aula de Projectes, unes 6 h. més; participa en els *Tastet d'oficis* (pintura, jardineria, fusteria, soldadura, paleta i mecànica de motos) organitzat per l'Ajuntament de T., junt amb altres cinc companys, acompanyats per mi o per un dels professors de l'Aula de Projectes, tots els matins de dimecres.

Per anar a la seu de l'escola-taller i per conèixer els diversos oficis, aprofitem el transport públic de la ciutat, als autobusos tothom el coneix: nens petits, adolescents i adults i el saluden amb alegria. En broma, li dic que serà el proper alcalde de la ciutat.

En ocasions a la meua aula fem jocs de societat per tal de practicar relacions, aprendre a respectar el torn, saber perdre i guanyar,... crida l'atenció veure com jugant al mikado aconsegueix un nombre rècord de palillos traient-los amb equilibri, sense que li caiguin, només aguantats per dos palillos, un a cada extrem.

El mes d'abril es fa el viatge de final d'etapa a París. En J. s'apunta per anar-hi. Des de l'equip docent es dubta de l'encert que hi participi, però se li fa confiança. El resultat és satisfactori, tant per ell com pels quatre professors que els acompanyen en el viatge que tornen encantats del comportament del noi i de la seva companyia.

A final de curs, l'Ajuntament de la ciutat organitza el lliurament d'acreditacions per haver participat en el tastet d'oficis. Hi arribem els primers. Ens posem a la primera fila de la Sala de Plens de l'Ajuntament. Hi estem 1½ hora esperant l'arribada de les autoritats, després l'acte dura gairebé 1 hora més, entre parlaments i lliurament de diplomes. En acabar hi ha un pisolabis. El comportament del noi és modèlic, i amb naturalitat. A l'hora del pisolabis

mostra una gran adequació, sap esperar, es mesura... i en acabar organitza els seus companys perquè esperin sense molestar asseguts en unes cadires de la sala mentre els dos professors acompanyants estem a parlar amb autoritats i col·legues. Quan els professors tornem cal a l'institut ens espera, tot i que els seus companys han anat per les seves. Es posa prop nostre a l'autobús, però no es fica ni una sola vegada a la nostra conversa.

Quan s'acosta l'acabament del curs el noi pregunta si l'aprovem, li retorno la pregunta en el sentit que ell valori si sap tot allò que podia i hauria d'haver après. Reconeix que no. Aprofito per dir-li que ha après moltes coses en relació amb el món de l'ocupació, que ha millorat molt el seu comportament, però que per això no li podem regalar un Graduat d'ESO. Ens plantegem el futur, seguir capacitant-se per una ocupació. Té il·lusió per treure's el carnet de socorrista de piscina.

Acabant-se les classes, l'associació de pares ofereix a professors, alumnes i pares una festa final de curs. L'encarregada de la cantina del centre demana al J. la seva col·laboració en el servei de menjar i begudes. Li ofereix una gratificació simbòlica. El noi ho fa amb responsabilitat, atenció i forma adequades, des de les 10 h del matí fins passada la 1 h de la matinada del dia següent.

Un cop acabat el curs el noi ve a l'institut per parlar amb mi del futur, quina oferta hi ha a la ciutat en relació a PGS i FO i quina li pot ser escaient donat el seu interès. Mentre estem parlant a l'aula veu venir pel passadís el professor d'AD de castellà, en J. verbalitza: *ja no em pot expulsar de classe*.

Els dos professors de la UAC i a mi ens convida cordialment a anar durant l'estiu al bar dels seus pares i aprofitar la piscina. Manifesta que ens trobarà a faltar.

### ***Enfocament de l'atenció psicopedagògica***

Sense que s'hagi fet cap diagnosi clínica considero per observació que en J. té un TDAH. No forço els pares perquè el portin al metge doncs ja hi ha massa

professionals donant ordres contradictòries. Potser el podrien ajudar amb fàrmacs, però tampoc es pot creure en miracles arribats a aquest punt de l'escolaritat.

En J. arrossega una acumulació de fracassos i errors al llarg de la seva vida escolar, des del parvulari, fins l'actualitat a 4 ESO, i també a l'àmbit familiar i social. Sense fer un estudi massa acurat es pot afirmar que mostra:

- dèficit d'autoestima, no és pot adaptar a les fites que li marquen als diferents ambients.
- alteració en les habilitats socials: és rebutjat contínuament a causa del seu comportament. Té una interacció elevada amb els professors, però molt inadequada. També era inadequada la seva resposta a les comunicacions dels companys. El noi atribueix el fracàs en la relació a la hostilitat de professors i companys, i no entén que les seves interaccions són contínues i inoportunes.
- No planifica l'acció ni en l'àmbit escolar ni en el familiar.
- Contínuament es genera informació negativa sobre en J.
- Viu en una situació d'indefensió. Es igual que faci o no faci, ni volent estudiar, ni procurant portar-se bé, no pot controlar els resultats.
- S'oblida de moltes coses, les anoti o no.
- Sembla fer el fatxenda, provoca, en gran part per tapar la imatge pejorativa que té de sí mateix.

Per tant l'actuació educativa es concreta en:

- Valorar les seves habilitats de relació. No entrar en les seves provocacions involuntàries, no fer-ne cas. Dir-li les coses només una o, màxim dues vegades, i pronunciar poc el seu nom, més aviat plantar-se davant d'ell esperant que ho faci, però sense enganxar-se en la provocació.
- Valorar-li les activitats en que hi ha hagut millora.
- Fer-li adonar, sense reny, amb naturalitat, que hi ha algú altra que està parlant. Que esperi el torn.
- Procurar comunicacions positives, sobretot amb la família, fer-los arribar per escrit quan hi ha hagut una petita millora en el comportament, subratllant que ha estat petita, però que ha estat millora. Treure importància a allò que no és important. Per exemple no prenent per falta de respecte al professor el que ha estat una exclamació.
- Donar-li responsabilitats i alhora la confiança que les portarà a terme.
- Pactar amb ell, aclarint-li que es valorarà més allò que es faci bé que allò que surti malament per accident, però que això no voldrà pas dir que ho faci tot bé. L'avís serà més de gest d'ulls o de mà, que de paraula.

El treball d'ajuda a aquest alumne ha estat una intervenció sistèmica en dos sistemes relacionats: l'institut i la família. Per una banda s'ha treballat en el sistema institut, amb la direcció i els professors que estaven disposats a ajudar el noi i no s'ha donat massa informació als que se'l volien treure de sobre.

D'altre banda s'ha fet també una intervenció sistèmica amb tota la família, pares, germà i germana majors d'edat, que han col·laborat amb molt bona disposició. Els germans han estat de gran suport tant en l'exigència com en el reforç d'en J. i en fer veure als pares on no havien de cedir.

També s'ha fet una intervenció estratègica, no reaccionar a les provocacions i en canvi donar-li responsabilitats i deixar-lo participar en situacions "premi", com el viatge a París.

Si el noi s'havia guanyat alguna expulsió en matèries d'altres professors no vinculats en la relació d'ajuda se li va fer veure que no podia fer una atribució causal externa, ell havia provocat i l'altre estava en el seu dret de respondre com ho havia fet. A la vegada se'l fa reflexionar que fora el mateix que li passaria en un futur proper en el món laboral.

En relació amb els pares és reforça el valor de la relació parental, remarcant allò que permet restablir vincles, no només se'ls envien notes de coses mal fetes, també se'ls envien comunicacions sobre les coses que van millorant.

### **6.3. En Lucas, el noi que "sempre vol cridar l'atenció"**

En la línia dels casos amb un denominador comú: TDAH, referim un cas complex, consignat en el registre 445. Es tracta d'un alumne molt jove (12,8 anys) està a 1ESO perquè és el nivell on ha d'estar, però físicament és molt alt i ben plantat. El mes de març, quan va tenir lloc la intervenció, ja l'havien expulsat cinc vegades de l'IES. Cada final de mes l'equip docent decidia expulsar-lo una setmana, acumulant-li totes les incidències de les primeres

setmanes, les faltes que se li imputaven eren parlar a classe, voler cridar l'atenció,... L'enviaven a casa amb feina, que en tornar no portava feta, tot i que els pares se'n cuidaven molt i li anaven al darrera. Això mateix, no portar feta la feina que li havien encomanat en el càstig, era motiu de nous fulls d'incidències.

El cas em va ser derivat per la tutora del noi, presentant-lo com un cas que destrossava tota la classe, que els pares no cooperaven gens, sinó que l'encobrien. A més va dir-me explícitament que la família pertanyia a un grup cristià protestant. La tutora em va convidar a assistir a la reunió que tenia amb la mare al cap de pocs dies que jo havia arribat a l'institut.

Per tot el que m'havia explicat la tutora, confesso que vaig anar a l'entrevista amb un fort prejudici contra la família, pensava que mimaven en lloc d'exigir i el que m'havien comentat les professores sobre l'afiliació religiosa de la família em feia pensar en una mena de secta i de proselitisme.

Posteriorment a l'entrevista conjunta amb la tutora, em vaig posar en contacte amb el psicòleg particular, al que la família havia portat el noi tan bon punt havien començat les queixes dels professors, per tal de treballar en equip.

Els pares tenien cura del noi, el feien estar a la seva habitació, el castigaven, l'havien portat a un psicòleg de pagament que a més de "diagnosticar" que el noi era "justet intel·lectualment", els havia ofert per compensar-ho tres sessions setmanals per ajudar-lo a fer els deures, segons deia, amb personal especialitzat i que com a tal cobrava.

Malgrat tot el seguiment i la inversió, personal i econòmica, que feien els pares, la percepció que tenien les professores era que els pares no col·laboraven i a més a més el sobreprotegien.

Unes setmanes després vaig tornar a citar la mare. Vaig descobrir que des del centre hi havia una percepció esbiaixada sobre el rol paternal. Vaig estudiar la situació amb la psicòloga de l'EAP i conjuntament van arribar a la conclusió que la feina del professorat consagrava el problema.

En vista que el que més manifestaven els professors era que el noi tenia moltes ganes de cridar l'atenció, com a psicopedagoga vaig aprofitar per fer una substitució a dues classes de la tutora, que acostumava a faltar amb una certa freqüència. Vaig poder comprovar que el noi interrompia i que sempre volia tenir la última paraula. Vaig pensar en una estratègia, els hi va explicar a l'equip directiu i en tenir el seu vist-i-plau vaig convocar els pares.

Se'ls hi va explicar que ja que el noi tenia tantes ganes de cridar l'atenció, que interrompia contínuament les classes, enlloc d'expulsar-lo tal com proposava l'equip docent se li faria una proposta de treball que hauria de fer sense assistir a classe amb els seus companys. Se li va fer un horari en que s'inclouïen temps a l'IES treballant sol en el despatx del costat del de la psicopedagoga, temps de treball a la biblioteca municipal (pactats amb els bibliotecaris) i temps de treball a casa. En el període d'una setmana faria un treball organitzat en forma de centre d'interès, el nucli del qual estaria en les ciències socials.

S'organitzà el treball vertebrant totes les àrees a l'entorn de la societat grega clàssica, perquè formava part del programa del curs, totes les altres matèries també es treballarien a l'entorn del mateix nucli. Al final de la setmana el noi hauria de fer una exposició davant de tota la classe que s'enregistraria en vídeo. El que no es va dir als pares era que organitzava el treball a partir de Grècia perquè es podia comptar una mica amb el professor que impartia aquesta matèria, mentre que tots els altres anaven en contra del noi. Els pares van acceptar l'estratègia. Es va establir una gran complicitat amb ells, la meua postura vers els pares com a psicopedagoga barrejava exigència i comprensió.

En acabar el "càstig", el noi va fer l'explicació davant de tot el grup de 1A, es va fer en una hora de socials, així es va dissimular la indiferència i el despit de la tutora; l'exposició va ser enregistrada en vídeo pel professor responsable d'audiovisuals. Al final de l'exposició, els companys de classe van aplaudir en Lucas, intensament i efusivament. Com a psicopedagoga havia decidit no assistir a la presentació del treball per no donar-li una importància exagerada; mentre es feia l'exposició, jo estava parlant amb la coordinadora del nivell al departament de llengües, des d'allà es van sentir els aplaudiments que venien

des l'altra banda de l'IES. La coordinadora va mostrar el seu enuig per l'èxit del noi.

De l'èxit de la intervenció se'n va derivar un gran augment de l'autoestima del noi, els pares van tornar a confiar amb l'escola, i les hores de treball conjunt del noi amb la psicopedagoga van servir per afermar una intuïció: el noi tenia molt trets que feien sospitar d'un trastorn amb dèficit d'atenció que potser havia quedat emmascarat perquè els pares havien fet del fill un nen molt educat, tot i que molts professors deien tot el contrari. Es va parlar amb la família i es va derivar urgentment el noi al servei de salut mental del CAP que van confirmar el diagnòstic: TDAH. Es va poder treballar en xarxa. El noi assistia a les sessions amb el psicòleg clínic sempre acompanyat del pare o la mare.

El noi tenia do de gents, de manera que cada provocació, ironia, al·lusió o el que ell considerava una injustícia comportava un pols amb algunes professores que cridaven desaforadament i l'amenaçaven, traient-lo de classe amb la taula al passadís per posar-lo en evidència davant de tothom i prometent-li que no el deixarien tornar si no demanava perdó públicament. La direcció havia hagut d'intervenir diverses vegades en defensa del noi.

L'equip docent havia prohibit al noi assistir a les colònies en que es feia el crèdit de síntesi, tot i que constaven en el Pla Anual com a activitat curricular. Posteriorment tampoc van deixar-lo participar en les jornades culturals ni en la Festa de Sant Jordi.

Es va explicar a l'equip docent el diagnòstic que havien fet des del CAP, res va servir per fer canviar l'actitud del professorat. Els pares desesperats perquè l'atenció de la direcció i de la psicopedagoga no coincidia amb el fer de gran part del professorat, van anar a demanar ajuda a inspecció.

L'inspector d'educació va presentar-se a l'IES i va parlar amb la direcció, la tutora, la coordinadora de nivell, la psicopedagoga i la psicòloga de l'EAP. Hi havia dues visions contraposades, direcció i professionals de la relació d'ajuda veien un nen normal, sincer, educat, servicial, que sofria perquè intentava fer coses bé i no li'n reconeixien ni una, i que quan es sentia ferit atacava

(metafòricament), es rebotava. Part del professorat del nivell veien en el noi un dimoni.

Cada vegada que algun professor treia de classe en Lucas, cosa que passava amb freqüència amb la professora de català, la d'anglès, la de ciències experimentals i el professor d'EF, el noi s'enfadava molt i deia que ell no volia estudiar, que volia anar a treballar, fins i tot deia als companys que el seu pare hi estava d'acord i que deixaria d'anar a l'institut per posar-se a treballar.

Per castigar el noi, els professors, el van fer examinar gairebé de totes les àrees i les hi van suspendre totes. Realment els resultats no eren bons, però no hi havia hagut masses esforços per motivar-lo, ni l'havien deixat entrar a les classes durant moltes hores lectives. A l'avaluació van considerar que el noi havia de repetir.

Mentre els fets i les expulsions s'anaven succeint, els pares van anar a visitar l'altre centre de secundària de la localitat, on després de parlar amb la direcció van presentar sol·licitud pel curs següent. Vaig anar a l'altre centre per fer traspàs d'informació. Vaig insinuar que hi havia hagut alguns malentesos, però vaig reforçar la idea que es tractava d'un noi amb qui es podia confiar, calia posar-lo en un grup reduït perquè pogués superar l'endarreriment degut a un diagnòstic tardà d'un trastorn d'atenció, però que es jugava amb l'avantatge d'una família molt cooperadora.

### **Enfocament de l'atenció psicopedagògica**

En aquest cas que s'acaba de ressenyar va haver-hi una doble estratègia, una de cara a l'alumne, ja que volia cridar l'atenció, doncs se li va donar l'oportunitat de fer-ho, amb una intervenció estratègica: preparar tot sol, però seguit de molt de prop per la psicopedagoga i amb un calendari molt pautat, un treball que després exposaria en públic, perquè tots els companys el poguessin escoltar. No podia anar a la classe amb els seus companys, però venia al centre a explicar a la psicopedagoga el treball que havia fet a casa o a la biblioteca municipal, jo havia contactat amb la bibliotecària perquè l'orientessin quan anés



a buscar informació per fer el treball, sempre en horari que no hi pogués trobar companys que li oferissin distracció.

L'altra estratègia va ser de cara al professor de ciències socials, una bona persona que en les reunions d'equip docent es deixava arrossegar per unes professores que pretenien enfonsar el noi per amagar la seva falta de competència pedagògica. A aquest professor li faltava seguretat davant de l'equip docent a l'hora de defensar els alumnes, donada la seva condició d'interí davant de la de catedràtica de la coordinadora de nivell, i les altres professores (interines) que apostaven per les expulsions enlloc de l'ajuda.

Al professor de ciències socials que alhora era l'especialista de música, se'l va fer "protagonista del salvament", era una persona sensible, pare de quatre fills, entre els que en tenia un d'una edat semblant a l'alumne.

Ja que el noi havia manifestat tantes vegades que ell volia deixar l'escola i anar a treballar, en acostar-se les vacances d'estiu vaig aconsellar els pares que enviessin el noi a algun lloc on pogués experimentar que treballar no vol dir fer el que ens vingui de gust. En aquest punt es va plantejar una altra intervenció estratègica. Els pares el van enviar a Galícia a casa d'una germana de la mare casada amb un gallec que treballava de lampista. Havia de seguir un horari fix de matins des de ben d'hora com un professional, fer la feina ben feta o repetir-la si no quedava bé, fer evidentment, feines d'aprenent, no es podia distreure, havia d'escombrar... va descobrir que treballar no era tant senzill ni divertit. Cada tarda la tieta i ell feien deures.

Quan els pares i el germanet el van anar a buscar a Galícia, ja no deia que ell volia anar a treballar, estava disposat a passar per l'avorriment de l'estudi.

Va començar 2ESO a l'altre institut de la població, tot i que per represaliar-lo al centre on havia fet 1ESO li havien suspès gairebé totes les matèries i pretenien que repetís com a càstig. L'inspector de zona va vetllar perquè el noi fos acceptat i ajudat en el nou centre. Ho aconseguí. En canvi no havia aconseguit que els professors del centre anterior acceptessin revisar el cas, tot i que l'equip directiu i el propi inspector d'educació des del primer moment s'havien mostrat defensors del noi.

Consta que el curs següent, al seu nou institut, el noi va anar aprovant totes les matèries, treballant amb un currículum adaptat, i anava content al centre. Trimestralment em telefonava per posar-me al corrent dels seus progressos i compartir la seva joia i la de la família.

#### **6.4. La noia a qui li agraden les telenovel·les**

La Lola va entrar a l'institut a fer 1ESO provenia del CEIP més proper, i des de casa seva es veia el pati de l'institut. El mes de juny anterior a l'entrada de la nena, en el traspàs d'informació des del centre de primària ens van dir:

Es una nena molt maca, molt acollida a l'escola, molt treballadora. Encara que queja. Les situacions noves li produeixen angoixa. Escriu força bé però que no té raonament ni comprensió.

Expliquen que és la petita de vuit germans. La mare està operada del cor, i a l'àvia, que forma part de la unitat familiar, li falta una cama. Com a estructura familiar funcionen bé: pare, mare i àvia.

No va a les excursions, no saben si perquè no vol o perquè no poden econòmicament.

De la Lola ens diuen i remarquen, que li interessien molt les telenovel·les.

Tot i tenir un any més que la resta de companys que entraran a fer 1ESO, la nena té el nivell de cicle mitjà de primària.

De la mestra d'EE del CEIP hi havia un curós informe que donava pautes de com ajudar la nena i de les actuacions que s'havien fet i havien donat resultat. També suggeria amb quin nen fora interessant posar-la perquè s'ajudaven mútuament.

A 1ESO es va proposar que aquesta noia anés al grup AD perquè com ens havien dit des de l'escola tenia una baixa autoestima, i el nivell de coneixements era de cicle mitjà d'EP, així, amb un grup reduït podria rebre ajud segons les seves capacitats, se li podria fer una bona tutoria, se'n sortiria millor i podria confiar en les seves possibilitat, sinó es perdria. En canvi no se la va posar a cap grup d'EE per no marcar-la .

Dels tres primers cursos no en sabem gaire cosa, el fet que ens ocupa consta en el registre 423 i passa quan l' alumna feia 4ESO del grup ADE. El 2 de novembre, la noia ve a donar-se de baixa del centre, mentre la mare signa la

baixa a la secretaria, la noia busca la mestra de PT, amb qui havia anat a classe quan feia 2ESO, li explica compungida que no tornarà més, mira cap a terra; la professora intueix que hi ha un embaràs fortuït, li pregunta i la noia afirma; li demana, però, que no digui res a la que fins aleshores ha estat la seva tutora d'ADE, perquè se'n riu dels alumnes, els crida i els diu rucs. També li diu que la mare, tot i tenir bona relació amb la filla, no sap res del fet que la porta a abandonar l'ensenyament.

La mestra de PT parla de la situació de la Lola amb la psicopedagoga. Davant la gravetat del cas, tot i la frontal desautorització pública que el director ha fet de la tasca d'orientació i ajuda, psicopedagoga i mestra de PT acorden demanar permís per intervenir, dient que hi ha una situació de greu risc. El director respon que ja no és alumna del centre. Malgrat tot davant la seguretat amb que se li parla, el director accedeix a que se la pugui telefonar per fer una sessió d'orientació ocupacional, tot i dient que això –fer orientació a una noia que s'acaba de donar de baixa- no senti precedents.

La mestra de PT telefona a la noia per parlar-li de FO i aquesta accepta trobar-se sense cap mena de dubte, de molt bon grat. Queden a l'institut l'endemà mateix.. Mentre elles parlen substitueixo la mestra de PT a la classe que li toca perquè tingui tot el temps que necessiti perquè la noia es desfogui. En acabar la conversa amb la mestra de PT, la Lola demana per parlar amb mi. El fet de l'embaràs fortuït la fa patir molt i ara acaba de trobar un espai on la poden ajudar desinteressadament i de manera confidencial.

Es fa una intervenció personal i posteriorment una sistèmica amb la mare, fora del centre dues vegades en una granja en sortir de l'institut la professora de PT i jo, ja que el director va deixar ben clar que ja no era alumna i no podíem intervenir-hi, i que si fos alumna del centre tampoc podríem intervenir perquè només correspondria a la tutora d'ADE.

Per circumstàncies naturals la noia perd la criatura i torna al centre l'11 de novembre per demanar ser readmesa després d'haver-se donat de baixa, parla amb la Cap d'Estudis, la seva resposta és que ja li diran quelcom. La fan esperar tres setmanes fent-la passar amb embuts. Mentrestant el director i la

cap d'estudis em criden amb despatx per amonestar-me i recordar-me que no sóc ningú; que si aquella noia tornés al centre seria després que ell, el director, hagués parlat amb el pare i la mare. I que en cas, molt improbable, que tornés per intentar obtenir el graduat escolar aquella noia només dependria de la seva tutora d'ADE.

Li recordo al director que el que sap de la noia es confidencial (li havia dit que hi havia una situació de greu risc) i –cal reconèixer-ho- intento fer-li un cert xantatge emocional recordant-li que ell té una filla de 12 anys, li parlo del dret a la intimitat... Res mou els sentiments del director. A l'alumna no se li dona cap resposta, i com que es tracta d'una família senzilla no tenen armes de defensa per reclamar res, ni anar als Serveis Territorials d'Ensenyament.

Es fan comentaris despectius sobre la noia, el director, la cap d'estudis, la tutora, un dels conserges. I ara per què vol tornar? ja s'ha donat de baixa, doncs fora!. El conserge fins i tot ve a preguntar-me per si li dono alguna informació per alimentar sospites o morbo. No entro en comentaris ni suposicions, només li dic que està bé repensar-se haver abandonat l'escola, perquè és important, necessari, tenir el Graduat.

Diverses vegades, la Lola és a la sortida del centre esperant les seves antigues companyes de classe, si coincideix que la veuen algú de direcció o el conserge segueixen les murmuracions, de part de la tutora, consta a través d'amigues de la noia, companyes en el mateix grup classe, que hi ha preguntes i riotes.

### **Enfocament de l'atenció psicopedagògica**

En parlar amb la psicopedagoga la noia manifesta que té por. Explica que ella sempre havia dit que si tenia relació sexual ho faria amb protecció, així ho havia fet una vegada, però la vegada següent el noi va dir-li que no volia preservatiu perquè no li resultava plaent. Posteriorment, quan la noia li va dir que no li havia vingut la menstruació, el noi va dir-li que no volia saber res de la criatura, que “echara aquello”.

La noia té por de la tutora (ho diu explícitament), de com se'n riurà d'ella quan es sàpiga la seva situació, afirma que la professora només vol expulsar, fa retrets i ridiculitza els alumnes.

La Lola diu que té por de perdre les amigues; té por de quedar-se sola.

També diu que li ha fallat al seu pare, ell que l'estima molt i li diu "mi princesita". Es considera menyspreable.

Del seu problema n'ha parlat amb una tieta jove que viu al mateix edifici, a casa d'aquesta tieta hi passa moltes hores perquè té una criatura de pocs mesos, l'ajuda i així, també, evita d'estar a casa dels pares en aquest moment que no sap com afrontar . La tieta l'escolta.

Vista aquesta situació de patiment i de risc, el primer que cal és ajudar a que la noia es desculpabilitzi i recuperi la comunicació i la confiança amb la mare. Li cal convèncer-se que per damunt de la vergonya, passi el que passi, la mare estarà al seu costat, que els lligams amb la mare són incondicionals. Sigui quina sigui la decisió que prengui en relació amb l'embaràs li cal poder comptar amb la mare amb la que sempre hi ha hagut bona relació, i ara també estarà al seu costat. Li cal parlar amb la mare i explicar-li la seva situació i el seu patiment. Si no s'acaba d'atrevir si li ofereix la possibilitat de fer-ho acompanyada.

Li dono informació dels serveis d'atenció a les joves en cas d'embaràs de que disposa la ciutat: la consulta d'informació sexual i contracepció per a joves que atén tots els dimarts a l'Ambulatori central de la ciutat. Aprofito per refermar la conveniència que hi vagi acompanyada per la mare, encara que allà l'atendran hi vagi amb qui hi vagi, i que és un servei confidencial. Li dono per escrit adreces i telèfons i m'ofereixo per ajudar-la a parlar amb la mare si ho considera convenient.

La Lola parla amb la mare, immediatament van a la consulta d'informació sexual i contracepció. Ambdues decideixen que de moment no diran res al pare. Mentrestant, s'interromp l'embaràs per causes naturals; la nena treballa els dissabtes i festius en un despatx de pa i pastes i sembla que fa esforços

importants per moure els carros voluminosos i pesats on hi ha les safates de pastes i pans abans de posar-les al forn. Es així com sembla que s'interromp l'embaràs.

La tarda que la noia torna a l'institut per demanar la readmissió, l'acompanya una germana una mica més gran que també havia estat alumna del centre; després de parlar amb la Cap d'Estudis, la noia, tota sola, passa pel meu despatx per explicar-m'ho. Els dies següents com que des de la direcció no li donen cap resposta em telefona diverses vegades al meu mòbil. Està interessada en continuar fent 4t. Sembla que és un dels conserges qui explica que ahir la Lola, que ja no és alumna, va venir al meu despatx. L'endemà em criden de la direcció per dir-me que la meva tasca amb aquesta noia ha acabat.

Per telèfon li explico els passos que poden donar, ella i la mare –ja que la noia és menor d'edat- per demanar la readmissió al centre, l'adreço dels Serveis Territorials d'Educació i la informo dels dies de visita. Ho deixen córrer. Posteriorment, em diran a mi i a la professora de PT que tenen por que si acudeixen a la Inspecció d'Educació i al centre l'han d'admetre prenguin represàlies i per tant es conformen amb la sort del pobre.

### **Com queden les coses**

En la valoració del cas que es fa per part de l'equip d'orientació i es palesa a la Base de Dades es considera que hi ha hagut encert en la intervenció, tot i que no podem parlar d'èxit. S'ha ajudat, no institucionalment perquè no se'ns ha permès, la noia i la família; però si que s'ha pogut donar una imatge d'equip dins les nostres greus mancances; hem intervingut de comú acord, la mestra de PT i la psicopedagoga, a vegades una i a vegades l'altre, i en dues ocasions totes dues, quan hem parlat la noia, la mare i nosaltres dues en una xocolateria.

La família està agraïda, i la noia està contenta. Ho ha explicat a les seves millors amigues, i passats els anys encara ens telefona en dates assenyales.

Per part de la Institució ha estat un maltractament, tant la manca d'adequació curricular que permetés motivar aquesta noia i els altres companys del seu grup, com la persecució a la que foren sotmesos tots, amb menor o major grau, per part de la tutora l'ADE i la direcció del centre. També atempta contra els drets de l'infant, signats en la convenció de 1989, concretament el dret a l'educació, el no permetre que la noia es reincorporés a l'institut per acabar l'ESO.

### **6.5. La noia que veia aranyes**

El cas que referim tot seguit està enregistrat en el número 303 de la base de dades. Les primeres informacions sobre l'alumna les vaig sentir en el tribunal de crèdit de síntesi de 4ESO, del qual jo formava part, poc abans de les vacances de setmana santa. La noia no havia pogut assistir a classe tots els dies perquè havia hagut d'anar a Toledo on vivia la mare. Malgrat la falta d'assistència els professors consideraven que l'alumna es mereixia una bona nota, quan hi era treballava amb responsabilitat, i quan faltava no era perquè sí, deien. Tot l'equip docent mostrava interès per la noia. A la segona avaluació li quedaren el català i la música.

Poc després de vacances, un dijous a la tarda de la segona setmana d'abril a les 15:15, quan entravem a l'IES, ve a buscar-me aquesta alumna, la Maria, acompanyada d'una altra del mateix grup classe, amb la que ens relacionàvem molt a causa de la seva multiproblemàtica situació familiar i les repercussions que tenia en ella. Vol parlar amb mi urgentment. A aquella hora jo tinc classe. Li dic que l'atendré a l'hora següent quan jo plegaria.

M'explica que està espantada: Veu aranyes, durant el dia algunes vegades, i sobretot quan es fica al llit. Té moltes ganes de plorar.

La seva situació personal és molt dura. El pare i la mare estan separats, ella viu aquí amb el pare, i la mare viu a Toledo amb la seva àvia. La mare té una altra

filla més petita que ella, allà, i ara espera una altra criatura. No sé sap qui és el pare de cap d'elles. L'àvia està en una posició que els permet viure.

La Maria viu aquí amb el pare que és paleta, per setmana santa va tenir un accident laboral, va caure per un barranc, i es va trencar una cama. Sembla que era autònom i mentrestant no cobra.

La noia treballava els caps de setmana en una cadena de menjar ràpid, ho va haver de deixar perquè no arribava a tot, els estudis, la casa, el menjar i atendre el pare. Ara pateix molt més pels diners, no sap com es pagaran les factures i l'hipoteca.

A aquesta situació familiar s'hi ha afegit que el nòvio, un company de la mateixa classe, l'acaba de deixar i ara està amb una altra companya del mateix grup. Per la noia el cop ha estat molt fort perquè ja hi havia molta relació fins i tot amb la família d'ell.

L'escolto atentament tot el temps que cal, però li deixo clar que aquesta situació depassa les meves atribucions. Ens cal buscar ajuda mèdica immediatament. Li recomano que en sortir de classe vagi al CAP que està al costat mateix de l'institut i demani visita amb la seva doctora de capçalera. Demà a primera hora del matí ens veurem.

### **La intervenció psicopedagògica**

L'endemà mateix, divendres, en arribar a l'institut, parlo amb el director i li explico, per sobre, que hi ha una situació de greu risc, que vaig aconsellar a la noia demanar hora amb la seva metgessa i que em sembla que fora bo que l'acompanyés. No hi posa cap inconvenient. Després del pati marxem. li comunico al coordinador pedagògic. Deixo una nota a la casella de la tutora.

Des de l'ambulatori d'atenció primària, amb la derivació de la metgessa, aconseguim connectar amb l'Ambulatori central de la ciutat on hi ha els serveis de Salut Mental. La reben aquell mateix migdia. L'acompanyo. L'assistent



social fa l'entrevista introductòria. Li dóna hora pel dimecres de la setmana següent.

A la visita hi va acompanyada del pare. El diagnòstic és de depressió major amb al·lucinacions. Li recepten fàrmacs. I li donen visita un altre vegada per dues setmanes després.

Directament no intervenc més en el cas. Mèdicament està conduïda, i acadèmicament té una tutora que se'n preocupa. Li deixo una novel·la "Desde hoy mismo", perquè em va comentar en parlar-me de la medicació que tenia por d'engreixar-se. Tot i que d'entrada penso que amb la medicació no serà així, no entro en el tema. El llibre que li he donat presenta una situació dura d'una noia que viu només amb la mare, i que tira endavant. En un altre institut on vaig treballar era lectura obligatòria a batxillerat.

La Maria em saluda sempre cordialment, parlem en grup. Fem l'entrevista d'orientació professional i acadèmica com amb tothom. Com que li agradaria fer medicina, tot i que és conscient dels anys que això significarà, vol ser forense, li aconsello fer el batxillerat de ciències de la natura i de la salut.

En acabar el curs la noia ha obtingut el Graduat d'ESO. A la sessió d'Avaluació final tots els professors se'n alegren. El curs vinent començarà batxillerat.

L'actuació en aquest cas ha estat en xarxa. D'entrada va arribar a mi acompanyada d'una altra noia de la classe. Les relacions funcionaven. Es va fer la derivació immediata a Salut Mental, perquè era un cas d'urgència. A l'institut el suport ha vingut pels canals establerts: la tutoria. Teníem bona relació la tutora i jo, i era una persona compromesa amb els alumnes. Així, doncs, jo no calia que hi intervingués més directament.

## **6.6. Vull viure en una cova**

En els registres 152, 153 i 193 s'ha indexat el cas de la Jessica una nena de 1ESO, en situació de greu risc social, filla d'una família multiproblemàtica, pare i germà maltractadors i mare maltractada. Una nena joveneta que havíem

inscrit a un grup d'atenció preferent perquè els informes del CEIP ens posaven sobre avís, també els comentaris del tècnic de l'EAP que s'havien escoltat oralment durant tot un any avisant-nos que tindriem la germana d'un noi molt conflictiu.

En una reunió a finals de setembre, l'educadora social comenta en referència a la Jessica que hi ha maltractaments per part del pare cap a la mare. La nena va molts dies a dormir a casa l'àvia. Ens explica que *ha arribat a dir que vol marxar de casa a viure sola en una cova*.

Comenta l'educadora social que sembla que la mare va anar al jutjat de guàrdia a denunciar el pare. Els professionals de l'institut apuntem que tal com es descriu la situació potser valdria la pena estudiar un internament o una acollida en família extensa els dies feiners, i en canvi no consideren possible el que diu la treballadora social, que els pares es separaran i en vendre el pis la mare podrà comprar una cosa més petita per ella i els fills, això és una fal·làcia. Li expliquem a la treballadora social que del germà, que ja té 16 anys i en fa dos que fa el que vol, nosaltres en sabem moltes coses, ha estat a institut fins fa un any, que va abandonar sense tenir l'edat. Considerem que és molt possible que de cara a la mare reproduïxi els comportaments apresos, i també la menystingui, la insulti o la pegui.

L'educadora social considera que una solució està en buscar-li a la nena un reforç escolar a través dels voluntaris de la Creu Roja, algú que li faci classes de repàs. No acabem de trobar que aquesta sigui la solució amb tot el que abans ens ha explicat, però no hi posarem pas pegues.

La nena va començar el curs el setembre, com tothom, però el 5 d'octubre ja anoto al quadern "feia dies que la J. no venia. Avui diu que no ha vingut perquè el pare va clavar un ganivet a la mare i la mare està ingressada i el pare està a la presó".

Aquest senyal d'alarma que la Jessica ha comentat amb naturalitat a la professora de PT ens fa activar l'alerta. Decidim en equip d'atenció a la diversitat format per la mestra de PT, les Caps dels departaments de llengua catalana, llengua castellana, matemàtiques i jo com a psicopedagoga, que ens

cal tenir aquesta nena el màxim d'hores en un grup protegit. El 14 d'octubre la passem al grup E, del que n'és responsable la mestra de PT que connecta amb maduresa i afecte amb els nois i noies que té assignats.

La setmana següent tornem a parlar del tema amb l'educadora social que està al CAP, no dóna massa importància a les informacions que hem obtingut espontàniament de la nena. En altres ocasions, però, l'educadora social farà de corretja de transmissió del que diu la nena, de si li van assignar no sé quin crèdit i "cómo no lo entiende, no quiere venir". Li diem que acadèmicament ja hem donat la resposta que hem considerat adequada, que si la nena o la mare han de fer-nos algun suggeriment respecte a l'escola ho poden fer directament, que les atendrem de bon grat.

La treballadora social explica que ara hi ha una situació nova: la mare i els dos fills estan sols. El pare està a la presó arrel de la denúncia que li va posar la mare. El noi gran culpa la mare que el pare estigui a la presó. La nena en canvi diu que "ahora están bien". Es evident que hi ha un problema d'autoritat i de relació de la mare amb els fills, sobretot amb el noi, això ja ho havien copsat quan el noi era alumne del centre.

Els dies següents la nena va faltant, un dia la veuen uns companys al metge sense que s'hagi de visitar, un altre dia la veig jo sortint, en hora de classe, de la caixa d'estalvis, dies més tard li diu a la tutora que l'endemà no vindrà perquè ha d'anar al psiquiatre, que la seva mare li diu que "está loca".

Tant faltar sense cap motiu fa que la nena estigui desarrelada a l'institut i tot i que té bona relació amb els companys, la feina de la classe li sembla crítica. Així és que un dia de la primera setmana de novembre el director em fa buscar per dir-me que la J. no vol entrar a classe, que la té ell al despatx. Miro l'horari i li toca ciències socials. Li dic que ja la pujo a l'aula, el despatx de direcció no és lloc per una alumna. A meitat del passadís trobo el professor de socials, diu que ja pujarà amb ell. Però arribat el moment es nega a entrar a l'aula. Intervé també una professora de guàrdia. Un total de sis professionals intervenim en aquest fet. Un cost de personal important que no serveix perquè la nena creixi, sinó perquè domini tothom fent el que li dóna la gana.

Una companya de classe de la J. explica a la tutora que quan anaven a primària un dia hi anava i quatre no.

La nena li ha explicat a la mestra de PT que “quan el pare es barallava amb la mare a ella la van portar a un bar d'una tal “Paquita”, perquè no sentís el que passava a casa seva. Però allà va passar molta por perquè hi ha molts yonquis i sentia sorolls.

Parlem dels fets les professores que hi tenim més relació i considerem que aquesta situació és de risc i sabuda per tothom, però que la menor està en perill, i els uns pels altres no fem res. Es decideix posar-ho en coneixement de qui té responsabilitat pel benestar de la infància. Per tal de no perdre el temps s'escriu el text següent i s'envia a totes les instàncies que poden intervenir: DGAI, Serveis Socials Municipals, Jutjat de menors, EAIA, Síndic de Greuges.

Ciutat, 19 de novembre de XXXX  
 Ref: ofici institucions protecció Menor  
 Ass: alumna XXX en situació de risc

DGAI Departament de Justícia – Barcelona  
 Jutjat de Menors - Barcelona  
 Síndic de Greuges. Adjunt pel Menor - Barcelona  
 Serveis Socials Ajuntament  
 EAIA – ciutat

-----psicopedagoga de l'IES JO1 de -----(DNI:-----),

**ACUDEIX A AQUESTA DIRECCIÓ GENERAL, D'OFICI I EN RAÓ DEL SEU CÀRREC i declara que la nena XXX està en greu situació de desprotecció, i que la situació familiar i social en que està immersa és de risc i atempta profundament contra els drets recollits en l'article 19 de la convenció internacional sobre els drets de l'infant (Nacions Unides, 1989).**

EXPOSA:

1. Que la nena XXX. (16-11-xx ) amb domicili al c/ num/ 0820- de xxxx , és alumna d'aquest centre des del 15 de setembre de 1999, durant els mesos que portem de curs ha fet una gran quantitat de faltes d'assistència (fins el 10-11-99, 61 faltes)

2. Encara que algunes faltes les justifica la mare, mai tenen una justificació objectiva, se la veu pel carrer acompanyada de la mare, unes vegades sortint de la Caixa d'Estalvis d'altres al CAP ( sense que l'hagin de visitar).

3. La nena mostra una inseguretad afectiva molt gran, que tant la porta a mentir, plorar o fer veure que "passa". A vegades per tal de cridar l'atenció diu "no veo, me estoy quedando ciega".

4. Algun dia s'ha negat a entrar a totes les classes quan ha vingut a escola, després que des del CAP l'haguessin fet venir perquè estava allà en hores lectives. Cinc professors han intervingut en l'afer i la nena no ha entrat a la classe, sostenint que els nens li feien "naps o cols", que no tenien cap fonament, sinò la seva pròpia basarda d'enfrentar-se a la situació d'estar en grup després de molts dies d'absència injustificada, dient mentides als companys quan trobant-la pel carrer li preguntaven per què no anava a l'escola.

5. Des del 14-10-xx posar la XXX. en un grup de 7 nois/es d'educació especial, durant 9h./setmana, i en un reduït de 12, 8h./setmana, per tal de poder-la atendre més individualment. Al grup està bé, però això tampoc ha fet que vinguiés assiduament.

6. La pertinença al grup d'EE en que compartiesen docència la professora de Pedagogia Terapèutica, i amb la Psicopedagoga ha permès captar missatges subliminals tal com que li és igual morir-se,

7. Un dia va explicar que una nit que el pare es va barallar amb la mare i la va ferir amb un ganivet, a ella la van portar a casa de una tal "Paquita(?)", que és un "lugar donde van los yonquis" i "aquella noche pasé mucho miedo, había ruidos y gente que iba de un lado para otro diciendo cosas..." Després d'això va dir un altre dia que havia faltat a classe perquè el pare havia ferit la mare que estava ingressada a l'hospital i el pare a la presó.

8. En altres ocasions ha manifestat que "no tienen dinero y que se van a quedar sin piso". Algun dia ha manifestat que "no había desayunado nada", i en canvi altres dies es compra esmorzar al bar de l'institut.

9. Ha arribat a manifestar que a ella li agradaria estar en un internado.

10. Aquestes situacions tan greus s'han exposat a l'Educadora Social; li ha semblat que tot això estava en vies de solució perquè ja li havien dit a la mare que denunciés al marit i que venguessin el pis, i la mare i els dos fills viurien amb pau i harmonia. (això als professors ens sembla impossible, perquè temps enrera havíem tingut al germà, un noi molt agressiu i violent, i sense gaire capacitat de discerniment).

11. Una altre solució que han posat des dels Serveis Socials ha estat buscar una voluntària de la Creu Roja per tal que li faci reforç escolar, cosa que a la nostra manera de veure, no cal, més aviat caldria oferir-li suport emocional i un espai segur.

12. Sembla que hi ha alguna àvia que podria fer-se càrrec de la nena, ens consta que en algun temps anterior que la mare va estar ingressada per motius de salut mental, l'àvia i/o alguna tieta s'havien encarregat de la nena.

13. Sembla que la tutela d'aquesta menor no està en bones mans; encomanar-la a una institució fora un trencament que caldria evitar. Potser es podria buscar una solució relativament poc traumàtica, comprovar si els pares compleixen els seus deures paterns, ens cas que no ho puguin fer, cal que les institucions exerceixin el principi de subsidiarietat que els encomana la Constitució, i després **encomanar la tutela de dilluns a divendres a l'àvia (pagant-li el que calgui per mantenir dignament la nena), deixant que dissabte i diumenge estigui amb la mare.**

**DEMANA:**

Una ràpida i eficaç actuació de la institució que vós dirigiu per tal de vetllar pels drets d'aquesta nena.

Resto a la vostra disposició. Salutacions.

La psicopedagoga

Conformitat del Director de l'IES i President del Consell escolar

Figura 6.6.1. Comunicació a totes les instàncies que han de vetllar pel bé superior del menor, de la greu situació de desprotecció que viu la nena

Una setmana després, el 30 de novembre, el síndic de Greuges envia acusament de rebuda. Però no és fins el 3 de febrer de l'any següent quan els serveis socials de base no deriven el cas a l'EAIA, havien passat vuitanta cinc (85) dies. Aleshores l'EAIA va actuar, aleshores, immediatament.

A partir de la intervenció de l'EAIA, la nena ve regularment. Els primers dies venia mostrant enuig, ara ve contenta. A classe de llengua castellana llegim una novel·la: *Bibiana y su mundo*, ella l'avança al vespre abans d'anar a dormir i quan la llegim a l'aula ja sap de què va i "triomfa", llegeix bé, fa les entonacions, seguim els diàlegs. Sempre demana per intervenir quan una

sessió per setmana es fa lectura dramatitzada. Vol fer la part dels diàlegs que corresponen a Bibiana. Està integrada i ve amb una actitud positiva.

Poques setmanes després telefonen des de l'EAIA per saber com segueix la J. Diuen que darrerament l'educadora social els ha informat que la nena "regalava coses per comprar els companys" (!\*!\*) gairebé m'enfado i els envio a pastar fang...! Això de passar informacions via intermediaris és font de confusions i mentides. La J. no fa "regals" des que s'actua seriosament. No li cal comprar els amics perquè els té cada dia a classe i hi ha bon ambient, vetllat per una mestra molt mestra i amb capacitat d'exigència i de connexió.

Quan arriba el bon temps la J. torna a faltar. Va a dormir tard perquè està pel carrer i al matí no es desperta. Com excusa la nena es queixa que té mal de ventre. Quin infant no ha tret aquesta excusa quan s'ha sentit atrapat?. Convoco a la mare. La mare la va portar a urgències per un restrenyiment, i ara la deixa quedar a casa, però li fem dir la veritat, explica que no ve a l'institut, però després se'n va al carrer quan tornen els companys de classe, sense que aleshores li faci mal res. La nena es rebotja contra meu i contra la mare, a qui tracta de tonta. Li paro els peus. La mare, malgrat la seva fragilitat sembla que comença a tenir les coses clares, tot i que la nena intenta desvaloritzar-la.

A partir d'aquí la nena torna a venir. Un dia, ella i alguns altres companys no han fet la feina, i es queden a l'hora del pati castigats a fer-la. Quan obre l'entrepà diu: "cómo me cuida mi madre". Quin reconeixement tant bonic vers aquella mare que abans menystenia públicament.

El mes de març ens informen que des de l'EAIA es fan visites familiars, sessions per millorar les relacions pare i mare.

Tot seguit transcrivim l'informe que per aquelles dates es va fer arribar a l'EAIA com a seguiment de les actuacions que portàvem a terme en xarxa.

XXXX, 23 maig de 20xx\_\_\_\_\_  
Ref:informe EAIA Sabadell \_\_\_\_\_  
Ass: alumna XXX

EAIA –Ciutat

,----- psicopedagoga de l'IES JO1----- de la ciutat-----

Informa sobre l'actual situació personal i acadèmica de la nena XXX, alumna de 1ESO C a l'institut.

1 La nena XXX (16-11-87 ) assisteix amb regularitat a l'institut, d'ençà que el 3 de febrer es va començar des de l'EAIA una intervenció seriosa amb la família.

2. De primer venia contrariada i manifestava rebuig a la situació, amb amenaces encobertes o explícites. El pare, la mare i el germà van venir una vegada a demanar explicacions, cridant, a la professora de pedagogia terapèutica que havia fet quedar la nena a treballar a l'hora de l'esbarjo perquè no ho havia fet a l'hora de classe.

3. Posteriorment s'ha anat habituant a la regularitat i ha trobat gust a l'ambient d'escola. Té amics i bones relacions. A vegades li costa començar a treballar, però si els professors es mantenen fermes en l'exigència fa la feina i hi disfruta.

4. Des d'últims d'abril ha faltat algunes vegades. L'arribada del bon temps ha tornat a mostrar-li la "llibertat" del carrer. Ha tornat a muntar-se les excuses de trobar-se malament. Segons sembla va anar d'urgència a l'hospital per un mal de ventre. Ha partir d'aquí va faltar alguns dies.

5. Es va telefonar a la tieta perquè avisés a la mare i se la va citar pel dia següent, (10.05.xx) Malgrat plovia molt, va venir la mare. Aquell matí la nena tampoc havia vingut al centre, però després de sortir la mare cap a l'entrevista va venir la XXX per portar-li el paraigües. Es va quedar a l'entrevista.

6. La mare justificava que la nena no vingués a l'escola perquè en la visita a l'hospital li havien fet una radiografia i li havien dit que "tenia cacas antigues". S'intenta explicar-li que si es tracta d'un problema de restrenyiment es pot resoldre prenent suc de taronja en dejú (diu la mare) "ya se lo hago porque me lo dijo el médico, pero no se lo quiere tomar"). A tot això la falta de respecte de la nena amb el professorat i a la mare es manifesta. Es sent descoberta en la última excusa inventada i ho resol cridant i amenaçant que vindrà el pare.

7. A la reunió se li desautoritza l'actitud de cara a la mare, i el no venir a classe. Segueix resistint-se argumentant que no la deixem anar al wàter. La mare s'hi agafa, i



com si es tractés d'una nena de parvulari justifica que ha d'anar-hi en el moment que li venen les ganes i no esperar al canvi de classe que es cada 55'.

8. A conseqüència de la trobada amb la mare, la XXX torna a assistir a classe regularment. De primer torna a manifestar el rebuig no fent res la primera ½ hora de cada sessió, si el professor no cedeix al final es posa a treballar i se'n surt força bé.

9. Cal notar que a aquesta recessió en l'actitud de la nena hi ha influït l'absentisme d'un company del mateix grup, en SS, que des del 25 de febrer només ha assistit 2 mitjos matins, i s'està pel carrer tot l'horari escola, junt amb l'A (el germà de la XXX) i altres nois de 16 anys, i no passa res.

Resto a la vostra disposició. Salutacions.

psicopedagoga

Figura 6.6-2 Comunicació de la situació i d'estratègies a l'EAIA

El primer curs d'ESO va acabar amb una certa normalització de l'assistència a classe i del control de les relacions de la nena amb els seus companys. Va acabar molt contenta.

EL curs següent, les coses van canviar, el llarg bon temps la J. havia tornat a la llibertat del carrer a més, físicament, havia crescut una mica i encara volia aparentar-ho més. Al centre havia canviat la direcció i s'havia passat d'un estil laissez faire a un estil perseguidor, també havia canviat la mestra de PT, la nova, també molt compromesa, tot just s'estava situant; la J. es va tornar a descentrar.

A primers de novembre a classe amb la mestra de PT, la J. organitza un sarau impressionant. Com que no ha treballat mentre els seus companys ho feien i ella els molestava, la professora li diu que es quedarà a l'hora del pati. La nena es rebot, comença a llençar enlaire els estris personals dels companys. La mestra l'agafa pels canells perquè deixi de fer volar coses i es calmi. Immediatament la J. troba la "fòrmula màgica", "la profesora le ha roto la muñeca".

Davant de la situació que pot sortir de límits, coneixent els antecedents i la família, comunico al director que personalment vaig a l'hospital a portar aquesta

mena a urgències. La porto amb el meu propi cotxe, i com que ja té 12 anys la faig seure davant. Durant el trajecte segueix fent comèdia. Parlem d'altres coses.

Quan els metges li pregunten què li ha passat s'avergonyeix de repetir el que deia a l'institut., que la professora li havia trencat el canell. Ara diu que "la profesora me ha agarrado por la muñeca y le duele mucho". De retorn li faig entendre que per dissimular la seva manca de treball s'ha dedicat a no deixar treballar els altres i a sobre ha mentit greument respecte la professora que feia la seva feina amb respecte i dedicació.

Costa que demani disculpes a la professora, però després de mitja hora ho fa. En el canvi de classe es troba amb una companya que té un cert art en calumniar, aquesta noia l'atia per anar a queixar-se al director i baixen un grup de companys. La J. es torna a esverar i amenaça que a la tarda "vendrà mi hermano y a esa tía la rajará".

Abans de marxar al migdia he telefonat els Serveis Socials demanant que anessin a casa d'aquesta família i parlin amb la mare i el noi... posen pegues, tenen reunió... insisteixo. Telefono a la tieta que és, dins la família extensa per part de la mare, qui assumeix a vegades la neboda i posa una mica de seny.

A la tarda, abans de començar les classes, arriba el germà, un noi molt primari i poc intel·ligent, exalumne de l'institut i munta un circ. La professora molt espantada, va a classe acompanyada del marit per defensar-la.

L'endemà a primera hora del matí vaig a la seu de l'EAIA a demanar intervenció. En arribar a l'institut tinc l'entrevista que havia concertat el dia abans amb la mare, després dels fets, parlant per telèfon amb la germana de la mare. Primer la conversa es mou en paràmetres de desitjabilitat, mentre hi és present el director, a qui he convidat a estar-hi perquè compregués la situació de la família i de la nena. Quan estem soles la mare i jo, la mare es deixa anar, es sincera, plora i em confessa tot el que li fa el fill, prendre-li les claus de casa, prendre-li el mòbil que és la seva seguretat per si ha de demanar ajuda, agafar-li els pocs diners que té, escridassar-la. A més

d'aquesta situació, tot i que el marit té una ordre d'allunyament hi va sempre que vol. El pare torna a embriagar-se.

Després d'aquesta conversa es torna a recordar a l'EAIA que aquest cas no està encarrilat.

### **Enfocament de l'atenció psicopedagògica**

Aquest cas supera amb molt la nostra funció educativa, però això no vol pas dir que ens en rentem les mans.

El curs quan la Jessica fa 1ESO la direcció deixa fer, i es compromet amb les accions que es portem a terme des del departament d'orientació. D'aquí que els escrits de derivació del cas a les autoritats per la defensa dels infants estan signats també pel director, que hi participa activament i segueix amb interès com s'aconsegueixen millores.

L'atenció de la nena es posa en mans de les millors professores del cicle, les que de veritat creuen en la relació d'ajuda.

A 2ESO, tal com s'ha dit, la direcció canvia i posa la disciplina per damunt del bé de les persones. De tota manera, amb molts esforços aconseguim la mestra de PT i jo deixar la nena en el grup protegit. I a partir d'aquí es fa l'única acció sistèmica que ens deixen fer: crear grup. Establir complicitats. Fer feines que els engresquin i que siguin centre d'interès.

Es treballa molt el llenguatge, la conversa, el raonament a partir de pel·lícules comercials que posen de manifest situacions amb un cert paral·lelisme amb la vida real dels alumnes. *Mi nombre es Joe* de Ken Loak dona per molt. Com s'ha dit abans, un llibre de lectura, una novel·leta: *Bibiana y su mundo* ens permet parlar de la destrucció a que porta l'alcohol i a la vegada redimir la figura del pare.

El cas es deriva a altres instàncies i se'n fa el seguiment, procurant que no hi hagi intromissions d'altres estaments en l'àmbit escolar.

Totes les informacions que s'obtenen de la nena són de forma espontània, escoltant els comentaris que fa a classe, les converses en veu alta amb els companys. Mai es furga per obtenir informacions.

### **6.7. El geni incontrolat**

El cas tracta d'en William, un noi (registre 460) que està a 2ESO C, el grup de UAC; tot i tenir aquest recurs, que molts altres nois voldrien, ell no l'aprofita gens, no fa cap feina, mostra desinterès i menyspreu per les persones, provoca baralles, falta al respecte als companys i companyes, no atén els requeriments de la tutora individual que és la mestra de PT, interina, a qui falta seguretat en ella mateixa, i davant de qualsevol problema cerca ajuda d'altres professors i fins i tot de la direcció. Aquesta professora està desbordada amb les conductes del noi i li ho explicita, amenaça constantment, però els alumnes no li fan cap cas. Davant la manca d'autoritat de la tutora el noi es reafirma amb els companys i es mostra el més fort.

Tot i que tant la mare com el pare parlen en català, el noi mai hi diu una sola paraula. Parla amb argot, i la meitat de les paraules que fa servir són insults i paraules malsonants. Es com si el model que ell ha de seguir és el de la barroeria, les seves paraules són gairebé sempre expressions grolleres. Aquesta manera de parlar fa que la majoria de vegades els professors visquin com falta de respecte envers ells el vocabulari del noi. La persecució vers el noi cada vegada es fa més cruel per part d'alguns professors. I ell no s'atura per res ni ningú.

Entro en el cas, perquè una tarda del mes de març, quan feia deu dies que jo estava al centre, el grup 2C tenien tallers, sembla que el noi es va descontrolar i la tutora li va dir que no el volia més a classe. La direcció em demana que intervingui i ajudi la mestra a reconduir la situació. La mestra vol que vagi a la seva aula perquè confirmi la impossibilitat de fer res amb aquell grup de nois i

noies. Ho considero una proposta arriscada perquè pot resultar que la mestra perdi la poca autoritat que té, però no puc dir-li-ho.

Immediatament em proposo una intervenció sistèmica i estratègica. Aniré a la classe, la mestra em presentarà com un observador, només diré el meu nom i que sóc professora del centre des de fa poc. No intervindrè en res. Només prendré nota. La meva situació en una taula d'alumne, davant de tots ells; tots em poden veure i jo a ells, prop de la porta. Prenc nota de tot sense intervenir en res. De tant en tant algú que està aixecat s'apropa a mi, no dic res. Llegeixen el que escric. I algú diu "anda si está escribiendo todo lo que hacemos y decimos". No dic res. Algú altre s'aixeca per comprovar-ho. Al final s'acostumen a la meva presència.

La mestra comença la sessió dient als vuit alumnes del grup que els acaba de donar una nova oportunitat. Els diàlegs confrontats entre professora i alumnes són continus. "Os acabo de decir que os doy otra oportunidad y así de tratáis...", "estoy calmadísima!\*!"..., Tú, ¿qué estás haciendo?, "¿te he dicho algo a ti? aparte de que hagas el mapa y las mates"...

Han començat la sessió amb les taules en cercle, però en vista que no es pot aconseguir cap mena d'ordre, la mestra els fa posar de cara endavant. L'enrenou de canviar les taules encara contribueix més al desordre.

En William no és pas el que més crida l'atenció. Es un de tants en un grup que els uns als altres no es poden ensenyar altra cosa que a transgredir quan més millor.

En començar la sessió em W. ha dit "marginao" a un company que no tenia ningú al costat. Després, quan han hagut de canviar l'orientació de les taules, ell ha dit, cridant, que no ho podia fer perquè "está ocupada mi mesa y mis manos también", perquè damunt la taula hi havia la motxilla, i a les mans i tenia no sé què.

Quan la mestra els hi ha manat fer una feina ell ha dit, "Puturrut!!!, que eso ya lo hemos hecho". Després diu que no ho pot fer perquè "no tengo boli." La mestra va per donar-n'hi un i ell li diu que ja en té. Quan la mestra li censura, ell

respon “es que no lo tengo yo, lo tiene mi mochila” Tot ho diu cridant. Han de situar un països en el planisferi. Ell diu “ah! el mapa mundial, sale todo”. En sentir que han de situar Holanda respon: “el país de la marihuana” Adreçant-se a un company que parla que la mestra els vigila, li diu “tiene un tercer ojo, en el culo”. Quan la mestra li demana el full on hauria d’haver treballat, li diu “toma cómete la hoja. ¡Cómetela!”

Com que a aquests tipus de comportaments s’hi afegix que es va barallar i pegar una companya del grup, s’expulsa el noi a casa uns quants dies. La tutora li dóna una nota adreçada a la mare, però sense que hi hagi cap acusament de rebuda. La tutora el cita pel dia que comença l’expulsió a les 11 del matí per donar-li la feina que haurà de fer durant aquests dies que no vindrà a classe. El noi no es presenta fins les 12, i acompanyat d’un altre noi del grup que també està expulsat. El noi ve sense res, ni un paper ni un estri per escriure, diu que “he salido corriendo”. La tutora està molt enfadada. Comença a fer investigacions i la conserge li diu que a les 8:30 del matí estava fumant davant la porta de l’IES.

Telefona a casa, hi ha l’àvia. La mare treballa en una residència geriàtrica jornades de 12 hores seguides. L’àvia li diu a la tutora que no en sabien res de l’expulsió. Que la mare no pot amb el nen, que fins que els pares es van separar el nen no portava problemes...

Quan la tutora explica tot això en la reunió d’equip docent, la coordinadora del nivell –una mestra amb moltes taules que connecta molt bé amb tots els alumnes inclòs els problemàtica- considera que si s’havia d’expulsar gaires dies el noi, calia que a través de l’EAP s’haguessin posat d’acord amb l’assistent social del barri.

En sessió de treball, parlem del noi amb la psicòloga de l’EAP, una professional compromesa que ha dedicat moltes hores a salvar alumnes. Explica que el noi pertany a una família multiproblemàtica. Ara viu amb la mare i la germana a casa l’àvia, que té una torreta just tocant a la ciutat on està l’IES, i viu d’una minsa pensió. La germana és una bona estudiant que fa primer de batxillerat a l’altre IES de la població. El pare va deixar la família i va anar a viure amb una

nova parella. Algun temps després la mare va trobar una persona amb qui refer la vida i va marxar a viure a Teruel. Va deixar els fills amb el pare. Aquest i la seva parella viuen en un pis proper a l'institut; la dona té un fill una mica més gran que en William, aquest noi també és alumne del centre, però a causa dels greus problemes de conducta està derivat a l'aula externa. Aquest germanastre disruptor social funciona com a model d'en William

La mare va deixar la parella i va tornar. No podia viure lluny dels seus fills. Treballa moltes hores d'una feina molt escarrassada. Mai sap quan té torn o té dia lliure. A la mare li preocupa que el noi tingui problemes a l'IES, però la feina se la menja i no pot fer-hi massa més. No hi ha regularitat de normes ni d'horaris.

En William somia fer les mateixes "grandeses" que el seu quasi germanastre. Es un nen cregut, pensa que és llest, però no fa res, està consentit. Contínuament fa atribucions causals externes, ell no es compromet a res, són els altres que han d'estar per ell. El curs passat es va fer una tasca de "fer-li baixar els fums". Actualment amb la mestra de PT, que és substituta li contesta de mala manera "tú no me mandas", "no me da la gana".

En establir relació periòdica amb la mare hi ha una lleugera millora en les conductes del noi, però no és suficient. Quan té públic que li rigui les gracies i les provocacions, en fa moltes. Se l'expulsa dues vegades més abans d'acabar el curs. En l'avaluació final l'equip docent considera que ha de repetir curs perquè serveixi d'escarment.

### **Enfocament de l'atenció psicopedagògica**

S'ha de fer una intervenció amb el noi, però incloent-hi la tutora que té bona voluntat però no sap gaire com conduir la classe, de manera que és ella mateixa qui amenaçant i entrant en les provocacions dels alumnes reforça el descontrol.

De cara al grup classe no es gens convenient que jo hi intervingui. Hi ha la possibilitat de comptar amb una bona estudiant del Practicum de Psicologia de

la UAB. Ho comento a la direcció. Podríem preparar unes sessions d'habilitats socials. Jo ajudaria l'estudiant des de la facultat, i ella indirectament ajudaria la professora donant-li a supervisar les preparacions, demanant-li que estigués a l'aula durant les sessions i fent-ne les valoracions conjuntes. Li proposem a la tutora i li sembla molt bé.

L'estudiant de Practicum, la Carolina, explica que costa molt governar la classe perquè hi ha contínues picabaralles entre els alumnes i la mestra. En relació amb els nois i noies explica que tenen greus mancances de llenguatge en l'aspecte d'adequació sobretot. Comenta que va organitzar un joc, es tractava de simular que un/a era un caixer en un supermercat, el que feia de comprador li havia de preguntar on trobaria el pa i després donar-li les gràcies. No veuen la necessitat de donar les gràcies. Es més consideren que si ho fessin els altres es riurien d'ells.

La Carolina busca una forma de llenguatge que ells entenguin, i els posa un exemple a l'abast: Aneu pel carrer, voleu fumar i us trobeu que no teniu tabac. En demaneu a uns joves que passen. Si te'n donen els dius "Gràcies". No, li responen, es diu "Olé tu coño" o "olé tus huevos". Realment és complicat i dur tractar amb aquests tipus de nois i noies i més si cada cosa que diuen els professors les consideren falta de respecte. No ho podem analitzar ni des de la teoria lingüística del codi elaborat i el codi restringit acotada per Bernstein. Aquests nois i noies només tenen un tipus de comunicació de supervivència, els insults segons el to esdevenen ofenses o flors, allò que prima són els aspectes no verbals del llenguatge, i procuren dir allò que els donarà "prestigi" entre els seus col·legues .

Un altre aspecte que es va tenir en compte va ser que si volíem influir en el noi ens calia posar-nos en contacte amb la mare. Vaig oferir-me a la tutora per acompanyar-la a l'entrevista. Vaig responsabilitzar-la de telefonar la mare per quedar, vaig facilitar-li el meu horari amb tots els forats de que podia disposar i la possibilitat d'allargar alguna tarda si ella ho considerava convenient.

El dia de l'entrevista la mare m'explica, mentre estem ella i jo, esperant la tutora i el noi, que fa deu anys que el matrimoni estan separats, quan un any enrere



ella va fer l'opció d'anar a viure amb un altre home, i va deixar els fills amb el pare, les coses es van precipitar. Durant l'EP el nen estava integrat i connectava bé amb els mestres i els companys. Si a l'escola li donaven responsabilitats les complia amb il·lusió. La meva tasca consisteix en deixar parlar, recollir neguits.

Quan a la sessió s'hi incorporen la tutora i el noi, en William fa retrets a la mare, la culpa de tot, li aixeca la veu; mantinc l'ordre, i dono paraules. Demano que tothom es pugui expressar. En William, quan no parla està amb el cap cot, mirant la taula. Després manifesta amb crits, que la mare no confia en ell. Per la seva banda, la mare diu que actualment el noi no dóna valor a les coses, no li importa gens els càstigs, "tot ho acaba malament", la natació, l'esplai, el taikondo. Ara l'únic que fa de gust és futbol, dos dies a la setmana.

Faig analitzar a la mare si hi ha alguna cosa que el noi faci bé. Reconeix que es fa el llit cada dia, treu les escombraries i para la taula.

El noi, al seu torn, mostra que està molt enfadat perquè té un ullal fora de lloc i la mare no li fa cap cas, ni el porta al metge. També diu que li agradaria cuinar però que la mare no li deixa fer.

Seguim parlant. Els manifesto que per adreçar el camí que està seguint el noi caldrà també parlar amb el pare. La mare hi està d'acord, el noi hi posa pegues.

En relació amb el que podem fer d'immediat explico que cal preguntar-li al noi a què es compromet, que ens ho digui, de manera que el puguem felicitar quan faci coses ben fetes que segur en farà. D'entrada li suggereixo que ha de millorar les actituds amb dos professors amb els que abans tenia bon rotllo i ara també s'està passant de ratlla. Ha de parlar-hi.

En acabar la sessió, el noi té pressa, ha tocat el timbre de l'esbarjo. Tornem a quedar soles la mare i jo. Li recordo que el tema del queixal, que el noi ha exposat pot ser important. Ella diu que va molt malament de diners. Li faig veure que ho cobreix la seguretat social. I l'altre cosa que el noi ha manifestat, les ganes de cuinar també podria facilitar-li.

La setmana següent el noi fa els possibles per trobar-me: ja li han tret l'ullal. Està content i ho manifesta als professors amb els que té bon rotllo.

Les petites millores que hi ha en el comportament procurem que no passin desapercebudes. La coordinadora de nivell i la professora de ciències naturals li reforcen, d'altres professors ni se'n adonen i si ho veuen consideren que és la seva obligació.

En la darrera expulsió del curs, sabent el problema familiar que genera que el noi no vingui a l'institut, proposo donar-li una feina alternativa, privant-lo, tal com consideren els professors, d'assistir a classe amb el seu grup, i fent-lo treballar a l'espai del costat del meu despatx. Li dono per llegir la novel·la "Querido hijo estás despedido" de Jordi Sierra Fabra. Després en parlem. Llegeix molt bé i té molt bona comprensió. A continuació li proposo feina en relació amb el contingut de la novel·la. No pot anar al pati, perquè fora un premi, és allò que li agrada més de l'institut. Marxa quan vol de l'espai que té assignat i va a molestar els companys i a lluir la seva situació que considera privilegi perquè no ha d'aguantar els profes que li cauen malament. No vol reconèixer les seves falles i posar-hi remei, tot i que és conscient d'allò que fa.

Parlo seriosament amb ell i li dic que a contracor l'he d'enviar a casa. Telefono a la mare que el vingui a buscar. Ve immediatament. Parlem tots quatre: mare, noi, tutora i jo. La mare manifesta que està desesperada, plorant i tossint (amb una tos que sembla símptoma d'alguna dificultat greu respiratòria) diu que voldria internar el noi en un centre.

El noi desafia, després es queixa, per exemple que la mare no compleix, que encara no el deixa cuinar. Li suggereixo que ara que estarà expulsat s'encarregui ell de fer el dinar. Se li assigna això i escombrar el pati. Ara la mare explica que a casa ha millorat alguna cosa, és més responsable, un dia va veure que unes herbes del jardí començaven a cremar, potser perquè algú des de fora havia llençat una burilla i va saber apagar-les sense que el foc arribés a fer malbé res.

En aquesta mateixa reunió es proposen un parell de dates per poder quedar amb una entrevista conjunta a la que pugui assistir-hi el pare, també. El noi

segueix resistint-se. sembla que pot aprofitar-se de la situació si l'un i l'altre no estan d'acord.

El dia de l'entrevista la mare avisa que no pot venir perquè li han canviat el torn de treball. La fem igual. El pare una persona senzilla, però educada, està una mica neguitós, però es tranquil·litza quan se li exposa el problema sense culpar-lo. Només demanant-li la seva col·laboració perquè el noi té pare i el necessita.

Començo explicant que el William és un tio legal (a la seva manera), que té un bonic somriure i uns ulls blaus molt macos, sap defensar els seus amics davant de situacions que considera injustes. En aquell moment el pare va treure les fotografies dels seus fills i de la seva primera dona, la mare dels fills, per mostrar-me que realment eren macos.

*Afirmo "William no és un problema. En William té un problema: un geni incontrolat s'ha apoderat d'ell. En William sofreix un problema, com tots nosaltres.*

Adreçant-me al noi li dic: Tu al matí abans d'entrar a l'institut li has de dir al Geni "quedat a fora".

l respon: Que te crees tú que voy a hablar sólo. No estoy loco.

Li afegixo: Tu a vegades veus un professor per un passadís que et crida o et diu que facis una cosa que no vols fer i tu li dius "vete a tomar por el culo". Si això no et fa vergonya, tampoc te'n ha de fer dir-li al *Geni Incontrolat* "quedat a fora, no em molestis, no em creïs problemes".

Es va quedar totalment descol·locat. En acabar la reunió el noi anava dient en veu alta. "Yo no soy un problema. Yo tengo un problema"

Vaig proposar-li al pare davant del noi, la possibilitat d'inscriure el fill a alguna activitat d'estiu perquè no disposés de tot el dia per avorrir-se i fer malifetes, li vaig explicar que havia mirat què hi havia per la ciutat per fer el mes de juliol i havia trobat una bona oferta de "Tallers per a joves", piscina, excursions, activitats autogestionades... es tractava de considerar si ell podia pagar la meitat del cost i a la mare se li diria que mirés d'assumir l'altra meitat. Era

convenient no deixar-li tot el diu lliure per anar amb males companyies com les que es buscava quan no estava a l'escola. El noi estava totalment en contra d'anar a cap taller. Ell volia campar tot el dia sense que ningú li digués res. El pare va entendre la necessitat i s'hi va comprometre.

En dies posteriors el noi s'apropava per dir-me "por tu culpa tengo que ir a los talleres". No era una acusació el que em feia. M'agraïa, de la manera que ell sabia fer-ho, l'interès que havia tingut amb ell.

El resultat? cap miracle. Intervenir en el sistema familiar amb comprensió, exigència i reforç al pare i la mare per salvar el noi; posar de comú acord pare i mare i trobar punts i ponts de contacte. Al noi dir-li les coses pel seu nom sense condemnar-lo a mort. A la tutora procurar-li un model, directe i indirecte d'intervenció amb nois i noies conflictius sense deixar-se involucrar amb les provocacions; d'integració i suma de pares enlloc d'acusar-los d'allò que ja els acusa la vida i a vegades més del que poden suportar.

La valoració que en feu la direcció, l'EAP, la mestra de PT i jo era de contenció, però tot i ser poqueta cosa ja era positiva.

### **6.8. Només em queda suïcidar-me**

El cas d'en Brad està consignat en els registres 113,114,197,198,199, ja que tracta d'un cas en el que es van haver de fer moltes intervencions diferents.

L'alumne arriba a l'institut a primers de setembre per cursar 3ESO, no s'havia inscrit ni matriculat en el període corresponent. Tant ell com la mare n'acusen el director del centre de procedència de no haver-ho fet. Prové d'un bon institut del centre de la ciutat. D'entrada crida l'atenció l'arribada del noi a un IES perifèric, encara que es tracti d'un centre amb bona fama de l'antic batxillerat.

La coordinadora pedagògica del centre "presenta" el noi: "Es un noi problemàtic". Havia anat a l'escola de primària en la que ella havia estat directora. Una antiga escola de renovació pedagògica de la xarxa del CEPEC, integrada posteriorment a la xarxa d'escola pública. També explica, que sap a

través del seu marit, un mestre de la mateixa escola, ara treballant en comissió de serveis a l'IES d'on ve el noi, que allà ha creat molts problemes. I que l'han hagut d'expulsar.

La coordinadora pedagògica menysprea la mare del noi, la ridiculitza davant el professorat. Assegura que quan el nen tenia 4 anys, la mare estava enamorada del fill i havia explicat a la mestra del parvulari, que mentre banyava el nen, pensava "que ben fet està el nen, les seves parts són precioses, les noies se'l disputaran"

Aquest tipus de presentació, d'etiquetatge del noi posa les bases per una profecia d'autocompliment. I comença la persecució. Es tracta que tothom el vigili perquè no es comenci a passar.

Quan en Brad s'incorpora a l'institut té 14,5 anys. Sempre ha viscut sol amb la mare. La mare és sobreprotectora, nerviosa, comunicativa amb el fill. Els pares es van separar poc abans o acabat de néixer el nen. Ha crescut sol amb la mare, però la família extensa de part de la mare sempre se'n han cuidat, els avis i una tieta, germana de la mare, que junt amb el marit i els fills, una mica més petits que en Brad., estan molt junts. Els avis paterns tampoc són absents del tot, però més que responsabilitzar-se de l'infant, el que han fet ha estat donar-li diners, de manera que el nen des de sempre "mou molta pasta".

En Brad té unes característiques socials singulars, és pijo en un centre de barriada, és mimat, és i li agrada ser diferent dels altres. Personalment és maco, intel·ligent i llest (sap tergiversar les coses i els fets a favor seu), és mandrós, però té un gran do de gents.

S'inscriu l'alumne a un grup de 3ESO, que té per tutor un professor que se'n preocupa. Vol mantenir l'ordre. Amb el noi xoquen immediatament. El tutor diu que el noi és "un xulo piscines". La relació es converteix en una lluita de poder. El tutor cita la mare a diverses entrevistes, a primers de novembre la mare és incapaç de controlar la situació. Com que el tutor considera que la mare no té talla, passa a intentar connectar amb l'avi matern, posteriorment connectarà amb el pare. Per tant la mare cada vegada més desautoritzada no podrà ajudar gens el fill a millorar, perquè ella també es sent molt ofesa.

A primers de novembre el noi ha acumulat prou fulls d'incidències i expulsions, el tutor parla amb la mare i aquesta li demana recolzament extern i fins i tot la possibilitat d'altres institucions o centres per internar-lo. Simultàniament al noi se li obre un expedient disciplinari. L'instrueix un professor de llengua castellana que ho fa amb responsabilitat i intenta entendre i defensar el noi. Quan el cas es presenta en el consell escolar, l'instructor proposa deu (10) dies de suspensió del dret d'assistència a classe. El tutor, que és membre del consell, intervé en contra del tutorat i demana 15 dies d'expulsió. Per tant el noi deixa d'assistir al centre des del 29 de novembre i dura el càstig fins el 22 de desembre, per tant no torna fins acabades les vacances de Nadal.

Durant aquest període el tutor ha parlat amb l'avi, d'home a home -es tracta d'un tutor jove però molt masculista-. Ha fet veure a l'avi que s'ha d'actuar amb rigor sinó el noi fa el que vol. L'avi ho entén, però l'àvia ho veu d'una altra manera, tant és així que per Reis li regala al net un telèfon mòbil amb moltes prestacions (estem en l'inici de la cultura del mòbil). Quan tornant de vacances el tutor veu el regal que li han fet al noi, tot i estar expulsat, organitza una creuada.

Mentre el noi estava expulsat es comença un programa de Mediació Prosocial a 3ESO. A primers de novembre hi havia en marxa onze (11) expedients disciplinaris al curs (11/90), això ens va fer pensar en l'oportunitat del programa per tal que els propis alumnes poguessin mediar en els propis conflictes abans que haguessin d'intervenir els professors amb mesures repressores.

Quan el noi torna de la primera expulsió fa els possibles per ser triat com a mediador. I el trien. A final de curs a la reunió d'avaluació amb el professor Roche de la Facultat de Psicologia de la UAB i jo, hi assisteixen els divuit (18) nois i noies que han estat mediadors al llarg del curs, les aportacions d'en Brad són extremadament dures envers el professorat a qui acusa de ser incoherents, de prohibir fumar els alumnes i en canvi fumar nosaltres, de beure... Carregà contra tothom. Confesso que en aquell moment em vaig sentir incòmoda a la reunió. El noi tenia els seus motius de ressentiment, tot i que ell se'n havia fet mereixedor, tot el curs va estar en el punt de mira del professorat.

Abans d'acabar 3ESO van fer-li un altre expedient disciplinari per acumulació d'incidències de manca de respecte i de destorbar els companys amb les seves provocacions i el noi fou expulsat de nou.

Cap a final del curs, com s'ha dit abans, el tutor s'havia posat en contacte amb el pare i una nova figura apareixia a l'escenari, i no de la manera habitual. A un pare no té el fill més que de visita, i tot acostumen a ser concessions per no tenir problemes o per competir amb la mare, i ara se li demana que assumeixi un altre paper se li presenta un repte important. Les coses canvien molt. I això és el que va passar en relació amb en Brad.

El començament del 4ESO les coses havien canviat molt, la direcció del centre havia passat de laissez-faire a perseguidora. El tutor havia lluitat per la direcció i no ho havia aconseguit. No volia col·laborar amb res. Com a premi de consolació li assignen el grup dels bons. No vol en Brad una altra vegada. A 4ESO fan grups de nivell de coneixements, i tot i que aquest noi té una bona intel·ligència i una base cultural sòlida no el posen al grup A (els bons) ni al B (els mitjanets), se'l va posar en el grup dels "dolents", els que no entenien res i els conflictius. Ell era un noi llest i allà no tenia persones de la seva talla. La tutoria del grup se li va assignar a una professora de català que no volia feina, quan ella entrava a fer classe expulsava sistemàticament a aquest noi o un altre disruptor, a vegades tots dos. Una vegada en una reunió d'equip de nivell aquesta professora em va confessar: *"o ells o jo, per tant, abans que facin res els trec de la classe"*.

El noi ja no vivia amb la mare, ara s'estava amb el pare, la seva dona i els dos fills de la parella, de deu i cinc anys. Havia passat de manar ell i fer el que li donava la gana a una disciplina estricta. Cada vegada que la tutora telefonava al pare per explicar-li alguna cosa incorrecte que havia fet el noi, aquest quedava arrestat un mes sense sortir ni un cap de setmana. Això realment era un càstig important per un noi amb un do de gents tan gran.

El pare que tenia una parada de roba de qualitat en mercats setmanals, vivia en un torre fora de la ciutat on el noi venia a classe. A la torre hi tenien gossos i a en Brad li van assignar donar-los-hi menjar i netejar el que embrutaven.

Amb la dona del pare el noi si entenia a mitges. No és d'estranyar, encara que tothom tingués la major de les bones voluntats, no era fill seu i els seus propis podien podrien prendre'l com a model. Un dia ell havia estat escrivint a l'ordinador un text del que en deia diari, propi d'un adolescent, la madrastra li havia trobat, l'havia imprès i corregut per tota la família, perquè segons deien era ofensiu. Això, segons m'explicà el noi, li havia dolgut molt. Posteriorment vaig tenir la versió a través del pare i era complementària.

A l'institut tenia amics entre els companys, però entre els professors gairebé ningú el podia veure. Ell i jo teníem una relació correcta però freda, li havia hagut de parar els peus diverses vegades quan feia tercer. A quart venia al meu crèdit d'orientació pel treball. Un dia en sortir de classe em va venir a trobar. Com devia estar-ne d'amoïnats!. Li havien posat un full d'incidències per menjar xiclet a la classe d'Educació Visual i Plàstica, i això quan la tutora telefonés al pare, significava un altre mes sense sortir. Ja en feia tres que no tenia diumenges.

En Brad, em va explicar que ell feia tot el que podia per millorar, però que a tot arreu anaven contra ell. No trobava cap sortida, li ballava pel cap la idea de suïcidar-se. Si era veritat o no la idea de llevar-se la vida, no vaig voler córrer el risc de saber-ho. El que si que era cert és que hi havia un noi que sofria i que les coordenades havien canviat molt en relació amb el curs anterior. Calia actuar de manera diferent i a més fer-ho en xarxa, procurant trobar suports allà on hi hagués persones disposades a ajudar.

### **Enfocament de l'atenció psicopedagògica**

A les darreries del mes d'octubre de l'any que feia 3ESO, el tutor em traspasà la demanda de recolzament que havia fet la mare. Immediatament vaig fer sol·licitud d'intervenció al CSMIJ, primer una telefonada i li donen hora per dos dies després; faig l'escrit de derivació i la mare el ve a recollir el mateix matí. No se sap massa perquè però l'endemà no es va fer la visita. Les informacions de mare i fill eren contradictòries.



Dies després un divendres a darrera hora, quan només quedàvem una altre professora i jo a l'institut, la mare va venir amb exigències. La vaig escoltar, sense massa il·lusió, i li vaig dir que el més convenient fora buscar un internat on el noi tingués els marges molt clars i no poder discutir per sortir-se amb la seva, els caps de setmana a casa, però entre setmana quan s'ha d'estudiar a fer-ho i quan cal jugar també, com tothom. Que si volia, jo l'ajudaria a buscar-ho. Tot i que era una idea que ella li havia dit al tutor unes setmanes abans, la mare va saltar immediatament "El meu Brad en un correccional, mai".

Aquell primer any que el noi estava a l'IES no vaig intervenir massa directament en el cas. Acabo d'explicar que vaig fracassar amb la mare, i que l'atenció al CSMIJ no es va portar a terme en un primer moment per causes que no es saben. Posteriorment se'l va tornar a derivar i va anar-hi amb més o menys periodicitat, però sembla que sense seguir les pautes de la metgessa psiquiatra.

Se li van fer dos expedients disciplinaris i va estar expulsat força setmanes.

L'espai que li va permetre canalitzar les seves ganes i capacitat de lideratge fou el formar part del grup de mediadors prosocials. Aquí l'ajuda era a través de les estudiants de Practicum de psicologia de la UAB que eren qui portaven les sessions de mediadors en horari extraescolar els dimecres a migdia, i les sessions grupals a les tutories junt amb el tutor del grup classe.

A 4ESO al noi se'l va assignar al CV Món del Treball, propi de l'especialitat de psicopedagogia. Fou en aquest àmbit on es va poder establir comunicació i complicitat.

Quan el noi, el 15 de gener, em va manifestar que tothom el perseguia –i era força cert- que els càstigs que li havia imposat el pare a conseqüència de les telefonades de la direcció i la tutora, arribaven fins la setmana santa, i que *no veia cap sortida i parlava de suïcidi*, li vaig demanar permís per parlar amb el pare. Li vaig donar el número del meu telèfon mòbil per si es trobava sol i necessitava parlar. No el va fer servir mai, però totes les setmanes ens trobaven 3 hores en el CV Món del treball, i s'anava establint complicitat que generava seguretat.

D'entrada en Brad desconfiava del mínim èxit en que jo pogués modificar la relació amb el pare, la disciplina era espartana i estaven d'acord, direcció, pare i tutora. Amb tot, estava tant ofegat per la situació, que em va donar permís per parlar amb el pare. El vaig telefonar immediatament, un dissabte a la tarda des de casa meva, per tal de poder tenir l'ambient de confidencialitat que no hi havia a l'institut. El pare accepta immediatament, i quedarem pel dilluns mateix acabades les classes de la tarda.

Vaig començar un treball sistemàtic amb el noi fora de les hores escolars, per no marginalar-lo i per saltar-me els controls de la direcció, en el període perseguidor, que m'havia prohibit cap mena d'intervenció psicopedagògica, i havia reduït la funció de la psicopedagoga i la mestra de PT a professores d'àrees instrumentals a educació especial.

Vaig telefonar a la psiquiatra del CSMIJ per posar-la al corrent de com estava la situació. Explicant-li tot el que el noi m'havia confiat. Varem quedar d'acord en procurar fer entendre al pare que no estirés massa la corda.

En la reunió amb el pare es reforça el seu valor per acollir el seu fill gran en la família que ell havia construït posteriorment. També se li valora l'esforç que deu estar fent la seva parella. El pare confessa que el primer dia que va tancar la porta de casa seva amb els tres fills a dintre (el Brad i els dos més petits, de l'altre parella) li van venir les llàgrimes als ulls. També explica que a casa seva hi ha pautes a seguir i normes a complir. Que al noi li agrada molt fer-se veure i ell "ho tallarà de cop". Que ha aconseguit que hi hagi ordre a l'habitació, que es faci el llit; cosa que queda fora de lloc o s'oblida, cosa que desapareix, diu...

El pare explica que en començar 4ESO en Brad va tenir una expulsió, com que sap falsificar molt bé la signatura de la mare, ho va fer. Quan ell se'n va assabentar la conseqüència va ser clara: castigat des de primer d'octubre fins a Nadal.

Diu que el noi vol una moto perquè viuen en una urbanització. El pare li va preguntar a canvi de què volia tenir la moto, a què es comprometria. Té una gran lluita, perquè tant per part de l'àvia paterna com de la materna li donen molts diners.

Dos mesos més tard el pare explica, amb ulls plorosos, que li costa molt mantenir l'ordre, que no pot afluixar la guàrdia ni un sol moment. Que a casa els seus dos fills petits tenen en Brad com un ídol, que es creu molt poderós per donar instruccions a tothom. Que atia baralles dels germanastres entre sí i contra les normes establertes.

En diverses entrevistes felicito el pare pel canvi que està fent el noi, li especifico les petites coses que són molt grans, trec importància a les telefonades que li fa la tutora, les situo en l'espai d'una persona que està una mica cansada. En canvi al pare li recomano no tensar massa la corda perquè ningú pot aguantar un canvi de circumstàncies tant fort. Li vaig mostrant el que és fonamental i el que és accessori. Li reforço les conductes prosocials que el noi està fent. No li podem demanar tot alhora, tampoc li interessa que fracassi perquè el pare i la seva parella hi ha posat molt esforç, i també fora per a ells un fracàs.

Vaig preparant el pare per una repetició de curs del noi. Jo sé positivament, que malgrat el nivell del noi és tant o més bo que la gran majoria del curs, com que l'han posat a la classe dels que tenen més dificultats, i no és submís, no l'aprovaran. Tot això no li puc dir així. Li vaig anticipant i li parlo d'algun centre amb nois i noies de la seva categoria social.

En la intervenció amb el noi començo escoltant, atenant les seves demandes de SOS, responent de forma personalitzada, donant-li a entendre que la imatge que havia donat en el passat pesa molt sobre els que l'envolten, que haurà de treballar per mostrar la nova forma de ser. El noi assumeix la situació i inicia un canvi.

El noi no estava massa content de la relació amb la psiquiatra, interpreto que era perquè es sentia considerat per molts com a "boig", quan ell justament feia un raonaments molts lúcids de la situació, com es pot comprovar posteriorment en llegir els escrits que ell va fer.

Amb en Brad varem començar una tasca ① d'identificar les dificultats que experimentava i ② de conscienciar de què es queixaven els altres. Es tractava que augmentés la comprensió del problema i així poder modificar la conducta.

A casa

① que no vaig seguir el ritme d'adaptació a la família del meu pare, que ell va pensar.

② No sabia el que passava, no sabia el que anava malament.

② Seguir subsistint com podia

④ Que no sabia què fer. Que el meu pare es va comportar d'una manera quan vaig arribar, però no va trigar a canviar.

⑤ El mal rollo a casa.

⑥ La desconexió total de la meva vida social, que per cert és molt important.

⑦ Tranquil, confiat, segur.

⑧ D'una manera que generés bon rollo a tota la família.

⑨ D'una manera positiva.

⑩ No, però no serien tan dolents

Figura 6.8-1 transcripció del full d'anàlisi que fa en Brad de la seva situació i com ho pot resoldre

A classe

① que la professora tutora em ca contestar cridant quan jo no li havia donat motius.

② Vaig sentir ràbia.

③ vaig saltar sense pensar-ho, vaig dir "Joder, cómo está el patio"

④ No ho vaig pensar.

⑤ Vaig provocar un parte, i posteriorment, l'expulsió de la classe.

⑥ L'allargament del càstig un mes més.

⑦ Tranquil, que no m'irrités.

⑧ D'una manera que el professor no es sentís ofès, però dient-li tot el que penso.

⑨ Deixant-la verda, però que la meva cara no ho expresés.

⑩ No crec que a curt plaç es trobessin resultats.

Suposo. Espero que vagi millor!

Figura 6.8-2 transcripció literal del full d'anàlisi de la relació a classe que fa en Brad

En el procés d'ajuda al noi dintre del sistema, procuro algun aliat entre els professors perquè puguin valorar i reforçar els esforços de canvi que està fent. I també perquè remarquin en reunions d'equip docent davant els professors perseguidors els progressos del noi. Es pot comptar amb un professor de llatí, gran, molt madur i respectuós, sempre disposat a marcar de prop els alumnes que no compleixen, però també a ajudar-los. Aquest professor li dona un CV de mitologia. Té bona relació amb el noi. Aprofito per parlar amb el professor i mostrar-li la dificultat que té amb alguns professors disposats permanentment a castigar. El professor es converteix en un bon aliat i defensor exigent.

D'altra banda, cal també mobilitzar els propis alumnes, sense compassions, sinó creant grup. A partir del CV Món el Treball organitzo una sortida un

divendres a la nit en un teatre del circuit comercial de la ciutat on estan representant "Working", considero es pot relacionar amb plantejar-se el futur personal, acadèmic i professional. El pare d'en Brad, entén que és un llaç que llenço a favor del fill que porta mesos castigat, i ho accepta. El noi també m'ho agraeix. Anem al teatre una vintena d'alumnes i jo, després de demanar l'autorització al director perquè la passés al Consell Escolar. Es fan pregar molt, però al final ho autoritzen.

En hores de migdia organitzo unes sessions d'aprendre a estudiar adreçades als alumnes del CV Món del Treball, que estant al grup 4C han descobert la necessitat d'obtenir el Graduat d'ESO, però ho tenen molt difícil perquè han estat molt temps sense fer gairebé res i no tenen hàbits d'estudi. Entre ells hi assisteix en Brad. Són sessions molt pràctiques, que inclouen un temps de relaxació, d'adquisició d'hàbits posturals, d'aprendre a respirar, i evitar els distractors, s'aprèn a descobrir el temps de concentració de cadascú i els temps de canvi d'activitat per recarregar energies.

Un migdia, acabada la sessió d'aprendre a estudiar, i abans que el noi hagués tornat a casa la mare, on anava a dinar cada dia, perquè era prop de l'institut, la mare d'en Brad em telefona. Em confessa que el curs anterior em va tenir molta mania, però que en vista del que estic fent pel seu fill es sent obligada a agrair-me que no l'hagi deixat a l'estacada, i que l'ajudi a refer-se. Aquesta conversa telefònica, per iniciativa de la pròpia mare, em va omplir de joia.

El noi suspèn moltes matèries, els professors li han volgut donar una lliçó. Abans d'acabar les classes parlem de la necessitat d'obtenir el graduat. M'assegura que ho farà.

El curs següent, quan ni jo ni el noi estàvem a l'institut, cap a final de curs en Brad em telefona i em diu que ha fet l'accés a cicles formatius i que l'ha aprovat. S'apunta a comerç en un centre privat amb bon nivell d'ensenyament. Obté el títol.

Temps després sé d'una empresa que necessita un comercial. Li telefono per donar-li la referència. Hi va i en parlen. No li interessen les condicions, perquè en té unes millors on treballava aleshores, però els hi ho agraeix. Sempre tindrà

les portes obertes, li diuen. Els explica com, quan ell estava en el pitjor moment de la seva vida d'adolescent, jo, que en altre època l'havia perseguit, el vaig salvar del forat. (em van explicar des de l'empresa, que eren coneguts).

L'any després en Brad i jo ens varem trobar pel carrer. La salutació d'un noi de vint (20) anys fou emocionant. Em va abraçar espontàniament. M'explicà els negocis que tenia entre mans. Era un venedor amb qualitats i emprenedor. Va analitzar amb maduresa els temps d'institut. Recordà els bons professors. I fou extremadament crític amb ell mateix en relació amb la família del seu pare, confessà que realment havia estat un model ben galdós pels seus dos germans que tenien 10 i 5 anys, en aquell moment.

La valoració d'aquest cas és de les més positives pel resultat a llarg termini, i també per la quantitat d'aliances que es van poder establir de manera sistèmica, reforçant i exigint a cadascun dels actors que estaven compromesos en l'ajuda.

### **6.9. La noia que acusa amb falsedat el pare**

En els registres 154 i 221 es consigna el cas la Judith, una nena rosa, amb el cabell arrissat i els ulls blaus, una nina amb molt mal caràcter. Va arribar a l'IES amb dictamen per risc social. En el moment en que se'm deriva el cas la noia té 14'6 anys i està fent 2ESO. Ha repetit algun curs a l'escola primària.

La noia viu amb el pare i la nova parella d'ell. La mare la va abandonar en néixer, i la persona que ara és la dona del pare la va criar donant-li el pit. Fa uns anys el pare va reconstruir la família legalment i viuen pare i mare, i els cinc fills que junts han aplegat: els dos fills grans de la mare, un noi de 20 anys que treballa de pastisser com el pare adoptiu, una noia de 16 anys, que estudia en un altre IES de la zona, la Judith, filla única del pare amb una primera dona, i en Tobies, també només fill de la mare, un noi molt assenyat, a punt de

complir 14 anys, que és qui protegeix sempre la Judith. La unitat familiar es tanca amb una nena de 6 anys, filla de tots dos pares.

Tota la família estima i protegeix la noia. Per la seva part, la Judith diu entendre's molt amb la germana de 16 anys, amb que s'expliquen els secrets; amb en Tobies també s'entenen, en canvi a la petita de 6 anys la considera una pesada. Els dos germans, la Judith i en Tobies, estan a 2ESO i comparteixen els llibres.

Basant-nos en el dictamen amb el que la nena va arribar a l'IES, a 1ESO se la va posar en el grup reduït EE a les matèries instrumentals, català, castellà i matemàtiques, després de l'avaluació zero el mes d'octubre es considera millor mantenir-la al grup més baix només a matemàtiques i posar-la en un nivell més alt, el grup AD, a català i castellà, perquè té millor nivell que la resta de companys, i mantenir-la al grup E fora endarrerir-la. La cap de departament de llengua castellana, que dóna AD, en té cura i sap com tractar-la exigint sense exasperar.

D'altra banda se li assigna el CV Aprèn a aprendre , d'enriquiment instrumental, que imparteix la mestra de pedagogia terapèutica amb qui també té molt bona relació.

A ciències experimentals, tecnologia i anglès parla, molesta, si li criden l'atenció fa cara d'estranyar-se. No porta els llibres. En reunió d'equip es considera que val la pena tallar les actituds passotes.

El seguiment de la noia se li encarrega sobretot a la mestra de PT i a la professora de llengua castellana, que totes dues tenen molt bona relació amb ella. El primer curs acaba sense cap estridència. No estudia, però no molesta gaire.

A segon d'ESO ha canviat la situació a l'IES, s'ha passat d'una direcció de tipus laissez-faire a una de tipus perseguidor. S'ha donat ordres de no deixar passar res als alumnes. La Judith està assignada al grup AD, en aquest grup i en tots els de diversitat, ara no es funciona per la via de la complicitat exigent, sinó per

la via de l'amenaça, el càstig és la norma d'actuació, de manera que es generen moltes expulsions i molt poca motivació.

Com el curs anterior, la noia va a fer matemàtiques al grup E (d'educació especial), no s'entén amb les companyes i es piquen contínuament, la mestra de PT, diferent de la del curs passat, procura tenir bon rotllo amb la nena, però no li deixar passar cap manifestació de manca de respecte amb les companyes. Quan la nena va al grup E insulta els nois i noies de la classe dient: "esta clase huele a pedos, a mierda, es la clase de los tontos". Les companyes han reaccionat i li han rebotat "es la clase de los tontos y de las que las mandan aquí porque no trabajan y crean problemas con los compañeros".

A partir d'aquesta situació la professora de PT em demana que hi intervingui per reconduir les conductes de la noia. Quan vaig a buscar-la a l'aula es rebotat. Comencem parlant amb una certa distància. Manifesta que no li agrada venir a l'institut, que ho fa perquè la mare l'obliga, i perquè hi té amics, i quan està amb ells ho passa molt bé. Els amics, me'ls enumera, són nois i noies dels grups AD i E. N'hi ha dos, un noi i una noia, dels que no en diu res. Em confessa que va prendre un llibre a una companya de classe, que ho va explicar a casa i que li van dir que el tornés i que no ho fes més.

En aquestes dates, se li està instruint un expedient disciplinari. Sembla que en una classe de ciències experimentals es va canviar el telèfon mòbil de butxaca i el professor li va prendre perquè es va pensar que jugava, segons la nena, després ella, li va agafar de damunt la taula del professor. La versió de la nena considero que es totalment esbiaixada, ja que el professor és comprensiu i mesurat i gairebé mai exaspera els alumnes.

Li parlo de la necessitat de trobar una manera de defensar els propis drets que no sigui agressiva, i tampoc aguantar tot el que els altres et facin. Ho entén. Li ofereixo de buscar algunes estones per analitzar les situacions en que s'enfila a partir del que li sembla que li fan, i veure com ho podria resoldre, però es nega en rodó a venir.



La noia va consolidant una tendència a ficar-se en embolics i a defensar-se a base de crits, mentides i acusacions als altres

Unes setmanes més tard la professora de PT i jo organitzem una sortida a Vilanova amb els nois i noies dels grups E que atenem nosaltres a 2ESO i a 3ESO. Es una manera d'engrescar-los i fer-los superar la situació de marginació que de fet i paraula s'ha creat a l'IES. La sortida està programada com un nucli d'aprenentatge, cal fer el pressupost de la sortida i dividir-ho entre tots els que hi anirem, buscar els horaris de trens, preveure els enllaços. En aquestes tasques hi col·laboren els alumnes. Preparar activitats al voltant del museu del tren i fer descobrir les competències professionals que es demanen al sector del turisme, són les feines de les professores.

Tothom està interessat, es senten diferents als altres grups, però aquesta vegada en positiu, només la professora de PT i jo ens arrisquem a fer sortides que puguin esdevenir aprenentatge significatiu i associar-hi els alumnes a la preparació i a l'execució. La Judith pretén venir acompanyada d'un noviet, un nen gitano que va a un CEIP proper. Li dic rotundament que no pot ser. Insisteix.

A la sortida tot el grup simultàniament anem al Museu del ferrocarril. Després es funciona tipus joc de pistes, havent de passar per grups els diferents controls. Ella i una altra companya (en situació de greu risc familiar i social, l'altra) fan una exhibició de fumar i després marxen a la platja en lloc de fer el treball que tenen encomanat. Les busquem per tot arreu. Quan les trobem ens diuen que han ajudat a una senyora gran a portar paquets i que els ha donat una propina de 750 pessetes a cada una (parlem de l'any 2001!!) Després han anat a banyar-se a un lloc diferent del que havien quedat tots (marcat en el plànol que tenia cada equip) i sense esperar que hi siguem tots. Condició que havia quedat clara per poder ficar-se a l'aigua.

De tornada al tren, seu al costat i "lliga" amb un noi bastant més gran que ella que té pinta de malalt o d'estar ebri, té la cara plena d'hematomes. La fem venir als seients on estem la resta del grup i també hi ha lloc per ella. S'acomiada del noi, acabat de conèixer, fent-se petons efusivament.

Tres setmanes més tard, una tarda, la nena no va a l'institut. Truquen des del centre per comunicar-ho. Immediatament van al centre el pare i el germà gran. A l'hora de dinar s'ha enfadat perquè l'han renyada. Gestiona aquesta situació la professora de PT. Em telefona a casa, aquella tarda jo no tinc classe. Parlo amb el pare diverses vegades aquella tarda. El pare m'explica que la baralla del migdia ha estat perquè fa uns dies va descobrir que la nena i altres companys havien robat uns cassettes d'un cotxe. Els hi va fer anar a tornar al seu propietari. Com que havien fet desperfectes calia pagar-los, i ho havia de treure dels seus estalvis o de la seva assignació. Aquest migdia havien portat la factura. En Tobies, el germà protector, havia trobat a faltar 13.000 pessetes de la seva guardiola i havia dit que la nena fumava porros.

Des de casa meva, aquella tarda jo no tenia classe, intento repassar els moviments dels últims dies. Les guàrdies de pati que havia fet, i recordo que em vaig acostar a la tanca perquè hi estaven ella i un petit grupet xerrant amb uns nois de fora el carrer, en hora que aquells haurien d'haver estat al seu centre d'ensenyament. Els vaig avisar. Al dia següent, la Judith m'havia amenaçat si em ficava més en les seves coses.

Per telèfon dono al pare la descripció del nen amb qui parlava la noia el dia abans i li vaig recomano que vagi a comunicar la "fuga" a la policia municipal, que jo per la meva banda també els telefonaré. Es tracta que facin la ronda habitual per la zona, amb un objectiu afegit, trobar una nena de catorze anys, maca, rossa, de cabell arrissat i ulls blaus. Vaig remarcat al pare que anés a la policia municipal que no es tractava de fer denuncia, sinó de trobar-la.

Tota la tarda, pare i germà van estar buscant. Al final van anar a la policia nacional, i tots junts es van adreçar cap a casa del nen que jo els havia assenyalat. La mare del noi els tenia tots dos a casa, a la mateixa habitació, sense cap problema.

El pare no em va fer cas, tot i haver-li insistit que anés a la policia municipal, havia anat a la policia nacional. Després va explicar la raó. La mare treballava fent feines a les dependències de la policia, i no volia barrejar les coses personals amb les del treball. Desgraciadament tot es va embolicar molt.

El policia va preguntar a la nena què feia fora de casa, ella en veure's acorralada va dir que el pare la maltractava. Un excés de zel per part del policia nacional. S'emportaren la nena a un centre d'acolliment de la DGAI. L'endemà al matí el personal de la DGAI, i els policies de Sabadell van anar al Jutjat de la ciutat a fer l'atestat. A la noia se l'emporten un altre cop a Barcelona, ara a un centre d'urgències. El pare està desmuntat. A ell el citaren al Jutjat a la tarda d'aquell dia. La nena passà tot el cap de setmana al centre de menors.

Des del mateix divendres, vaig fer gestions a la DGAI; aquest pare té cura de la seva filla i no és un maltractador, és una persona responsable i delicada amb tota la família, però ha portat la contrària a la filla en relació amb el tema dels petits furts i ella, prou intel·ligent, s'ha aprofitat del que ha sentit sobre maltractaments. Aconsegueixo explicar-me bé. Tornen la filla al seu pare el dilluns següent. El pare, però, està citat a declarar al jutjat com a imputat cap a final de mes. Li diuen que vagi amb advocat, sinó li'n posaran un d'ofici. Hi vaig de testimoni.

Per la Judith, l'experiència al centre d'urgències ha estat un cap de setmana divertit, ha conegut noies amb casos greus que li semblen emocionants. Ni llàgrimes, ni enyorança ni res (!!\*).

Tornant del centre d'urgències per menors, pare i filla vénen directament des del tren al meu despatx, la noia no vessa ni una llàgrima. No aflora cap sentiment ni veient el dolor del pare. La mare arriba al cap d'una estona, quan ha acabat de treballar a la policia municipal. La mare està dolguda però tracta la nena amb afecta i delicadesa. El pare està molt trist però molt prudent.

L'endemà es normalitza tornar a l'escola. Quedo amb ella que em porti fotografies familiars. Parlem de les relacions. Es descobreix una família que s'estima i que l'estima. Cal derivar aquests pares a una psiquiatra honesta que els doni pautes d'actuació i pugui intervenir amb la menor. Els pares ho fan i assisteixen tots dos i la noia.

El curs següent, 3ESO, la noia va cada vegada més endarrerida, no porta els llibres perquè no els entén i a l'IES no fan cap mena d'ACI, tot i que va entrar amb dictamen.

## **Enfocament de l'atenció psicopedagògica**

En el primer curs que la Judith va al centre, la direcció és de tipus laissez faire. Veu amb bons ulls la tasca de la psicopedagoga i ha creat el departament d'orientació. Els caps dels departaments de matèries instrumentals es comprometen i fan classe personalment a grups d'atenció a la diversitat. Això comporta que els professors que es volen comprometre en ajudar l'alumne ho fan còmodament. En aquest primer temps, les professores s'animen unes a les altres per motivar els alumnes amb dificultats. En aquest cas la mestra de PT és la responsable d'organitzar l'acció educativa i d'ajuda a 1 i 2ESO, després que juntes ho preparem, ella coordina l'actuació al primer cicle, i ho fa amb seguretat i tacte.

El segon curs en que la nena ve a l'institut hi ha hagut canvi en la direcció i l'equip i les consignes són diferents a l'anterior moment. Els professors de diversitat són tres persones que hi han arribat per la via de l'amiguisme, però que en altres moments de docència havien fracassat amb els alumnes, havent tingut els índexs més alts d'expulsions. Les aules AD són un niu de desordre, de falta d'autoritat i d'amenaques. Els alumnes estan rebotats, fins i tot viuen amb gelosia les activitats que fan els grups de nivell més baix, els grups E, perquè les professores tant la de PT com la psicopedagoga gairebé mai expulsen ningú, i organitzen els mínims curriculars vertebrats en projectes que interessin els alumnes adolescents. Es treballa a partir del cinema comercial en format video, es fan excursions i es llegeixen textos que els poden interessar. Per exemple hi ha un noi que per guanyar-se uns diners per poder anar a les sortides d'aprenentatge, i perquè li agrada, és dedica a la cria d'ocells cantors i els presenta a concursos. Molts textos de llengua es busquen a l'entorn d'aquest nucli que per a ell resulta motivador.

La diferència d'estil educatiu entre els grups AD i E es viscuda pels estudiants i soferta per les professores, sobretot per les dels grups E que han de suportar la persecució de la direcció i de les altres professores dels grups AD, perquè ens neguem a sancionar.

La situació de franca desautorització de la tasca d'ajuda repercuteix també en els alumnes dels grups E que són perseguits i befats pels professors en els espais comuns. Aquesta situació crispa molt les relacions. Fets que el curs anterior s'havien controlat força bé el curs següent es desborden. A més cal afegir que en el cas de la Judith hi ha factors personals de la noia que en créixer també provoca estridències.

En aquest cas s'havia fet un treball sistèmic amb els professors del nivell a 1ESO, i es va anar mantenint l'equilibri amb la nena. A 2ESO només es podia confiar amb la mestra de PT que li donava dues matèries instrumentals, tots els altres professors o la ignoraven o la perseguien. Aquesta situació va precipitar unes conductes disruptores, potser un trastorn de la personalitat que ja era latent. La noia venia a classe perquè la mare li obligava i el germà la portava amb bon to, ja que tots dos feien el mateix curs, però en classes diferents. Ell tenia bona fama, perquè era un noi correcte i complidor.

La direcció havia donat ordres d'expulsar a la més mínima conducta que perturbés la pau somiada. En el moment que es desencadenen els fets més greus la direcció mostra la seva cara amable perquè es troba davant d'un pare que fa de pare. Però vol estar informada amb tot detall de tot el que passa i què faig. Actuo amb prudència per la gravetat del cas, però a la direcció li comunico amb restriccions per no deixar a la intempèrie la intimitat familiar.

Les escapades a l'excursió o els furts no s'havien comunicat a la direcció per poder-les encarar des d'un treball educatiu i mai repressiu. Així es va fer tant per part de la mestra de PT que actuava com a tutora de seguiment, com jo.

Del tercer curs d'aquesta noia se'n sap quelcom a través de la psiquiatra amb qui treballàvem conjuntament, ja que la direcció havia fet expulsar de l'institut a la mestra de PT i a la psicopedagoga per no seguir les seves normes repressores, en canvi es perpetuaren les professores d'AD ja que seguien l'estil de persecució als alumnes amb dificultats tal com s'havia marcat el curs anterior: A la més mínima expulsió. Fora els "vagos" i els que molesten. Això ja quedà palès en el primer document normatiu que havia fet la direcció, una tipificació de faltes i incidències i la corresponent sanció a aplicar.

## 6.10. La Jadicha i la Fàtima, només tindran drets si poden treballar

En aquest cas es presenta la situació de dues noies marroquines que havien arribat a la ciutat feia un parell de cursos, per reunificació familiar. Estan consignades en els registres 242, 243. Eren dues noies molt diferents, una d'elles pertanyia a una família més occidentalitzada, amb molt més respecte per la dona. L'altra portava el vel i li estava bé el paper que la xària assigna a la dona.

D'aquestes alumnes me'n havia parlat la psicopedagoga anterior, en el traspàs d'informació, de la següent manera:

“Dues noies molt maques, agraïdes. Tot just van fer el procés de lectoescriptura. Estan proposades per repetir”

La **Fàtima** és la gran de sis germans, cinc noies i un noi. El pare porta dotze anys a Espanya. Mentre el pare ja vivia aquí i la mare al Marroc van néixer els quatre germans que van al darrera d'ella. A partir de la reunificació familiar, durant aquest curs, neix un altre germanet. Mentre està embarassada, la mare, assisteix a l'escola d'adults del barri.

La Fàtima té 16 anys i té nòvio formal que viu a Tetuan, al Marroc, té 20 anys. El pare de la noia “li comprarà un contrato para que pueda venir a trabajar aquí y puedan casarse”, m'explica.

La noia es defensa força bé en castellà, tot i que només és el segon any que viu aquí. En canvi mostra una certa reticència a aprendre català, i té dificultat amb les matemàtiques. Ve cada dia a classe i mostra interès. Sap posar pau.

Vol treballar en una botiga o cuidant nens. Intento explicar-li que li fa falta dominar l'altra llengua d'aquest país i que ha de ser ràpida fent comptes.

La **Jadicha** té 16 anys i és la petita dels quatre germans que són, tres noies i un noi. Va néixer a Larache, al Marroc. No ve a classe mai a la primera hora del matí, i falta algunes tardes. Si el meu horari acaba a mitja tarda i surto

immediatament l'he vista passejant pel parc amb les "comares". A classe no entén gairebé res, no fa esforç per parlar ni castellà i copia de la Fàtima. Malgrat això és una bona noia.

### **Enfocament de l'atenció psicopedagògica**

Repeteixen 4ESO. En començar el curs, els qui les coneixien, les van assignar al grup AD en les hores de matèries instrumentals, català, castellà i matemàtiques, també se'ls hi assigna el CV Món del Treball, d'orientació professional i acadèmica, que imparteixo jo com a psicopedagoga. Com s'ha dit les consideren dues noies molt maques i agraïdes, i tot just , segons deien, havien acabat el procés de lectoescriptura.

El grup 4AD està format per nou (9) alumnes, set (7) nois i elles dues. Entre els nois que formen el grup hi ha:

**A.**, té un ambient familiar empobrit culturalment. Emocionalment desconnecta o no connecta. Es repetidor i pràcticament no sap llegir, perquè la mandra se'l menja, presenta un retard escolar molt important, sense que sigui un noi amb intel·ligència límit. Llegeix amb molta dificultat i no comprèn allò que llegeix. Ni tant sols porta material per treballar. molesta molt als companys.

**Jon.**, un noi amb NEE, té una hidrocefàlia i li han fet 15 operacions quirúrgiques, no només per posar-li la vàlvula al cervell i posteriorment per reparar-li obstruccions, sinó també diverses hèrnies, té una evolució física i intel·lectual molt deteriorada; és un bon noi, agradable, té comportaments i interessos infantils. Té dificultats de motricitat fina., i sembla que hi hagi una viscositat genètica, allò que semblava que havia après, després ho ha perdut.

**D**, un noi molt tímid, una mica mandrós, molt respectuós, li costa integrar-se. Té bon nivell de raonament, però està molt endarrerit.

**Jua.** un alumne permanentment expulsat de les altres classes.

**Moh**, un noi nascut al Marroc que no arriba a classe mai a l'hora perquè no li sembla important aprendre, quan vagi a treballar ja hi anirà a l'hora, diu, perquè aleshores cobrarà. Li costa respectar les dones.

**O**, un noi també nascut al Marroc. Molt violent, amenaça de mort en Jua. i es baralla per no res, però a ell li semblen qüestions d'honor. Se'n riu dels que tenen dificultats o dels que són lents, com el cas d'en Jon. Ve a l'hora que vol i menteix sense cap escrúpol. no té cap control familiar. Viu amb la mare. No obeeix cap dona.

**Jor**, un noi amb greus problemes conductuals. causa molts problemes. Està molt abandonat familiarment. Té un molt baix nivell d'aprenentatges.

La Fàtima i la Jadicha compartien entre 9 i 12 hores setmanals amb aquest grup de nois. Discriminades pels dos marroquins que les consideraven les seves serventes, fins al punt que eren elles qui els hi havien de portar els llapis i el paper quan ells en necessitaven. La resta de nois sobretot en Jon., en Jua. i en D. no els faltaven el respecte, però no els oferien massa bon modelatge. Elles es feien costat l'una a l'altre, quan la Jadicha venia a classe, i com que gairebé no parlava castellà, arrossegava a la Fàtima a parlar en àrab.

Aquest panorama em va portar a fer una doble actuació, una de cara a la Fàtima per fer-li veure per una banda la necessitat del coneixement i domini de les dues llengües de Catalunya de cara a una inserció social i laboral, i la necessitat d'adquirir una formació ocupacional que li permeti mantenir-se i ser independent sense necessitat de buscar un marit que la mantingui, encara que es casi tal com ella té previst. D'altra banda faig una acció amb el Coordinador Pedagògic del centre perquè tots dos negociem amb l'Ajuntament la incorporació de les noies al Tastet d'Oficis en que participàvem. Ho va entendre i varem sol·licitar una ampliació de places en alguns tallers on es podien integrar les dues noies magribines: costura industrial i hoteleria.

Les acompanyo a un CIFO (Centre d'Innovació en la Formació Ocupacional), per inscriure's en un curs de "maquinista de confecció Industrial", malgrat feia dies que ho anàvem preparant en arribar allà em vaig trobar amb la sorpresa que anaven totalment indocumentades, ni DNI o similar, ni permís de



residència, i no sabien el dia del seu naixement. Tot i que les vaig acompanyar amb el meu cotxe vaig fer el mateix recorregut que feien els autobusos urbans i interurbans perquè veiessin les parades de les línies.

La Fàtima parla amb els seus pares i entenen que més que estar a l'IES fora interessant apuntar-la a un PGS, de manera que mentre aprendria un ofici podria estudiar per obtenir el graduat amb altres persones que tindrien més interès que el grup amb el que estaven a l'IES, tant en les hores d'AD com en les de l'aula ordinària. L'acompanyo a un centre privat, que té experiència provada en formació professional, i que està subvencionat. La Fàtima fa la inscripció, i hi assisteix amb regularitat. A la tarda, que no ha d'anar al centre de FO aprofita per venir a l'IES a les classes que tenim amb el grup AD.

La Jadicha deixa de venir matí i tarda. En el seu concepte de dona no hi ha lloc per l'estudi ni per la professió.

La valoració que fa l'equip docent de 4ESO sobre l'actuació amb la Fàtima i la Jadicha es considera un encert. Ningú s'ha desentès de les noies tot i que no sabien què ensenyar; han estat respectuosos i propers. Respecte a adreçar-les a un PGS ho han considerat un encert, i fins i tot alguna professora que les tenia en les seves classes ha col·laborat a fer-ne veure l'oportunitat si en algun moment dubtaven, davant la inseguretat que els produeix un espai nou i diferent.

Personalment vaig haver de dedicar més temps, i fora d'horari, a aquestes noies que si m'hagués conformat a tenir-les a l'aula d'AD, però em va resultar una satisfacció professional encaminar-les a un centre que els permetés una inserció laboral simultàniament a reforçar els aprenentatges de tipus escolar.

### **6.11. Una de les tres bessones amenaça de pegar la professora**

Consta en el registre 5 el cas de l'Elena, una de les tres bessones que feien 4ESO en la primera promoció de la Reforma LOGSE. Totes tres estaven molt

enfadades perquè el canvi de lleis els havien obligat a romandre dos cursos més en un ambient escolar. Eren nenes de carrer, sobretot una d'elles que venia a l'institut per estar amb amics i amigues. A les hores de guàrdia els professors sempre l'havíem de buscar a la cantina o fumant en els racons més amagats del pati i s'escapolia tant com podia d'anar a classe.

L' Elena era, de les tres bessones, la que acadèmicament tenia un nivell més just. Era gairebé al final de la segona avaluació i estava en un CV de reforç de llengua castellana, "Ortografia", ella no li trobava cap sentit a escriure, i si ho havia de fer tant li era que fos correctament o incorrecte.

Va tocar el timbre de final de classe, i la professora els va dir que no sortiria ningú perquè havien començat tard perquè hi havia desordre, ara havien d'acabar la feia que estaven fent. L' Elena es va aixecar com un llampec amb intenció de marxar per la porta del darrera de la classe, però la va trobar tancada amb clau, aleshores es va dirigir cap a la del davant, però la professora se li va interposar en el camí. l'Elena va cridar-li, "yo salgo, digas tú lo que quieras" i li va aixecar la mà com si anés a pegar a la professora, que es va apartar per no rebre.

La receptora de la falta greu de respecte era una professora de batxillerat, la cap del departament de llengua castellana, molt respectuosa amb tothom, que tenia molt bona relació amb els alumnes fossin o no estudiosos, a més preparava molt bé les classes i fins i tot els feia participar en obres de teatre.

L'endemà dels fets es va convocar comissió de disciplina. Hi assistiren els professors integrants, una d'elles la pròpia professora a qui li havien faltat el respecte, i per part dels alumnes, hi havia com a delegada l'Anna, una altra de les tres bessones. Hi havia un altre professor que formava part de la comissió, el director, com a president i jo. Es decidí l'expulsió com a mesura preventiva. Mentrestant el director obre expedient disciplinari, i me'n adjudica la instrucció.

Vaig intentar evitar instruir un expedient disciplinar-hi, dient-li al director que la meva feina no estava en jutjar els alumnes sinó en ajudar-los a canviar si les seves conductes no eren correctes. No me'n vaig poder escapar. Però no estava disposada a fer un expedient a ningú. Va contra els meus principis.

## **Enfocament de l'atenció psicopedagògica**

Hi havia un cap de setmana per entremig. Vaig pensar una estratègia. L'Elena acabava de complir els 16 anys, edat en que es podia començar a treballar. Immediatament vaig anar a l'INEM a veure si hi havia l'oferta d'alguna feina que es pogués oferir a una alumna sense capacitació. Acabaven de rebre una oferta de treball per una aprenenta de peixatera, els vaig demanar 24 hores abans no la posessin al tauló d'anuncis.

El mateix dilluns vaig citar per telèfon els pares de l'Elena per l'endemà. La noia, ni cap de les altres dues germanes, els hi havien explicat que hi havia problemes a l'institut i la noia no havia donat l'ofici del director on constava l'expulsió com a mesura cautelar.

L'endemà van venir a la reunió el pare, la mare i la Elena. La mare portava la veu cantant, manifestava que a les seves filles els hi tenien mania. Que d'altres feien les mateixes coses i en canvi no se les carregaven com elles. Em va costar força fer-li entendre que amenaçar de pegar i en situació de descontrol tal com ho havia fet la noia estava mal fet i que no era una qüestió de tenir-li mania, ni de comparar amb ningú. Estava mal fet i prou.

Els hi vaig fer veure que la noia venia a l'institut per força, les vegades que jo mateixa l'havia hagut d'anar a buscar pels racons quan era hora de classe, com la trobava fumant acompanyada d'altres nois i noies que tampoc feien el que tocava fer. Que aquest era un aprenentatge que ells com pares responsables que eren, segur que no veien amb bons ulls. Ara jo tenia l'encàrrec d'instruir un expedient disciplinari, però em semblava que no conduiria a altra cosa que a rebotar-se i acumular malestar. Era un procés en que ningú hi sortiria guanyant. Els vaig oferir ajudar-la a buscar feina perquè aprengués el valor del treball, tal com ells, pare i mare feien, i a la vegada aprendria a mossegar-se la llengua.

Pare i mare, de comú acord, van accedir donar-la de baixa immediatament. Jo em vaig oferir per fer un itinerari individualitzat d'acompanyament a la feina. El

mateix dia van anar a l'INEM i la noia va començar d'aprenenta. Vaig seguir-la les primeres setmanes.

La mestressa tenia dues peixateries, una en un barri i l'altre al centre de la ciutat. A la noia un cop va ensenyar-li com fer la feina, la va posar a la botiga del centre. Alguna vegada, jo havia passat per davant, i si no hi havia gaire gent, havia sortit i m'havia presentat la mestressa dient-li, "la professora". La noia estava molt contenta. Això va contribuir a que s'asserenés i va reforçar les relacions dels professors amb les germanes.

Els professors estaven agraïts en la solució donada a l'Elena i a d'altres alumnes que estaven molt a disgust al centre. No només perquè se'ls treien de sobre, sinó sobretot perquè era una tasca socialment útil, no deixar que l'avorriment a les aules els fets aprendre conductes no desitjades.

Les altres dues germanes van continuar el curs, la Teresa no va aprovar, la vaig encaminar a un PGS d'aprenenta de comerç. Va fer pràctiques en una botiga de moda, i en acabar el curs següent la van llogar. L'Anna, la tercera bessona, es va encaminar cap al batxillerat.

Tres anys després, quan la mestressa li havia dit a l'Elena que li faria un contracte fixa, va passar un fet singular, no hi havia gent, la mestressa li va dir a la noia que anés a comprar bosses d'escombraries, la noia li va respondre "hi vas tu", es va treure el davantal i va marxar, deixant-la plantada i no va tornar més. Després, em va explicar una de les germanes, es va posar a treballar en una fàbrica que treballava per torns. Cobrava més i no treballava els dissabtes.

## **6.12. El líder desbancat vol fer "saltar" la professora de música**

Aquest és un cas força singular, indexat amb el registre 362 de la Base de Dades, passa en un IES que té una direcció de tipus controlador. El noi no havia començat el curs el mes de setembre, com tots els seus companys que procedien del mateix CEIP. Malgrat que la germana, dos anys més gran, era

alumne del centre, els pares no havien matriculat el nen en acabar l'escola primària. L'havien portat a una escola privada del centre de la ciutat. El mes de gener el matriculen a l'IES. No donen cap raó, o al menys no me l'expliquen a mi ni com a tutora, ni com a psicopedagoga. De tota manera cal desconfiar, tots els alumnes que van anar arribant per fer 1ESO, un cop havia començat el curs i tenien problemes m'havien estat assignats.

En Federico s'incorpora després de les vacances de Nadal. En les primeres tres setmanes s'ha barallat amb els líders dels d'1ESO i 2ESO, les entrades i sortides, les hores d'esbarjo, són moments oportuns perquè en noi amidi les seves forces i busqui aliats. Coneix tothom, nois més grans sobretot. Tots van al mateix equip de futbol.

Al meu mateix grup de tutoria individual hi ha un nen que havia estat amb ell al CEIP, m'adono que el provoca perquè s'enfadi, altres professors també parlen dels comportaments per sotamà que observen a les classes comuns en aquest alumne. Vol fer la seva i menteix descaradament carregant les culpes a qui sigui per tal de sortir airós.

A primers de febrer un dia a l'hora de classe de música desembolica l'esmorzar i es posa a menjar-se'l en plena classe. La professora el renya. Ell es defensa a crits, inventant una calúmia per desviar l'atenció i evitar les conseqüències d'haver començat a esmorzar descaradament en l'hora de treball. En Federico fa córrer que la professora ha dit "marica" a un nen de la classe. M'ho diuen diversos nens i nenes que estaven allà quan van passar els fets, eren el grup sencer de 30 alumnes.

El dia de tutoria aviso als tretze dels que sóc tutora individual, i a ell particularment, que no toleraré crítiques de ningú i menys encara calumnies. No ens trobarem mai de gust si inventem mentides que desmereixen i afecten l'honra de les altres persones. L'avisó que això que diu de la professora de música no és cert i que per aquest camí no va bé. Mentrestant el nen ha venut la mentida a la mare, que en els entrenaments de futbol l'ha feta créixer com una bola de neu.

M'adono que part dels problemes d'aquest nen tenen una causa ben senzilla. Ell a primària tenia un cert lideratge, a l'institut s'han ajuntat alumnes de diversos CEIP, i a més, ell va arribar quan els grups estaven força consolidats. Ara busca amb tots els artificis que pot fer-se un lloc. Cal evitar-ho de soca arrel.

Cito a la mare d'un dia per l'altre. Abans de venir al meu departament ha passat pel despatx de direcció, arriba tard. Ve amb unes ínfules que no són senyal de col·laboració. M'explica abans que jo tingui temps d'introduir l'objectiu de la reunió, que va treure el nen de l'acadèmia -d'un cert renom- del centre de la ciutat perquè uns amics seus, que són psicòlegs, li van dir que s'havia equivocat. Entenc que el que realment va passar era que el nen era una mica conflictiu a primària i no treballava massa, optaren per un centre que té fama d'ordre i de nivell, però allà li exigien molt, pel que ell estava disposat a esforçar-se i que davant de la insistència del nen els pares acaben per treure'l. El nen ha guanyat els pares, però la mare disfressa la situació.

Li explico que el nen enganya amb la intenció de fer la seva, però que aquesta manera d'actuar és perillosa per a ell mateix, esquiva haver complir el que està establert si no li interessa, inventant excuses i carregant culpes a les altres persones, sobretot si són dèbils.

Sense que jo tregui el tema la mare em parla de la professora de música, que ha insultat un nen, que aquesta professora sempre ho fa, que ella -la mare- ho sap perquè ja la va tenir la seva filla i que a més ho ha preguntat a tots els nens que van a futbol a l'equip federat on va el seu fill. Li dic que això que està dient és una calúnia.

Passen els dies, el noi no millora. No estudia, no fa deures, alguna vegada els copia d'algun company a qui amenaça prèviament. L'he trobat una vegada remenant en el meu armari.

Hi ha un cas de bullying amb una nena de 3ESO, tres companyes del curs la peguen, l'esgarrapen i li fan mal al braç en plena hora d'esbarjo. Un nen de 1ESO m'avisa. Intervinc tot i no tenir guàrdia de pati. Descobreixo, investigant amb les agressores i la víctima, que en Federico estava ficat en les crítiques i

informacions malintencionades que han portat a l'agressió, i recordo que quan jo vaig arribar al lloc el noi estava fent crits per exaltar els ànims de les maltractadores.

Passat un mes ens tornem a veure amb la mare. El comportament del noi no millora, s'aprofita dels companys més dèbils. La dona defensa el fill a capa i espasa, diu que sempre havia anat molt bé. Si insisteixes una mica fent-li veure que aquestes conductes extorsionadores de cara els companys, de fer córrer mentides per desacreditar alguns professors que l'han avisat perquè no treballava –català-, o que són insegurs –música-, s'estan convertint en un hàbit que juga en contra del propi noi, et diu que ja no sap què fer.

De cop i volta, no tant perquè hagi tingut temps de reflexionar sobre allò que li acabes de dir, sinó per la pressió que porta a dintre, la mare es desfà en plors, diu que no sap que ha de fer. Viu la situació com un fracàs propi i exclama en amenaces, que no complirà, “Lo sacaré. Lo mandaré a un internado. Lo hago todo por ellos. Le acompaño ...”

Demana una entrevista en la que puguin assistir-hi el pare i el nen. Li dono possibles dates. L'ajornen per tres vegades gairebé en el mateix moment que els estava esperant. Finalment, passat un mes i mig, ja a final de maig fem aquesta reunió. En una primera part hi ha el noi. El pare, comercial de professió, passa vergonya en veure el to i les paraules que fa servir el seu fill, el despit amb que parla dels professors. Li para els peus. Jo acaro el noi als fets i paraules que hem constatat, en un intent de fer-lo reflexionar i que s'adoni que això no l'ajuda ni a aprendre ni a construir-se un grup d'amics de veritat.

En el crèdit de síntesi de 1ESO, que en aquest institut es fa el mes de juny quan ja han acabat les classes, jo sóc tutora de dos grups. M'han adjudicat els que tenen els nois i noies amb problemes de conducta i dificultats d'aprenentatge, junt amb algun noi i noia normal. En el grup on està en Federico ell s'erigeix en líder. No hi poso cap dificultat. Porta el grup a transgressions importants. Mentre fem la descoberta, pautada, del sector municipal que ens toca treballar, ell i algun dels seus companys capitanejats

per ell marxen de la zona, no venen al lloc de trobada a l'hora que hem quedat, no porten la feina feta.

Quan a l'aula toca analitzar les dades, fer gràfiques, dibuixos, aportar fotografies i fer els murals per la presentació del treball, en Federico no fa res, només mana. Poc abans de l'hora d'acabar la jornada aviso que cal començar a recollir i endreçar; segueix sense fer res. S'extravia material. Ell en dóna les culpes als companys, sobretot als més dèbils, els que tenen etiqueta d'educació especial, quan justament jo he observat que aquest nois que estaven molt motivats amb la investigació han aportat responsablement tot allò que sabien i podien fer.

El resultat final, traduït a nota pel Tribunal del CS, és que en Federico suspèn, les actituds han estat negatives, no ha tingut cura de cap procediment, i sap el mateix que sabia del Sector Municipal; mentre que els nois considerats d'EE treuen molt bona nota, ja que els procediments, les actituds i els coneixements que han fet i com els han explicat en la defensa, són excel·lents en relació amb el seu ACI.

En la valoració grupal es reforça els nois i noies que han posat interès en aprendre, en la manera de fer-ho, en la presentació i en la defensa oral ; també es ressalta com han fruit en la descoberta i en l'aprenentatge. En Federico rebota. Els pares venen a intercedir.

### **Enfocament de l'atenció psicopedagògica**

A l'entrada del noi a l'institut acabat el primer trimestre del curs, *l'atenció es va enfocar a integrar-lo en el grup*, que estava molt cohesionat i havien adquirit un gran sentit de pertinença, fins i tot i havia nois i noies d'altres grups tutorialis que demanaven als seus tutors individuals per poder ajuntar-se al nostre, el dia que hi havia sessió de grup. No es va aconseguir la integració d'en Federico perquè volia ser ell l'únic, l'organitzador, i no seduïa sinó amenaçava.

En relació a les batusses, baralles a cops que començava o induïa a que fessin els altres, atiant nois més grans perquè intervinguessin en suport de qui ell



volia, se'l va agafar a part amb intenció de fer-lo reflexionar i a la vegada de donar-li normes clares.

Aquestes conductes perilloses es donaren en un context adobat. A l'IES hi havia una direcció controladora, el claustre de 35 professors està dividit en 17 i 18 docents, els uns que estan a favor de la direcció, designada a dit per la inspecció, sense capacitació i contra normativa, són persones en comissió de serveis perquè tenen la seva plaça definitiva molt lluny de la seva residència, o professors interins i substituïts als que els depèn el favor del director, perquè els reclami i poder tenir un lloc de treball. Són gent submissa, que tenen els càrrecs de comandament del centre.

La professora de música, interina, és una persona molt treballadora, però molt insegura. Pertany al mateix equip docent que jo, i junt amb altres dos professors amb anys d'experiència procurem que adquireixi seguretat en sí mateixa. Aquesta professora fa nosa a l'equip directiu perquè ells volien posar-hi un amigueta però tenia menys puntuació i no han pogut aconseguir-lo. *Li fan mobbing*. En una ocasió diversos professors ho fem saber a l'inspector del centre, però no hi cap gest ni d'indagació ni de justícia; quan ve al centre només es relaciona amb la direcció.

En Federico és víctima i botxí. A casa seva no hi ha unitat d'acció educativa per part dels pares. La mare li permet tot i l'encobreix. El pare té una altra manera de fer però la seva feina fa que estigui alguns dies fora de casa perquè té una cartera de clients lluny, quan torna no té massa ganes de problemes. A més tant al pare com a la mare els agrada jugar a les aparences i les relacions amb el centre els resulten més gratificants amb la direcció que amb els professors de base. És millor, des del seu punt de mira, formar part de l'AMPA que guiar el seu fill, encara que l'acompanyin a tot arreu on hi ha partit de futbol. Mentrestant la mare "fa bugada" amb altres pares i mares.

En aquesta situació -es pot assegurar, i diversos professors compromesos amb els alumnes ho corroboraven- que la direcció s'aprofita del noi pels seus interessos de poder. De manera que no desmenteix les calumnies i a més a més les aprofita, tot i tenir les versions que donem altres professors

independents que coneixem els fets. Des d'aquest angle es pot afirmar, amb tristesa, que hi ha un maltractament institucional cap el noi.

La mare s'aprofita del fill, - no en canvi de la filla que és estudiant i s'està fent bonica-, per omplir l'avorriment que té a la seva vida, per manca de capacitació professional treballa cuidant una anciana; és una dona força bonica, que té molta cura del seu aspecte personal, la seva necessitat d'autoestima tal com defineix Maslow, consideració, prestigi,...les aconsegueix segurament sense mala voluntat, reforçant les conductes desviades del noi.

En aquest context el noi fa allò que li aplaudeix la mare i la direcció del centre, però és una víctima que esdevé botxí. Víctima perquè és un maltractament que un noi no tingui una educació que li permeti créixer amb els ulls clars i el cor net, i botxí perquè és un instrument de maltractament.

La valoració d'aquest cas, anotada en la Base de Dades, sintetitza que el noi *passa*, els professors el consideren negatiu; de la direcció no en tenim dades perquè no donava explicacions; la família estava dividida i jo com a psicopedagoga considerava que no es podia fer res més que contenció, i encara sense resultat.

### **6.13. Salvem un líder i guanyem una classe**

L'Alexandre és un noi de 3ESO, té 14,8 anys quan es fa la intervenció; el cas del qual està consignat en el registre 439 de la Base de Dades. És alumne d'un IES que havia estat institut de batxillerat, hi ha un gran nombre de professors que no accepten els alumnes de l'ESO i han arbitrat mesures repressores per aconseguir l'ordre que consideren els deixaria fer classe com abans. La direcció del centre és participativa i molt compromesa en l'ajuda als adolescents. Comença març quan l'Administració educativa m'ha enviat al centre per col·laborar com a psicopedagoga en la tasca de suport als professors que es preocupen pels alumnes.

La coordinadora de 3ESO em ve a trobar per parlar-me de l'Alexandre . Es un noi intel·ligent, fins ara treia notables i excel·lents. Ara ha canviat molt, sembla que té problemes a casa, hi ha mala entesa entre els pares, i un germà de 22 anys que treballa de forner, diuen que ven "xocolata". El noi reacciona passant, no estudia, no presenta la feina que se li demana i quan s'intenta parlar amb ell respon: "paso de todo, id a hacer puñetas". Com que ara té 4 o 5 fulls d'expulsió a la darrera reunió d'ED van decidir enviar-lo tres dies a casa. La coordinadora opta per aprofitar l'arribada d'una psicopedagoga i deixar en suspens el càstig procurant una nova manera d'intervenir. *Necessita algú que l'escolti*, i el tutor de seguiment no en sap, em diu la coordinadora.

El mateix dia de la derivació, 5 de març, parlo amb el noi. D'entrada no és fàcil una entrevista així, però la tutora li ha dit que li canvia per l'expulsió. Enfoco la conversa partint de l'afirmació de la coordinadora *Abans tenies bones notes ...* i a partir d'aquí li pregunto si ha pensat alguna vegada en què li agradaria treballar. Li agradaria ser cirurgià. En un full de paper li mostro l'itinerari i els anys que això significa. Amb 16 anys el Graduat d'ESO (imprescindible), als 18 anys acabar el batxillerat i accés a la universitat; a la Facultat de Medecina, si no suspèn mai res seran 5 anys més, i després amb molta sort 2 o 3 anys més per fer el MIR. Se'n va als 25 anys. De moment aquest tema queda penjat.

Ja hem trencat el gel. El noi resulta comunicatiu. Tenia raó la coordinadora, necessita algú que l'escolti. Parlem de la seva família. El pare és empleat en una empresa i fa petita soldadura; la mare treballa en una fàbrica que fan ambientadors. El seu germà que té 22 anys no va treure el graduat d'EGB i treballa de forner en una panificadora. M'explica que ara que el germà té novia, ell hi té bon rotllo. Amb qui es baralla contínuament és amb els pares. Diu "se me ha pegao el mal carácter de mi madre que se pelea por todo" (una atribució causal externa, i un reconeixement que ell no és fàcil); segueix dient que crida, discuteix, és cabut, sempre vol tenir la raó, es rebota.

Critica a la mare, en fa el retrat, "se cabrea por tonterías, se pone histérica", xinxa al marit dient-li –de broma, afegeix- "feo, pitufo" (interpreto que aquest modelatge de llenguatge i de bromes quan ell l'utilitza a l'institut és motiu d'incidències per falta de respecte). Les baralles es donen en cadena, l'avi

crida la mare, i la mare discuteix amb ell, l'amenaça dient-li "ya verás cuando venga tu padre". El noi diu que el pare és "cabezón pero tranquilo".

Cada dissabte dinen junts la família extensa a casa de l'àvia; abans, a la tarda sortia amb els cosins de 16 i 13 anys. A la nit sopen en un bar, el pare, la mare i ell.

Té amics, li agrada jugar a la videoconsola amb ells, sortir al carrer, i fa cosa de 3 o 4 mesos anar al Baricentro al cine, van formar un grup de 10 nois i noies que anaven junts, les noies portaven la iniciativa, anaven on elles deien, es van formats parelletes. Això els ha dividit. Ell juga a futbol de defensa en un club poliesportiu, entrena tres tardes a la setmana i juguen els dissabtes o els diumenges.

Reprenc el tema professional. Li pregunto si li agrada la sang, ja que abans m'ha dit que vol ser cirurgià. Em diu que gens, que més aviat li fa angúnia. El que té molt clar és que vol treballar amb bata blanca. Li parlo de formació professional de grau superior o de diplomat, per les quals també hauria de fer batxillerat, però després només hauria d'estudiar 2 o 3 anys. Potser TS en radiologia o fisioterapeuta, és un títol que li resulta familiar a partir de la rehabilitació i de l'esport. Ha de posar-se les piles per obtenir el Graduat d'ESO.

Em diu que el mes de desembre quan en va suspendre tantes assignatures, a casa seva es van enfadar molt. Ell volia un mòbil i la connexió a internet, i com a càstig per no haver estudiat, com és la seva obligació, diuen els pares, els reis no li van portar res més que roba. Les coses a l'institut no han millorat aquest trimestre, el volien expulsar, perquè juga a classe, té mal comportament, se'n riu quan li diuen alguna cosa i fa el contrari d'allò que li manen. Afirmar clarament que s'avorreix a classe. A les matemàtiques, que abans li anaven bé, va perdre el fil tant bon punt va començar 3ESO.

Quedem per una propera entrevista el següent dimarts, 9 de març. Dissenyarem el pla d'atac per recuperar 3ESO en els mesos que li queden. Cal que comenci a pensar què podria fer i a què es compromet.

## **Enfocament de l'atenció psicopedagògica**

Tal com es va quedar, a la setmana següent calia passar de les paraules a la implicació en el canvi, perquè havíem descobert una necessitat, per treballar amb "bata blanca" tal com deia Alexandre, calia obtenir el Graduat.

A l'entrevista va venir passiu, seia a la cadira amb el cul a la punta de la cadira i repenjat al respall de la cadira. Vaig obligar-lo a seure activament. Primer vaig imitar jo la seva forma de seure. Li vaig demanar que opinés que en llegiria de la meua postura. Es va activar. Analitzem matèria per matèria viem on està ell, quina connexió pot fer amb el professor. Es molt lúcid en l'anàlisi de les actituds dels professors.

Li pregunto com podria ajudar la família, i si és convenient parlar-hi. expressa que a la seva mare li és ben igual que estudi o no, però al seu pare si que li interessa. el primer trimestre va suspendre 5 matèries, i ara el segon en suspendrà 8. Es possible que el pare el castigui.

L'altre pol que m'interessa connectar és la xarxa de relacions amb els amics , a quin company o companya pot recórrer per posar-se al dia.

Dibuixo, davant d'ell i a partir del que va dient una constel·lació de relacions que podrien ajudar-lo a remuntar, en aquesta xarxa hi ha el pare amb recolzament moral, tres professors: la de llengua castellana, la d'anglès i el de francès. També hi ha tres companys de classe que tenen bon rotllo i són estudiosos: un noi i dues noies. Jo li ofereixo ajuda per tècniques d'estudi una hora a la setmana.

En RED de 3ESO explico sintèticament com podríem encaminar la recuperació de l'Alexandre, alguns professors es mostren reticents, altres indiferents i els que ell havia enumerat contents i actius. Plantejo que el problema del noi no és exclusiu, sinó que segurament hi ha altres nois i noies que durant aquest curs s'han perdut. Possiblement hi ha manca d'hàbits i tècniques d'estudi, per això proposo una mena de crèdit variable "Aprendre a aprendre", sense nota, per aquells alumnes que els pugui servir. S'accepta la proposta.

Exposo a la reunió que a part dels problemes propis de l'adolescència que tenen una incidència important a 3r., hi ha un element que cal considerar: els nostres alumnes no s'han plantejat mai perquè els cal estudiar, de què volen treballar des dels 16 fins els 65 anys. Si aconseguíssim que aquesta realitat els desvetllés tindriem molt camí guanyat. M'ofereixo a intervenir, en el temps que resta de curs, en el PAT introduint setmanalment, junt amb el tutor, aspectes d'orientació personal, professional i acadèmica. Un dels dos tutors de 3ESO està de baixa, i en el seu lloc hi ha una substituta, l'altre tutor s'interessa, tot i que potser li falten recursos.

Fem les sessions de tutoria de manera molt dinàmica, en algun moment també hi ha sessions informatives de tipus magistral, es fan moltes dinàmiques de grup, molts jocs, prospectives. Es crea caliu i a l'hora es dóna modelatge als tutors, incloent-los col·legialment. Sobretot un d'ells agafa seguretat. Hi ha molt bona interacció amb els alumnes.

A les sessions setmanals, "Aprendre a aprendre" hi participen sis alumnes. Alguns en treuen molt profit. L'Alexandre aprova tot el curs. S'ha esforçat, ha vist els resultats i està content. No s'ha hagut d'aïllar perquè han treballat en grup.

La valoració de direcció, professors, EAP i meva són satisfactòries. S'ha salvat un líder i guanyat una classe.

### **Dels casos estudiats se'n desprèn**

- En tots els casos s'ha fet una intervenció sistèmica, implicant agents de tots els sistemes en els que hi havia disposició per l'ajuda.
- La implicació del propi adolescent en el procés s'ha aconseguit en la majoria de casos (10/13)
- La implicació positiva de les famílies ha estat de 10/13

- Els professors implicats en la relació d'ajuda han participat activament amb els altres agents que s'hi han compromès.
- S'han creat sinèrgies positives, de manera que s'han generat complicitats entre tots, l'exigència no s'ha viscut com a censura sinó com a estima.
- Més de la meitat dels adolescents han expressat la seva satisfacció passats els anys, quan per atzar els hem tornat a trobar. Fins i tot ho han manifestat públicament a altres persones, han assumit els propis errors en la situació conflictiva, han analitzat críticament i de forma madura la situació que vivien els adults que els envoltaven.





## **VII. MODEL D'INTERVENCIÓ CRAPs**

### **Comunicació en la Relació d'Ajuda Psicopedagògica**

En aquest capítol es mostra com s'ha anat acotant un model d'intervenció educativa-pedagògica, dissenyant actuacions per donar resposta a les necessitats d'alumnes i professors. El CRAPs arrela i es revisa des de la psicologia, i pretén optimitzar les relacions en el centre de secundària aprofitant el recurs humà que significa el psicopedagog/a, un professional del claustre de professors del centre que comparteix vida, inquietuds i compromís en la millora de la comunicació en la comunitat escolar.

#### **7.1. Pilars que sostenen el model CRAPs**

En el transcurs de la investigació s'ha anat esbossant, assajant i construint el model CRAPs *comunicació en la relació d'ajuda psicopedagògica* amb l'objectiu primer d'atendre l'alumne, l'adolescent, que ha d'estar en el centre de l'acció educativa escolar i per extensió en la raó de ser del psicopedagog a l'IES. Els pilars en que es fonamenta i concreta del model d'intervenció són:

- 1. L'adolescent, persona singular a qui s'ha d'ajudar a créixer i a aprendre. L'adolescent com a persona i no com a problema.**
- 2. La naturalesa del potencial humà: capacitat de resiliència i intel·ligències múltiples**
- 3. La societat de masses telecomunicada. procés educador de la comunicació de masses.**
- 4. Els professors i la cultura d'ajuda**
- 5. Guanyar temps en favor dels adolescents treballant en xarxa**

(Fig. 7.1-1) Pilars que sostenen els model CRAPs

### 7.1.1. L'adolescent persona singular

L'adolescent ha de ser el primer beneficiari de la tasca del psicopedagog, i encara que tots els adolescents tinguin tendència a vestir-se igual, i a fer servir el mateix argot, *cada adolescent és i cal considerar-lo com un individu singular*, que es mou, es desenvolupa, s'inhibeix o s'enquista formant part de tres sistemes en els quals es mou simultàniament: la família, a la qual pertany, però de la que en condicions normals comença a distanciar-se'n; l'escola, a la que està obligat a assistir; i el grup d'iguals, que en aquest moment evolutiu, juga un paper molt important en la seva vida, i és en el grup on tot adolescent vol ser admès i formar-ne part.

La tasca del psicopedagog, i per extensió la del departament d'orientació, està centrada en l'adolescent, individu únic i singular, en el marc del sistema escolar. En conseqüència cal tenir amb molta consideració *l'espai de dedicació que permeti ajudar els docents* perquè puguin fer la seva feina amb creativitat com a *resposta als diferents alumnes* i a les diferents situacions que se'ls presenten en la pròpia tasca educativa.

Quan les necessitats dels alumnes ho facin convenient, *caldrà connectar també amb els pares* per treballar en benefici de l'alumne, si es possible de comú acord, valent-nos d'allò positiu que es pot ressaltar de la manera com exerceixen la funció parental.

L'alumne adolescent, sigui bon o mal estudiant, necessita ser escoltat, respectat, estimat, mai condemnat com a persona. Està tip d'explicacions que pretenen ser racionals i raonades; necessita una experiència d'estimació adulta madura, necessita algú que de veritat l'escolti i estigui disposat a sentir el que l'adolescent sent i viu; necessita una complicitat que l'exigeixi i l'ajudi a créixer i a adquirir autonomia i compromís en el bé comú, però que no li trepitgi els drets personals. Adults i adolescents som diferents, però no podem ser indiferents si realment volem ajudar a créixer, i conviure de manera gratificant i joiosa, malgrat les diferències.

Comprendre l'estudiant no vol dir doblegar-se a allò que ell diu i des de l'únic angle en que ell veu o viu els fets, o a allò que ens exigeix amb immediatesa.

Els sempre tenen una excusa, sempre hi ha un culpable extern a qui atribuir-li els errors; però a aquesta generalització podríem associar-n'hi una altra: els adults sempre tenim una censura a fer. Ens cal fugir d'aquesta espiral que no porta al canvi sinó al distanciament, a enquistar-se uns i altres en les pròpies idees, a parapetar-se en les pròpies posicions.

Hem de buscar la manera de poder desautoritzar les conductes dels alumnes sense desconfirmar-los ni condemnar-los a ells com a persones. La principal funció de la comunicació, i si és pot dir, encara més de la comunicació educativa, es confirmar el valor personal de l'altre. Se li demostra a l'altre que té valor per nosaltres amb l'empatia, la proximitat, l'escalfor, la calidesa de la nostra relació i establint amb ell vincles nutricis. Allò més important perquè els alumnes puguin créixer i per canviar, si els cal, són la relacions que estableixen, els professors amb els adolescents, i els nois i noies entre ells mateixos.

Un segle d'invenció de la fórmula del quocient intel·lectual ha portat a l'escola, i a tot el que s'hi relaciona, a etiquetar els estudiants des d'un percentil, encara que de vegades de manera encoberta, oblidant tots els estudis que afirmen la importància, el valor i la incidència de l'afecte en els desenvolupaments i els aprenentatges. Es urgent crear i conrear una cultura de l'estima que no permeti reduir l'estudiant a una afirmació del tipus "fulano és de cinc, mengana és de set", o "aquell és un bordeline", com s'ha sentit en moltes ocasions durant la recerca.

Les emocions són importants a totes les edats de la vida, com la visió o l'oïda, per citar algun dels sentits que es consideren ben importants, les emocions tenen una àrea pròpia en el cervell; no es pot desestimar la importància de la zona límbica per ressaltar el còrtex prefrontal, cosa que a vegades sembla que passa a l'escola. No es pot raonar si s'amaguen o es desconeixen les emocions i els sentiments.

*Es convenient ajudar a descobrir, anomenar i parlar de les emocions; aquesta és una forma d'ajuda que cal oferir als adolescents i als professors. Parlar de les emocions les eleva a nivell cortical, allà on poden ser processades*

conscientment. Parlar i pensar sobre les pròpies emocions ens dóna control sobre elles, impedit que ens superin i ens arrossequin.

L'adolescent sembla gregari, necessita no destacar del grup, vestir-se de la mateixa manera que tothom i dir les mateixes frases fetes, però no vol ser comparat, encara que compari; sinó que agraeix ser tractat com a persona única i valuosa. La relació d'ajuda ens exigeix tractar a cadascú com a ell mateix, mostrant-li confiança, sense desqualificacions a la seva persona ni a la de la seva família, ni als seus amics.

### **El somni de l'adolescent ideal**

Alguns pares i educadors sovint es construeixen una imatge idealitzada de l'adolescent, sobre aquesta imatge projecten les seves aspiracions, els seus desigs, les seves representacions mentals, d'aquest adolescent o de tots els adolescents en general, i elaboren el perfil de l'adolescent que ells somien. A la vida de cada dia els adolescents no es comporten segons aquesta imatge. Aleshores hi ha una diferència, un trencament, que els esquinça. L'adolescent ideal no s'assembla gens a l'adolescent real que tenen davant, amb qui han de tractar cada dia, i això fa que hi hagi un munt d'incomprensions, retrets, tensions, desvaloritzacions, apreciacions negatives que desfavoreixen el propi adolescent.

D'altra banda, quan fa coses ben fetes, no les hi saben valorar, "perquè és la seva obligació, la dels joves, fer les coses ben fetes"; els adults es poden equivocar i no cal que demanin excuses, perquè tenen moltes coses al cap, moltes obligacions... Volen que l'adolescent es comporti d'una manera socialment adaptada i madura que s'acosti al model de l'adolescent ideal, quan això fora senyal que l'adolescent seria capaç de gestionar interiorment tota la problemàtica psicològica que viu, sense manifestar-la a l'exterior.

Cal aprendre a tolerar, intentar comprendre, i admetre que hi ha una certa distància, entre aquesta imatge idealitzada de l'adolescent, de l'alumne que nosaltres desitjaríem tenir i el que en realitat tenim, i això fa patir, és un dol que

alguns adults han de superar, han perdut un infant, i encara no tenen davant seu un adult. A vegades també passa que davant l'adolescent, l'adult retorna a la seva adolescència i té respostes i reaccions excessives que van des de l'exasperació a la indiferència. Surten ferides més o menys cicatritzades, records més o menys idealitzats, l'adult rememora amb plaer o refusa el record.

Es important aprendre a tolerar l'adolescent tal com ell és. Cal reconèixer i acceptar les diferències i el trencament entre generacions, hem d'aprendre a situar-nos en la cultura de la tolerància. La tolerància consisteix en admetre que l'altre té dret a tenir una manera de fer i de pensar diferent de la nostra. La tolerància no es refereix a les conductes, les actituds, les opinions...es refereix a les persones, cada ser humà ha de ser respectat en les seves conviccions, les seves idees. La tolerància fa referència als comportaments que s'inscriuen en un quadre just i legal. No podem ser tolerants en el delictes, els crims, les conductes que posen en perill els béns i la vida pròpia o de l'altre.

En un primer temps, per ser tolerants, cal percebre i entendre les diferències amb les quals no podem estar d'acord. La tolerància ens pot produir un sofriment perquè ens ressentim de la irritació, les molèsties o l'aversion respecte de les actituds o conductes d'alguns adolescents. Acceptar els adolescents no significa admetre, ni tancar els ulls a allò que ens sembla contrari a les nostres idees o normes de judici. Si no són correctes no podem acceptar certes conductes, opinions, actituds, hem d'expressar el nostre desacord amb respecte vers nosaltres i vers ells; però hem de donar i donar-nos temps. Ni els adolescents ni nosaltres modifiquem immediatament la forma de fer i ser.

La tolerància, l'acceptació, és una actitud difícil que necessita temps per arrelar, en nosaltres i en els nois i noies. Cal aprendre a situar-se a mig camí entre l'acceptació total i el rebuig. No es pot acceptar tot, hi ha adolescents que són tirans i hi ha adolescents que han tingut greus, dures, experiències de patiment. Uns i altres no es poden tractar igual, però amb tots tenim alguna responsabilitat com professors.

### 7.1.2. La naturalesa del potencial humà:

En el capítol 2.1.4 ja s'ha parlat sobre la naturalesa del potencial humà un dels models en que es fonamenta la pràctica psicopedagògica i el present treball d'investigació acció. No basem la nostra tasca en la psicometria que tindria com a objecte la mesura de les variables psicològiques en els seus aspectes teòrics, metodològics i instrumentals, que es concreten en mesurar la intel·ligència. Aquesta tasca tot i ser important els pertoca a d'altres professionals, entre ells als EAP. El psicopedagog s'assembla, per explicar-ho metafòricament, al metge de família, que coneix i vetlla per la salut i té en compte les proves que demana a altres col·legues especialistes, que li poden aportar informació per millorar la qualitat de vida, tenint en compte l'individu i el sistema en que es mou de manera holística. Encara que tinguem alumnes amb NEE el que més ens interessa no és l'etiqueta, el diagnòstic, sinó activar, posar en funcionament, en el propi alumne o en el seu entorn, escolar o familiar, recursos que li permetin aprendre tot allò que sigui capaç, adquirir autonomia i ser capaç d'establir relacions de solidaritat, ser tant feliç com pugui, en un marc de convivència.

En lloc d'una única manera d'entendre la intel·ligència per classificar els alumnes, cal fer descobrir a professors i pares, tot seguint Gardner, H.(1991, 1999, 2005)<sup>2</sup> les amplies diferències entre els individus respecte les seves fortaleces i febleses intel·lectuals, i també la pròpia manera que cada un té d'abordar les tasques quotidianes. És important identificar aviat els punts forts i els punts febles de cada adolescent de manera que puguem fer una planificació educativa adequada per optimitzar-ne les capacitats i ajudar-los a realitzar-se. Considerem important aprendre a mirar els alumnes des de l'òptica de les intel·ligències múltiples i tenir l'habilitat d'encomanar als professors aquesta diferent manera de percebre i motivar els seus alumnes.

Hem d'educar una *ment disciplinada*: han de dominar les principals formes de pensar que ha creat el ser humà: la ciència, la tecnologia, les matemàtiques, i també el pensament artístic, històric i filosòfic, i han d'aprendre a ampliar la

---

<sup>2</sup> GARDNER, H. (1991): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían pensar las escuelas*. Barcelona: Paidós, 1993.

seva formació de manera constant durant tota la vida. Els estudiants han d'aprendre a formar-se una *ment sintètica* perquè ens trobem diàriament amb una gran quantitat d'informació que cal aprendre a resumir amb precisió sintetitzant-la de manera productiva per tal que esdevingui útil. L'educació ha de procurar desvetllar *ments creatives* que més enllà de les síntesis disciplinàries i interdisciplinàries per descobrir nous enigmes i problemes es sàpiguen fer preguntes que els permetin trobar solucions a situacions concretes. S'han d'educar *ments respectuoses* per aprendre a conviure amb els demés, a respectar-se mútuament i a valorar les diferències, l'únic camí per construir una mica de pau. També hem d'ajudar a desvetllar i conrear *ments ètiques* que siguin capaces de no destruir el món que tenim i comprometre's en millorar-lo.

Un altra punt fort en relació al potencial humà i la seva incidència en el model CRAP's està en el convenciment que la tasca del professor, per si mateix o amb l'ajuda del psicopedagog, si cal, està en esdevenir suport que enforteixi la capacitat de resiliència dels alumnes. Cyrulnik, B.<sup>3</sup> ens mostra la bondat de tenir cura dels processos educatius i terapèutics com a forma de facilitar i potenciar les capacitats de resiliència d'infants i adolescents.

"...quan s'esdevenen els accidents a la vida, quan els llaços es trenquen, els infants tenen dificultats per atrotar en el nou medi els elements necessaris per reprendre el desenvolupament. Necessiten trobar adults amb suficient talent per allargar-los-hi la mà malgrat la dificultat que tenen aquests adolescents en establir vincles afectius. En ocasions cal que algunes persones responsables adquireixin una formació professional que els permeti entrar en el món d'aquests adolescents difícils i els permeti reeixir al menys una resiliència"

Barudy, J. i Dantagnan, M. (2005)<sup>4</sup> ens parlen dels professionals de la infància i adolescència com a promotors de bon tracte i resiliència ressaltant que per donar un bon tracte professional cal tenir i desenvolupar diferents capacitats: ① capacitat de crear vincles amb les persones, ② capacitat de facilitar converses, ③ capacitat de treballar en xarxa per proporcionar recolzament a tots els implicats, ④ capacitat d'escollir l'espai relacional adequat per la intervenció,

<sup>3</sup> CYRULNIK, B. (2002): *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa. pp79

<sup>4</sup> BARUDY, J. i DANTAGNAN, M. (2005): *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.

treballant amb les famílies com a sistema, i treballant amb les persones que formen la família.

El professor té Influència en la construcció o el suport a la resiliència en dues dimensions: pot revelar, descobrir, la resiliència a aquells alumnes que triomfen acadèmicament malgrat viure en un entorn familiar descoratjador o inadequat, i sovint també en aquells la cultura d'origen dels quals és considerada pobre o diferent. També pot tenir influència en tant que l'escolaritat, l'ambient d'aprenentatge cohesionat per un adult, pot aportar els elements d'estabilitat relacional i fins i tot afectiva que són susceptibles d'afavorir els processos de resiliència. L'àmbit escolar està considerat, junt amb la família i el grup al que es pertany, com un dels tres terrenys importants on es desenvolupa la resiliència lligada a l'entorn.

L'espai escolar pot oferir, doncs, un llaç salvavides quan altres espais de socialització primària han fallat. Des del centre escolar es pot contribuir a modificar els estils d'establiment de vincle, forjats sobre la incertesa, la inseguretat, quan les primeres figures de vincle han fallat. En la perspectiva d'una resiliència potencialment present en els adolescents, el terreny escolar i educatiu esdevé un espai per exercitar-la entre els adolescents. La mediació de les relacions que s'estableixen durant l'escolaritat, l'experiència de petits èxits escolars, ressaltats i acompanyats, poden reforçar el sentiment d'eficàcia i de competència en l'adolescent, això afavorirà l'adaptació més global a nivell escolar i social.

### **7.1.3. La societat de masses telecomunicada**

Com s'ha mostrat en el capítol 2.1.5., l'institut ha de complir la seva funció en una realitat complexa. L'escola, però, està massa arrelada en el llibre, el mitjà imprès que tenia la capacitat de preservar "secrets" segons el nivell que els adults anaven graduant a mesura que s'anava accedint a l'alfabetització. Els mitjans impresos són simbòlics i lineals i cultiven l'abstracció i el pensament lògic. La cultura de la lletra impresa exigeix una alfabetització, per la que cal cultivar la tranquil·litat, la immobilitat, la contemplació i la regulació de les



funcions corporals. Però la societat en que vivim, tant els docents com els alumnes, està impregnada per la televisió, un mitjà visual que no exigeix cap actitud especial i als professors ens sembla que tampoc en cultiva cap. La televisió també té un aspecte de llenguatge verbal, però és una falsa oralitat, forma part d'una "mentida audiovisual".

A mesura que els joves mostren menys interès per la cultura del llibre cauen els índexs d'alfabetització i desapareix el sentit crític i l'humà autodirigit, perquè quan més analfabet s'és, menys capaç també, d'abstracció, de pensar de forma crítica i de distanciar-se de la pròpia experiència immediata. Quan es mira la televisió sense parlar, es destrueix la capacitat d'infants i joves de desenvolupar la seva pròpia veu, llenguatge i imaginació. Cal assumir que el tipus d'alfabetització que es fa des de les institucions educatives està dissenyat per un altre model de societat i que actualment l'alfabetització és més complexa i no s'ha buscat una nova manera de fer-la. A falta de plantejament seriós es repeteix el que s'ha fet sempre i prou, encara que els resultats siguin l'anomenat *fracàs escolar*.

La televisió canvia la manera com la informació flueix i penetra a les llars desafiant el control dels adults i permetent que infants i adolescents estiguin presents de forma indirecta en les interaccions dels adults. Elimina les barreres socials que en altre temps separaven les persones de diferents edats, de diferent competència lectora i de diferents posicions socials. Ara la televisió mostra a tothom aquelles conductes que abans es feien d'amagat del públic, entre bastidors, desvetlla secrets i posa al descobert hipocresies.

De les repercussions negatives de l'era de la televisió, sembla que el que més preocupa a professors i pares és la desaparició de la bona educació. Davant d'això els professionals atribueixen els pares la responsabilitat d'inculcar els fills el valor de l'autocontrol, en les seves formes de "modals", llenguatge i manera de comportar-se en públic; quan aquests ensenyaments no se'ls poden atribuir només als pares, ja que la socialització primària si els pertoca en major part, però la socialització secundària és responsabilitat compartida entre família, escola i MCM.

Si bé és cert que els MCM han difuminat les fronteres generacionals, i socials, potser fent desaparèixer el jo individual perquè ens han convertit en massa i hem deixat de ser públic. De l'entreteniment públic, el cine, s'ha passat a l'entreteniment familiar, la televisió, i d'aquí s'ha derivat a l'entreteniment individual per no haver de negociar i pactar, l'entreteniment de cadascú a la seva pròpia habitació, la televisió, l'ordinador o la consola.

En el sentir dels estaments lletrats la televisió és el mitjà de masses que es considera més nociu. Però fins i tot els qui la critiquen la veuen i la deixen veure els seus fills; molts adults, pares o professors, tenen tendència a voler creure que la televisió només té efectes negatius pels altres, pels infants i adolescents dels altres; és com si un sentiment de superioritat els envaís i fins i tot quan hi ha afectes no desitjats en la pròpia família se'n atribueixen les "culpes" als altres, a les males companyies.

Així com a la televisió se la fa responsable dels efectes negatius en infants i adolescents, l'ordinador es considera bo. En general no es pensa en els perills d'addicció a l'ordinador, en els efectes nocius per la imaginació, el rendiment acadèmic i el que pot comportar d'aïllament. En els darrers anys a l'ordinador s'hi afegeix la capacitat de connexió a Internet, que abans estava considerat un mitjà exclusiu pels qui tenien interessos especialitzats o minoritaris.

Amb l'extensiva i intensiva implantació dels MCM a totes les llars, els infants i joves es consideren un gran mercat de consumidors des de la indústria cultural de masses, i són percebuts com a amenaçats i com amenaça per les famílies i els professionals de l'educació. Algunes famílies per fer front a aquest perill busquen una sortida en la curricularització del temps lliure dels infants i joves, passant per les més variades activitats extraescolars, els equips de futbol, les majorettes, el repàs, els idiomes estrangers, el jazz, i moltes activitats més que graven el pressupost familiar i omplen hores d'una, ja per sí mateixa, llarga jornada escolar dels nois i noies. Però ... i a la comunicació entre persones, quin espai li queda?

## Educació ComunicActiva

Compartim amb Teixidó (1992)<sup>5</sup> la convicció de que l'escola d'avui ha de ser l'escola comunicativa, que arrelant en la nostra tradició pedagògica que vincula al principi d'activitat en el fer didàctic per fer aprendre experimentant, ara cal servir-se dels continguts i materials de la comunicació de masses, que a la vegada que permeten engrescar i motivar per l'aprenentatge, podem utilitzar com experiències vicàries.

Mentre la comunicació desvetlla una gran curiositat i motivació sense aprofundir en res, l'educació ha de partir d'aquesta realitat comunicativa i engegar processos sistemàtics d'elaboració. Ignorar aquesta realitat és fer inoperant l'educació i fer més gran l'abisme que s'ha creat entre l'escola i la societat.

... Al fòrum de l'escola es pot veure tot i es pot sentir tot si cadascú pot expressar valoracions i gustos en un marc de diàleg obert que té en compte la informació objectiva d'aquelles qüestions on hi ha clara coincidència científica i social. Tot es pot veure i tot es pot sentir amb la intervenció professional del mestre/professor que condueix la reflexió i el diàleg sense imposar les seves opcions opinables.

### Procés mitificador de la comunicació de masses

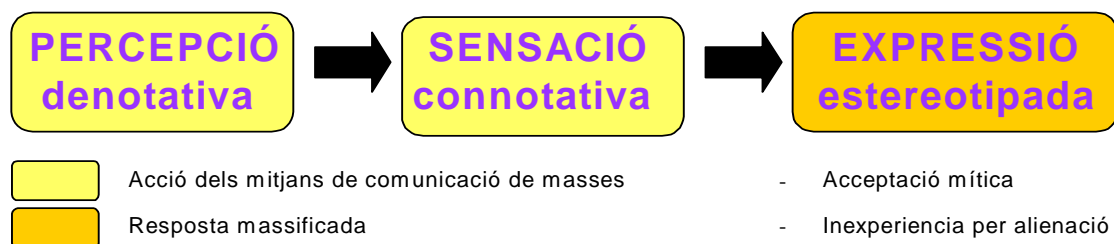


Figura 7.1-1. Procés mitificador de la comunicació de masses segons Teixidó (1992)

Sense intervenció educativa els nostres infants i adolescents reproduïen allò que la televisió, el més emblemàtic dels MCM, dona com a norma, però si des del centre educatiu fem mediació entre els continguts i els alumnes, actuant des del raonament i amb comunicació emocional que aporta el grup d'iguals amb un adult respectuós i implicat, hi ha uns resultats diferents. Es mostren en la següent figura:

<sup>5</sup> TEIXIDÓ, M.(1992): *Educació i comunicació. Escola ComunicActiva*. Barcelona: CEAC, 1993.

**Procés educador de la comunicació de masses  
intervenció de l'escola  
per a una cultura personalitzada**

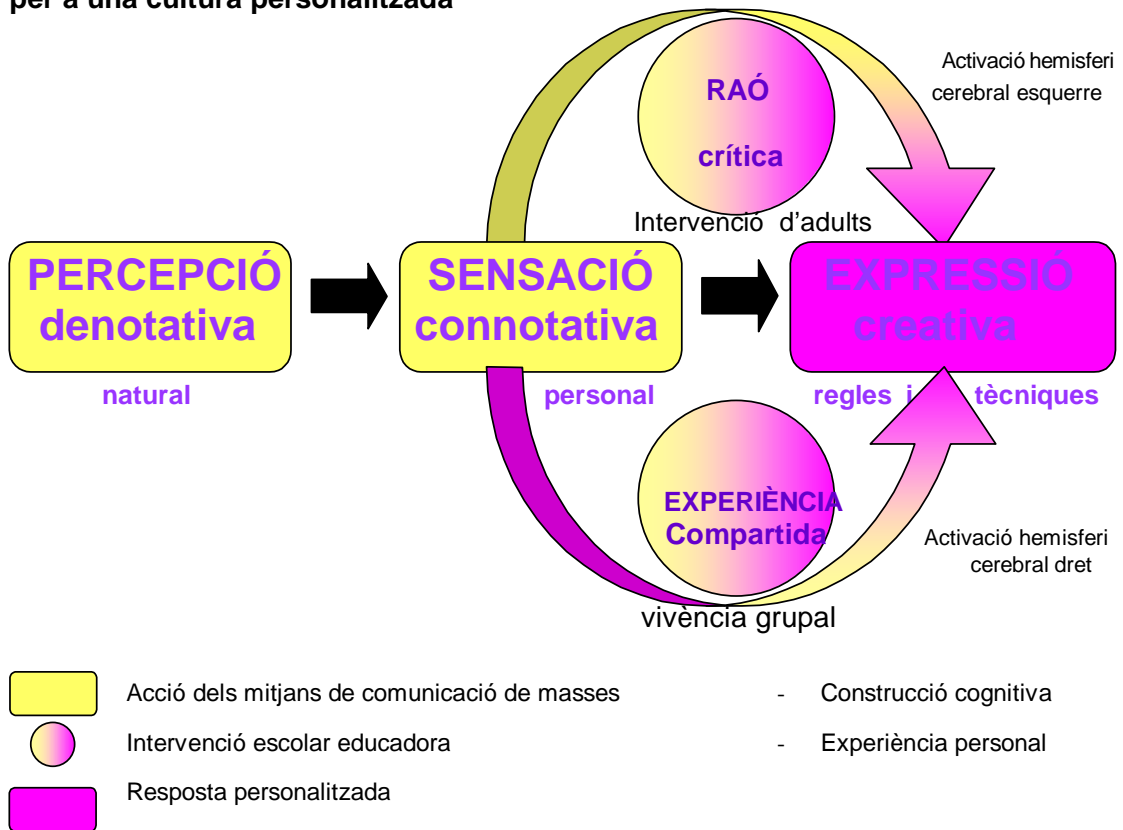


Figura 7.1-2 Procés educador de la comunicació de masses segons Teixidó (1992)

#### 7.1.4. Els professors i la cultura d'ajuda

El model CRAPs pretén *introduir o reforçar la cultura de l'ajuda*, de cooperació a l'escola. Ens ajudem els uns als altres com una societat que construeix un entramat social, això es reflecteix en la tasca didàctica i millora la convivència, i en conseqüència, l'aprenentatge dels alumnes en el centre. La cultura de l'ajuda té a veure en l'ajustament entre les persones, cal que cadascú trobi el seu lloc on encaixar en el puzzle que formem. L'ajuda passa per crear aliances,

en primer lloc, entre el psicopedagog i la resta de docents. El treball docent és un treball de grup, una actitud, una manera d'entendre les relacions humanes, mai de forma gregària, sinó en un exercici de creativitat que porta a inventar maneres per fomentar la relació entre les persones, que permet eixamplar el camp de les seves interaccions, desfent prejudicis i etiquetes en la relació amb els altres. Així el resultat pot ser gratificant per professors i alumnes, i repercutir en creixement per ambdues parts.

Als instituts, en general, s'ha *d'aprendre a cooperar i descobrir i valorar* les qualitats dels altres, tant entre els docents, com respecte els alumnes i els seus pares; s'ha *d'aprendre a afrontar i resoldre els problemes* de forma constructiva, no negant-los. Afrontar els problemes i les situacions conflictives permetrà tothom: professors, pares i adolescents, adquirir seguretat en si mateixos, cosa que conduirà a admetre errors i seguir creixent sense desconfiances.

Cal descobrir el professor, i ajudar-lo perquè es descobreix a sí mateix com una persona amb afectes, emocions, interessos, comportaments singulars com a humà únic i específics com a col·lectiu, com un ésser humà igual en dignitat, però diferent als altres. En aquesta línia cal que els docents recuperin o descobreixin el propi paper de líder institucional a l'aula, com una forma democràtica d'autoritat; cal que acceptin el rol d'agents de socialització, que els pot portar a convertir-se en model pels estudiants.

Sorprèn que en el món educatiu, després de tantes reformes que en les seves fonamentacions han vessat pensament psicològic i pedagògic a l'abast dels docents, encara ara, segueixi dominant una concepció determinista, pessimista i tancada de la persona humana.

El model té com a punt de partida una orientació humanista de la psicologia, i en base als coneixements actuals de la ciència es considera els humans som éssers bio-psico-socials que tendim a la felicitat, que tots tenim igual valor i dignitat i som mereixedors del mateix respecte, independentment de l'edat, l'estatus i el context en que haguem crescut.

Molts dels problemes que apareixen en la constel·lació de les relacions tenen arrels en experiències vitals, l'efecte de les quals pot ser modificat amb nous intercanvis positius. El professional de les ciències de la conducta humana pot ajudar a un adequat ajustament personal i del grup classe, amb una actitud senzilla, sincera i propera, parlant el mateix llenguatge que els professors, els alumnes i els pares, per això el model CRAPs fuig del camp de la clínica i de la psicometria en el centre escolar i en canvi es proposa afavorir les relacions interpersonals, des de la comprensió i l'exigència.

Es important que els docents compreguin que la percepció de les situacions que es viuen en el fet educatiu, la percepció dels col·legues i dels estudiants, els arriba filtrada no només per la pròpia naturalesa humana, els filtres neurològics, sinó que aquests es potencien pels filtres culturals o sociogenètics, les pautes a les que estem subjectes com integrants d'un grup social determinat, que marquen costums, valors, normes socials, i que són diferents segons el grup social de pertinença i el grup generacional.

La principal característica dels filtres sociogenètics és el seu efecte contaminant que fa a l'individu ignorant del seu caràcter eminentment subjectiu, afirmant que són objectives les conclusions que a ell li semblen clares i fins i tot de sentit comú, i menyspreant les dels altres. Es important ajudar a entendre els professors que la realitat la copsem des d'aquests filtres sociogenètics que fan referència al grup social i els filtres individuals que configuren la percepció de les persones i els seus comportaments basant-se en la seva pròpia història individual.

Cada persona viu i es desenvolupa en un context diferent i passa per circumstàncies singulars que van configurant la pròpia història i el model representacional propi. La percepció que el professor, que cada persona, té de sí mateixa condiciona el significat que dóna a tot allò que succeeix dins i fora d'ella. Per conèixer una persona cal arribar a saber allò que aquesta persona pensa de sí mateixa i del valor que dóna als esdeveniments en els que està immersa.

El marc intern de referència marca el contacte amb la realitat, la valoració que se'n fa i és la base de les relacions socials que s'estableixen. Reforçant la relació "jo-tu", persona a persona, entre professor i alumne, en el fet educatiu s'insisteix en la necessitat d'acceptar-se a sí mateix i acceptar el món dels alumnes. El professor és una persona que participa en una trobada amb l'altre, en la seva totalitat, per poder conèixer-lo, entendre'l i ajudar-lo. Una autèntica i profunda participació personal porta a comunicar coneixement en una relació d'ajuda.

La relació d'ajuda és un compromís personal i professional del psicopedagog, i per extensió del mestre de PT si l'assumeix lliurement; però el treball directe amb els adolescents no serà només exercit per aquests professionals, ja que no es convenient sobredimensionar els problemes o les dificultats, i actuar els especialistes quan ho pot fer el propi professor, s'han d'afrontar els conflictes en el nivell més pròxim a l'alumne: l'aula i el professor de referència és el tutor o el professor d'àrea.

El model CRAPs pretén involucrar els professors estant al seu costat, ajudant-los, perquè puguin intervenir immediatament, sense precipitació i amb seguretat davant les situacions en que l'adolescent o el grup ho necessitin, els professors també han d'establir relació d'ajuda.

Un altre punt neuràlgic en el model d'intervenció està en el convenciment personal i la comprovació científica que encara que molts dels nostres alumnes hagin patit situacions dures, els professors podem contribuir a la seva resiliència establint amb ells vincles segurs, i convertir-nos en figures de referència.

El psicopedagog, i els professors compromesos poden i deuen ajudar l'adolescent a descobrir les pròpies aptituds i a adquirir competència per poder dominar una mica els esdeveniments i poder-los gestionar i potser resoldre, i no deixar-s'hi arrossegat. Hem de contribuir a fiançar l'autoestima i la imatge positiva de sí mateix.

Col·laborem al reforçament de la capacitat de resiliència amb el sentit de l'humor, creant un clima on l'humor pugui créixer. L'humor moltes vegades

significa que nosaltres reconeixem la imperfecció i el sofriment, però els integrem positivament dins la vida amb un somriure.

#### **7.1.5. Guanyar temps en favor dels adolescents treballant en xarxa**

Els problemes d'aprenentatge o de relacions que descobrim en el dia a dia d'un centre de secundària algunes vegades no són abordables des de la pròpia estructura perquè tenen arrels en altres àmbits i espais que ens sobrepassen. A l'institut en veiem o patim els símptomes, i moltes vegades les causes no estan en el nostre abast ni és competència nostra intervenir-hi.

El psicopedagog i el departament d'orientació han d'aprendre a plantejar-se els problemes que pateixen i creen els alumnes en base a una observació sistemàtica amb l'oportuna i discreta recollida de dades, per detectar els símptomes que poden ser indicadors de problemes, causa de patiment, de manca d'èxit escolar, d'absentisme, de tristor o de ràbia mal gestionada, entre d'altres.

Les dades observacionals recollides pel professional que té contacte i estima per l'alumne ens han de portar a estudiar ràpidament les situacions i cercar complicitats entre nosaltres, a favor de l'adolescent, i a derivar els casos a qui correspongui, en el marc d'una societat del benestar en la que sortosament vivim, i que té serveis especialitzats.

Un cop derivats els casos, dels nois amb patiment i problemes, a les instàncies pertinents, nosaltres hem de fer, simultàniament, dues coses: una seguir tractant l'adolescent sense que es senti diferent, vetllant per organitzar agrupaments i activitats que siguin normalitzadores i inclusives. D'altra banda, hem de fer el seguiment de les accions que porten a terme els organismes competents per atendre les causes, de manera que no s'adormin en despatxos.



## 7.2. L'escola secundària casa comú de tots els adolescents.

Per bé que des del primer moment (1997) es dissenya un Pla de Treball, és a partir del curs 1999-2000 quan es construeix el model tenint en compte quin paper pot jugar-hi l'institut en la vida dels adolescents, i es concreta de la següent forma:

### **Quin paper juga l'INSTITUT en la vida dels adolescents?**

#### **→ espai de socialització**

**contacte, creixement i identificació**

**de noi\*s sota la mirada atenta i adulta del\* professor\*.**

#### **→ espai d'experiències compartides**

**i comunicació interpersonal, espai d'ensenyament,**

**→ que partint dels seus interessos, motivi a aprendre i a integrar en la vida.**

**→ espai de mediació entre els continguts dels MCM i els noi\*s.**

**→ articulació entre currículum escolar i currículum vital.**

Figura 7.2-1 L'institut en la vida dels adolescents, segons l'autora (2000)

L'escola secundària és la institució per excel·lència dels adolescents, però desgraciadament n'assegura el control o l'exclusió de molts d'ells, als que margina, mantenint-los allunyats de la vida adulta, i es pot assegurar que n'entusiasma molt pocs. En la ideologia imperant en els països occidentals s'afirma que és la forma d'assegurar la igualtat d'oportunitats, l'èxit a la vida i el desenvolupament integral de la persona; però, malauradament l'escola deixa poc espai per la participació dels joves. Ivan Illich, afirmà el 1970: "L'escola és el lloc d'empresonament dels joves". Malgrat la dura afirmació de l'autor, que

subscrivim en part, afirmem també que el centre de secundària ofereix als nois i noies un lloc on estar amb els iguals<sup>6</sup>.

La societat no els ofereix gaires alternatives on trobar-se, les polítiques ciutadanes han optat per fer centres i casals per jubilats i avis, que els poden donar vots en època electoral, i han oblidat els casals i els centres de joves; cosa que tampoc ofereixen de manera lliure ni les parròquies ni altres entitats religioses que no han trobat alternatives adequades als temps que permetin engrescar els joves, ni els grups d'esplai que són minoritaris, i que seguint el model escolar s'organitzen per cursos, i no deixen cap marge d'autogestió que permeti els adolescents construir-se en un espai propi on puguin aixoplugar-se, física i metafòricament.

Paradoxalment, doncs, és l'escola la institució que pot proporcionar als adolescents mitjans per emancipar-se, que pot potenciar relacions positives, respectuoses i gratificants amb alguns professors; facilitar-los l'adquisició d'instruments de coneixement i d'idees sobre temes diversos, i sobretot les relacions amb els companys, oferint també un espai de socialització sota la mirada atenta i adulta del professor\*

Els agents de socialització són pares i família, institucions educatives i MCM, que compleixen la funció de transmetre a infants i joves els valors i les creences del nostre món sociocultural, així com els significats que s'atorguen en aquest propi món a les relacions interpersonals i als objectes. Són les generacions adultes, pares i mestres i professors, que transmeten la cultura com a patrimoni o llegat.

Entenem la socialització primària com el procés de pas de l'individu biològic a la persona social a través de la transmissió i l'aprenentatge de la cultura del propi grup social. Per tant l'institut ha d'assumir el paper que li correspon i oferir un espai de socialització i creixement personal, per això cal descobrir que *educar passa per comunicar*. Aquesta és possiblement la causa de tanta

---

<sup>6</sup> PALAU, M.E.( 1999): "El IES una casa común a todos los adolescentes" en V Congreso estatal sobre infancia maltratada "El valor del buen trato a la infancia: Coste humano, social y económico del maltrato". Actas del congreso. Valencia 1999, pp.161-164

inseguretat i malestar en els docents, instruir era molt menys arriscat, més senzill.

### 7.3. Disseny del departament d'orientació com a CRAPs

S'organitza el departament d'orientació en el que s'inclouran tots els professionals que a l'entorn del o dels professors de psicologia i pedagogia estan a l'IES per facilitar, en base a la seva especialització en ciències de la conducta humana i en pedagogia, les relacions entre iguals i les relacions i accions d'ensenyament aprenentatge.

Es van tenir en compte l'assignació de funcions que feia al psicopedagog i al mestre de PT la normativa del Departament d'Ensenyament, vigent aleshores, i també es van tenir en compte els altres professors als que se'ls assignaven hores per l'atenció a la diversitat, considerant que tant els professionals assignats específicament per l'atenció a les NEE, com els que tenien serrells horaris dedicats a aquesta tasca, calia incloure'ls en una organització coherent i eficaç al servei del creixement personal i de l'adquisició d'autonomia i coneixements del conjunt dels alumnes.

Per tant es va projectar el *departament d'orientació* com un recurs que permetés conèixer i treballar amb els alumnes, els conflictius, els que presentaven NEE, i els que no presentaven problemes; també es va plantejar com un espai on es tracessin les línies mestres de la planificació i el seguiment de l'atenció a la diversitat per tal d'oferir-les com a base coherent i aplicable, a l'equip directiu i a la CAD. Hi havia tasques docents i d'altres de coordinació, assessorament, suport i seguiment.

El psicopedagog i el departament d'orientació, en els casos que n'hi havia, havia planificar i intervenir en processos o accions de:

- *Prevenió*, participació en l'elaboració del PAT, PCC, organització dels grups classe dels alumnes de 1ESO
- *Detecció* de dificultats d'aprenentatge, de NEE, de discapacitats, de relacions

- *Avaluació* de potencials d'aprenentatge i intel·ligències múltiples
- *Intervenció* o tractament escolar de les dificultats, discapacitats (ACI,...), atenció individualitzada o sistèmica en casos problemàtics, i/o derivació a altres serveis de situacions no abordables des de l'àmbit escolar.

Totes les intervencions es basen en la participació, col·laboració, en base al respecte, el compromís ètic i social –prosocial- en la interrelació i l'ajuda.

Hi ha tasques docents, totes en grup, per matèries instrumentals amb grups NEE o en grups de CV, d'orientació personal, acadèmica i professionals o d'habilitats socials, tècniques d'estudi, que s'oferien a tot l'alumnat.

Altres tasques són les d'assessorament, més de tipus personalitzat, per cercar i trobar estratègies per prevenir, evitant els problemes, ressituant les relacions i desencallant els problemes o connectant amb serveis externs de cara a derivacions.

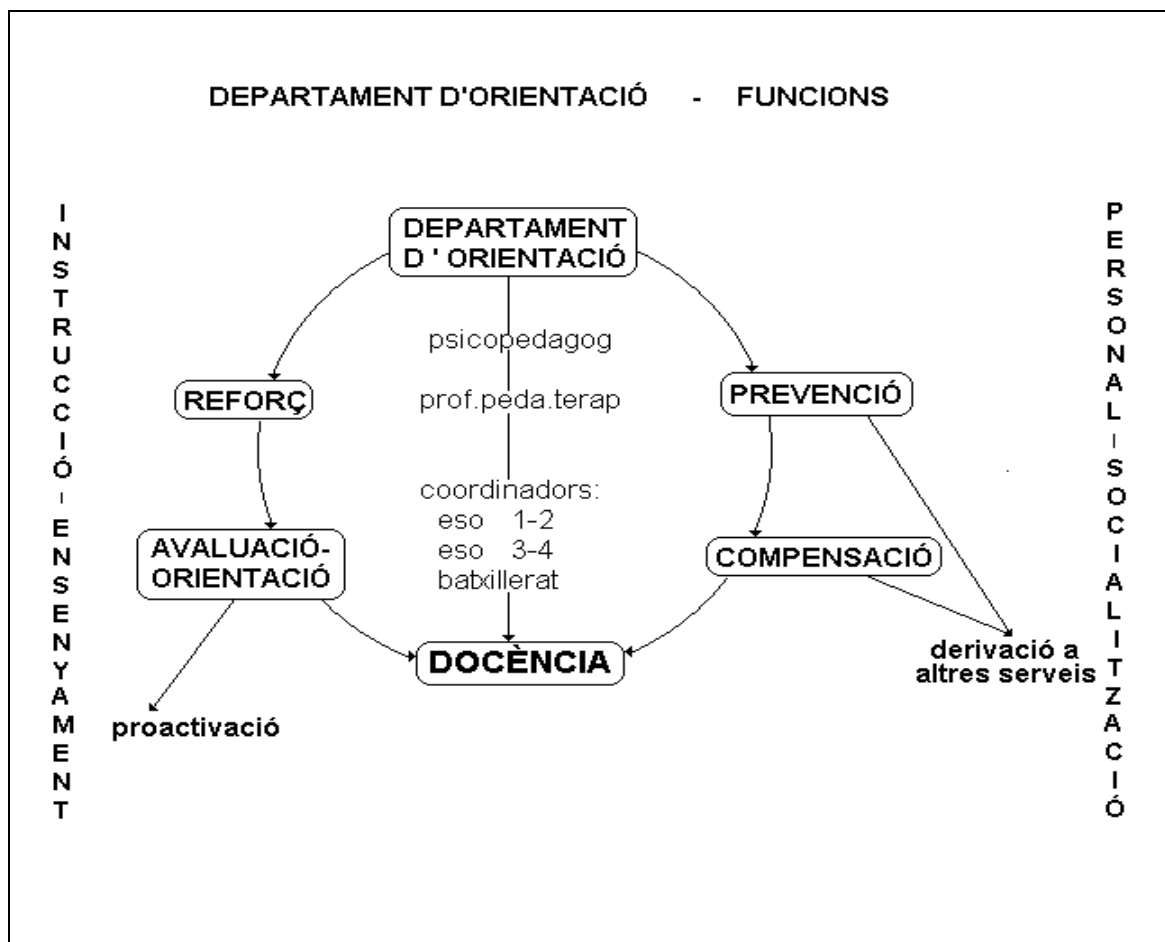


Figura 7.3-1. Funcions del departament d'orientació en el model CRAPs (2000)

Les hores de psicopedagoga o de mestra de PT dedicades a la docència en matèries instrumentals o en CV propis s'han dissenyat des del model d'escola ComunicActiva, també s'ha intentat encomanar aquest model a altres professors interessats, tant aportant materials per la confecció de les ACI, com convidant-los a participar en sessions conjuntes.

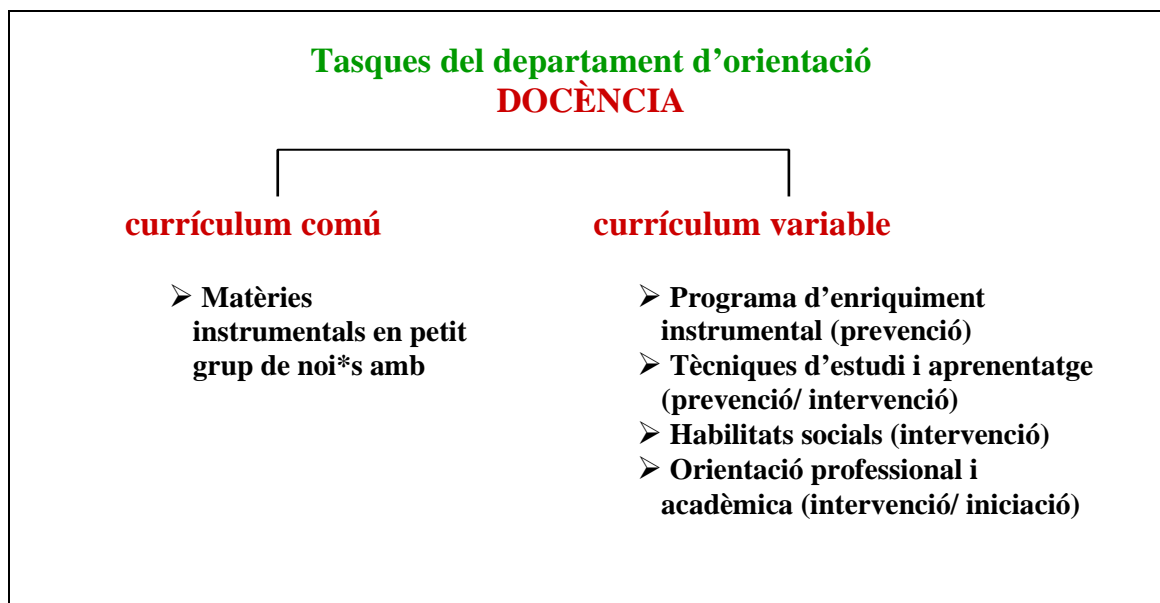


Figura 7.3-2 Tasques en hores de docència que s'assignen al departament d'orientació (2000)

Molts dels nostres adolescents han après a llegir potser mecànicament, molts menys n'han après comprensivament i molts pocs han arribat a la lectura crítica. Per què els serveix aquest instrument si allò que els permetria fer no els motiva?, si allò que llegeixen no ho entenen?, si hi ha tantes paraules desconegudes que ni poden descobrir per context? Per què han llegir si al seu voltant no es llegeix res, i poques vegades el mestre llegeix en veu alta marcant, amb la prosòdia, amb les inflexions de la seva veu, creant clima..., textos o documents que els interessin, que els produeixin plaer.

Conscients de les dificultats dels alumnes assignats als grups ADE o als de NEE es va plantejar a les mestres de pedagogia terapèutica dels diferents instituts que ens tocava fer de professors d'àrees instrumentals, que a les classes de llengua s'utilitzaria com a mínim una sessió per llegir i entendre els materials que se'ls subministraven a d'altres crèdits, ciències experimentals, o

ciències socials, de manera que quan a les altres classes havien de llegir un text nou els alumnes amb NEE ja n'haguessin fet una primera lectura.

Una altra de les sessions de llengua s'empraria en llegir una novel·la juvenil que els permetés interpretar des d'un nou marc, situacions familiars, relacions entre adolescents, temes d'interès pels alumnes. Així un dels llibres que es va llegir fou "*Fox Stone y la carrera de trineos*" de John Reynolds Gardiner, quan en un grup hi havia un infant que vivia amb l'àvia, que en tenia la custòdia, perquè els pares havien mort de la sida, (en el moment de la investigació, segons havien dit en el traspàs d'informació des del CEIP, el noi no respectava massa l'àvia) El llibre narra la història d'en Willy, que viu amb el seu avi que s'ha posat molt malalt i no pot pagar els impostos endarrerits de la seva granja. El nen, amb l'empenta dels seus 10 anys, s'inscriu a una carrera de trineus per guanyar el premi i ajudar l'avi. Al final no aconsegueix arribar el primer, perquè el gos mor a uns metres de la línia d'arribada, però l'indi que sempre havia guanyat s'atura i s'origina una història de solidaritat que permet trobar solucions humanes. Altres novel·les ofertes segons el grup d'alumnes, *Bibiana y su mundo*, de José Luís Olaizola, *Camps de maduixes*. de Jordi Sierra, entre d'altres.

En una altra de les sessions setmanals d'una de les llengües es fa lectura de la imatge a partir de pel·lícules enregistrades en vídeo. En aquesta sessions, segons la necessitat del grup es veuen pel·lícules com "*Mi nombre es Joe*" de l'anglès Ken Loach, que tracta sobre els efectes de l'alcohol i la droga; o "*El color de las nubes*" de l'espanyol Mario Camús que permet analitzar emocions en grans i petits i situacions de maltractament d'infants a causa d'abandonament familiar o de guerra, i com la relació amb adults sans i madurs els permet refer la vida i esdevenir resilents.

Com es treballa amb relats cinematogràfics a l'aula? Es veu l'enregistrament en format video o DVD en sessions de grup d'entre 10 i 15 alumnes. S'atura, amb pausa, la imatge després de les seqüències que han resultats interessants per algun component del grup (hi ha hagut alguna exclamació...), aleshores es passa a la conversa. Es el pas del llenguatge fílmic al llenguatge oral, partint d'emocions, sentiments o fets que connecten amb els nois i noies, així

s'expressen, interrelacionen i l'adult condueix la sessió fent de mediador entre el relat i els receptors i ajudant a entendre situacions dramàtiques, moltes d'elles viscudes de forma similar pels alumnes. Aquestes classes resulten tant interessants pels adolescents que hi ha moments en que nois que estan expulsats de l'IES es presenten a classe per assistir a aquestes sessions, casos d'aquests s'enregistren en diverses ocasions (reg. 185 i reg. 228).

En el cas de les matemàtiques es poden narrar experiències semblants, es pot parlar del projecte transversal sobre un habitatge usant els catàlegs d'Ikea per moblar un hipotètic pis que s'havia dissenyat a partir d'un anunci de premsa gratuïta. Es van fer els plànols en paper mil·limetrat, diversos pressupostos de mobles, el càlcul de m<sup>2</sup> de rajoles que es necessitaven pel bany i la cuina, es van convertir en petits empresaris autònoms que havien de presentar diversos pressupostos a hipotètics clients.

També es consideren experiències educatives molt gratificants i amb fort contingut d'aprenentatge les excursions que s'organitzaren amb els grups de NEE. Prèviament havien dissenyat, guiats per la psicopedagoga, l'itinerari, el transport, havien anat a l'estació a preguntar com fer bitllet col·lectiu, buscat i estudiat els plànols... En la realització concreta de la sortida s'organitzaren els alumnes en petits grups que funcionaven tipus joc de pistes, i anaven arribant, en ciutats desconegudes, als llocs de control on els esperaven les professores. En aquestes ocasions alumnes que havien estat derivats al grup com a càstig, recuperaren l'autoestima perquè trobaven plaer i utilitat en l'aprenentatge i feien coses més gratificants que les que feien els seus companys que estaven als grups ordinaris (reg. 206 i 207).

En la docència en el currículum variable, propi de l'especialitat, en el disseny inicial del CRAPs es contemplaven diferents tipus de crèdits atenent el curs acadèmic, l'edat dels alumnes i el moment normal de creixement, per tant, de trencament amb els adults.

En l'oferta de CV a l'ESO se'n preveia un a cada curs segons les necessitats que es van anar detectant segons l'edat evolutiva i problemàtica dels nois i noies en cada nivell, es concretaren de la següent manera:

- ① CV d'enriquiment instrumental a 1ESO (PEI, Feuerstein), adreçat a atendre els alumnes que en l'informe de traspàs els mestres d'educació primària havien avisat que presentaven alguna dificultat en competències bàsiques, el CV d'enriquiment instrumental s'oferia els tres trimestres amb caràcter de *prevenció*.
- ② A 2ESO s'oferia amb caràcter de *prevenció/intervenció* un CV de tècniques d'estudi i aprenentatge.
- ③ A 3ESO, quan el moment evolutiu de nois i noies acostuma a viure's amb més espetecs, s'oferia cada trimestre un CV d'habilitats socials, amb caràcter d'*intervenció*.
- ④ A 4ESO, acabant l'escolaritat obligatòria i havent de decidir-se per inserció laboral immediata o elecció d'una formació professionalitzadora, s'oferien els CV d'Orientació Professional amb caràcter d'*intervenció* pels alumnes que esperaven complir 16 anys per abandonar l'escola, i calia adreçar-los al món laboral passant per les ofertes de formació ocupacional dels diferents municipis. També s'oferia, amb caràcter d'*iniciació*, als alumnes que es plantejaven una formació prèvia a la inserció al món laboral.



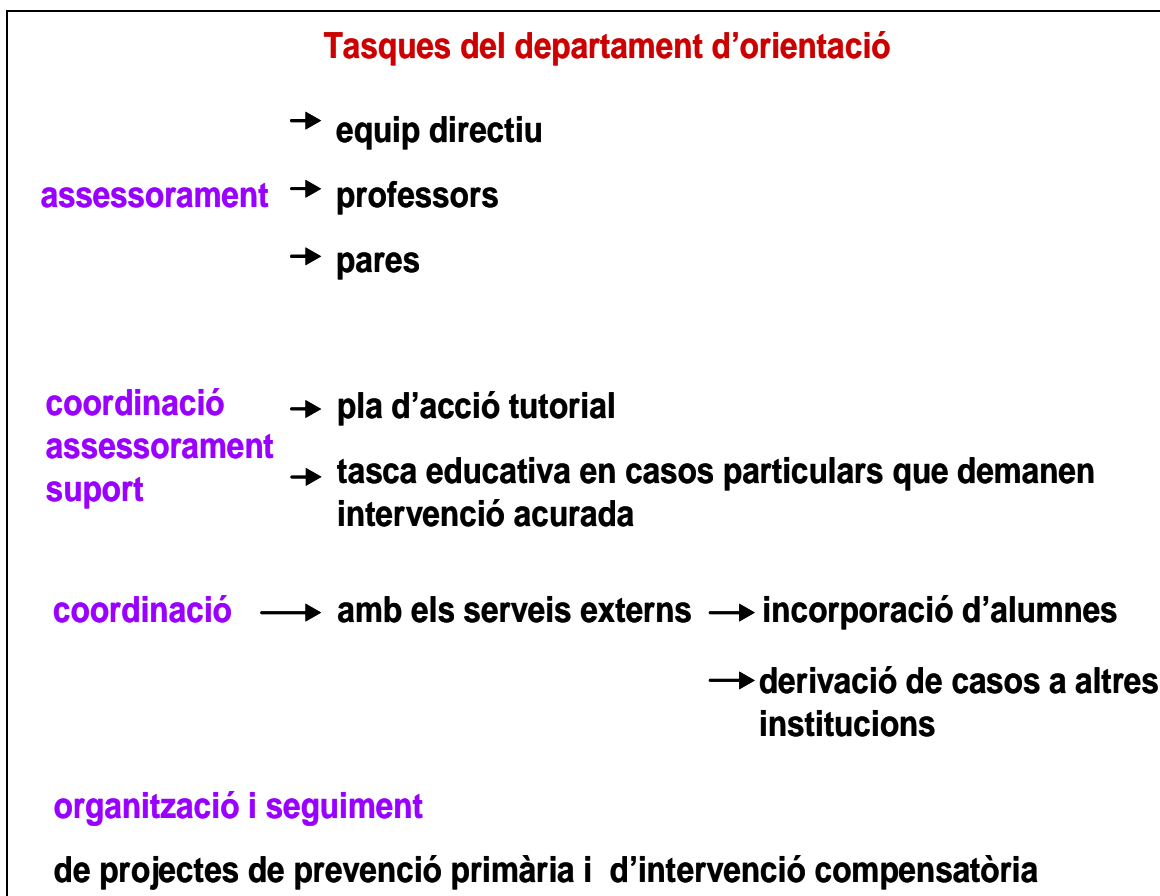


Figura 7.3-3 Tasques que ha d'assumir el psicopedagog en l'àmbit de l'assessorament (2000)

En cap moment es concep, ni des de la normativa, ni des de l'experiència que es relata, la tasca del psicopedagog com una funció directiva. Assessorar (donar consell o assistir), coordinar (posar en ordre a l'objecte de formar un conjunt, combinar harmoniosament per a una acció comuna), o donar suport són accions que demanen la *voluntarietat de l'altre o els altres participants*. Es contempla assessorar als diferents estaments i agents educatius, de manera que cadascú des del seu rol i responsabilitat pogués actuar de cara els adolescents afrontant els problemes en el nivell més pròxim. L'assessorament es preveia fer-lo gairebé immediat a la demanda d'algun professor o pare; sense precipitació, però, no ajornant l'atenció, així potser no es convertiria en conflicte el que d'entrada només era dificultat.

Tot i no tenir funció directiva, cal que el psicopedagog assumeixi l'organització i el seguiment de projectes educatius com el PAT, i els projectes de prevenció

primària o d'intervenció compensatòria , com quan s'havien detectat situacions d'assetjament a algun alumne per part de companys del mateix curs o d'altres cursos. La participació en el PAT només fou possible en els centres que s'han classificat com A i B, mai però s'ha pogut fer quan les direccions eren del tipus anomenat C.

També per qüestions de competència professional i sensibilitat, era important assumir la coordinació amb els serveis externs (serveis socials, serveis de salut, EAIA) per tal de recollir les informacions, filtrant-les per tal de donar a tutors i professors només les que els podien ser útils per adequar la seva acció docent, i preservant el dret a la intimitat d'adolescents i famílies.

En la figura 7.3.-4 es mostra com des del CRAPs es plantejà el curs 2000 la intervenció en el PAT per sortir al pas de situacions perilloses que començaven a apuntar. En el cas de 1ESO es descobrí algun cas d'assetjament entre iguals i calia desvetllar (prevenció secundària) la sensibilitat dels alumnes del tres grups, perquè no obeïssin els botxins i ajudar les víctimes a fer-se respectar. El cas de 3ESO era diferent, els tres grups generaven molts conflictes que el professorat no sabia reconduir més que amb expedients disciplinaris. El projecte prosocialitat i formació de mediadors entre iguals era una sortida creativa i constructora de grup.

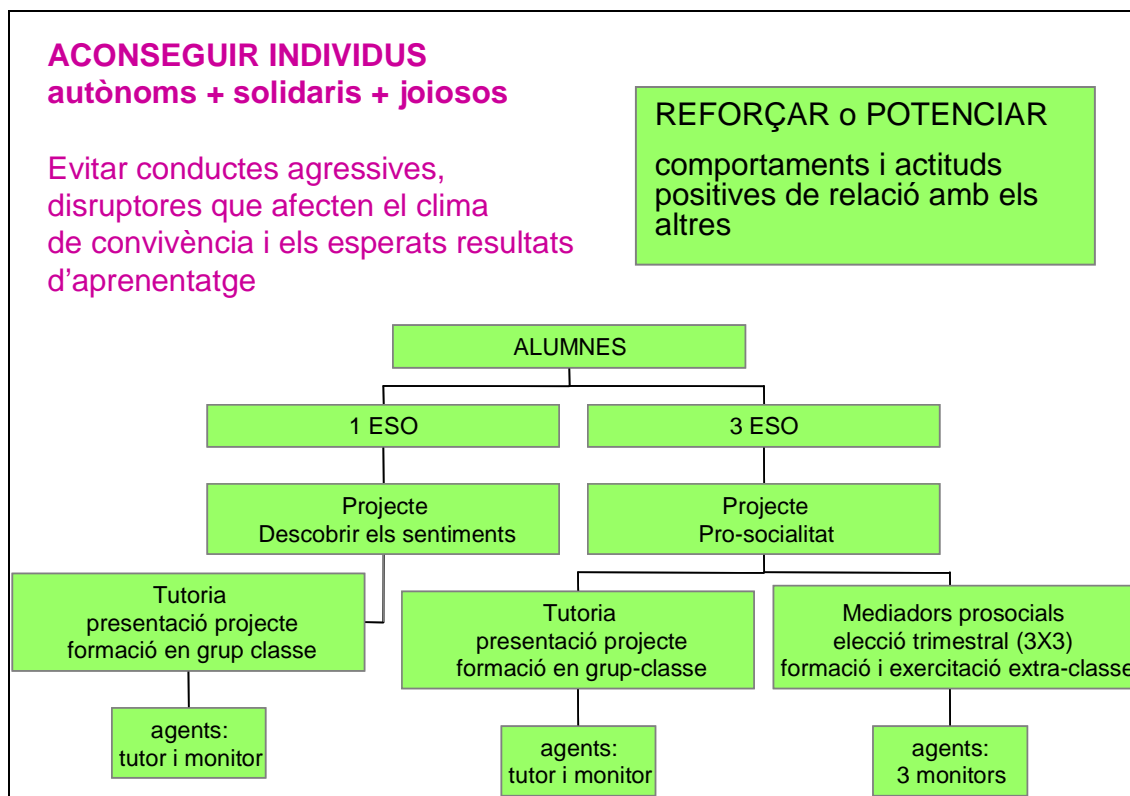


Figura 7.3-4 Projecte sistemàtic inclòs en el PAT de 1 ESO i 3ESO, grups en els que es descobriren bulliing i agressions (2000)

#### 7.4. Protocols d'actuació:

1. En els problemes cal intervenir immediatament, no amb precipitació, però sense ajornar l'atenció.
2. Cal afrontar els problemes i conflictes en el nivell més pròxim d'allà on es manifesten: normalment a l'aula, aleshores cal donar el protagonisme al professor, al tutor, a l'equip de mediació.
3. Si al nivell aula la intervenció no dona resultat, aleshores pot intervenir el psicopedagog amb l'alumne o alumnes, i activant la implicació en la relació d'ajuda a d'altres persones de la xarxa sistemàtica que es puguin mobilitzar: professors, pares, germans, avis, amics, iguals.

4. En darrer cas, i només, si fracassessin les anteriors actuacions, caldrà anar a la Comissió de Convivència, que normalment empra altres mesures més punitives que educadores.

5. Si cal demanar ajuda externa, s'ha de vetllar perquè hi hagi equips de suport multidisciplinar i procurar participar en l'estudi de cas per poder col·laborar des de l'àmbit més normalitzat que és el centre educatiu. Cal procurar que els equips externs no facin intervencions al si de l'IES, perquè encara que siguin marginacions positives, no deixen de ser marginació, i consagren l'adolescent com a diferent dels companys, quan ell vol i necessita ser i sentir-se igual entre els iguals.

6. Si es tracta de casos greus i coneguts caldrà parlar-ne a les reunions de tutors i equip docent explicant clarament les actuacions i els per què, donant les dades indispensables per preservar el dret a la intimitat dels subjectes, de cara a que pugui haver-hi unitat d'acció. Mobilitzant l'equip en la relacions d'ajuda que poden salvar l'adolescent i evitant l'etiquetatge. Cal donar responsabilitat i protagonisme als professors en el paper d'ajuda.

7. En el marc de construcció prosocial, el psicopedagog ha de vetllar perquè en casos de conflictes, o fins i tot en agressions, hi hagi mesures de recolzament a les víctimes; mesures educatives d'ajuda als agressors; mesures educatives adreçades als espectadors –aquells que varem presenciar la baralla, els companys que ho sabien i callaven- ; mesures educadores adreçades al grup classe i mesures de consell i recolzament -no culpabilització ni retrets- a les famílies dels nois i noies.

#### **7.4.1. Intervenció sistèmica amb metodologia breu estratègica**

Les dificultats de relació i els problemes que causen i pateixen els alumnes no es poden resoldre, en la majoria dels casos actuant només sobre el noi o noia, cal fer-ho sobre els sistema on es crea o es manifesta el problema. Tenint en compte que és on hi ha el problema on també s'ha de generar la solució, allà

és on s'han de buscar aliances i en conseqüència on tindrem més possibilitats d'obtenir petits encerts que permetin desencallar situacions.

Quan un professor o una família demanen ajuda, per regla general han intentat reiterativament posar-hi solucions, han fracassat i ho han tornat a intentar gairebé sempre de la mateixa manera, de forma que a vegades conductes que havien començat sense cap importància, a base de reforçar-les amb els fracassos de les solucions assajades s'han convertit en un problema crònic.

Què hem de fer quan un professor, un adolescent o una família ens demanen ajuda perquè estan superats per una situació que no els permet treballar i els fa patir? A tots els IES hi ha formularis que els professors han d'omplir si volen derivar un alumne. La informació que es demana s'acostuma a respondre amb monosíl·labs o generalitzacions.

Es important que el psicopedagog dediqui un temps breu per recollir informació parlant, d'entrada, amb la persona que ens fa la derivació, de manera que aquesta persona no es desentengui del cas i es pugui sentir actora, protagonista, de la part que li correspon.

La recollida d'informació és una *tasca d'acció*, per tal de no dilatar la resposta ni suplantar el primer agent d'ajuda. La recollida d'informació permetrà planificar, aplicar i avaluar. posteriorment hi ha d'haver una *tasca de reflexió* que permeti identificar el problema, definir si se'n descobreixen nous, analitzar-los i prendre decisions. Si és possible en el departament caldria fer discussió i anàlisi d'equip, per anar al professorat amb línies mesurades i assumides.

En el transcurs de l'etnografia s'ha comprovat que molts dels patiments i dificultats es donen més que en la manca de capacitats dels alumnes, en les relacions, cal ajudar a fer un *reenmarcament*, proporcionar un nou marc des d'on veure les coses, les situacions, les realitats.

A continuació es mostra un esquema procedimental que ha donat resultat.

### **Com actuar sistèmica i estratègicament?**

- 1. Definir el problema**
- 2. Definir els objectius**
- 3. Definir les solucions intentades i fracassades fins el moment**
- 4. Definir l'estratègia que podria servir per desencallar**

Figura. 7.4-1 Passos per abordar un problema de forma sistèmica i estratègica

#### **1. Definició del problema**

- Què s'identifica com a problema?
- Amb quins comportaments observables es manifesta?
- Habitualment, quan? amb qui? amb qui no es manifesta?
- On i en quina situació es dona?
- Amb quina freqüència i intensitat?

#### **2. Definir els objectius**

- Formular objectius en positiu
- Decidir l'itinerari a seguir
- Engagar canvis mínims que poden produir grans efectes

#### **3. Definir les solucions intentades fins el moment, que en fracassar han contribuït a consolidar el problema. Si els implicats arriben a entendre allò que no dona resultats com a solució, es començarà a evitar que es repeteixi.**

- Com s'ha format el problema?
- Amb quina finalitat es manté?
- Què en treu cadascun dels implicats?

#### **4. Definició de l'estratègia. Es tracta de trobar una tècnica i una maniobra preordenada per tal d'aconseguir l'objectiu que ens hem fixat**

- Trobar la manera que l'educador suspengui la solució intentada
- Inserir canvis de comportament per tal de desbloquejar la situació

### 7.4.2. El psicopedagog en la relació d'ajuda implicant l'adolescent

Durant tot el treball s'ha manifestat que el psicopedagog al IES està en defensa de l'adolescent, això no vol dir de cap manera que és consideri que ha de sobreprotegir. Malhauradament, això ja ho fan massa vegades pares i mestres amb un estil maternal desviat.

En la relació d'ajuda –seguint el model de Carkhuff (1980)- s'ha d'atendre personalitzadament perquè l'alumne, el professor o el pare, s'impliquin en l'acció que portarà a iniciar camins de solució.

	Pre-ajuda ATENDRE	RESPONDRE	PERSONALITZAR	INICIAR
HABILITATS del psicopedagog	* físicament * escoltar * observar	* al contingut * al sentiment * al sentiment i al contingut	* el significat * el problema * al nou sentiment * la meta	* definir la meta * “passos” * reforç
Aprenentatge de l'adolescent	Implicació	Autoexploració: on estic?	Autoconeixement: on vull anar?	acció (pla d'acció)

Figura 7.4-2. Adaptació de *Fases del procés d'ajuda* de Carkhuff

Aquest model citat (C. 2.3.3) aporta claredat i síntesi en el tipus d'actuació que ha de dur a terme el psicopedagog en el vessant terapèutic de la seva tasca.

### 7.5. Qui ha de ser i què ha de fer el psicopedagog en el model CRAPs

De totes les dades analitzades se'n desprèn un primera conclusió, el model de psicopedagog que es postula no és un model prescriptiu sinó un model de llibertat, que s'ha d'adequar a les realitats diferents. Està arrelat en el realisme i tendeix a l'esperança, perquè hi ha compromís en actuar a favor de millorar la comunicació entre les persones, en el sí de cada centre d'ESO amb les seves característiques i singularitats. Es basa en intentar comprendre les diferents posicions i òptiques: adolescents, professors i pares; i en l'exigència a cadascú

d'ells, confirmant i reforçant la capacitat de resposta que té cada persona, ser humà únic i singular.

Ha de ser un professional que sàpiga i reforci el treball en xarxa, evitant les teranyines. Que sigui coherent amb sí mateix i clar amb alumnes, professors i famílies. Que tingui opinions i les sàpiga fonamentar i compartir i arribar a acords en allò que és nuclear.

Cal que sàpiga cercar i/o establir espais de trobada extraescolars on poder compartir i poder demanar ajuda a d'altres col·legues, estudiant casos en equips interdisciplinars

Cal saber escriure i fer informes quan es necessari i no perdre el temps en paraules que o s'emporta el vent o serveixen per difamar les persones.

Cal que en els informes de derivació de casos d'alumnes deixi constància d'allò que es substantiu i que s'ha comprovat.

Que procuri aportar dades que permetin treballar a favor dels alumnes i no deixin lloc a l'excusa que permet deixar-los de banda.

Es tracta de reforçar els vincles que permeten créixer i desenvolupar-se amb seguretat, afirmant les relacions saludables i gratificants entre persones: alumnes, professors, pares i PAS.

Cal fer la funció de defensor dels drets de l'infant i l'adolescent., que també tenen el dret de tenir deures. S'ha de salvar la persona de l'alumne i del professor, salvant les relacions, la convivència i enfortint la comunicació

Defensar l'adolescent també passa per ajudar l'adult, professor o pare, a trobar el seu paper personal exigent i nutricional, i també tècnic i culte, en el cas dels professors .

Es tracta de ser facilitadors de convivència, no sucursals dels serveis de salut mental o serveis socials. Evidentment moltes patologies tenen factors genètics; però des de la nostra funció hem de vetllar perquè s'evitin els facilitadors socials que poden actuar com a detonants.



Ha de trobar la manera d'evitar els expedients disciplinaris per coses sense importància i trobar estratègies educadores que portin l'adolescent a reparar el dany a la comunitat. No repressió sinó respecte. No concessions toves sinó exigència afectuosa que faci créixer.

Ha de ser un professional singular, que coneix per dintre i estima la professió docent en les edats en que treballa com especialista, i en aquest camp tenir domini i formar-se en les ciències que faciliten la relació d'ajuda, i en les tècniques i els recursos pedagògics que facilitin la motivació, l'aprenentatge individual, les relacions cooperatives entre alumnes, l'èxit personal i acadèmic.

Caldria que el psicopedagog tingués prou coneixements i experiència pràctica en l'educació per poder-la posar a l'abast dels professors suscitant propostes pedagògiques sòlides i creatives que donin resposta a les necessitats que en l'ordre de l'ensenyament aprenentatge fan patir al professorat.

Ja que només es detecta allò que es coneix, cal que el psicopedagog tingui informació actualitzada d'allò que la nostra societat ha tipificat com a maltractaments, les característiques de la dinàmica relacional que els generen, els factors de risc, els indicadors que facin sospitar l'existència d'un problema i els efectes que provoca en l'adolescent les pressions, la mala relació amb els iguals, la manca d'entesa amb els professors, l'exclusió social, els problemes familiars, la síndrome d'Ulisses...

Ha de ser una persona amb recursos singulars però realitzables. Per exemple davant les contínues interrupcions d'un alumne amb TDAH ha de suggerir no avisar-lo contínuament i en canvi ensenyar-li targeta groga.

Ha de conèixer els trets particulars dels alumnes de diferents cultures (àrabs, xinesos... I saber ajudar als professors a entendre i a fer una ACI de manera que en relació a la lectoescriptura es pugui fiançar ràpidament el control de lateralitat necessari per l'alfabetització occidental que els fa falta.

Cal ajudar els col·legues professors a descobrir que les produccions escolars i les presentacions escrites que es fan a classe han de ser prou belles estèticament, i ortogràficament clares i correctes perquè també serveixin per

alfabetitzar, no ens podem permetre cartells amb lletres de qualsevol manera, que dificultin l'aprenentatge dels signes i l'orientació del codi escrit de la nostra llengua.

Ha de poder fer propostes creatives de recuperació en aprenentatges que a la nostra escola es fan en els primers anys, per tal que els adolescents arribats d'altres cultures no es sentin castigats com si els possessin en una escola de pàrvuls, quan els migrants que vénen ja voldrien treballar.

Ha de posar els coneixements psicològics i pedagògics al servei de la optimització de recursos humans , materials i d'entorn que hi ha en tots els centres de secundària.

Quan sembla que la conflictivitat augmenta el psicopedagog té una tasca ben clara: ajudar els professors a cercar o inventar estratègies d'intervenció i donar suport a les seves iniciatives, potser incipients, per resoldre conflictes. Cal aprendre a passar des del no sistemàtic a la negociació, de tot allò que és negociable. S'ha de donar importància a la participació dels adolescents, però cal ensenyar-los a participar.

## VIII. CONCLUSIONS

S'han analitzat els diaris de camp de tres maneres diferents: construcció narrativa de l'experiència (C. 4), descripció de la matriu de dades (C. 5) i fenomenologia de casos (C. 6). Les conclusions parcials que se'n deriven dels anàlisis practicats aporten evidències que reforcen la idea, assumida com a hipòtesi de treball, que les comunicacions entre els diferents subjectes de l'educació milloren si es fomenta la relació d'ajuda (p. 8).

El camí del relat ha subratllat tant la complexitat dels centres de secundària i les dificultats inherents a la tasca psicopedagògica com les estratègies de la psicopedagoga per facilitar la comunicació que uneix, és a dir, la cooperació, entorn a les necessitats educatives dels alumnes tractats. La base de la intervenció facilitadora és la formació de complicitats tot tenint en compte la realitat diversa de les situacions i de les persones. El relat fa prendre consciència de la necessitat de fer depurades distincions sobre el moment de direcció dels centres, les cultures professionals dels docents, els diferents perfils d'alumnes, l'impacte diferencial de les àrees didàctiques, les situacions educatives desiguals de les famílies i els diferents significats del sofriment que reclama la demanda d'intervenció psicopedagògica al temps que confirma que existeix també una cara de malestar als centres.

### **Les dades quantitatives**

La imatge quantitativa dels diaris de camp és prou expressiva de la densitat i intensitat empírica d'aquest estudi. Els 484 casos atesos (5.1.1) durant 70 mesos lectius (5.1.8), si es multipliquen per les "n" relacions facilitadores que han estat necessàries per atendre cada cas, posen de relleu la centralitat i l'abast de la comunicació d'ajuda sostinguda entre tots els implicats. Tot i que les famílies dels casos atesos poden viure una situació educativa a la llar més o menys problemàtica (5.1.5), la demanda d'intervenció psicopedagògica que fa el centre es conforma des d'una òptica estrictament escolar i a la recíproca, les famílies no generen una demanda d'intervenció per dificultats educatives a

la llar, i si alguna ho fa, després d'atendre'ls i escoltar-los, s'actua o s'estableixen les mesures d'atenció als adolescents pròpies del nínxol escolar i a la família se'ls deriva als serveis corresponents. El poc nombre de casos en que la família demana ajuda fa pensar que possiblement existeix un grup de nois i noies que esdevenen invisibles i per tant queden al marge de l'ajuda psicopedagògica que precisen.

La variable *Percepció que té l'alumne de la situació* (taula 5.-6) ens permet afirmar que en una mica més de la meitat dels casos, un 56% en tenen consciència, reflectida en una actitud positiva: me'n sortiré, o negativa: no hi ha solució. Mentre que la resta dels nois i noies o no els hi hem preguntat, per considerar que no calia implicar-los per no donar més importància a fets recurrents, o en ser preguntats han donat respostes evasives.

En quan a la variable *Ajuda donada per la psicopedagoga* cal destacar que encara s'ha plantejat l'atenció sistèmica i la breu estratègica com dos tipus d'intervenció diferents, se'ls ha agrupat en la categoria intervenció sistèmica-ordinària per considerar que la forma breu estratègica és una varietat de la intervenció psicològica sistèmica que es pot implementar com ha quedat demostrat per la pràctica analitzada, en les accions ordinàries que el psicopedagog duu a terme en un centre docent .

En el capítol 5 queda palès (taula 5.1-7) com el 55,8% de les atencions han estat en modalitat sistèmica ordinària, que és la versió sistèmica que es pot fer en un IES, una forma més suau, i gens terapèutica de la intervenció sistèmica pura en que haurien d'assistir-hi tots els integrants del sistema de forma grupal i individual. En la forma que s'ha experimentat només s'ha comptat amb els actors que voluntàriament s'hi volien implicar.

En la variable *Valoració del resultat de la intervenció* hi ha varietat de respostes, però és interessant ressaltar que en el cas de les famílies molt problemàtiques la valoració positiva és superior a l'esperada i en la mateixa línia de satisfacció, la negativa és inferior a l'esperada. Aquestes dades quantitatives ens permeten afirmar que es poden establir relacions favorables en pro dels nois i noies amb famílies que fins el moment s'havien sentit molt

censurades i que en aquest tipus d'intervenció se'ls confirmava, quan es podia, les potser escasses, accions educadores de cara als fills, enlloc de fer-los-hi retrets que no conduïen a res.

Així queda patent la importància del dret afirmat en els articles 7 i 8 de la Convenció Internacional dels Drets de l'infant que proclama "tot infant té dret a una família", de manera que rescatar el valor –encara que potser petit- de la família ajuda l'adolescent a no haver d'averkonyir-se, sinó a esdevenir valuós, té pare o mare com tothom, i no es veu obligat a donar penoses explicacions.

En relació amb la satisfacció o insatisfacció pel resultat de la intervenció per part de qui derivava, els resultats estan en relació directa a si la demanda era tendent a ajudar o a exercir coerció (taula 5.2-10).

Es pot afirmar que la valoració dels casos atesos amb la modalitat sistèmica-ordinària (taula 5.2-12) són valorats més positivament que els casos atesos amb la modalitat d'intervenció ordinària. Això demostra que quan més ens hem implicat uns i altres en la relació d'ajuda més satisfacció tenim en els petits o grans canvis que se'n aconsegueixen.

### **L'estudi de casos**

Aquesta part de la investigació està marcada per la narrativa, pretenia presentar històries i il·lustrar el fets que havien portat a intervenir, el procés, les aliances que s'havien establert, amb qui i amb quins resultats i la valoració que se'n feia des dels agents de la relació d'ajuda.

La comprensió aprofundida dels tretze casos seleccionats ens permet observar que cap d'ells ha estat seleccionat per tractar-se d'un noi o noia etiquetat NEE. En relació a les famílies dels adolescents, vuit (8) eren considerades normals o no problemàtiques, dues (2) problemàtiques, i tres (3) molt problemàtiques.

Es interessant fer notar que només en un cas s'ha fet una intervenció ordinària, el que té per títol *Gegant gros i bo*, ja que es tractava d'un noi amb TDA diagnosticat a temps i donat d'alta mèdicament, només calia arbitrar mesures

didàctiques que es podien consensuar amb el seny de l'equip docent que l'atenia, i la relació amb els companys es va resoldre amb sensibilitat. En tots els altres casos (12) s'han fet intervencions sistèmiques amb tots els agents que s'ha pogut mobilitzar. En quatre (4) dels casos que s'ha fet intervenció ordinària-sistèmica, també s'ha pogut fer alguna intervenció breu estratègica que va permetre desencallar situacions que estaven força arrelades i que feien patir molt tothom.

Respecte a la satisfacció viscuda pel noi o noia en deu (10) dels casos el procés i els resultats han estat altament satisfactoris i així ho han manifestat, alguns fins i tot ho han reafirmat anys després. En un dels casos (1) hi ha hagut un manifest desacord i insatisfacció per part del noi i d'un dels pares i la indiferència de la direcció, mentre l'equip docent ha estat d'acord amb el procés encara que només s'ha pogut arribar a la contenció. En dos (2) casos hi ha hagut satisfacció per part de l'equip docent, i inclús de les famílies tot i ser molt problemàtiques i estar en greu situació de risc, però amb les noies no podem afirmar que hi hagi hagut èxit, però sí que hem aconseguit aturar situacions que podien haver estat irreversibles, i s'han trobat bé, respectades i acollides mentre han estat al centre d'ensenyament.

En línia amb les conclusions esmentades, l'objectiu d'aquest darrer capítol és donar la forma final, conceptual i pràctica, al model heurístic d'intervenció psicopedagògica que ha emergit dels anàlisis realitzats.

## **8.1. Perfil professional del psicopedagog**

### **Allò que no hauria de ser**

Una primera i contundent afirmació és: *No es pot permetre que el psicopedagog hagi de treballar en base a la bona voluntat, pròpia o de les direccions. cal donar a la funció un marc legal que no estigui totalment a mercè del criteri personal, no depengui de votació del claustre o de la comprensió o incomprensió de les direccions.*

No es pot considerar el psicopedagog un “agent de l’ordre”, tampoc se’l pot considerar “forense al servei del sistema judicial”. El psicopedagog està en funció de l’infant i l’adolescent. Ha de ser un qualificat agent de protecció i implantació dels drets individuals de l’alumnat, dins el context escolar. Això vol dir que ha de treballar directament, o a través dels tutors i professors, sempre que sigui possible, per la realització personal i la vida en grup en que els adolescents comparteixen creixement, vivències i aprenentatge, a l’entorn d’adults madurs i professionals.

Una segona afirmació és: el psicopedagog *no pot treballar sense compromís deontològic*, per això cal urgir al *col·legi oficial de psicòlegs* perquè reconegui els psicopedagogs, i junt amb la confirmació hi hagi l’exigència d’acceptar una regla de conducta professional que legítimi l’exercici de la seva professió, dins un marc de drets i deures que es defineixen en el codi professional, i que pugui ser valorada del COPC.

Una tercera afirmació, un altre no, *el psicopedagog no és un professor més* que passa a engruixir el nombre hores destinades en la plantilla dels centres a l’atenció a la diversitat, per tal de disminuir la ràtio professor/alumnes; el psicopedagog tampoc és un savi en història d’autors i pedagogs.

Cal admetre que en la funció de psicopedagog es donen, a vegades simultàniament, moments tècnics, pràctics i crítics, sempre humans i de relació interpersonal. a vegades amb paper d’agent, altres de catalitzador o de mediador; sempre sent actor, perquè no es poden repetir mecànicament actuacions vàlides per a unes persones, en un moment i un espai; sinó que cal observar la situació concreta, el context, els recursos humans i materials i utilitzar o suggerir l’actuació, l’estratègia, l’activitat que es consideri podrà ser més profitosa.

## 8.2. El psicopedagog ha de tenir: coneixements, vocació i aptituds

Els *coneixements* són senzills de concretar: ciència de base i formació permanent per actualitzar-la.

En dir *vocació* ens referim a trobar gust per la tasca, cosa que li permetrà exigir-se més a sí mateix en les circumstàncies que ho demanin, tenint domini sobre sí en situacions desestabilitzadores, sobre el propi cansament i el propi malhumor, sense exigir als altres allò que hom es demana a sí mateix. No es pot ser psicopedagog per fugir del guix, com metafòricament es diu.

Les *aptituds* o competència professional que han de facilitar les relacions interpersonals en el marc del centre educatiu:

- captador d'interessos i motivacions
- capacitat per descobrir i ajudar a emprar mètodes d'ensenyament i aprenentatge que permetin potenciar les intel·ligències múltiples.
- capacitat d'anàlisi i diagnòstic d'organitzacions
- capacitat de treballar amb altres professionals
- disponibilitat a deixar les posicions aconseguides, per acollir-ne d'altres més adequades al fi. El psicopedagog no pot parar d'aprendre, sinó no serà útil.
- capacitat de mostrar amb l'actitud que no s'és omniscient, adoptant una posició oberta i flexible per adaptar-se a les característiques de la situació, dels actors i les possibilitats de la institució.
- capacitat de crear o sostenir un clima de relacions, un clima de potenciació d'ensenyament i aprenentatge, sostenir l'interès, i personalització encara que es treballi amb grups o constel·lacions.
- capacitat d'escoltar i facilitar contextos on les persones es sentin escoltades.
- qualitats i mètode per estimular la responsabilització dels adolescents, professors i pares.
- capacitat d'esforç sostingut i constant
- capacitat per sostenir l'esforç dels altres, saber confiar i donar confiança.



- capacitat d'establir relacions cordials
- capacitat d'organització personal per fer rendir el temps i els recursos
- capacitat d'organització d'equips que després puguin funcionar autònomament.
- capacitat d'iniciar propostes prosocials i constructives que engendren reciprocitat i donen millors resultats que les agressives i poc cooperatives.
- paciència que vol dir constància i visió de futur a l'hora d'esperar resultats, si el problema és de llarga durada o complexa, no es poden esperar solucions ràpides, o que el canvi psíquic sigui immediat .

### **8.3. Com s'hauria d'accedir a la funció de psicopedagog**

Considerant que el professor de psicologia i pedagogia és un professor d'ensenyament secundari, la forma d'accés al cos docent és la mateixa que per qualsevol altra especialitat, per tant es podria considerar que en l'actual sistema d'accés als cossos docents queda potser resolta la competència científica, però els components vocacionals i aptitudinals no és tant evident que el model actual i els tribunals constituïts per la selecció els puguin valorar.

Consta que en els darrers concursos s'hagin donat com a vàlides persones que dominaven l'ús del *power point*, però que la seva pràctica educativa o de gestió, encara l'any 2005, feien servir reiterativament i institucionalment, estratègies repressives com es fer copiar centenars de vegades una frase a un alumne, fins i tot amb NEE. També s'ha permès l'accés al cos de professors de psicologia i pedagogia a persones a les quals els faltava prudència en la seva actuació professional, i les seves afirmacions, fins i tot escrites, no provades, degeneraven en calumnies, o si més no en etiquetatge discriminatori d'alumnes i famílies. En canvi s'han eliminat grans professionals que aportaven anys de treball professional amb èxit, a col·legues, alumnes i famílies, i en intervenció amb alumnes amb NEE conductuals, socials, cognitives o sensorials.

Cal que el psicopedagog sàpiga molt sobre teories del desenvolupament, d'aprenentatge, d'intervenció; sàpiga sobre deficiències i tractaments, sàpiga passar proves psicotècniques; entengui de diagnòstics, deficiències, patologies i tractaments, però sobretot cal que domini un bon ventall de destreses, perquè és un mediador humà, guiat per unes intencions i creences i immers en una cultura, que ha de ser capaç de seleccionar i organitzar un món d'estímul i relacions. Ha d'estar capacitada, o disposada a aprendre'n, per decidir quina o quines estratègies convenen en una situació concreta i saber-ho transmetre a la direcció, els tutors i als professors. Cal saber, i més, deixar-se atrapar per les mirades dels alumnes i els professors i saber mirar-los als ulls.

Poques vegades la relació d'ajuda es farà través d'un power point, un ordinador portàtil i un canó de projecció, encara que és bo que el sàpiga utilitzar perquè els adolescents de la nostra societat han d'aprendre per utilitzar les tècniques i els recursos a l'abast i perquè el psicopedagog pugui aportar comunicacions i fer-se entendre en congressos.

Cal que l'*Administració Educativa de Catalunya* cerqui *protocols de selecció* que permetin valorar a més dels coneixements, les capacitats, les aptituds, per triar els professionals que puguin potenciar les relacions d'ajuda a professors i alumnes en el propi centre educatiu, quan els MCM ens mostren cada dia situacions de violència escolar, de desencís, d'assetjament.

**...En resum: el psicopedagog en el model CRAPs ha**

- de posar les bases perquè les demandes que se li facin tinguin forma positiva oberta, perquè serà més probable que el resultat pugui ser valorat de forma positiva.
- de tenir en compte l'estil del centre per tal de fer una elecció metodològica d'intervenció que convidi a la participació i a la implicació en el procés
- d'ajudar a descobrir, anomenar, parlar i gestionar les emocions.
- tenir i mostrar confiança en els alumnes, en els professors i en els pares.
- activar en el propi alumne i en el seu entorn els recursos i capacitats existents per assumir i millorar les situacions.
- mostrar disposició a l'ajuda, no a la censura ni a l'avaluació.
- saber donar pautes que permetin descobrir i activar diferents tipus d'intel·ligències.
- aprendre a descobrir els punts forts junt amb els punts febles, en les capacitats i les relacions.
- activar la capacitat de facilitar converses que condueixin a la comunicació, i no a la crítica.
- saber escollir els espais relacionals adequats a la intervenció, no desaprofitant les ocasions.
- mostrar disponibilitat per escoltar, però sabent tallar, concretant, quan es divaga i no s'avança.
- saber cloure una conversa recollint allò que l'adolescent, el professor o el pare ha dit o insinuat com a possibilitat de millora.
- saber aprofitar els MCM com experiència vicària perquè els alumnes entenguin i analitzin situacions personals i puguin trobar-hi solucions.
- encomanar la cultura d'ajuda que permet crear aliances a favor dels adolescents i no contra d'ells.
- procurar treballar amb els òrgans de govern, per comunicar-los recursos i estratègies que facin de l'organització i la gestió una empresa humana a favor dels adolescents.
- coordinar els diferents professionals i recursos que hi ha o arriben periòdicament o esporàdicament als IES: professors de diversitat, d'aula d'acollida, EAP, mediadors, integradors socials, vetlladors, serveis socials, logopedes, fisioterapeutes,... de manera que tots s'impliquin en la comunitat educativa i s'evitin duplicitats i invasions de l'espai



## IX. REFERÈNCIES

### Bibliografia

- AJUNTAMENT DE BARCELONA, Regidoria de drets civils ; JUSTÍCIA I PAU: *Un món apropiat per als infants*. Barcelona, 2002.
- ANAUT, M. (2003): *La résilience. Surmonter les traumatismes*. París: Nathan/ VUEF, 2003
- BACH, E, DARDER, P. (2002): *Sedueix-te per seduir*. Barcelona: Edicions 62, 2004.
- BARUDY, J. i DANTAGNAN, M. (2005): *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- BASSEDAS, E. (1988). El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva constructivista. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 65-71.
- BASSEDAS, E. I HUGUET, T. (1990). El lugar de la intervención psicopedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 78-85,
- BENESTAR SOCIAL: *Els maltractaments infantils a Catalunya. Detecció, intervenció i derivació de maltractaments infantils pels professionals de l'ensenyament*. Generalitat de Catalunya, 1991.
- COLL, C. (1989). Psicología Académica y Psicología Profesional en el campo de la educación. *Anuario de Psicología*, 41, 49-73.
- COLL, C. (1994): El compromiso con la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 84-9 Cuadernos de Pedagogía (1994)1.
- COP (1990). *Funciones del Psicólogo Educativo*. Documento interno (Síntesis de la reunión de Valencia. Enero, 1990).
- COTS, J. (1997): *Els educadors, defensors dels drets de l'infant*. Inauguració del curs 1997-1998. Facultat de Ciències de l'Educació. Bellaterra: Servei de publicacions.
- CYRULNIK, B. (2002): *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- DECROLY, O. (1921): *La funció de globalització i altres escrits*. Vic: Eumo, 1987.
- Del RIO, P. (1984). Hacia una propuesta de actualización y desarrollo de la Psicología Educativa en España. Ponencia del Área de Psicología Educativa. *I Congreso del COP. Madrid. Octubre 1984*. Actas del Congreso, pp. 45-62.
- EISNER, E. W. (1982): *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca, 1987.
- ESTEBAN, A. (1988). Titulación Psicopedagógica y funciones Psicoeducativas. *Apuntes de Psicología* (COP Delg. And. Occidental), 26, 29-39.
- EVERTSON, C. & GREEN, J. A.: "La observación como indagación y método" en *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1986.
- FERNÁNDEZ BARROSO, A. (1990). Funciones del Psicólogo de la Educación. *II Congreso del COP. Valencia. Abril, 1990*. (Aportación a la Mesa redonda: La intervención profesional del psicólogo de la educación).
- FIORENZA, A; NARDONE, G. (1995): *L'intervento strategico nei contesti educativi. Comunicazione e problem-solving per i problemi scolastici*. Milano: Giuffrè.
- GALLIFA, J. (1990): *Feuerstein. Perspectiva teòrica, programa d'enriquiment instrumental i sistema d'avaluació del potencial d'aprenentatge*. Barcelona, Moià: Raima.
- GARDNER, H. (1991): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós, 1993.
- GARDNER, H. (1999): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós, 2001
- GILOLMO, C. (1989). Psicología Escolar. La evolución profesional en los últimos años. *Papeles del Psicólogo*, 36/37, 90-95.
- GIORDANI, B. (1988): *La relación de ayuda de Rogers a Carkhuff*. Bilbao: Desclée de Brouver, 2003.
- GLASSER, B. G. & STRAUSS, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategy for qualitative research*. New York, Hawthorne: Aldine Publishing Company.
- GLASSER, B.G. (1992): *Basics of Grounded Theory Analysis*. California: Mill Valley: Sociology Press.

- GOODMAN, L. A. (1979). Simple models for the analysis of association in cross-classifications having ordered categories. *Journal of the American Statistical Association*, 74, 537-552.
- GOETZ, J.P. & LeCOMPTE, M.D. (1984) : *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.
- GOTZENS, C.; CASTELLO, A.; GENOVAR, C.; BADIA, M. (2002): "Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula" . *Psicothema* 2003. Vo. 15 nº 3 pp.362-368. [www.psicothema.com](http://www.psicothema.com)
- GREENFIELD, P. M. (1984): *El niño y los medios de comunicación*. Madrid: Morata, 1985.
- GUBA, E., & LINCOLN, Y. (1994). "Competing Paradigms in Qualitative Research" a . DENZIN, N.; NORMAN, K; LINCOLN, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. California, Thousand Oaks: Sage.
- HARRIS, T. (1969): *Yo estoy bien, tú estás bien*. Barcelona: Grijalbo, 1973.
- IZQUIERDO, C. (2000): "Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo". *Revista Educar*, núm 26, 2000, Universitat Autònoma de Barcelona.
- LESSER, G.S. (1974): *Children and televisión*. New York: Random House, 1975.
- LINDLOF, T. & TAYLOR, B. (2002). *Qualitative Communication Research Methods*. California, Thousand Oaks: Sage.
- LOPEZ, F. (1994): *Para comprender la conducta altruista*. Navarra, Estella: Verbo Divino.
- MARINA, J.A. (1996): *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- MANCIAUX, M. (1994): "De la vulnerabilitat a la resiliència i dels conceptes a l'acció". *Forum. Revista d'informació i investigació socials*, núm 0, 1994, Departament de Benestar Social, Generalitat de Catalunya.
- MIRAS, M. (1986). La intervención psicopedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 80-82
- MORENO, M. (1989). Psicología de la Intervención Educativa y Sistema de Enseñanza. *Encuentros en Psicología* (COP Delg. And. Occidental), 14, 3-9.
- MORIN, E. (1962): *L'Esprit du temps. Essai sur la culture de masse*. Paris: Bernard Grasset. (En castellà, Madrid: Taurus 1966).
- NACIONES UNIDAS (2002): *Un món apropiat per a nosaltres*. declaració dels infants, a l'obertura de la Sessió Especial sobre la Infància de l'Assemblea General de les Nacions Unides el 8 de maig de 2002.
- NARDONE, G.(1998): *Psicosoluciones*. Barcelona: Herder, 2002.
- NARDONE, G. (2000): *Niños y adolescentes difíciles*. Barcelona: RBA, 2003.
- PALAU, M.E.: "El IES, una casa común a todos los adolecentes" a V Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada. *Libro de Actas del Congreso*. Valencia, 1999.
- PANDIT, N.R. (1996): "A Recent Application of the Grounded Theory Method". *The Qualitative Report*, Volume 2, Number 4, December, 1996 (<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/pandit.html>)
- PASTOR, E. (1989). Anàlisi de la professió de "psicòleg de la educació". *Revista de Psicologia. Universidad de Tarragona*, XI(1), 125-135.
- POSTMAN, N. (1985): *Divertirse hasta morir*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad, 1991.
- ROCHE, R. (1995): *Psicología y educación para la prosocialidad*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- SELVINI PALAZZOLI, M. (1986): *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- SLUZKI, C.E.(1996): *La red social: frontera de la práctica sistèmica*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- SPSS Inc. (2005). *Syntax Reference Guide, Version 14.0*. Chicago: Autor.
- STRAUSS, A., CORBIN, J. (1990): *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Califòrnia, Newbury Park: Sage.
- TEIXIDÓ, M. (1992): *Escola ComunicActiva. L'escola de la societat de masses telecomunicada*. Tesi doctoral microfilmada. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1992.
- TEIXIDÓ, M.(1992): *Educació i comunicació. Escola ComunicActiva*. Barcelona: CEAC, 1993.
- TRINIDAD, A.; CARRERO, V.; SORIANO, R. M. (2006): *Teoría fundamentada "Grounded Theory"*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2006.
- UNESCO, Comissió: *Educació: un tresor amagat a dins*. Unesco 1996. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.

- VALERA, J. (1992). El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 198, 56-59.
- VANISTENDAEL, S. (1999): *La resiliència o el realisme de l'esperança*. Barcelona: Claret, 1999.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.
- WATZLAWICK, P. (1967): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder, 1981.
- WILLIAMS, L. V. (1983): *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca, 1986.
- WOLF, M. (1992): *Gli effetti sociali dei media*. Milano: Bompiani, 1992.

## Normativa

- LOGSE. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, ley orgánica 1/1990 de 3 de octubre. (BOE 238/90 de 4 de octubre de 1990)
- Resolució de la Secretaria General del Departament d'Educació (GenCat) de 18 de juny de 2004 que dóna instruccions per l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària de Catalunya per al curs 2004-2005. (FDAADE Núm. 1013, any XXII, juliol 2004).
- Decret 304/2004, de 25 de maig, de modificació de la denominació del Departament d'Ensenyament. (DOGC Núm. 4143, de 28/05/2004, pàg. 10126).
- LISMI. Ley de Integración Social de Minusválidos, ley 13/1982 de 7 de abril (BOE 103/82 de 30 de abril de 1982)
- Decret 266/1997, de 17 d'octubre sobre drets i deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari de Catalunya. (DOGC Núm. 24/10/97).

## INDEX DE FIGURES

Figura I.1	Objectiu, finalitat, formulació d'hipòtesi	4
Figura I.2	Arranjament de l'informe	8
Figura 2-1	Marc teòric, metodològic i d'intervenció	32
Figura 2.1.1	Set centres afectius, segons Izquierdo (2000)	40
Figura 2.1-2	Estructura simètrica del triangle emocional de la relació entre professors. Izquierdo (2000)	42
Figura 2.1-3	Estructura simètrica i reflexiva del triangle emocional en la situació educativa. Izquierdo (2000)	42
Figura 2.1-4	"Casita": reconstrucció de la resiliència, BICE, 1999	56
Figura 2.2-1	Set models de disseny d'investigació social, Goetz i Le Compte (1988)	68
Figura 2.2-2	Procés de construcció de la Teoria Arrelada	75
Figura 2.2-3	Estructura teòrica del canvi corporatiu aplicada a la institució escolar	77
Figura 2.2-4	Preguntes clau en l'estudi de casos segons Lombard	78
Figura 2.3-1	mapa de xarxa social segons Sluzki (1996) completada per l'autora	80
Figura 2.3-2	la relació d'ajuda esdevé recíproca	90
Figura 2.3-3	adaptació de <i>fases del procés d'ajuda</i> de Carkhuff (1980)	90
Figura 3.4-1	Index del Qüestionari TISOP (1999)	111
Figura 3.5-1	Motius, mots i sintagmes que qui deriva empra per referir-se a l'alumne que es derivat	116
Figura 3.5-2	expectatives que té el derivador en parlar de l'alumne que cal atendre	117
Figura 3.5-3	actuacions amb l'alumne, ja sigui una proposta escolar o/i una derivació externa	117
Figura 3.5-4	Percepció que té l'alumne de la situació	118
Figura 3.5-5	Manera com s'etiqueta la família com a tal o com a pertinença a un col·lectiu social	118
Figura 3.6-1	de la Base de dades a la Matriu de dades	132
Figura 3.6-2	Variable complexa 1: L'alumne i el seu context	133
Figura 3.6-3	Variable complexa 2: Conformació del cas problema	133
Figura 3.6-4	Variable complexa 3: Percepció que té l'alumne de la situació	134
Figura 3.6-5	Variable complexa 4: ajuda donada per la psicopedagoga	134
Figura 3.6-6	Variable complexa 5: valoració del resultat de la intervenció	134



Figura 3.6-7	Definició de codis de la Matriu de dades	135
Figura 3.6-8	Forma de la Matriu de dades	136
Figura 3.7-1	Paradigmes de recerca. Condensació elaborada a partir de Lindorf i Taylor (2002)	137
Figura 4.1-1	Centres classificats segons tipus de direcció i nombre de casos atesos	154
Figura 4.1-2	Tipus de direcció dels centres i nois i noies atesos	154
Figura 4.1-3	Ajuda directa, gènere i edat dels alumnes de la intervenció psicopedagògica, i tipus de centres (IES)	158
Figura 4.2-1	Nombre l'alumnes que presenten desajust en cada nivell de l'ESO. "Comissió d'estudi dels desajustaments conductuals dels alumnes als centres docents" Departament d'Ensenyament, 1997	165
Figura 4.2-2	Tipus de conductes desajustades a l'ESO. "Comissió d'estudi dels desajustaments conductuals dels alumnes als centres docents". Departament d'Ensenyament, 1997)	165
Figura 4.2-3	Com es valoren les famílies dels alumnes (base de dades de la investigació)	190
Figura 4.4-1	Text transcrit de la valoració del coordinador de 3ESO a l'IES JO1, juny del 2000	212
Figura 4.4-2	Buidat de les dades de traspàs d'informació rebuda del CEIPs d'on provenen els nois i noies que s'incorporen a l'IES MC a 1ESO que es reparteixen a tot el professorat del nivell	214 216
Figura 4.4-3	Portada de l'opuscle "Els maltractaments infantils a Catalunya" Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya (1991)	220
Figura 4.5-1	Convocatòria de reunió deixada a la gaveta de la psicopedagoga pel secretari de l'IES JO3 quadern 9, pp 1	234
Figura 4.5-2	Anotacions preses a la reunió convocada i presidida per la direcció i el seu equip amb les professores d'atenció a la diversitat, la psicopedagoga i la mestra de PT. IES JO3, quadern 9 pp. 2-3	235
Figura 4.5-3	Casos atesos en cada centre, temps lectiu i taxa d'indexació	239
Figura 4.5-4	Actitud de resposta dels casos <15 a i dels casos ≥ 15a	245
Figura 4.5-5	Gràfica de la percepció que tenen els nois i noies de la seva situació	246
Figura 4.6-1	Tipus i nombre de casos consignats com a NEE a la Base de Dades	246
Figura 4.6-2	Fets detonants que han estat en la base de la derivació d'un alumne a la psicopedagoga	248
Figura 4.6-3	La informació oral del professor en relació als fets que el porten a derivar l'alumne	249
Figura 4.6-4	Motius que s'han acumulat i han portat a derivar l'alumne a la psicopedagoga	250

Figura 4.7-1	Tipus d'intervenció sistèmica o breu estratègica en la totalitat dels casos	251
Figura 4.7-2	Intervencions sistèmiques o breu estratègiques en relació a gènere: noies	252
Figura 4.7-3	Intervencions sistèmiques o breu estratègiques en relació a gènere: nois	252
Figura 5.1.1	% gènere dels casos atesos	256
Figura 5.1-2	% Grups d'edat dels casos atesos	257
Figura 5.1-3	% situació familiar dels casos atesos	257
Figura 5.1-4	% Casos atesos segons el tipus de direcció dels centres IES	258
Figura 5.1-5	% Formes que pren la demanda d'intervenció psicopedagògica	258
Figura 5.1-6	% Actitud de resposta dels casos atesos	259
Figura 5.1-7	% tipus d'intervenció que agrupen les modalitats d'ajuda donada	260
Figura 5.1-8	% Valoració de la satisfacció assignada a la intervenció psicopedagògica	260
Figura 5.2-1	Diferències significatives Edat * Satisfacció assignada a la intervenció	265
Figura 5.2-2	Diferències significatives: Gènere* satisfacció assignada a la intervenció	266
Figura 5.2-3	Diferències significatives: Família * satisfacció assignada a la intervenció	267
Figura 5.2-4	Diferències significatives: Centre * Satisfacció assignada a la intervenció	268
Figura 5.2-5	Diferències significatives: Demanda * satisfacció assignada a la intervenció	269
Figura 5.2-6	Diferències significatives: Actitud resposta * satisfacció assignada a la intervenció	270
Figura 5.2-7	Diferències significatives: Tipus d'intervenció * satisfacció assignada a la intervenció	272
Figura 5.3.1	Mètode de creixement: CHAID exhaustiu. Variable dependent: Satisfacció global assignada	273
Figura 6.1-1	Casos que es presenten en la modalitat Estudi de Casos	278
Figura 6.6-1	Comunicació a totes les instàncies que han de vetllar pel bé superior del menor	308
Figura 6.6-2	Comunicació de la situació i estratègies a l'EAlA	311
Figura 6.8-1	Transcripció del full d'anàlisi que fa en Brad de la seva situació i com ho pot resoldre	330
Figura 6.8-2	Transcripció del full d'anàlisi de la relació a la classe que fa en Brad	330

Figura 7.1-1	Procés mitificador de la comunicació de masses segons Teixidó (1992)	367
Figura 7.1-2	Procés educador de la comunicació de masses segons Teixidó (1992)	368
Figura 7.2-1	L'institut en la vida dels adolescents, segons l'autora (2000)	373
Figura 7.3-1	Funcions del departament d'orientació en el model CRAPs (2000)	376
Figura 7.3-2	tasques en hores de docència que s'assignen al departament d'orientació (2000)	377
Figura 7.3-3	tasques que ha d'assumir el psicopedagog en l'àmbit de l'assessorament (2000)	381
Figura 7.3-4	projecte sistèmic inclòs en el PAT de 1ESO i 3ESO, grups en els que es descobriren bulliynng i agressions (2000)	383
Figura 7.4-1	passos per abordar un problema de forma sistèmica i estratègica	386
Figura 7.4-2	Adaptació de Fases del procés d'ajuda de Carkhuff (1980)	387

## ÍNDIX DE QUADRES

Quadre 1-1	Publicacions a l'entorn del rol del psicopedagog entre els anys 1984 i 1994	28
------------	---	----

## ÍNDIX DE TAULES

Taula 5.1-1	Casos atesos: Gènere	256
Taula 5.1-2	Casos atesos: Edat	256
Taula 5.1-3	Famílies	257
Taula 5.1-4	Centres IES dels casos atesos	257
Taula 5.1-5	Posicionament i expectativa que els docents transmeten quan demanen la intervenció de la psicopedagoga	258
Taula 5.1-6	Actitud de resposta inicial dels casos atesos	259
Taula 5.1-7	Tipus d'intervenció psicopedagògica	259
Taula 5.1-8	Resum de la valoració assignada a cada cas per les instàncies implicades en la intervenció psicopedagògica: alumnes, famílies, professorat i psicopedagoga	260
Taula 5.2-1	Edat *Gènere	261
Taula 5.2-2	Edat *Família	262
Taula 5.2-3	Edat *Centres	263
Taula 5.2-4	Centres * Conformació de la demanda d'intervenció	263
Taula 5.2-5	Actitud * Intervenció	264
Taula 5.2-6	Edat * Satisfacció assignada a la intervenció	265
Taula 5.2-7	Gènere * satisfacció assignada a la intervenció	266
Taula 5.2-8	Família* satisfacció assignada a la intervenció	267
Taula 5.2-9	Centre * satisfacció assignada a la intervenció	268
Taula 5.2-10	Conformació de la demanda d'intervenció * Satisfacció assignada a la intervenció	269
Taula 5.2-11	Actitud de resposta * satisfacció assignada a la intervenció	271
Taula 5.2-12	Tipus d'intervenció psicopedagògica * satisfacció assignada a la intervenció	272



## ANNEX: LES DADES INDEXADES

A la base de dades s'han consignat 484 casos resultat de set cursos escolars. consta dels següents apartats que s'expliquen al C. III a partir de la pàgina 122.

- 1r full de la base de dades: *Implicació del centre* [IC] que organitza la informació sobre descripció-historial de l'alumne, en un centre concret. (sobre fons blanc)
- 2n.full de la base de dades: DEMANDA D'INTERVENCIÓ: *Confirmació del problema* [CP] que inclou les dades aportades per qui fa la demanda d'intervenció, ja sigui amb paraules o amb llenguatge metaverbal (sobre fons vermellós)
- 3r.full de la base de dades: INTERVENCIÓ DE LA PSICOPEDAGOGA (a partir d'aquí es consigna la intervenció de la psicopedagoga en base a les dades rebudes o al coneixement personal, en la línia CRAPs)
- *Teoria de l'alumne* [TA] inclou l'exploració que fa la psicopedagoga amb el subjecte alumne o amb altres persones de la seva xarxa de relacions, unitats d'anàlisi, *amb qui s'ha intervingut* (sobre fons groc)
- *Component clau de l'Ajuda* [CA] que inclou les dades sobre l'estratègia que s'empra per ajudar a resoldre el problema. Les columnes o unitats d'anàlisi que mostren el *tipus d'intervenció* (fons verd):
- full 4t de la base de dades: RESULTATS LLIGATS AL PROCÉS *Efectivitat percebuda* [EP] organitza la valoració que els diferents agents fan dels resultats lligats al procés i valoració dels diferents agents (sobre fons violeta)

Cada cas té el numero de registre en cada un dels quatre fulls que ocupa i es pot llegir tot seguit passant el full.

La Base de Dades es troba a [www.comunicactiva.org/t6](http://www.comunicactiva.org/t6) i es pot llegir i fer les correlacions que interessin demanant el codi d'entrada.

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i.esc	eti_q_familia	eti_q_social
1	JO1	laissez faire	n/d	2/28	JFP	14	M	19830828	3ESO	n/d	-	n/d		equip docent	reunió	no	n/d	n/d
2	JO1	laissez faire	n/d	2/29	JTG	16	M	1982	4ESO	n/d	0	n/d		equip docent	reunió		orfe amb risc	n/d
3	JO1	laissez faire	n/d	2/30	LCC	15	F	1982	4ESO	n/d	0	n/d	1	equip docent	reunió	no	n/d	n/d
4	JO1	laissez faire	n/d	2/31	SSC	15	F	19831202	3ESO	n/d	0	n/d		professor	reunió		n/d	n/d
5	JO1	laissez faire	n/d	2/31	ECL	16	F	198203	4ESO	n/d	0	n/d	1	direcció	despatx		n/d	n/d
6	JO1	laissez faire	n/d	2/32	JES	15	F	1983	3ESO	social	0	n/d		tutor	reunió		desestructurada	n/d
7	JO1	laissez faire	n/d	2/33	LHL	16	F	19821113	3ESO	deficient lleu	-	psicòleg		tutor	reunió		sobreprotectora	n/d
8	JO1	laissez faire	n/d	2/34	GCA	13	F	1984	1ESO	n/d	0	n/d		equip docent	reunió		monoparental	immigrant
9	JO1	laissez faire	n/d	2/35	JAOC	13	M	19851121	1ESO	n/d	0	n/d		direcció	despatx		curosa	n/d
10	JO1	laissez faire	n/d	2/35	JAOC	13	M	19851121	1ESO	social	0	psiq+s.so c	2	tutor	passadis		multiproblemàtica	n/d
11	JO1	laissez faire	n/d	3/40,59	RCA	15	M	19830626	3ESO	n/d	-	CAPIP	3	equip docent	múltiple		contradictòria	artista
12	JO1	laissez faire	n/d	3/44,61	ROS	14	M	19821206	3ESO	bogeria	-	n/d		equip docent	reunió		multiproblemàtica	atur
13	JO1	laissez faire	n/d	3.71	ros	15	M	19821206	3ESO	social	-	UEC		tutor UEC	reunió		maltractes	n/d
14	JO1	laissez faire	n/d	3.42	JLMR	14	M	19830707	3ESO	n/d	n/d	n/d		família	reunió	si	n/d	n/d
15	JO1	laissez faire	n/d	2/39	AMA	16	F	1981	4ESO	n/d	n/d	n/d		família	reunió		n/d	n/d
16	JO1	laissez faire	n/d	2/40	JCD	16	M	1982	4ESO	n/d	n/d	n/d	2	equip docent	reunió		contradictòria	n/d
17	JO1	laissez faire	n/d	2/40	ED	15	M	1983	3ESO	social	n/d	n/d	3	equip docent	reunió		contradictòria	n/d
18	JO1	laissez faire	n/d	2/41	IDS	14	M	19830202	3ESO	social	-	psicòleg	4	equip docent	reunió		desestructurada	n/d
19	JO1	laissez faire	n/d	2/43	MPN	15	F	1982	4ESO	social	0	serv.soc		tutor	n/d		multiproblemàtica	atur
20	JO1	laissez faire	n/d	2/44	JMTM	16	M	19821101	3ESO	social	n/d	n/d		família	reunió		unida	n/d
21	JO1	laissez faire	n/d	2/45	FHC	15	M	19831123	3ESO	n/d	0	n/d		noi/a	n/d		normal	n/d

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
1	no segueix	n/d	n/d	falta d'interès	falta d'atenció	derivar EAP	cooperació en l'ajuda
2	no dades	n/d	inhibició	n/d	no fa res	CV orientació	que no enredi
3	risc	n/d	cooperació	problemàtic/a	insulta	parlar-hi,expulsar	demanen idees
4	no dades	bullying	cooperació	problemàtic/a	violència-insults	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
5	acurada	amenança prof.	saturació	problemàtic/a	violència, no respecte	parlar-hi	n/d
6	no segueix	n/d	cooperació	n/d	ha perdut interès	ACI	cooperació en l'ajuda
7	acurada	victimització	cooperació	estrany/a	no amics	parlar família	cooperació en l'ajuda
8	no dades	n/d	n/d	no entén	no entén	n/d	desentendre-se'n
9	risc	robatori	cooperació	evolució negativa	salvable	parlar família	demanda d'ajuda
10	rebuig	diversos	prejudicis	nefast	no respecta ningú	n/d	confirmar prejudici
11	judicis	plantar cara	prejudicis	nefast	no respecta ningú	parlar família	canvi IES
12	rebuig	múltiple	abdicació	malalt	violència, cridar l'atenció	perseguir	desentendre-se'n
13	acurada	me pegan	cooperació	n/d	abandonat	protegir	cooperació en l'ajuda
14	acurada	n/d	cooperació	falta d'interès	ha perdut interès	derivar EAP	demanda d'ajuda
15	acurada	n/d	saturació	n/d	n/d	protegir	demanda d'ajuda
16	perillós	plantar cara	saturació	nefast	insulta	parlar-hi	que no enredi
17	n/d	múltiple	abdicació	evolució negativa	no respecta ningú	parlar-hi,expulsar	que no enredi
18	n/d	múltiple	desentendre's	destructor	violència, cridar l'atenció	parlar família	que no enredi
19	no dades	n/d	cooperació	n/d	abandonat	protegir	centre de Menors
20	acurada	n/d	cooperació	evolució negativa	no fa res	pactes noi/a	cooperació en l'ajuda
21	n/d	n/d	cooperació	n/d	no entén	n/d	n/d

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
1	si	món laboral							n/d	CV hab.socials	n/d	n/d	n/d	n/d
2	si	passo						si	INEM	CV orientació	germana	n/d	n/d	inserció laboral
3	si	passo						si	n/d	n/d	pare-mare	n/d	n/d	baixa escolar
4	no	n/d	si						n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
5	si	mania						si	SCC	n/d	pare-mare,noi	n/d	n/d	baixa escolar
6	no	n/d	si		si				n/d	ADE	n/d	n/d	n/d	s'aplica
7	no	n/d	si						n/d	reforç	n/d	n/d	n/d	n/d
8	si	benestar							n/d	reforç	n/d	n/d	n/d	n/d
9		n/d	si						CAPIP	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
10	no	n/d	si						n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	rebota
11	si	mania			si				n/d	CV hab.socials	pare-mare,noi	n/d	n/d	contracte negocia, rebota
12	si	mutisme	si					si	CAPIP	UEC	pare-mare	n/d	n/d	n/d
13	si	por	si						DGAI	hàbits prevenció	tutor	tutor	contracte	menjador taller
14	si	benestar						si	n/d	CV hab.socials	pare-mare,noi	n/d	n/d	content
15	no	n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
16	si	mania			si	si		si	n/d	hàbits prevenció	pare-mare,noi	tutor	n/d	baixa escolar
17	si	mania							n/d	CV hab.socials	pare-mare,noi	tutor	n/d	rebota
18	si	perseguit	si					si	CAPIP	CV hab.socials	pare-mare,noi	n/d	n/d	treball singular rebota
19	si	sol			si				EAIA	CV orientació	n/d	n/d	n/d	recupera autoestima rebota
20	si	mania						si	n/d	CV hab.socials	pare-mare,noi	n/d	n/d	n/d
21	si	benestar							n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d



R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
1	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Incorporació al treball familiar
2	content/a	satisfacció	n/d	n/d	agraïda	èxit	Contracte indefinit en carpinteria metàl·lica, on segueix passats quatre anys
3	resignat/da	positiva	n/d	n/d	n/d	estabilitat	Els pares assumeixen la responsabilitat. La noia es queda a casa, la mare vigila
4	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	
5	content/a	satisfacció	satisfacció	n/d	acceptació	èxit	Treball en una peixeteria amb contracte. Al tercer any acomiadament per faltar a la mestressa
6	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	
7	n/d	n/d	fracàs	n/d	n/d	fracàs	La mare no coopera. No acudeix. No és conscient de la gravetat.
8	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	fracàs	
9	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	contenció	Es demana col.laboració als serveis socials.
10	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	fracàs	S'estigmatitza el noi en conèixer que hi ha ludopatia en el pare
11	passa	fracàs	n/d	n/d	dividida	fracàs	Molt contrast en l'actuació i valoració de les conductes del fill entre pare i mare. Regal moto.
12	passa	n/d	fracàs	n/d	indiferència	fracàs	Els pares manifesten no poder parlar mai amb el fill. Diuen "está loco".
13	inconscient	satisfacció	satisfacció	n/d	n/d	contenció	Fa coses per agradar l'educador. Problemes familiars i amb Justícia. Risc drogues. PGS
14	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	estabilitat	La família té interès, el noi és conscient de treballar poc, però no fa massa més
15	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	estabilitat	El pare té una greu malaltia. La mare està sola i desbordada. És ella qui necessita ajuda
16	inconscient	positiva	satisfacció	n/d	dividida	encert	La mare sobreprotegeix i encobreix el fill. El pare és recte. El noi s'aprofita
17	inconscient	fracàs	fracàs	n/d	dividida	fracàs	Fa els possibles perquè l'expulsin. Deixa de venir. Es passeja en moto exhibint l'absentisme permès per la mare.
18	passa	negativa	fracàs	n/d	fracàs	fracàs	Es tracta d'un noi que no té referents. El pare se n'ha desentès i la mare està superada des que el nen era petit.
19	resignat/da	satisfacció	indiferència	n/d	n/d	encert	família desestructurada, amb abusos per part del padrastre. La noi vol centre d'acollida. Bons lligams amb professorat i companys
20	passa	n/d	n/d	n/d	acceptació	contenció	Noi adoptat, que es deixa portar pels companys per tenir grup. Situació de risc, malgrat l'interès de la família.
21	content/a	n/d	n/d	n/d	n/d	estabilitat	El noi demana per anar a l'ADE, però no s'esforça en estudiar i fer deures a casa. Expectatives laborals irrealment.

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i.esc	etiq_familia	etiq_social
22	JO1	laissez faire	n/d	2/46	MA	14	M	19830828	3ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	reunió		desestructurada	musulmà
23	JO1	laissez faire	n/d	2/47	EGR	16	F	19810423	4ESO	def. físic/psiq	-	serv.soc		direcció	despatx		multiproblemàtica	gitano
24	JO1	laissez faire	n/d	2/48	JCF	13	M	19840519	1ESO	endarreriment esc.	-	n/d		equip docent	reunió		normal	n/d
25	JO1	laissez faire	n/d	2/50	RRM	12	M	19851002	1ESO	deficient lleu	+	n/d		PT	n/d		monoparental	atur
26	JO1	laissez faire	n/d	2/51	OVR	12	M	19851229	1ESO	endarreriment esc.	+	n/d		PT	reunió		sobrepsectora	n/d
27	JO1	laissez faire	n/d	2/52	JPR	13	M	19841003	1ESO	endarreriment esc.	-	CAPIP		PT	reunió		multiproblemàtica	atur
28	JO1	laissez faire	n/d	2/52	JPR	13	M	19841003	1ESO	social	-	CAPIP	1	direcció	despatx		multiproblemàtica	atur
29	JO1	laissez faire	n/d	2/52	JPR	13	M	19841003	1ESO	social	-	psiq+s.so c	3	tutor	passadis		multiproblemàtica	atur
30	JO1	laissez faire	n/d	2/26	JSH	13	M	19850113	1ESO	endarreriment esc.	-	n/d		PT	reunió		normal	n/d
31	JO1	laissez faire	n/d	2/54	LCV	14	F	19830909	1ESO	endarreriment esc.	-	psicòleg		PT	reunió		contradictòria	n/d
32	JO1	laissez faire	n/d	2/56	YAI	12	F	19850402	1ESO	endarreriment esc.	0	n/d		equip docent	reunió		monoparental	immigrant
33	JO1	laissez faire	n/d	2/58	MHB	16	M	1983	4ESO	endarreriment esc.	-	n/d		equip docent	reunió		desestructurada	n/d
34	JO1	laissez faire	n/d	2/59	RC	16	M	1982	4ESO	n/d	n/d	n/d	1	noi/a	passadis		n/d	n/d
35	JO1	laissez faire	n/d	2/61	LRM	12	M	1985	1ESO	deficient mitjà	-	n/d		equip docent	reunió		multiproblemàtica	n/d
36	JO1	laissez faire	n/d	2/62	ARG	15	M	1984	3ESO	deficient lleu	-	psiq+s.so c	3	direcció	despatx		multiproblemàtica	atur
37	JO1	laissez faire	n/d	2/63	DC	14	M	198412	2ESO	deficient mitjà	+	n/d		professor	reunió		sobrepsectora	n/d
38	JO1	laissez faire	n/d	2/64	DLH	14	M	1985	2ESO	endarreriment esc.	0	serv.soc		tutor	passadis		desestructurada	atur
39	JO1	laissez faire	n/d	2/66	JVA	15	M	1983	4ESO	n/d	n/d	n/d	2	equip docent	reunió		contradictòria	bar
40	JO1	laissez faire	n/d	2/77	OP	13	M	1985	1ESO	endarreriment esc.	-	n/d		professor	reunió		desestructurada	n/d
41	JO1	laissez faire	n/d	2/80	LH	13	F	198412	2ESO	social	-	n/d		PT	reunió		contradictòria	n/d

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
22	no dades	múltiple	inhibició	falta d'interès	no entén	CV hab.socials	demanda d'ajuda
23	acurada	múltiple	cooperació	no entén	no amics	ACI	demanen idees
24	no dades	n/d	cooperació	no entén	no entén	AEE	cooperació en l'ajuda
25	no dades	n/d	cooperació	n/d	no entén	AEE	cooperació en l'ajuda
26	no dades	n/d	cooperació	no entén	contesta	AEE	n/d
27	judicis	diversos	desentendre's	destructor	saturació professor	expulsar	que no enredi
28	perillós	robatori	prejudicis	despreçiable	múltiples	expulsar	que no enredi
29	perillós	fuga	desentendre's	despreçiable	múltiples	perseguir	aliar-se fam.contra noi
30	no segueix	n/d	desentendre's	falta d'interès	contesta	AEE	que no enredi
31	judicis	n/d	cooperació	estrany/a	ha perdut interès	ADE	demanen idees
32	mira-te'l	n/d	inhibició	no entén	no entén	parlar-hi	demanen idees
33	no dades	plantar cara	inhibició	falta d'interès	n/d	CV orientació	que no enredi
34	n/d	n/d	n/d	falta d'interès	salvable	CV orientació	n/d
35	judicis	múltiple	desentendre's	no entén	contesta	AEE	que no enredi
36	judicis	agressió	desentendre's	problemàtic/a	no respecta ningú	perseguir	psicòleg màgia
37	no dades	victimització	cooperació	insegur	descurat	ADE	demanda d'ajuda
38	no dades	llibreta	desentendre's	falta d'interès	no fa res	ADE	que no enredi
39	judicis	diversos	desentendre's	problemàtic/a	cridar l'atenció	CV orientació	n/d
40	perillós	plantar cara	cooperació	problemàtic/a	n/d	n/d	cooperació en l'ajuda
41	risc	amen. suïcidi	cooperació	problemàtic/a	salvable	derivar EAP	n/d

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
22	si	passo				si			s. socials	tutorització	tutor	n/d	n/d	rebota
23	si	món fàcil						si	escola adults	escola adults	pare-mare	n/d	n/d	n/d
24		n/d						si	n/d	tutorització	mare	n/d	n/d	n/d
25		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
26		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
27	si	mania						si	CAPIP	tutorització	professors	n/d	n/d	rebota
28	si	mania						si	s. socials	tutorització	mare	tutor	n/d	rebota
29		perseguit			si		si	si	DGAI	UEC	pare-mare	tutor	n/d	rebota
30		n/d							n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
31		n/d			si				n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	s'aplica
32	si	món fàcil	si		si				n/d	reforç	n/d	n/d	n/d	n/d
33	si	mania							n/d	CV orientació	n/d	n/d	n/d	n/d
34	si	món laboral							SCC	CV orientació	n/d	n/d	n/d	content
35	si	se'n riuen	si		si	si			n/d	tutorització	pare-mare	n/d	n/d	col.labora
36	si	passo						si	s. socials	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
37	si	se'n riuen							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
38	si	passo						si	s. socials	ADE	germana	tutor	contracte	n/d
39	si	món fàcil							n/d	CV orientació	n/d	n/d	n/d	rebota
40	si	mania			si				n/d	tutorització	professors	n/d	n/d	n/d
41		n/d							n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d

R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
22	inconscient	n/d	n/d	n/d	n/d	contenció	Es la figura masculina d'una llar d'immigrants de Marroc, que el pare ha abandonat. No deixa que ningú li doni pautes
23	inconscient	n/d	n/d	n/d	fracàs	contenció	La família no accepta la greu minusvàlua de la noia, junt amb síndrome de Conradi. Confonen noia bona amb intel·ligent
24	passa	positiva	n/d	n/d	agraïda	contenció	Sense tenir cap deficiència només li interessen les matèries d'aplicació real immediata. No fa res. Va perdut a l'espai físic del centre.
25	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Noi gran i obès, té dificultats de comunicació oral. Molt zelós de de la seva intimitat.
26	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	S'arrepentja en la solbrepotecció de la mare i crea el mateix tipus de lligam amb el PT, als altres professors passa de la submissió a contestar-los.
27	passa	negativa	n/d	n/d	dividida	contenció	Un noi amb dificultats d'adaptació al medi familiar i escolar, fill de família desestructurada, el PT el rebutja de la seva aula perquè enreda
28	inconscient	fracàs	fracàs	n/d	dividida	fracàs	Participa en un robatori fora de l'IES i se'l condemna sense donar-li suport afectiu i sense dret a defensa. Fui de l'escola i de casa
29	inconscient	fracàs	fracàs	n/d	dividida	fracàs	Noi en situació de risc terciari. EAP,EAIA,SSAP es passen la pilota; ningú actúa. Faig derivació d'urgència a DGAI i Justícia
30	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	contenció	Porta l'etiqueta d'educació especial, el professor no procura motivar, sanciona
31	content/a	n/d	n/d	n/d	n/d	estabilitat	Demandar-li responsabilitat. Control de deures diari
32	passa	n/d	n/d	n/d	n/d	contenció	Arribada de Cuba, no té la percepció d'endarreriment, els professors no volen ajudar en l'aprenentatge del català a l'AO.
33	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	estabilitat	
34	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	èxit	L'adreço a buscar feina, treballem les actituds professionalitzadores.
35	inconscient	positiva	n/d	n/d	agraïda	contenció	Es tracta d'un noi amb un alt grau de deficiència. Molts professors no se'n fan càrrec se n'enriuen, l'exasperen l'amenacen i l'expulsen. és un tracte no inclusiu.
36	inconscient	negativa	n/d	n/d	n/d	fracàs	El pare alcohòlic i en atur, maltracte la mare. El noi fa valdre els seus drets sobre mare i germana. A l'IES busca un tracte preferent.
37	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	No té relació, els companys no l'idiuen un mot. Té consciència de le seves dificultats. Defuig la companyia
38	passa	n/d	n/d	n/d	agraïda	contenció	El noi no és responsable. La tutora de seguiment no treballa per motivar, persegueix. La família no pot. Reforc a través de voluntariat.
39	inconscient	positiva	n/d	n/d	n/d	fracàs	Els pares tenen un bar. Al noi li donen tots els capricis, no té pautes. Falta a professors i companys. Absentisme.
40	passa	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	
41	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Intent de tirar-se a la via del tren. Intervenció de l'EAP que ha rebut informació externa. Absentisme.

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i.esc	eti_q_familia	eti_q_social
42	JO1	laissez faire	n/d	2/80	SR	13	M	1984	2ESO	social	-	serv.soc	2	tutor	passadis		desestructurada	n/d
43	JO1	laissez faire	n/d	2/42	EMP	14	F	19840525	2ESO	endarreriment esc.	0	n/d		professor	reunió		normal	canvis domicili
44	JO1	laissez faire	n/d	4.2/2	ECL	16	F	19820216	n/d	n/d	n/d	n/d		noi/a	despatx		normal	n/d
45	JO1	laissez faire	n/d	4.2/3	DGS	17	F	19810626	n/d	n/d	n/d	n/d		família	despatx		sobreprotectora	n/d
46	JO1	laissez faire	n/d	4.2/4	FC	15	M	198302	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió		normal	n/d
47	JO1	laissez faire	n/d	4.2/5	DGM	12	M	19851231	2ESO	n/d	0	psicòleg		família	despatx		desestructurada	n/d
48	JO1	laissez faire	n/d	4.2/6	DGM	13	M	19851231	3ESO	social	n/d	psicòleg		família	passadis		contradictòria	n/d
49	JO1	laissez faire	n/d	4.2/9	DGM	13	M	19851231	3ESO	social	n/d	psicòleg		tutor UEC	reunió		multiproblemàtica	n/d
50	JO1	laissez faire	n/d	4.2/6	IDS	15	M	19830202	4ESO	social	n/d	psiq+s.soc	4	tutor	passadis		multiproblemàtica	n/d
51	JO1	laissez faire	n/d	4.2/6	IDS	15	M	19830202	4ESO	social	-	psiq+s.soc	4	equip docent	reunió		multiproblemàtica	n/d
52	JO1	laissez faire	n/d	4.2/7	AR	12	M	1986	1ESO	endarreriment esc.	-	metge		família	conversa		normal	n/d
53	JO1	laissez faire	n/d	4.2/9	LH	14	F	198412	3ESO	social	0	n/d		tutor	conversa		multiproblemàtica	musulmà
54	JO1	laissez faire	n/d	4.2/10	EMP	14	F	19840525	3ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	conversa		normal	n/d
55	JO1	laissez faire	n/d	4.2/11	SEN	14	F	19841119	3ESO	n/d	n/d	n/d	2	tutor	conversa		normal	n/d
56	JO1	laissez faire	n/d	4.2/12	DGB	15	M	19830313	4ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	conversa		normal	n/d
57	JO1	laissez faire	n/d	4.2/13-4.1/12,16	LRM	15	M	1984	2ESO	deficient mitjà	-	serv.soc		direcció	despatx		multiproblemàtica	n/d
58	JO1	laissez faire	n/d	4.2/14	SP	15	M	1984	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió		normal	n/d

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
42	judicis	n/d	desentendre's	n/d	no entén	ADE	desentendre-se'n
43	no dades	n/d	cooperació	falta d'interès	descurat	n/d	que no enredi
44	n/d	n/d	cooperació	n/d	contesta	parlar-hi	canvi IES
45	n/d	diversos	desentendre's	falta d'interès	saturació professor	n/d	n/d
46	no dades	n/d	desentendre's	evolució negativa	no fa res	parlar-hi	que no enredi
47	acurada	victimització	prejudicis	insegur	no amics	protegir	demanda d'ajuda
48	judicis	absentisme	prejudicis	evolució negativa	múltiples	protegir	psicòleg màgia
49	judicis	robatori	abdicació	problemàtic/a	saturació professor	observar	psicòleg màgia
50	judicis	robatori	abdicació	destructor	violència, no respecte	parlar-hi	que no enredi
51	perillós	absentisme	saturació	nefast	baralles	parlar-hi,expulsar	que no enredi
52	no dades	n/d	desentendre's	estrany/a	no entén	ADE	n/d
53	acurada	absentisme	cooperació	problemàtic/a	múltiples	parlar família	demanda d'ajuda
54	no dades	plantar cara	desentendre's	problemàtic/a	baralles	parlar-hi	psicòleg màgia
55	perillós	absentisme	cooperació	problemàtic/a	no respecta ningú	CV hab.socials	que no enredi
56	mira-te'l	n/d	desentendre's	falta d'interès	ha perdut interès	CV orientació	que no enredi
57	perillós	múltiple	cooperació	deficient	no respecta ningú	AEE	canvi IES
58	no dades	baralla	desentendre's	problemàtic/a	contesta	CV hab.socials	que no enredi

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
42	si	món laboral							s. socials	reforç	n/d	n/d	n/d	n/d
43	si	no sóc res							n/d	tutorització	pare-mare,noi	n/d	n/d	n/d
44	si	benestar							escola adults	tutorització	n/d	n/d	contracte	content
45	si	mania						si	n/d	escola adults	pare-mare,noi	tutor	n/d	rebota
46		n/d							n/d	CV orientació	mare	n/d	n/d	n/d
47	si	món fàcil						si	CAPIP	tutorització	mare	universitari	n/d	col.labora
48	si	perseguit	si					si	s. socials	esplai	mare	universitari	contracte	col.labora
49	si	passo						si	internat	CV hab.socials	mare	universitari	contracte	refer lligams
50		passo	si	si	si	si		si	s. socials	CV orientació	pare-mare,noi	tutor	treball singular	menjador taller
51		mania	si	si	si			si	SCC	CV orientació	pare-mare,noi	universitari	n/d	negocia, rebota
52		n/d	si		si			si	CAPIP	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
53	si	món fàcil	si					si	defensor menor	CV hab.socials	mare	n/d	n/d	rebota
54	si	mania	si		si			si	n/d	resp. domèstiques	pare-mare,noi	n/d	contracte	actitud +
55	si	passo	si					si	n/d	tutorització	pare-mare	n/d	n/d	rebota
56	si	món laboral	si					si	SCC	CV orientació	mare	n/d	n/d	n/d
57	si	se'n riuen	si		si	si		si	centre EE	tutorització	pare	tutor	n/d	col.labora
58	si	mania	si					si	n/d	CV hab.socials	pare-mare,noi	n/d	n/d	refer lligams



R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
42	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	No sap llegir ni escriure. No ho pateix. Al carrer es defensa la vida amb comoditat. Família nombrosa amb mare debil i pare que no s'implica
43	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	contenció	Ha caviat de centre escolar 5 vegades. Desarrelament. Li costa controlar-se
44	content/a	satisfacció	n/d	n/d	agraïda	encert	Vol repetir 4ESO, la derivo a un curs ocupacional a un centre concertat que tenen bona cura de les habituacions.
45	resignat/da	satisfacció	n/d	n/d	dividida	encert	Es deriva a un centre per adults per repetir 4ESO, els cursos anteriors no feia res, enredava a totes les classes, faltava i la mare encobria.
46	passa	n/d	n/d	n/d	n/d	contenció	Espera complir 16 per poder marxar. Pactem amb la mare pla d'adquisició d'hàbits pel treball.
47	passa	positiva	n/d	n/d	agraïda	encert	Es recomana a la mare que doni autonomia i no sobreprotecció al fill
48	inconscient	positiva	n/d	n/d	enfadada	estabilitat	El noi està embolicat en un robatori, fa campanes a classe i enganya la mare, que d'altre banda el defensa amb les dents. Faig contracte amb ell.
49	content/a	positiva	n/d	n/d	acceptació	encert	Es fa un treball per convèncer la família de la necessitat que el noi estigui en un internat, es farà autònom i no s'aprofitarà de les desavinences dels pares i la feblesa de la mare.
50	passa	negativa	n/d	n/d	dividida	contenció	El pare considera que el noi "siempre ha causado problemas", en culpa la mare. El noi s'enriu de la mare i de tothom que li demani responsabilitat.
51	passa	fracàs	n/d	n/d	agraïda	contenció	Es demana responsabilitat al pare, que diu no saber que el noi faltava, considerava que treballava laboralment. El mateix dia que fa 16 se'l deriva a SCC
52	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	contenció	La mare presenta informes neurològics per tenir tracte de favor. No s'implica
53	n/d	n/d	n/d	n/d	indiferència	fracàs	Els pares han portat a viure a casa el nòvio magrebí de 21 anys (diu 17) i la nena té 13 anys. S'intenta que la mare reaccioni però és inconscient.
54	resignat/da	positiva	indiferència	n/d	agraïda	contenció	Embolics i baralles contínues. Atribució causal externa. La poso en confrontació: està robant als pares que posen en ella la confiança i als companys el temps.
55	passa	indiferència	indiferència	n/d	agraïda	contenció	La noia enganya a casa i ho intenta a l'IES. L'encaro a la realitat. S'encongeix d'espatlles.
56	resignat/da	positiva	n/d	n/d	acceptació	encert	Aprop de complir els 16 anys. Es treballa amb ell l'orientació laboral i se'l deriva al SCC
57	inconscient	positiva	n/d	n/d	agraïda	encert	Pares deficients, però educats. Els dos fills deficients, en un temps de llibertat no té pantes. Baralles, agressions a un magribí.
58	content/a	n/d	n/d	n/d	agraïda	contenció	Els pares controlaran més. Li desautoritzen les actituds -, s'impliquen. Reacciona + per agradar-me

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i.esc	eti_q_familia	eti_q_social
59	JO1	laissez faire	n/d	4.2/15; 4.1/5	VGC	14	M	1984	3ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió		normal	n/d
60	JO1	laissez faire	n/d	4.2/16	AG	14	M	18841027	3ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió		normal	n/d
61	JO1	laissez faire	n/d	4.2/17; 4.1/7b; 4.4/7	MD	14	M	19851210	2ESO	endarreriment esc.	-	n/d		PT	reunió		normal	musulmà
62	JO1	laissez faire	n/d	4.2/18; 4.1/10	RLG	16	M	1983	4ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	conversa		normal	n/d
63	JO1	laissez faire	n/d	4.2/19	JFSC	16	M	1982	4ESO	n/d	n/d	n/d		família	reunió		multiproblemàtica	n/d
64	JO1	laissez faire	n/d	4.2/19	JLSC	15	M	1984	4ESO	anorexia	n/d	n/d		família	reunió		normal	n/d
65	JO1	laissez faire	n/d	4.2/9	MASC	12	F	1986	1ESO	n/d	n/d	n/d		família	reunió		normal	n/d
66	JO1	laissez faire	n/d	4.2/20	JMDG	16	M	1982	4ESO	n/d	n/d	n/d		direcció	reunió		sobreprotectora	n/d
67	JO1	laissez faire	n/d	4.2/21	AG	0	M	1984	4ESO	n/d	n/d	n/d	1	direcció	conversa		desestructurada	n/d
68	JO1	laissez faire	n/d	4.2/22	OV	14	M	1985	2ESO	endarreriment esc.	-	n/d		equip docent	reunió		sobreprotectora	n/d
69	JO1	laissez faire	n/d	4.1/17; 4.2/23; 4.3/17	DR	15	M	1985	3ESO	endarreriment esc.	-	n/d	2	equip docent	reunió		desestructurada	n/d
70	JO1	laissez faire	n/d	4.1/18; 4.2/24	RB	14	M	1985	3ESO	n/d	n/d	n/d	1	educador	reunió		culte	n/d
71	JO1	laissez faire	n/d	4.2/25	MLB	15	F	19840207	3ESO	n/d	n/d	n/d		família	despatx		normal	n/d
72	JO1	laissez faire	n/d	4.1/7; 4.2/26; 4.3/18	CT	15	F	19840726	3ESO	n/d	n/d	n/d	1	tutor	conversa		normal	n/d
73	JO1	laissez faire	n/d	4.2/27	JGS	14	M	1985	2ESO	n/d	n/d	n/d		família	despatx		normal	n/d
74	JO1	laissez faire	n/d	4.1/1; 4.2/28	13	0	M		n/d	n/d	n/d	n/d		n/d	n/d		n/d	n/d
75	JO1	laissez faire	n/d	4.1/1; 4.2/28	LGR	14	F	1985	1ESO	sordesa profunda	+	serv.soc		PT	reunió		multiproblemàtica	gitano
76	JO1	laissez faire	n/d	4.2/29	MB	15	M	1984	3ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	conversa		normal	n/d
77	JO1	laissez faire	n/d	4.2/30	SV	14	M	1985	2ESO	n/d	n/d	n/d	1	tutor	despatx		normal	n/d

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
59	no dades	n/d	inhibició	falta d'interès	no fa res	ADE	que no enredi
60	acurada	diversos	cooperació	evolució negativa	no fa res	ADE	que no enredi
61	rebuig	va perdut/da	inhibició	no entén	no fa res	AEE	desentendre-se'n
62	no dades	n/d	inhibició	falta d'interès	salvable	n/d	n/d
63	no dades	diversos	cooperació	falta d'interès	ha perdut interès	protegir	cooperació en l'ajuda
64	no dades	n/d	cooperació	n/d	n/d	protegir	n/d
65	no dades	n/d	cooperació	n/d	n/d	protegir	n/d
66	no segueix	n/d	cooperació	falta d'interès	ha perdut interès	parlar-hi	n/d
67	perillós	baralla	prejudicis	problemàtic/a	no respecta ningú	CV hab.socials	demanar perdó públic
68	no dades	n/d	saturació	deficient	no entén	ADE	n/d
69	no dades	bullying	cooperació	despreciable	múltiples	ADE	que no enredi
70	acurada	amenança prof.	saturació	destructor	no respecta profe	parlar-hi	expulsió
71	no segueix	n/d	cooperació	n/d	ha perdut interès	parlar-hi	demanda d'ajuda
72	no dades	absentisme	abdicació	problemàtic/a	salvable	CV hab.socials	desentendre-se'n
73	n/d	plantar cara	cooperació	falta d'interès	insulta	parlar-hi	demanda d'ajuda
74	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
75	acurada	n/d	desentendre's	n/d	salvable	AEE	n/d
76	no dades	n/d	cooperació	problemàtic/a	salvable	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
77	no dades	amenança prof.	cooperació	evolució negativa	no respecta profe	parlar-hi,expulsar	que no enredi

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
59	si	mania		si				si	n/d	resp. domèstiques	pare-mare,noi	n/d	n/d	n/d
60	si	món laboral			si	si		si	n/d	CV hab.socials	pare-mare,noi	n/d	n/d	n/d
61	si	benestar			si	si		si	s. socials	tutorització	pare	tutor	n/d	s'aplica
62	si	passo	si		si			si	SCC	n/d	mare	n/d	n/d	n/d
63	si	benestar	si		si			si	n/d	tutorització	mare	n/d	n/d	n/d
64	si	no sóc res			si			si	n/d	tutorització	mare	n/d	n/d	n/d
65		n/d			si			si	n/d	resp. domèstiques	mare	n/d	n/d	n/d
66		món fàcil	si					si	n/d	escola adults	mare	n/d	n/d	s'aplica
67	si	mania	si		si			si	s. socials	tutorització	mare	n/d	n/d	refer lligams
68	si	mania	si		si			si	n/d	resp. domèstiques	mare	n/d	n/d	rebota
69	si	perseguit	si		si			si	s. socials	CV hab.socials	pare-mare,noi	tutor	n/d	rebota
70	si	mania			si			si	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
71	si	perseguit		si					n/d	tutorització	pare-mare	n/d	n/d	n/d
72	si	perseguit	si						n/d	CV hab.socials	n/d	n/d	n/d	actitud +
73	si	mania	si	si				si	n/d	resp. domèstiques	pare-mare,noi	n/d	treball singular	rebota
74		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
75	si	se'n riuen	si		si	si		si	s. socials	tutorització	mare	universitari	n/d	recupera autoestima
76	si	no sóc res	si		no				n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
77	si	passo	si		si			si	n/d	hàbits prevenció	pare-mare,noi	tutor	n/d	rebota

R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
59	passa	negativa	n/d	n/d	agraïda	estabilitat	Els pares el justifiquen perquè "no le gusta estudiar". estrategia: sense graduació estarà en les mateixes condicions que un deficient sense ser-ho.
60	passa	positiva	n/d	n/d	acceptació	contenció	Els pares justifiquen que fa 4 cursos "comenzó a descolgarse".
61	content/a	satisfacció	n/d	indiferència	agraïda	estabilitat	Acaba d'arribar del Marroc. El PT considera que no és feina d'ell i se'l vol treure de sobre. Pare molt interessat, culte i col.laborador
62	inconscient	positiva	n/d	n/d	indiferència	estabilitat	El noi no fa res, la mare confia que li regalaran el graduat. L'adreço a TxF.
63	passa	positiva	n/d	n/d	acceptació	estabilitat	Repeteix 4ESO. No treballa més que abans. Suspèn. La causa: mala companya. Fill no n'és responsable.
64	inconscient	positiva	n/d	n/d	acceptació	estabilitat	
65	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	No hi ha cap problema, simplement una mare sobreprotectora
66	resignat/da	positiva	satisfacció	n/d	acceptació	encert	Repeteix. Derivació TxF
67	resignat/da	positiva	indiferència	n/d	acceptació	contenció	Hi ha una greu baralla amb un company. El tutor la culpa, perquè una noia no hauria de fer-ho, disculpa el noi: estava encés
68	passa	negativa	n/d	n/d	enfadada	fracàs	La mare considera que només per assistir a l'IES li regalaran el Graduat. No hi ha cap responsabilització. Atribució causal externa.
69	passa	negativa	n/d	n/d	dividida	estabilitat	El pare desautoritza l'actitud de maltractador del fill. En entrevistes posteriors es cansa de col.laborar.
70	inconscient	fracàs	fracàs	n/d	enfadada	n/d	Fill de professors. Lider, amenaça professors en fer-los fora o la vida impossible. Conductes perilloses a TC. Pares el defensen acríticament.
71	n/d	n/d	n/d	n/d	agraïda	encert	Ha suspès cinc àrees. Perilla la graduació. Diu que a casa la tenen massa lligada. Defuig responsabilitat.
72	content/a	positiva	indiferència	n/d	n/d	encert	La noia s'aïlla. No es parla amb el pare. La mare no sap com tractar-la, té por que faci una bestiesa. No admet cap adult llevat de la Picopedagoga
73	passa	positiva	indiferència	n/d	agraïda	encert	Es proposa als pares que facin treballar el noi els dies sense classe a la fusteria, amb exigència i horari. Així veure que treballar no és jugar.
74	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	
75	inconscient	positiva	satisfacció	n/d	dividida	estabilitat	Cal fer ACI, el PT defuig la feina d'ajudar els professors. Es fa una tasca de caritat, no de justícia.
76	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	estabilitat	El noi manifesta a la tutora "estoy hundido"; es considera oportú que sigui la tutora que segueixi treballant a partir de la confiança-confidència
77	passa	positiva	n/d	n/d	acceptació	contenció	

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i.esc	eti_q_familia	eti_q_social
78	JO1	laissez faire	n/d	4.1/1; 4.3/2; 4.4/6	DFC	14	M	19850316	1ESO	endarreriment esc.	-	psicòleg		equip docent	reunió		multiproblemàtica	n/d
79	JO1	laissez faire	n/d	4.1/1: 4.3/3	IR	12	M	1986	1ESO	endarreriment esc.	-	n/d		equip docent	reunió		normal	n/d
80	JO1	laissez faire	n/d	4.1/7; 4.3/4	JGR	11	M	19860511	1ESO	endarreriment esc.	-	logopeda		equip docent	reunió		multiproblemàtica	n/d
81	JO1	laissez faire	n/d	4.3/6; 4.2/3	MSG	12	M	1986	1ESO	social	-	CAPIP		equip docent	reunió		multiproblemàtica	test. Jehovà
82	JO1	laissez faire	n/d	4.1/6,9; 4.4/22; 4.3/7	JPR	15	M	19841003	2ESO	social	-	psiq+s.soc	2	tutor	múltiple		risc	atur
83	JO1	laissez faire	n/d	4.3/7	JPR	15	M	19841003	3ESO	social	0	CAPIP	3	direcció	despatx		multiproblemàtica	atur
84	JO1	laissez faire	n/d	4.1/5-6; 4.3/8	JCF	15	M	19841015	2ESO	social	-	n/d		direcció	despatx		multiproblemàtica	n/d
85	JO1	laissez faire	n/d	4.3/10	MCR	15	F	1984	3ESO	n/d	n/d	n/d	1	professor	despatx		normal	n/d
86	JO1	laissez faire	n/d	4.1/5,9; 4.3/11	JGR	15	M	1983	3ESO	social	-	serv.soc	4	direcció	despatx		multiproblemàtica	gitano
87	JO1	laissez faire	n/d	4.1/11; 4.3/12	JRR	15	M	19840131	3ESO	social	n/d	serv.soc	3	direcció	despatx		multiproblemàtica	presó
88	JO1	laissez faire	n/d	4.1/3; 4.3/13	EGS	15	M	1984	3ESO	social	-	n/d	1	tutor	despatx		multiproblemàtica	n/d
89	JO1	laissez faire	n/d	4.1/11,21; 4.3/16	JAD	13	M	1983	1ESO	n/d	0	metge		coordinadora	conversa		maltractes	n/d
90	JO1	laissez faire	n/d	4.3/19	AMR	19	F	19800413	2BATX	n/d	n/d	n/d		noi/a	despatx		desestructurada	n/d
91	JO1	laissez faire	n/d	4.1/1,1	ESS	15	M	1984	2ESO	social	-	n/d		equip docent	reunió		multiproblemàtica	atur
92	JO1	laissez faire	n/d	4.1/3	MA	15	M	1984	3ESO	social	0	serv.soc		tutor	reunió		desestructurada	musulmà
93	JO1	laissez faire	n/d	4.1/9	JAOC	14	M	19851121	2ESO	social	-	serv.soc	3	tutor	despatx		multiproblemàtica	n/d
94	JO1	laissez faire	n/d	4.1/9	JMD	16	M	1983	4ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	reunió		sobreprotectora	n/d
95	JO1	laissez faire	n/d	4.1/17	DC	15	M	198412	3ESO	deficient lleu	-	n/d		equip docent	múltiple		risc	n/d
96	JO1	laissez faire	n/d	4.1/17	SRM	15	M	19841112	3ESO	social	-	n/d	3	equip docent	reunió		desestructurada	n/d

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
78	judicis	va perdut/da	cooperació	deficient	descurat	derivar EAP	cooperació en l'ajuda
79	judicis	diversos	inhibició	no entén	desmotivats	derivar EAP	confirmar prejudici
80	no dades	va perdut/da	cooperació	insegur	tristesa noi/a	derivar EAP	psicòleg màgia
81	judicis	múltiple	desentendre's	estrany/a	cridar l'atenció	ADE	psicòleg màgia
82	judicis	diversos	cooperació	problemàtic/a	no amics	parlar-hi,expulsar	demanda d'ajuda
83	perillós	agressió	saturació	problemàtic/a	abandonat	perseguir	Justícia
84	acurada	robatori	cooperació	evolució negativa	múltiples	protegir	demanda d'ajuda
85	perillós	amenança prof.	saturació	problemàtic/a	insulta	parlar-hi,expulsar	demanar perdó públic
86	perillós	robatori	saturació	destructor	múltiples	parlar família	que no enredi
87	acurada	múltiple	cooperació	problemàtic/a	salvable	observar	cooperació en l'ajuda
88	perillós	absentisme	cooperació	problemàtic/a	contesta	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
89	mira-te'l	diversos	cooperació	malalt	salvable	parlar família	cooperació en l'ajuda
90	acurada	va perdut/da	prejudicis	insegur	no amics	parlar-hi	demanda d'ajuda
91	acurada	va perdut/da	desentendre's	estrany/a	descurat	ADE	desentendre-se'n
92	perillós	baralla	cooperació	problemàtic/a	no respecta ningú	pactes noi/a	cooperació en l'ajuda
93	judicis	robatori	prejudicis	nefast	múltiples	perseguir	que no enredi
94	acurada	n/d	cooperació	n/d	salvable	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
95	no segueix	me pegan	cooperació	no entén	descurat	AEE	desentendre-se'n
96	judicis	absentisme	desentendre's	destructor	no respecta ningú	expulsar	que no enredi

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
78	si	se'n riuen	si	si	si			si	s. socials	tutorització	pare	n/d	n/d	content
79	si	no sóc res	si					si	n/d	ADE	professors	n/d	n/d	n/d
80	si	mutisme	si					si	CAPIP	tutorització	professors	n/d	n/d	n/d
81	si	se'n riuen	si			si		si	CAPIP	valorar esforç	professors	n/d	n/d	actitud +
82	si	mania	si		si			si	s. socials	ADE	professors	n/d	n/d	actitud +
83	si	passo	si		si			si	DGAI	n/d	pare-mare,noi	PT	n/d	n/d
84	si	món fàcil	si	si				si	internat	resp. domèstiques	mare	tutor	n/d	baixa escolar
85	si	mania		si	si			si	n/d	CV hab.socials	n/d	n/d	n/d	rebota
86	si	mania	si		si			si	s. socials	coordinar amb pares	mare	n/d	n/d	rebota
87		perseguit	si		si			si	s. socials	valorar esforç	mare	n/d	treball singular	col.labora
88	si	món fàcil						no	s. socials	coordinar amb pares	n/d	n/d	n/d	n/d
89	si	sol	si		si			si	n/d	coordinar amb pares	mare	tutor	n/d	content
90		por						si	n/d	coordinar amb pares	pare-mare,noi	n/d	n/d	actitud +
91	no	por			si			no	s. socials	ADE	n/d	n/d	n/d	n/d
92	si	món laboral	si					si	s. socials	tutorització	mare	n/d	n/d	negocia, rebota
93	si	perseguit			si			si	CSMIJ	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
94		món fàcil	si		si			si	n/d	tutorització	mare	n/d	n/d	s'aplica
95	si	no sóc res			si			si	centre EE	coordinar amb pares	pare-mare	n/d	n/d	content
96		n/d			si			si	s. socials	coordinar amb pares	germana	n/d	n/d	s'aplica



R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
78	content/a	positiva	n/d	n/d	acceptació	fracàs	Família amb deficiències físiques, psíquiques i econòmiques. Noi esporuguit, nivell molt baix. L'EAP triga 8 mesos a començar una exploració
79	resignat/da	fracàs	indiferència	n/d	indiferència	fracàs	Un nen que sent que ningú es preocupa d'ell. No fa soroll, no entén, no segueix. El tutor s'inhibeix, crítica en RED
80	resignat/da	fracàs	indiferència	n/d	indiferència	fracàs	transtorn de conducta, llenguatge i personalitat diagnosticat. No fa res ni EAP, ni CAPIP, ni família, ni centre escolar (?)
81	resignat/da	positiva	indiferència	n/d	indiferència	contenció	L'EAP no fa proposta educativa i en canvi etiqueta el noi davant l'equip docent, que se n'enriuen.
82	inconscient	positiva	satisfacció	indiferència	indiferència	contenció	La direcció proposa 9 hores d'atenció en petit grup per tutoria i refer lligams amb els companys.
83	inconscient	positiva	n/d	n/d	dividida	fracàs	Davant d'una situació de risc terciari: fugues, agresions, grup droga... es comunica a DGAI i a Fiscalia de Menors.
84	passa	satisfacció	n/d	n/d	agraïda	encert	Mare desfeta: fill gran autista, un altre drogadicte, el petit comença per mal camí. El dona de baixa i el posa a treballar al garden familiar.
85	passa	positiva	indiferència	satisfacció	n/d	contenció	La profesora se pasaba de lista...le dije no me toques las narices hija de puta.
86	passa	fracàs	fracàs	n/d	enfadada	fracàs	Fuma droga i en passa. Se l'expiulsa fins a final de trimestre. La mare sobreprotegeix i encobreix.
87	content/a	positiva	indiferència	n/d	agraïda	contenció	S'aconsegueix connectar amb la mare, passa de l'animadversió a l'entesa i la col.laboració. Entén que no hi ha cap retret sinó interès pel noi.
88	passa	fracàs	fracàs	n/d	fracàs	fracàs	Després de diversos intents de parlar amb la mare, ve i el dona de baixa sense parlar amb la tutora, ni la psicopedagoga i no tenint edat.
89	content/a	positiva	satisfacció	n/d	dividida	encert	La mare maltracte per excés (síndrome de Munchausen, per poders). Seguim el cas. Es parla directament amb ella i per telèfon amb el pare.
90	content/a	positiva	n/d	n/d	agraïda	èxit	Els pares han facilitat que el nòvio visqués a la mateixa casa i ara ella no sap com acabar la relació. Es fa intervenció sistèmica amb ella i mare. Orientació personal i professional.
91	resignat/da	n/d	n/d	n/d	n/d	fracàs	L'EAP dona informació solament al tutor. Aquest en RED, qualifica el noi de borderline, i tothom queda excusat de fer res.
92	passa	n/d	satisfacció	n/d	n/d	encert	El tutor parla amb la mare, al Marroc el noi era responsable, aquí diu que hi ha llibertat. I ell és un home.
93	inconscient	negativa	fracàs	n/d	dividida	fracàs	Està totalment al marge de la tasca i dels companys. S'ajunta per fer malifetes. El pare té una ludopatia i ofereix un model negatiu.
94	content/a	positiva	satisfacció	n/d	agraïda	encert	S'esforça per obtenir el graduat.
95	content/a	positiva	n/d	n/d	agraïda	èxit	Encopresi fins fa poc. Te "por de l'ordinador". Va sol. Derivació centre Flor de Maig
96	passa	n/d	n/d	n/d	indiferència	fracàs	No sap llegir als 15 anys, però sobreviu bé al carrer. El pare treballa moltes hores, la mare no té autoritat. S'escapa. Menteix. L'expulsen

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i.esc	eti_q_familia	eti_q_social
97	JO1	laissez faire	n/d	4.2/17	GF	15	M	1984	3ESO	endarreriment esc.	-	n/d		tutor	reunió		normal	n/d
98	JO1	laissez faire	n/d	4.1/17	AG	15	M	1984	3ESO	n/d	n/d	n/d	1	equip docent	reunió		multiproblemàtica	n/d
99	JO1	laissez faire	n/d	4.1/21	SLA	14	F	1985	2ESO	anorexia	0	CAPIP		tutor	reunió		contradictòria	n/d
100	JO1	laissez faire	n/d	4.1/25; 4.4/25	IJS	14	M	1985	2ESO	n/d	0	serv.soc	1	tutor	passadis		normal	mercadillo
101	JO1	laissez faire	n/d	4.1/25; 4.4/26	AP	14	M	1985	2ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	reunió		desestructurada	n/d
102	JO1	laissez faire	n/d	4.4/2	AS	13	M	1986	1ESO	endarreriment esc.	-	n/d		tutor	conversa		desestructurada	n/d
103	JO1	laissez faire	n/d	4.4/2	TC	13	F	1986	1ESO	endarreriment esc.	-	n/d		equip docent	reunió		n/d	n/d
104	JO1	laissez faire	n/d	4.4/3; 4.1/2	TR	13	M	1986	1ESO	endarreriment esc.	-	n/d		equip docent	reunió		n/d	n/d
105	JO1	laissez faire	n/d	4.4/20	ARM	15	M	1984	3ESO	social	-	serv.soc	3	equip docent	conversa		multiproblemàtica	presó
106	JO1	laissez faire	n/d	4.4/26	VMR	13	M	1986	2ESO	social	n/d	serv.soc		equip docent	conversa		risc	n/d
107	JO1	laissez faire	n/d	4/47	SSS	12	M	1987	1ESO	social	0	n/d		professor	conversa		normal	n/d
108	JO1	laissez faire	n/d	4/47	SSS	12	M	1987	1ESO	social	0	n/d		tutor	múltiple		multiproblemàtica	n/d
110	JO1	laissez faire	n/d	5 / 103	SSS	12	M	1987	1ESO	social	n/d	n/d	1	tutor	despatx		desestructurada	n/d
111	JO1	laissez faire	n/d	4/47	SSS	12	M	1987	1ESO	social	n/d	n/d	1	equip docent	múltiple		multiproblemàtica	n/d
112	JO1	laissez faire	n/d	3/02	JPR	14	M	1985	3ESO	social	-	serv.soc	4	educador	reunió		desestructurada	atur
113	JO1	laissez faire	n/d	5/4,36	SGG	15	M	19850505	3ESO	n/d	n/d	psiquiatre	0	equip docent	reunió		desestructurada	n/d
114	JO1	laissez faire	n/d	5/36,101	SGG	15	M	19850505	3ESO	social	n/d	CSMIJ	1	tutor	múltiple	no	monoparental	n/d
115	JO1	laissez faire	n/d	5/5,43,101	JSV	14	F	19850811	2ESO	social	0	serv.soc	2	equip docent	reunió		multiproblemàtica	n/d
116	JO1	laissez faire	n/d	5/6,40	DEM	12	M	1987	1ESO	endarreriment esc.	n/d	n/d		equip docent	reunió		normal	n/d
117	JO1	laissez faire	n/d	7/02	DS	15	M	1985	3ESO	n/d	n/d	n/d	1	professor	despatx		sobreprotectora	n/d

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
97	acurada	n/d	cooperació	insegur	no entén	ADE	cooperació en l'ajuda
98	judicis	diversos	cooperació	falta d'interès	no respecta ningú	ADE	cooperació en l'ajuda
99	acurada	absentisme	cooperació	evolució negativa	salvable	observar	cooperació en l'ajuda
100	no dades	absentisme	cooperació	falta d'interès	ha perdut interès	parlar família	cooperació en l'ajuda
101	judicis	robatori	desentendre's	destructor	ha perdut interès	parlar família	desentendre-se'n
102	judicis	n/d	cooperació	insegur	abandonat	observar	cooperació en l'ajuda
103	no dades	n/d	desentendre's	no entén	salvable	derivar EAP	desentendre-se'n
104	no dades	va perdut/da	desentendre's	no entén	falta d'atenció	ADE	n/d
105	perillós	múltiple	saturació	destructor	baralles	parlar-hi,expulsar	que no enredi
106	judicis	múltiple	prejudicis	destructor	no respecta ningú	perseguir	que no enredi
107	judicis	llibreta	desentendre's	destructor	descurat	excloure	que no enredi
108	risc	absentisme	cooperació	problemàtic/a	abandonat	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
110	perillós	múltiple	desentendre's	nefast	no respecta ningú	expulsar	desentendre-se'n
111	rebuig	absentisme	inhibició	nefast	múltiples	parlar-hi,expulsar	desentendre-se'n
112	rebuig	múltiple	desentendre's	destructor	múltiples	parlar-hi,expulsar	centre de Menors
113	perillós	plantar cara	prejudicis	problemàtic/a	cridar l'atenció	perseguir	confirmar perjudici
114	perillós	plantar cara	desentendre's	problemàtic/a	no respecta ningú	perseguir	que no enredi
115	judicis	absentisme	desentendre's	problemàtic/a	no respecta ningú	parlar-hi,expulsar	que no enredi
116	no segueix	llibreta	cooperació	falta d'interès	falta d'atenció	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
117	rebuig	robatori	desentendre's	despreciable	contesta	parlar-hi,expulsar	expulsió

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
97	si	benestar	si		si			si	n/d	ADE	pare	n/d	n/d	content
98	si	mania			si			si	n/d	ADE	pare-mare	n/d	n/d	n/d
99	si	mania	si					si	CSMIJ	tutorització	mare	n/d	n/d	n/d
100	si	n/d						si	s. socials	reforç	n/d	n/d	n/d	n/d
101		n/d							n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
102	si	n/d			si				n/d	ADE	n/d	n/d	n/d	n/d
103		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
104		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
105	si	n/d			si			si	s. socials	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
106		n/d							n/d	ADE	n/d	n/d	n/d	n/d
107		n/d		si				si	n/d	coordinar amb pares	mare	n/d	n/d	content
108		n/d	si		si	si		si	n/d	tutorització	avis	n/d	n/d	rebota
110		n/d						si	n/d	tutorització	mare	n/d	n/d	n/d
111	si	me'n sortiré	si					si	s. socials	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
112		n/d	si		si			si	Justicia	UEC	mare	tutor	n/d	baixa escolar
113	si	mania	si	si	si			si	CSMIJ	tutorització	mare	tutor	n/d	n/d
114	si	mania	si		si			si	n/d	tutorització	avis	n/d	n/d	n/d
115	si	mania	si		si			si	s. socials	tutorització	mare	tutor	n/d	n/d
116	si	món fàcil	si					si	n/d	ADE	pare	universitari	n/d	actitud +
117	si	perseguit	si					si	n/d	tutorització	pare-mare,noi	tutor	contracte	actitud +

R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
97	content/a	n/d	n/d	n/d	agraïda	encert	El pare es mostra agraït per l'atenció en grup reduït.
98	inconscient	positiva	n/d	n/d	n/d	estabilitat	La família no entra en l'exigència de responsabilitat al fill.
99	inconscient	positiva	n/d	n/d	acceptació	contenció	Noia demacrada, no menja, si ho fa vomita. Mala relació amb mare i germà. Només admet una mica l'autoritat del pare.
100	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	El noi falta perquè té dos germans minusvàlids dels quals es fa responsable si estan malalts, mentre els pares estan al mercadillo. Per això l'expulsen(!)
101	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	A classe pacífic, després s'ajunta amb males companyies i es fica en algun robatori. La mare diu sentir-se impotent. Li regala una moto.
102	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Està trist, no segueix a l'aula. Caldria fer alguna prova d'autoestima. En tot el curs l'EAP no la fa.
103	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	
104	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Produeix poc llenguatge. No té comunicació no verbal. Es deriva al CREDAV però els pares no li porten.
105	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	DEI noi aconsegueix que la mare, pobre dona maltractada, el doni de baixa. Ell també la maltracta.
106	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	participa en el robatori d'una moto. El pare no se n'assabenta fins que arriba la denuncia i la citació al tribunal de menors.
107	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Comença ESO. S'ajunta amb problemàtics. Coordinar amb la mare, maltractada per la vida. Col.labora.
108	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Falta a classe a casa no en saben res. Coincideix que un amic està expulsat. Conecto amb l'àvia. Els pares el castiguen.
110	passa	negativa	fracàs	n/d	fracàs	fracàs	Mentides múltiples. Expulsió de classe: 7 dies. No assumeix errors.
111	passa	fracàs	fracàs	indiferència	fracàs	fracàs	Està setmanes sense venir a l'IES tot i que surt de casa a l'hora i amb la motxilla. Tothom tranquil. En "Xiribita" té la vida al carrer.
112	n/d	indiferència	indiferència	n/d	indiferència	fracàs	Marxa de casa diverses vegades i força dies. Serveis socials impassibles. Es fa denuncia a DGAI i protecció del menor.
113	passa	negativa	n/d	n/d	enfadada	contenció	Ve d'un altre IES amb expectatives negatives. La mare, sola, protegeix el noi. Demana ajuda però no n'admet.
114	passa	negativa	fracàs	n/d	dividida	fracàs	expedient per fets diversos. Intervenció família extensa. Expulsió un mes. Incoherència en la família materna. Relació pare inexistent
115	inconscient	positiva	n/d	n/d	agraïda	contenció	Orfe de pare, mare amb càncer, radio i quimioteràpia. Tres fills, ella la gran. S'expulsa la noia sense tenir en compte la situació
116	inconscient	positiva	n/d	n/d	agraïda	contenció	Es líder, menteix a la família, diu anar a estudiar i va a jugar maquetes. Pactem pare, noi, tutora, jo.
117	content/a	positiva	satisfacció	satisfacció	agraïda	encert	S'evita l'expulsió amb intervenció sistèmica i amb contracte amb el noi, amb la intervenció de pare i mare i tutor. Hi ha canvi d'actitud.

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i.esc	eti_q_familia	eti_q_social
118	JO1	laissez faire	n/d	4/39	JSV	15	F	19850811	2ESO	social	n/d	n/d	2	tutor	despatx		multiproblemàtica	n/d
119	JO1	laissez faire	n/d	8/02	MMS	13	M	1986	2ESO	endarreriment esc.	-	CAPIP		equip docent	múltiple		contradictòria	test. Jehovà
120	JO1	laissez faire	n/d	8/02	MSM	13	M	1986	2ESO	endarreriment esc.	n/d	psiq+s.soc		equip docent	reunió		multiproblemàtica	test. Jehovà
121	JO1	laissez faire	n/d	8/02	MSM	13	M	1986	2ESO	social	-	CSMIJ		professor	conversa		multiproblemàtica	test. Jehovà
122	JO1	laissez faire	n/d	8/02	MSM	14	M	1986	2ESO	social	n/d	CSMIJ		n/d	cafeteria		desestructurada	test. Jehovà
123	JO1	laissez faire	n/d	10/02	CJ	12	M	1987	1ESO	n/d	n/d	n/d		família	reunió		sobreprotectora	n/d
124	JO1	laissez faire	n/d	11/02	RMGS	12	F	1987	1ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	conversa		normal	bar
125	JO1	laissez faire	n/d	11/02	RMGS	12	F	1987	1ESO	n/d	n/d	n/d		direcció	reunió		contradictòria	bar
126	JO1	laissez faire	n/d	5/12,39	CCT	13	M	19860615	2ESO	n/d	n/d	n/d		família	despatx		desestructurada	n/d
127	JO1	laissez faire	n/d	12/02	MCT	17	F	19820705	2BATX	n/d	n/d	n/d		família	reunió		normal	n/d
128	JO1	laissez faire	n/d	4/09	DSO	15	M	1985	3ESO	n/d	n/d	n/d		professor	n/d		normal	n/d
129	JO1	laissez faire	n/d	4/10	LRL	12	F	1987	1ESO	n/d	n/d	n/d		família	passadis		sobreprotectora	n/d
130	JO1	laissez faire	n/d	4/10	LRL	12	F	1987	1ESO	n/d	n/d	n/d		noi/a	passadis		desestructurada	n/d
131	JO1	laissez faire	n/d	5/14 b	LRL	13	F	1987	1ESO	social	n/d	serv.soc		direcció	despatx		multiproblemàtica	n/d
132	JO1	laissez faire	n/d	4/11	JTF	13	M	1986	2ESO	n/d	0	logopeda		família	reunió		normal	n/d
133	JO1	laissez faire	n/d	4/12	DC	15	M	198412	3ESO	deficient lleu	+	CSMIJ		PT	reunió	no	normal	n/d
134	JO1	laissez faire	n/d	4/13	DTM	13	M	1986	2ESO	n/d	-	n/d		tutor	n/d		sobreprotectora	n/d
135	JO1	laissez faire	n/d	4/14	AG	16	M	1984	4ESO	n/d	n/d	n/d	1	n/d	n/d		normal	n/d
136	JO1	laissez faire	n/d	5/19,84	RFA	15	F	1985	3ESO	n/d	-	n/d	1	equip docent	reunió		desestructurada	n/d

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
118	judicis	absentisme	desentendre's	problemàtic/a	saturació professor	expulsar	que no enredi
119	rebuig	va perdut/da	desentendre's	estrany/a	desmotivats	ridiculitzar	confirmar prejudici
120	no segueix	victimització	desentendre's	estrany/a	no amics	ridiculitzar	confirmar prejudici
121	judicis	victimització	desentendre's	deficient	no entén	parlar família	desentendre-se'n
122	rebuig	diversos	inhibició	malalt	no fa res	ridiculitzar	confirmar prejudici
123	mira-te'l	plantar cara	abdicació	evolució negativa	no fa res	protegir	desentendre-se'n
124	risc	baralla	cooperació	n/d	baralles	parlar-hi	demanda d'ajuda
125	judicis	bullying	prejudicis	nefast	múltiples	perseguir	que no enredi
126	no segueix	n/d	cooperació	evolució negativa	no amics	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
127	acurada	diversos	cooperació	n/d	múltiples	parlar-hi	psicòleg màgia
128	risc	diversos	cooperació	falta d'interès	no fa res	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
129	judicis	baralla	cooperació	n/d	no amics	protegir	confirmar prejudici
130	no dades	me pegan	saturació	evolució negativa	baralles	protegir	demanda d'ajuda
131	judicis	baralla	prejudicis	problemàtic/a	baralles	protegir	desentendre-se'n
132	no dades	n/d	cooperació	insegur	salvable	protegir	demanda d'ajuda
133	no segueix	victimització	desentendre's	deficient	no entén	AEE	desentendre-se'n
134	no dades	plantar cara	desentendre's	evolució negativa	no fa res	observar	demanda d'ajuda
135	no segueix	n/d	desentendre's	falta d'interès	no fa res	parlar-hi	desentendre-se'n
136	judicis	amenança prof.	desentendre's	problemàtic/a	no respecta ningú	CV hab.socials	expulsió

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
118		n/d						si	s. socials	n/d	mare	n/d	n/d	n/d
119	si	se'n riuen	si		si			si	CSMIJ	resp. domèstiques	mare	tutor	n/d	n/d
120	si	no sóc res	si		si			si	CSMIJ	valorar esforç	pare-mare,noi	tutor	n/d	n/d
121	no	n/d	si		si			si	n/d	valorar esforç	pare-mare,noi	n/d	n/d	n/d
122		n/d							n/d	tutorització	professors	n/d	n/d	n/d
123	si	món fàcil	si		si			si	n/d	resp. domèstiques	pare-mare,noi	universitari	n/d	negocia, rebota
124	si	perseguit	si			si			n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
125		n/d			si			si	n/d	coordinar amb pares	pare-mare	n/d	n/d	n/d
126	si	mania	si					si	n/d	tutorització	mare	n/d	n/d	n/d
127	si	me'n sortiré						si	n/d	valorar esforç	n/d	n/d	n/d	n/d
128	si	me'n sortiré						si	n/d	tutorització	pare-mare,noi	n/d	n/d	n/d
129	si	perseguit	si			si		si	n/d	tutorització	mare	n/d	n/d	recupera autoestima
130	si	perseguit	si			si		si	s. socials	tutorització	tutor	n/d	n/d	n/d
131	si	perseguit			si	si		si	Justicia	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
132	si	benestar	si		si				n/d	tutorització	mare	n/d	n/d	n/d
133	si	se'n riuen	si					si	centre EE	coordinar amb pares	pare-mare,noi	universitari	n/d	n/d
134	si	mania						si	n/d	tutorització	pare-mare,noi	n/d	contracte	rebota
135	si	món laboral						si	INEM	CV orientació	pare-mare,noi	n/d	n/d	content
136	si	món fàcil			si	si		si	CAPIP	tutorització	pare	tutor	n/d	n/d



R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
118	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	La mare la dona de baixa, sense edat, i l'inscriu a un curs de perruqueria.
119	resignat/da	positiva	indiferència	n/d	indiferència	contenció	El tutor responsabilitza la mare. La mare afirma que desde pequeño arrastra los problemas, ya iaban a por él.
120	resignat/da	positiva	n/d	n/d	indiferència	fracàs	A la classe d'EF es descobreix que hi ha un bulling. Un noi el defensa dient "oye que Miguelito es uno más".
121	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	El pare comprén millor que la mare, però prometen regals si fa impossibles: si ho aprova tot"
122	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	S'embruta les mans de tinta per poder anar-se'n a rentar i fer quelcom. Es masturba a classe./ que amb delicadesa hi parli el propi professor.
123	inconscient	positiva	indiferència	n/d	dividida	contenció	La mare desvia la seva responsabilitat inculpant els professors. Cal demanar el noi responsabilitat, fer-se horari i revisar.
124	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Organitza una baralla a l'hora de l'esbarjo. A migdia hi ha amenaces de mort per telèfon i la intervenció d'un cosí
125	n/d	negativa	n/d	n/d	dividida	fracàs	S'intenta coordinar amb la família perquè la nena encapçala un bullying. La mare no raona. Culpabilitza tothom, se li escapa que el pare ha amenaçat d'internar-la.
126	resignat/da	indiferència	n/d	n/d	acceptació	estabilitat	El professor de socials MM l'expulsa sistemàticament de classe perquè es mou, i el treu en arribar, abans no faci res.
127	resignat/da	n/d	n/d	n/d	agraïda	encert	La noia porta mesos cuidant el nòvio hospitalitzat per un càncer. La mare pateix per la resistència de la noia.
128	inconscient	n/d	n/d	n/d	agraïda	contenció	A les classes fa riure i prou. Els pares no saben com fer-lo reaccionar, a casa no fa res ni cuidar-se dels seus 7 ocells.
129	content/a	positiva	n/d	n/d	agraïda	èxit	La mare ve a demanar protecció per la nena perquè diu l'han amenaçada unes companyes.
130	content/a	positiva	indiferència	n/d	agraïda	contenció	Es víctima d'un ajust de comptes, al carrer, per haver-se petonejat amb el "novio" d'una alumna de 3ESO
131	n/d	n/d	n/d	n/d	enfadada	fracàs	Hi ha una baralla un dissabte a la tarda. Els pares denuncien diverses companyes a la policia. Canvi de centre el pròxim curs.
132	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Tartamudeja. Va aprendre a cordar-se les sabates als 9 anys.
133	content/a	satisfacció	n/d	n/d	dividida	èxit	Els costa admetre la deficiència del fill. Al final entenen que li sedrà profitós un centre d'FP adaptat i posteriorment un treball adaptat.
134	passa	indiferència	indiferència	n/d	dividida	contenció	No treballa i es deixa arrossegar pels conflictius. Signa un contracte però no hi ha cap millora. Sembla que a casa tampoc col.laboren realment.
135	content/a	positiva	n/d	n/d	agraïda	èxit	Derivació programa TxF, es resisteix perquè vol anar de viatge. Els pares intervenen positivament i aprofiten l'oportunitat de formació. Content
136	inconscient	positiva	satisfacció	n/d	agraïda	contenció	Amenaça al professor de TC de punxar-li les rodes del cotxe. Cal que aprengui una forma assertiva de gestionar les frustracions

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i.esc	eti_q_familia	eti_q_social
137	JO1	laissez faire	n/d	4/15	RFA	15	F	1985	3ESO	n/d	n/d	CAPIP	1	tutor	reunió		desestructurada	n/d
138	JO1	laissez faire	n/d	4/16	JAG	12	M	1987	1ESO	endarreriment esc.	-	n/d		tutor	reunió		normal	n/d
139	JO1	laissez faire	n/d	4/17	MH	13	M	1987	1ESO	endarreriment esc.	-	CAPIP		equip docent	reunió	no	contradictòria	n/d
140	JO1	laissez faire	n/d	4/18	RAP	16	M	19840509	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió		sobreprotectora	n/d
141	JO1	laissez faire	n/d	5/23, 133	JRM	13	M	1987	1ESO	endarreriment esc.	-	n/d		equip docent	reunió		unida	n/d
142	JO1	laissez faire	n/d	4/20	DGD	16	M	1983	4ESO	n/d	n/d	n/d	1	tutor	despatx		sobreprotectora	n/d
143	JO1	laissez faire	n/d	5/25,102	JS	15	F	1985	3ESO	n/d	n/d	n/d	2	equip docent	reunió		contradictòria	n/d
144	JO1	laissez faire	n/d	4/22	JM	15	F	1985	3ESO	n/d	n/d	n/d	1	direcció	reunió		normal	n/d
145	JO1	laissez faire	n/d	4/26	LGR	15	F	1885	2ESO	sordesa profunda	+	logopeda		n/d	reunió		multiproblemàtica	gitano
146	JO1	laissez faire	n/d	4/27	SSQ	16	M	1984	4ESO	n/d	n/d	n/d	3	equip docent	reunió		contradictòria	n/d
147	JO1	laissez faire	n/d	4/28	LO	13	F	1987	1ESO	anorexia	n/d	n/d		tutor	reunió		contradictòria	n/d
148	JO1	laissez faire	n/d	5/33,81,131	DSG	12	M	19870521	1ESO	n/d	-	n/d		n/d	n/d		n/d	n/d
149	JO1	laissez faire	n/d	5/33,81,131	DSG	12	M	19870521	1ESO	TDAH	-	psiquiatre		n/d	reunió		normal	test. Jehovà
150	JO1	laissez faire	n/d	4/30	OA	12	F	1987	1ESO	social	n/d	n/d		tutor	conversa		desestructurada	musulmà
151	JO1	laissez faire	n/d	4/31	VMR	14	M	1986	2ESO	social	-	UEC	3	equip docent	conversa		desestructurada	n/d
152	JO1	laissez faire	n/d	5/37,182	VRG	12	F	1987	1ESO	social	-	psiq+s.soc		direcció	passadis		maltractes	presó
153	JO1	laissez faire	n/d	5/181-182	VRG	12	F	1987	1ESO	social	-	psiq+s.soc		equip docent	reunió		multiproblemàtica	atur
154	JO1	laissez faire	n/d	4/34	EGB	12	F	1987	1ESO	social	-	n/d		PT	reunió		reconstituïda	n/d
155	JO1	laissez faire	n/d	4/37	JGA	15	F	1985	3ESO	social	0	serv.soc		tutor	conversa		desestructurada	n/d

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
137	acurada	absentisme	cooperació	evolució negativa	salvable	CV hab.socials	cooperació en l'ajuda
138	no dades	n/d	cooperació	falta d'interès	no fa res	parlar-hi	demanda d'ajuda
139	no dades	diversos	cooperació	evolució negativa	desmotivats	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
140	no segueix	plantar cara	cooperació	evolució negativa	desmotivats	CV orientació	cooperació en l'ajuda
141	acurada	n/d	cooperació	no entén	descurat	AEE	cooperació en l'ajuda
142	judicis	amenança prof.	desentendre's	desprezable	contesta	expulsar	demanar perdó públic
143	risc	amen. suïcidi	cooperació	problemàtic/a	múltiples	CV hab.socials	cooperació en l'ajuda
144	risc	amen. suïcidi	cooperació	evolució negativa	cridar l'atenció	parlar família	cooperació en l'ajuda
145	no dades	n/d	cooperació	n/d	salvable	AEE	cooperació en l'ajuda
146	judicis	plantar cara	prejudicis	desprezable	no respecta ningú	perseguir	expulsió
147	no dades	n/d	cooperació	n/d	cridar l'atenció	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
148	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
149	judicis	victimització	prejudicis	destructor	n/d	parlar família	cooperació en l'ajuda
150	acurada	n/d	cooperació	n/d	salvable	parlar família	cooperació en l'ajuda
151	rebuig	plantar cara	saturació	destructor	no respecta ningú	expulsar	que no enredi
152	judicis	absentisme	cooperació	problemàtic/a	tristesa noi/a	protegir	demanda d'ajuda
153	acurada	absentisme	cooperació	evolució negativa	múltiples	derivar CSMIJ	demanda d'ajuda
154	acurada	múltiple	cooperació	falta d'interès	cridar l'atenció	AEE	cooperació en l'ajuda
155	no dades	n/d	cooperació	n/d	viu avis	parlar-hi	cooperació en l'ajuda

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
137	si	món laboral	si					si	CSMIJ	tutorització	pare	tutor	contracte	actitud +
138	no	n/d			si				n/d	ADE	n/d	n/d	n/d	n/d
139	si	mania	si		si			si	n/d	resp. domèstiques	mare	tutor	n/d	rebota
140	si	passo	si					si	INEM	coordinar amb pares	mare	universitari	n/d	n/d
141	si	mutisme	si					si	n/d	ADE	mare	PT	n/d	n/d
142	si	mania	si		si			si	n/d	tutorització	mare	tutor	n/d	n/d
143	si	mania	si					si	n/d	CV hab.socials	pare	tutor	treball singular	rebota
144	si	mania			si			si	n/d	coordinar amb pares	mare	tutor	n/d	n/d
145	si	benestar	si		si			si	n/d	tutorització	mare	n/d	n/d	n/d
146	si	mania	si		si				n/d	CV orientació	n/d	n/d	n/d	n/d
147	no	n/d		si					n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
148		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
149	si	perseguit	si		si			si	n/d	valorar esforç	professors	n/d	n/d	content
150		n/d	si						n/d	tutorització	professors	PT	n/d	n/d
151	si	passo			si			si	s. socials	ADE	mare	n/d	n/d	n/d
152	si	passo	si		si			si	s. socials	tutorització	professors	n/d	n/d	n/d
153		n/d			si			si	DGAI	valorar esforç	mare	n/d	n/d	n/d
154	si	perseguit	si		si				n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
155	si	n/d	si						n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d

R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
137	inconscient	n/d	satisfacció	n/d	agraïda	encert	Detectem anorexia. El pare diu que "le echaron un mal de ojo" desde que murió el abuelo. L'adrecem a salut mental. Refermem els lligams amb la noia.
138	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	fracàs	No fa res. Amaga les notes als pares. Falsifica signatura
139	passa	n/d	indiferència	n/d	enfadada	fracàs	Ha tingut 7 professores de reforç perquè cap li agrada. La mare li disculpa tot i el que es negatiu diu que li ha ensenayt el pare.
140	passa	fracàs	n/d	n/d	enfadada	fracàs	12 hores AD a l'IES, professora particular, ell no fa res. La mare sobreprotegeix i considera que es mereix 3 mesos de vacances!!!
141	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	No segueix. Els pares treballen des de la matinada,. Ve sense rentar nio esmorzar. Enyora el germà, casat.
142	passa	indiferència	n/d	n/d	enfadada	fracàs	Amenaça la prof de TC "Voy a darte un puñetazo que ni tu madre te reconocerá. Lo haré aquí o en la calle". La mare defensa "al niño".
143	inconscient	positiva	satisfacció	n/d	agraïda	estabilitat	Es troben uns papers amb un "contracte de suicidi", immediatament es parla amb el pare. S'envia la noia amb l'àvia abans de vacances
144	inconscient	positiva	satisfacció	n/d	agraïda	contenció	Intercepto un contracte de suicidi amb una companya. Es treballa conjuntament amb les dues famílies i tutora. La noia es responsabilitza de la feina de casa
145	content/a	positiva	n/d	n/d	agraïda	encert	Es coordina, família, serveis socials, EAP, càrites. Escolarment es fa una atenció en petit grup i sola.
146	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Adolescent desagradable. S'etiqueta per les informacions un alumne el pare del qual n'havia estat mestre.
147	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	S'observen conductes d'anorexia. Es parla mab la mare, desvia. La causa és que va amb la nena IC, no vol que hi vagi,família amb drogadicció.
148	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	En una reunió amb diversos professors l'EAP diu que el noi té trets psicòtics. No és cert, diagnosticat TDAH, ara té un gran autocontrol
149	resignat/da	positiva	satisfacció	n/d	agraïda	contenció	Es víctima d'un grup de nois i noies, li diuen "el asesino", la tutora ho amplifica. S'intervé amb un programa de prevenció a tot 1ESO
150	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	estabilitat	El pare els ha abandonat, la mare fa feines, ella cuida els germans petits. Confia que professors i serveis socials l'ho resolquin tot.
151	passa	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Diu a la professora de ViP "me la chupas y me la pelas"
152	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	contenció	No ve, quan ho fa es nega a entrar a classe per cridar l'atenció. En una hora arribem a intervenir-hi sis professionals.
153	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Es fa comunicació escrita a jutjat menors, DGAI, EAIA, serv.soc davant la situació de desamparament que viu la nena. Fins ara ningú s'havia mogut.
154	inconscient	n/d	satisfacció	n/d	n/d	contenció	Parla, molesta, li criden l'atenció i fa l'estranya. En RED s'acorda marcar els límits amb coherència.
155	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Serv. soc. ens alerten:Pares divorciats, la nena viu amb l'àvia. El tutor parla amb la noia i considera que hi ha bona atenció i bon rotllo.

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i.esc	eti_q_familia	eti_q_social
156	JO1	laissez faire	n/d	4/38	SLA	14	F	19860126	2ESO	n/d	n/d	psiquiatre		equip docent	conversa		contradictòria	n/d
157	JO1	laissez faire	n/d	4/38	SLA	14	F	19860129	2ESO	anorexia	n/d	CSMIJ		professor	passadis		contradictòria	n/d
158	JO1	laissez faire	n/d	4/40	SFD	14	F	19850825	3ESO	social	n/d	n/d	1	professor	conversa		monoparental	n/d
159	JO1	laissez faire	n/d	4/41	RMH	12	M	1987	1ESO	endarreriment esc.	-	serv.soc		equip docent	reunió		contradictòria	gitano
160	JO1	laissez faire	n/d	4/42	RBR	15	M	1985	3ESO	n/d	n/d	n/d	1	equip docent	reunió		culte	n/d
161	JO1	laissez faire	n/d	5/47,137	CSC	15	F	1985	3ESO	endarreriment esc.	-	logopeda		equip docent	múltiple		multiproblemàtica	n/d
162	JO1	laissez faire	n/d	4/44	LJP	12	F	19871012	1ESO	n/d	n/d	psicòleg		equip docent	passadis		sobreprotectora	n/d
163	JO1	laissez faire	n/d	4/45	MDP	13	F	1987	1ESO	n/d	n/d	n/d		coordinadora	despatx		contradictòria	n/d
164	JO1	laissez faire	n/d	4/46	CGM	12	F	1987	1ESO	endarreriment esc.	+	serv.soc		equip docent	reunió		monoparental	atur
165	JO1	laissez faire	n/d	4/48	EG	12	F	1987	1ESO	endarreriment esc.	n/d	n/d		tutor	reunió		normal	n/d
166	JO1	laissez faire	n/d	4/49	NPG	15	F	1984	4ESO	n/d	n/d	n/d		n/d	n/d		normal	n/d
167	JO1	laissez faire	n/d	5/54,87,103,107	GRV	15	M	1985	3ESO	n/d	n/d	n/d	1	noi/a	múltiple		sobreprotectora	n/d
168	JO1	laissez faire	n/d	4/51	DB	12	M	1987	1ESO	n/d	n/d	psicòleg		tutor	reunió		normal	n/d
169	JO1	laissez faire	n/d	4/52	NGM	15	F	1985	3ESO	n/d	n/d	n/d		família	reunió		normal	n/d
170	JO1	laissez faire	n/d	4/53	DFC	15	M	1985	3ESO	endarreriment esc.	-	serv.soc		PT	reunió		multiproblemàtica	n/d
171	JO1	laissez faire	n/d	4/54	DB	15	M	1984	3ESO	n/d	n/d	n/d		professor	conversa		desestructurada	n/d
172	JO1	laissez faire	n/d	4/55	GFM	15	M	19841113	4ESO	endarreriment esc.	n/d	n/d		equip docent	reunió		normal	n/d
173	JO1	laissez faire	n/d	4/77	GHS	12	M	1987	1ESO	endarreriment esc.	n/d	serv.soc		equip docent	reunió		desestructurada	n/d
174	JO1	laissez faire	n/d	4/77	IZ	12	M	1987	1ESO	endarreriment esc.	n/d	n/d		n/d	n/d		desestructurada	atur

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
156	mira-te'l	bullying	cooperació	problemàtic/a	salvable	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
157	acurada	amen. suïcidi	cooperació	evolució negativa	cridar l'atenció	parlar família	cooperació en l'ajuda
158	no dades	plantar cara	cooperació	problemàtic/a	baralles	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
159	no dades	va perdut/da	cooperació	insegur	múltiples	protegir	cooperació en l'ajuda
160	acurada	amenança prof.	saturació	evolució negativa	n/d	parlar família	que no enredi
161	mira-te'l	me pegan	cooperació	insegur	no entén	protegir	cooperació en l'ajuda
162	risc	victimització	cooperació	malalt	tristesa noi/a	parlar família	cooperació en l'ajuda
163	judicis	baralla	prejudicis	n/d	baralles	perseguir	que no enredi
164	risc	agressió	cooperació	problemàtic/a	violència-insults	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
165	no dades	va perdut/da	cooperació	no entén	salvable	ADE	cooperació en l'ajuda
166	n/d	marxar de casa	cooperació	n/d	tristesa noi/a	pactes noi/a	cooperació en l'ajuda
167	perillós	navalla	prejudicis	nefast	insulta	expulsar	que no enredi
168	no dades	n/d	cooperació	falta d'interès	no fa res	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
169	acurada	amen. suïcidi	cooperació	n/d	cridar l'atenció	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
170	acurada	absentisme	cooperació	n/d	salvable	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
171	acurada	plantar cara	cooperació	n/d	salvable	parlar família	cooperació en l'ajuda
172	no segueix	n/d	cooperació	no entén	no entén	protegir	cooperació en l'ajuda
173	no dades	múltiple	prejudicis	evolució negativa	n/d	ADE	que no enredi
174	judicis	n/d	cooperació	problemàtic/a	contesta	ADE	que no enredi

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
156	si	n/d			si			si	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
157	si	passo	si		si			si	CSMIJ	coordinar amb pares	pare-mare	tutor	treball singular	rebota
158	si	món laboral						si	escola adults	CV hab.socials	mare	tutor	treball singular	baixa escolar
159		n/d							n/d	tutorització	mare	n/d	n/d	n/d
160	si	mania			si			si	n/d	coordinar amb pares	n/d	n/d	n/d	rebota
161	si	por			si				n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
162	si	sol			si			si	n/d	n/d	mare	tutor	n/d	n/d
163	si	n/d			si			si	n/d	coordinar amb pares	pare-mare,noi	tutor	n/d	n/d
164	si	por			si			si	n/d	tutorització	mare	n/d	n/d	refer lligams
165		n/d	si						n/d	ADE	n/d	n/d	n/d	n/d
166	si	n/d						si	n/d	coordinar amb pares	pare-mare,noi	n/d	n/d	content
167	si	n/d		si					n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
168	si	passo							n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
169	si	perseguit	si					si	n/d	resp. domèstiques	pare-mare	tutor	n/d	n/d
170	si	benestar	si						n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
171	si	món laboral		si				si	SCC	tutorització	mare	n/d	n/d	n/d
172	si	n/d			si				n/d	ADE	n/d	n/d	n/d	n/d
173		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
174		n/d							n/d	ADE	n/d	n/d	n/d	n/d





R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i.esc	eti_q_familia	eti_q_social
175	JO1	laissez faire	n/d	4/82	FGR	13	M	1987	1ESO	endarreriment esc.	-	n/d		equip docent	reunió		n/d	n/d
176	JO1	laissez faire	n/d	5/101	JGS	15	M	1985	3ESO	n/d	n/d	n/d	2	equip docent	n/d		contradictòria	n/d
177	JO1	laissez faire	n/d	5/101	JAOC	15	M	19851121	3ESO	social	n/d	psiq+s.so c	3	equip docent	reunió		multiproblemàtica	atur
178	JO2	perseguidor	RRI	2/02	SLA	14	F	19860129	3ESO	anorexia	0	CSMIJ	1	família	reunió		multiproblemàtica	n/d
179	JO2	perseguidor	RRI	2/02	SLA	14	F	19860129	3ESO	anorexia	0	CSMIJ	1	família	reunió		multiproblemàtica	n/d
180	JO2	perseguidor	RRI	3/02	LGR	15	F	19861130	3ESO	def. físic/psiq	+	serv.soc		tutor	múltiple		multiproblemàtica	gitano
181	JO2	perseguidor	RRI	4/02	JMS	15	M	1986	3ESO	n/d	n/d	n/d	2	tutor	passadis		contradictòria	n/d
182	JO2	perseguidor	RRI	5/02	LJP	13	F	19871012	2ESO	n/d	n/d	psiquiatre		educador	passadis		maltractes	n/d
183	JO2	perseguidor	RRI	6/02	MRE	15	M	19850727	4ESO	social	n/d	n/d		família	reunió		multiproblemàtica	n/d
184	JO2	perseguidor	RRI	7/02	CMG	14	F	19861101	2ESO	social	n/d	n/d	1	tutor	conversa		contradictòria	n/d
185	JO2	perseguidor	RRI	8/02	VMRM	14	M	19860105	3ESO	social	-	serv.soc	3	direcció	despatx		desestructurada	n/d
186	JO2	perseguidor	RRI	9/02	IRA	15	M	1986	3ESO	social	n/d	n/d	2	n/d	n/d		desestructurada	n/d
187	JO2	perseguidor	RRI	10/02	RMM	12	M	19880105	1ESO	social	-	serv.soc	3	PT	reunió		multiproblemàtica	gitano
188	JO2	perseguidor	RRI	11/02	JMM	13	F	1988	1ESO	n/d	n/d	n/d		direcció	despatx		n/d	n/d
189	JO2	perseguidor	ROC	12/02	DGL	12	M	19881023	1ESO	sordesa mitjana	+	logopeda		direcció	despatx		desestructurada	atur
190	JO2	perseguidor	RRI	5/09	JAOC	15	M	19851121	4ESO	social	n/d	psiq+s.so c	2	direcció	despatx		multiproblemàtica	n/d
191	JO2	perseguidor	RRI	5/10	JDP	15	M	1985	4ESO	n/d	n/d	n/d		direcció	despatx	no	multiproblemàtica	n/d
192	JO2	perseguidor	RRI	5/11	ARF	14	M	1986	3ESO	deficient lleu	-	psicòleg	3	direcció	despatx	no	contradictòria	n/d
193	JO2	perseguidor	RRI	5/12	VRM	13	F	1987	2ESO	social	-	psiq+s.so c		direcció	despatx	no	multiproblemàtica	presó

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
175	no dades	n/d	cooperació	insegur	no entén	ADE	cooperació en l'ajuda
176	rebuig	amenança prof.	prejudicis	despreciable	no respecta profe	expulsar	que no enredi
177	rebuig	múltiple	saturació	despreciable	múltiples	expulsar	canvi IES
178	judicis	amen. suïcidi	abdicació	malalt	múltiples	derivar CSMIJ	psicòleg màgia
179	judicis	amen. suïcidi	abdicació	malalt	múltiples	derivar CSMIJ	psicòleg màgia
180	acurada	múltiple	cooperació	insegur	no entén	AEE	cooperació en l'ajuda
181	rebuig	múltiple	desentendre's	nefast	desmotivats	parlar família	que no enredi
182	risc	n/d	cooperació	n/d	salvable	observar	cooperació en l'ajuda
183	acurada	n/d	cooperació	n/d	tristesa noi/a	CV orientació	cooperació en l'ajuda
184	acurada	absentisme	cooperació	evolució negativa	múltiples	parlar família	cooperació en l'ajuda
185	judicis	robatori	desentendre's	despreciable	violència-insults	expulsar	expulsió
186	n/d	mòbil	cooperació	nefast	contesta	expulsar	desentendre-se'n
187	acurada	absentisme	cooperació	problemàtic/a	desmotivats	AEE	confirmar prejudici
188	n/d	n/d	inhibició	n/d	n/d	n/d	psicòleg màgia
189	no dades	va perdut/da	cooperació	insegur	no entén	AEE	cooperació en l'ajuda
190	rebuig	n/d	desentendre's	despreciable	no respecta ningú	expulsar	desentendre-se'n
191	judicis	plantar cara	desentendre's	despreciable	contesta	perseguir	aliar-se fam.contra noi
192	judicis	diversos	prejudicis	no entén	no entén	perseguir	psicòleg màgia
193	judicis	agressió	desentendre's	despreciable	violència-insults	AEE	psicòleg màgia

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
175		n/d							n/d	ADE	n/d	n/d	n/d	n/d
176	si	passo							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
177		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
178	no	n/d	si					si	CSMIJ	coordinar amb pares	mare	n/d	n/d	rebota
179	no	n/d	si					si	CSMIJ	coordinar amb pares	mare	n/d	n/d	rebota
180	si	me'n sortiré						si	centre EE	coordinar amb pares	mare	PT	n/d	n/d
181	si	passo	si					si	n/d	tutorització	mare	n/d	contracte	actitud +
182	no	n/d	no		no			no	n/d	taller	tutor	n/d	n/d	n/d
183	si	mutisme	si					si	n/d	CV orientació	tutor	n/d	n/d	refer lligams
184	si	passo	si					si	n/d	hàbits prevenció	pare-mare,noi	tutor	contracte	s'aplica
185	si	perseguit	si		si			si	s. socials	valorar esforç	n/d	n/d	contracte	refer lligams
186	si	món fàcil							n/d	CV hab.socials	n/d	n/d	contracte	n/d
187		n/d	si						s. socials	tutorització	tutor	n/d	n/d	n/d
188		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
189		n/d	si		si				n/d	tutorització	tutor	n/d	n/d	n/d
190	si	perseguit							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
191	si	mania							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
192	si	perseguit	si					si	n/d	CV hab.socials	n/d	n/d	n/d	n/d
193	si	no sóc res	si			si		si	EAIA	tutorització	mare	tutor	n/d	refer lligams

R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
175	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	
176	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Diu al prof de TC "vendrà mi padre con la recortada y te pegará cuatro tiros"
177	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	S'espera informe exagerat per derivar-lo a UEC
178	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	La direcció no assumeix el pacte fer amb la psiquiatra i la família. No deixen repetir curs. "podria la resta". La noia guanya.
179	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	La direcció no assumeix el pacte fet amb la psiquiatra i la família. No deixen repetir curs, "podria la resta". La noia guanya, però surt perdent.
180	inconscient	indiferència	n/d	n/d	enfadada	fracàs	Sordesa profunda associada a deficiència. La mare pretén que estudiï logopedia, associa bona nena amb intel.ligent. S'adreça a FP adaptada. Refús.
181	passa	indiferència	n/d	n/d	dividida	contenció	Ve a classe sense res només el casc de la moto. La mare diu que té prohibit fer-la servir, però hi va. Contracte amb ell, millora.
182	n/d	indiferència	n/d	n/d	n/d	n/d	Telefonen del gabinet psiquiàtric, han deixat d'anar-hi. Consider-ho oportú no intervenir per deixar a la noia un espai de normalitat.
183	resignat/da	n/d	satisfacció	n/d	n/d	fracàs	La direcció em prohibeix actuar per acompanyar el dol per la mort del pare, i estant enemistat amb la mare; tot i que el noi és alumne meu.
184	content/a	indiferència	satisfacció	n/d	agraïda	encert	Falta, falsifica signatura pares. Situació de risc. Fem pactes i millora
185	passa	negativa	indiferència	n/d	indiferència	contenció	Noi molt intel.ligent en la vida de carrer, desinteressat per l'escola. Viu com una presó el grup EE. Només respecta, interacciona positivament amb la psicopedagoga.
186	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	
187	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Absentista. Mentider. Ve etiquetat del CEP. Des de la direcció se'l rebutja. La prof PT contracte amb ell des del respecte i l'exigència.
188	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	No se'm permet intervenció tot i que se'm deriva.
189	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Pares en procés de separació. La mare no accepta la sordesa del nen i no l'obliga a posar-se l'audifon.
190	resignat/da	n/d	n/d	n/d	n/d	fracàs	La direcció em demana informes per expulsar-lo a una UEC tot i que aquest curs no ha fet res i ha millorat d'actitud. Em nego a fer-los.
191	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	fracàs	Se'm deriva però se'm prohibeix intervenir. Em sento amb una relació de "doble vincle".
192	resignat/da	n/d	indiferència	indiferència	dividida	fracàs	Trenca la porta d'un lavabo per ajudar un company que ha quedat tancat. Se'l castiga reiteradament aplicant càstigs desmesurats. Li fan expedients disciplinaris sense defensa.
193	resignat/da	indiferència	satisfacció	n/d	agraïda	contenció	Una nena en risc, maltractes, alcohol... Crida l'atenció per demanar afecte. Intervé positivament la PT. La direcció vol expulsar.

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i.esc	eti_q_familia	eti_q_social
194	JO2	perseguidor	RRI	5/13	JCM	13	M	19870402	2ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	conversa	no	normal	n/d
195	JO2	perseguidor	RRI	5/14	JMGB	14	M	1986	2ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	conversa	no	sobreprotectora	n/d
196	JO2	perseguidor	RRI	5/15	FGR	14	M	19861209	3ESO	deficient lleu	+	n/d		tutor	passadis	no	normal	n/d
197	JO2	perseguidor	RRI	4/20,21	SGG	15	M	19850505	4ESO	n/d	n/d	psiquiatre	2	noi/a	conversa		reconstituïda	mercadillo
198	JO2	perseguidor	RRI	5/17	SGG	15	M	19850505	4ESO	n/d	n/d	psiquiatre	2	noi/a	conversa		multiproblemàtica	n/d
199	JO2	perseguidor	RRI	5/17	SGG	16	M	19850505	4ESO	n/d	n/d	psiquiatre		família	despatx		desestructurada	n/d
200	JO2	perseguidor	RRI	5/18	DFC	15	M	19850316	3ESO	endarreriment esc.	+	serv.soc		tutor	conversa		multiproblemàtica	n/d
201	JO2	perseguidor	RRI	5/18	DTM	15	M	19860222	3ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	n/d	n/d
202	JO2	perseguidor	RRI	5/20	APE	14	M	19860726	3ESO	n/d	n/d	n/d	1	equip docent	reunió	no	n/d	n/d
203	JO2	perseguidor	RRI	5/21	DCB	14	M	1986	3ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	n/d	n/d
204	JO2	perseguidor	RRI	5/22	JMLR	14	M	19860926	3ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	n/d	n/d
205	JO2	perseguidor	RRI	5/23	DSL	14	M	19860404	3ESO	endarreriment esc.	n/d	n/d	2	equip docent	reunió	no	n/d	n/d
206	JO2	perseguidor	RRI	5/24	ESS	15	M	19851121	3ESO	endarreriment esc.	-	serv.soc		tutor	reunió	no	multiproblemàtica	atur
207	JO2	perseguidor	RRI	5/24	ESS	15	M	19851121	3ESO	social	-	serv.soc		professor	múltiple	si	desestructurada	n/d
208	JO2	perseguidor	RRI	5/26	MAR	14	F	19861210	3ESO	social	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	n/d	n/d
209	JO2	perseguidor	ROC	5/27	MAB	14	F	1986	3ESO	n/d	n/d	n/d		educador	reunió	no	desestructurada	n/d
210	JO2	perseguidor	RRI	5/28	CER	14	M	1986	3ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	multiproblemàtica	n/d
211	JO2	perseguidor	RRI	5/29	JTF	14	M	19860922	2ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	conversa	no	normal	n/d

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
194	acurada	n/d	cooperació	evolució negativa	múltiples	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
195	no segueix	n/d	cooperació	falta d'interès	desmotivats	excloure	cooperació en l'ajuda
196	no dades	va perdut/da	desentendre's	no entén	no entén	AEE	que no enredi
197	risc	diversos	saturació	incompatible	tristesa noi/a	perseguir	demanda d'ajuda
198	acurada	amen. suïcidi	cooperació	n/d	n/d	pactes noi/a	cooperació en l'ajuda
199	acurada	diversos	cooperació	destructor	contesta	perseguir	cooperació en l'ajuda
200	no dades	múltiple	inhibició	deficient	no fa res	AEE	desentendre-se'n
201	judicis	múltiple	desentendre's	falta d'interès	contesta	CV hab.socials	que no enredi
202	no dades	diversos	desentendre's	despreçiable	falta d'atenció	excloure	que no enredi
203	judicis	diversos	desentendre's	problemàtic/a	no respecta ningú	excloure	que no enredi
204	judicis	múltiple	desentendre's	falta d'interès	no fa res	CV hab.socials	desentendre-se'n
205	no dades	múltiple	desentendre's	despreçiable	no respecta ningú	expulsar	que no enredi
206	judicis	diversos	desentendre's	deficient	no entén	AEE	desentendre-se'n
207	rebuig	llibreta	desentendre's	nefast	contesta	perseguir	desentendre-se'n
208	no dades	diversos	desentendre's	falta d'interès	contesta	CV hab.socials	que no enredi
209	no dades	múltiple	desentendre's	problemàtic/a	desmotivats	expulsar	que no enredi
210	perillós	múltiple	desentendre's	nefast	desmotivats	expulsar	que no enredi
211	no dades	n/d	cooperació	insegur	desmotivats	n/d	n/d

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
194	si	passo	si					si	n/d	reforç	mare	tutor	contracte	s'aplica
195	si	passo	si						n/d	reforç	n/d	n/d	n/d	n/d
196	si	perseguit	si			si			n/d	CV hab.socials	n/d	n/d	n/d	n/d
197	si	perseguit	no	si		si		si	n/d	valorar esforç	pare	n/d	treball singular	col.labora
198	si	perseguit		si				si	n/d	CV orientació	pare-mare	n/d	contracte	recupera autoestima
199	si	me'n sortiré		si					n/d	resp. domèstiques	pare-mare	n/d	n/d	s'aplica
200	si	món laboral		si		si		si	s. socials	CV orientació	n/d	n/d	n/d	n/d
201	si	mania			si				n/d	CV hab.socials	n/d	n/d	n/d	n/d
202	si	mania							n/d	CV hab.socials	n/d	n/d	n/d	n/d
203	si	mania							n/d	CV hab.socials	n/d	n/d	n/d	n/d
204	si	mania							n/d	CV hab.socials	n/d	n/d	n/d	n/d
205	si	passo							n/d	CV hab.socials	n/d	n/d	n/d	n/d
206	si	passo							n/d	valorar esforç	n/d	n/d	contracte	col.labora
207	si	perseguit							n/d	tutorització	n/d	n/d	encarregat	recupera autoestima
208	si	món fàcil							n/d	CV hab.socials	n/d	n/d	n/d	rebota
209	si	mania							n/d	CV hab.socials	n/d	n/d	n/d	rebota
210	si	passo							n/d	CV hab.socials	n/d	n/d	n/d	n/d
211	si	mutisme						si	n/d	reforç	mare	n/d	n/d	n/d



R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
194	content/a	indiferència	satisfacció	n/d	agraïda	contenció	Embruta una paret, paga la pintura per reparar-ho amb els diners de la guardiola per unes bames. Cooperació amb família
195	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	fracàs	La coordinadora admet una repetició només perquè el germà repeteix i la mare ho exigeix. Educativament no aconsellable. El noi rebota, es converteix en un passota.
196	resignat/da	indiferència	indiferència	n/d	n/d	contenció	La tutora d'ADE se'l treu de sobre. El noi es sent condemnat. Costa 3 mesos d'atenció diària que recuperi l'autoestima
197	resignat/da	indiferència	indiferència	satisfacció	n/d	contenció	El noi em demana ajuda: pare i tutor el persegueixen. Enceto una intervenció sistèmica amb el pare
198	content/a	indiferència	indiferència	satisfacció	agraïda	contenció	Davant amenaça de suïcidi acordem amb la psiquiatra d'orientar al para perquè no crispi la situació amb exigències. Connecto amb la mare per telèfon.
199	content/a	indiferència	indiferència	satisfacció	agraïda	encert	Es considera oportuna una repetició per poder obtenir el graduat. Es recomana un centre nou per poder començar de 0. Implicació positiva de tots.
200	resignat/da	n/d	n/d	n/d	dividida	contenció	L'EAP endarrereix durant mesos l'intervenció. Pare accident laboral, mare ONCE, dificultats econòmiques. El noi vol treballar, fa moltes faltes. Als 16 anys deixa de venir.
201	inconscient	n/d	n/d	n/d	n/d	fracàs	Ha millorat en autocontrol a base de tractar-lo amb respecte i autoritat.
202	inconscient	indiferència	indiferència	n/d	n/d	contenció	Li costa controlar-se. S'engresca a- CV habilitats socials.
203	content/a	indiferència	indiferència	n/d	n/d	contenció	Els jocs d'atenció l'han engrescat i això em facilita la interacció amb ell, em demana per quedar-se sempre al meu grup
204	content/a	n/d	n/d	n/d	n/d	contenció	Aprèn a demanar als companys que el deixin treballar hi ho fa amb assertivitat
205	passa	n/d	n/d	n/d	n/d	contenció	Em demostra que agraeix el respecte amb que el tracto, però ell no millora en la relació amb els altres.
206	resignat/da	indiferència	indiferència	n/d	n/d	contenció	Ha sentit profundament que l'envien al grup EE, als pares se'ls va comunicar per escrit. Em costa 2 mesos guanyar-me'l i retornar-li l'autoestima.
207	passa	indiferència	indiferència	indiferència	n/d	contenció	La prof. de MT pretén que l'expulsin de l'IES per riure i menjar xiclet. El noi rebota davant la injustícia. Costa més raonar amb professora i direcció que amb el noi.
208	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	contenció	Rebota en gran grup, reacciona assertivament si se la tracta respectuosa i exigentment.
209	passa	n/d	n/d	n/d	n/d	fracàs	No hem aconseguit cap autocontrol. Insulta.
210	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	contenció	Passiu i insegur. Li manca capacitat de concentració.
211	n/d	n/d	satisfacció	n/d	agraïda	contenció	tartamudeja, el fan repetir. Suspèn i ho amaga als pares. Respon amb els professors que s'impliquen.

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i.esc	eti_q_familia	eti_q_social
212	JO2	perseguidor	RRI	5/30	JRM	14	M	1986	2ESO	endarreriment esc.	+	n/d		PT	reunió		normal	n/d
213	JO2	perseguidor	RRI	6/35,66	NPG	12	F	19881003	1ESO	social	+	psiq+s.so c		tutor	reunió	no	monoparental	canvis domicili
214	JO2	perseguidor	RRI	5/32	MAS	14	F	1986	3ESO	social	n/d	psiq+s.so c		equip docent	reunió	no	monoparental	atur
215	JO2	perseguidor	RRI	5/33	NPL	15	F	19860125	3ESO	endarreriment esc.	+	n/d		PT	reunió		multiproblemàtica	n/d
216	JO2	perseguidor	RRI	5/34	CGM	13	F	1986	2ESO	social	+	serv.soc		PT	reunió		monoparental	atur
217	JO2	perseguidor	RRI	5/35	PGB	12	M	19880713	1ESO	social	+	psicòleg		tutor	reunió	no	multiproblemàtica	n/d
218	JO2	perseguidor	RRI	5/36	RRM	15	M	19851002	4ESO	deficient lleu	+	serv.soc		noi/a	passadis		multiproblemàtica	atur
219	JO2	perseguidor	RRI	5/37	DHG	14	M	19870410	2ESO	n/d	n/d	n/d		família	reunió		contradictòria	n/d
220	JO2	perseguidor	RRI	5/38	IRG	13	M	19870806	2ESO	n/d	+	n/d		n/d	n/d	no	normal	n/d
221	JO2	perseguidor	ROC	5/39	EGB	14	F	19860719	2ESO	social	+	psiquiatre		família	passadis		reconstituïda	n/d
222	JO2	perseguidor	RRI	5/40	ARU	14	M	1986	2ESO	n/d	+	n/d		família	reunió		reconstituïda	n/d
223	JO2	perseguidor	RRI	6/103	JEGC	15	M	1986	3ESO	n/d	n/d	n/d	1	direcció	n/d		contradictòria	n/d
224	JO2	perseguidor	RRI	6/104	DMQ	14	M	1987	2ESO	n/d	n/d	n/d	1	direcció	n/d		normal	n/d
225	JO2	perseguidor	RRI	4/105	AZA	13	M	19880912	1ESO	social	n/d	n/d	2	direcció	n/d		multiproblemàtica	n/d
226	JO2	perseguidor	RRI	6/105	JCH	14	F	1986	3ESO	n/d	n/d	n/d	1	direcció	n/d		normal	n/d
227	JO2	perseguidor	RRI	6/101	PG	15	M	1986	3ESO	n/d	n/d	n/d	1	direcció	n/d		n/d	n/d
228	SE	gestor	PEC	2/02	FEG	15	M	19860502	3ESO	endarreriment esc.	-	n/d	3	direcció	reunió		monoparental	musulmà
229	SE	gestor	PEC	3/02	AA	14	M	19870504	3ESO	deficient lleu	-	n/d		direcció	reunió	no	reconstituïda	musulmà

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
212	acurada	diversos	cooperació	insegur	desmotivats	AEE	cooperació en l'ajuda
213	acurada	me pegan	cooperació	malalt	salvable	ADE	cooperació en l'ajuda
214	rebuig	diversos	inhibició	problemàtic/a	no respecta ningú	derivar EAP	desentendre-se'n
215	acurada	n/d	cooperació	no entén	salvable	AEE	cooperació en l'ajuda
216	acurada	baralla	cooperació	insegur	tristesa noi/a	parlar família	cooperació en l'ajuda
217	risc	diversos	cooperació	evolució negativa	falta d'atenció	ADE	cooperació en l'ajuda
218	acurada	n/d	n/d	no entén	tristesa noi/a	ADE	desentendre-se'n
219	no segueix	n/d	cooperació	evolució negativa	ha perdut interès	parlar família	demanda d'ajuda
220	no dades	n/d	cooperació	falta d'interès	salvable	parlar família	cooperació en l'ajuda
221	acurada	fuga	cooperació	problemàtic/a	múltiples	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
222	acurada	victimització	cooperació	insegur	tristesa noi/a	derivar EAP	canvi IES
223	judicis	múltiple	desentendre's	despreciable	no respecta ningú	perseguir	expulsió
224	judicis	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
225	judicis	n/d	desentendre's	nefast	insulta	expulsar	desentendre-se'n
226	judicis	n/d	prejudicis	evolució negativa	contesta	parlar-hi	demanar perdó públic
227	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
228	judicis	n/d	cooperació	no entén	salvable	ADE	cooperació en l'ajuda
229	no segueix	n/d	cooperació	no entén	salvable	ADE	cooperació en l'ajuda

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
212	si	passo						si	n/d	tutorització	pare-mare	PT	n/d	content
213	si	perseguit	si					si	s. socials	tutorització	tutor	PT	n/d	n/d
214		n/d	si						n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
215	si	n/d						si	n/d	CV hab.socials	mare	universitari	n/d	col.labora
216	si	se'n riuen						si	n/d	tutorització	mare	PT	contracte	actitud +
217	si	passo	si						n/d	tutorització	tutor	n/d	n/d	n/d
218	si	por						si	n/d	coordinar amb pares	mare	n/d	n/d	content
219	si	sol	si					si	n/d	tutorització	mare	n/d	n/d	n/d
220	si	me'n sortiré	si					si	n/d	reforç	mare	tutor	treball singular	actitud +
221	si	passo	si					si	CSMIJ	coordinar amb pares	pare-mare,noi	n/d	n/d	n/d
222		n/d						si	n/d	tutorització	pare-mare,noi	tutor	n/d	n/d
223		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
224		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
225		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
226		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
227		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
228	si	benestar						si	n/d	ADE	pare	tutor	treball singular	s'aplica
229	si	me'n sortiré	si						n/d	valorar esforç	n/d	n/d	n/d	n/d

R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
212	content/a	n/d	n/d	n/d	indiferència	contenció	Mostra desinterès per l'aprenentatge. Fixació amb el germà casat fa poc. Els pares no els sembla problemàtic. PT segueix el treball amb èmfasi.
213	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	contenció	Des de direcció es posen pegues per intervenir educativament, donada la malaltia mental de la mare, s'intenta derivar a una aula psiquiàtrica. !!
214	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	fracàs	La noia mostra animadversió contra la mare, la tutora no pren distància i en fa causa comú, es nega a assumir un paper d'ajuda a l'adolescent.
215	content/a	n/d	n/d	n/d	agraïda	contenció	S'ha posat aquesta alumna en un grup pobre d'estímul. Direcció no accepta revisar-ho. Treballem l'autoestima, reacciona amb agraïment.
216	resignat/da	n/d	n/d	n/d	agraïda	contenció	A causa de males experiències té dificultats en les relacions amb els companys. Es fa una doble tutorització, amb respecte, PT i psicopedagoga.
217	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	fracàs	Adoptat. Mare adoptadora amb neoplàsia. TDAH. Proposo tutorar en grup ordinari. La direcció pretén separar del grup. El noi rebota.
218	content/a	n/d	n/d	n/d	agraïda	estabilitat	El noi té por de la tutora ADE, demana ajuda. Parlo amb ell i la mare i oriento a FP adaptada, d'acord amb EAP. Direcció em persegueix.
219	resignat/da	n/d	satisfacció	n/d	dividida	contenció	Manifesta que feia els deures però li feia vergonya dir-ho. No s'entén amb la mare i es baralla amb la germana, però es cuida cada matí del petit de 2 anys.
220	inconscient	n/d	n/d	n/d	n/d	encert	Orfe, adoptat pels tiets. Diagnòstic EAP: TDAH, el metge ho desestima. D'entrada es nega atreballar amb mi, ho aconsegueixo per la bona relació que tinc amb el germà.
221	passa	indiferència	n/d	n/d	agraïda	encert	Després d'un robatori fug de casa, quan la troba la policia acusa -falsament- al pare de maltractes. Posteriorment intervenció sistèmica i al jutjat.
222	n/d	n/d	n/d	n/d	agraïda	contenció	Es tracta d'un noi amb una deficiència lleu, cal acceptar-ho, derivar a centre EE professional. La mare considera que el nen ha de decidir.
223	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Signar en lloc dels pares. Expulsió per "suplantar personalitat". Prof. filosofia el qualifica de conductes patològiques. Ningú defensa.
224	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Ratlla el cotxe del prof de TC jugant al 3 en línia. De primer es considera falta molt greu i posteriorment l'amo del cotxe diu que es pot tancar amb cera. !!!
225	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Insults i donar un cop de peu a la paret. Reincident. (es tracta el noi com un presoner) Només la professora de CN defensa el noi.
226	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Expedient disciplinari per acumular fulls d'incidència en 2 matèries. Inestable emocionalment, diuen. Quin adolescent no ho és?
227	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Expedient disciplinari per fer un dibuix racista a la classe d'anglès. La mare ho troba estrany, a fulbet és el protector d'un noi magribí.
228	content/a	positiva	satisfacció	n/d	agraïda	contenció	Cal demostrar-li que tot i ser una dona tinc autoritat, a partir d'aquí fa tot el que insinuo. Ve fins quan està expulsat.
229	inconscient	positiva	n/d	n/d	n/d	contenció	

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i.esc	eti_q_familia	eti_q_social
230	SE	gestor	PEC	4/02	AML	15	M	19860121	3ESO	endarreriment esc.	0	n/d	2	direcció	reunió	no	desestructurada	musulmà
231	SE	gestor	PEC	5/02	YDF	15	M	19860102	3ESO	endarreriment esc.	0	n/d	3	direcció	reunió	no	desestructurada	musulmà
232	SE	gestor	PEC	7/6,103	PBJ	14	M	19870513	3ESO	social	-	n/d	3	direcció	reunió	no	desestructurada	presó
233	SE	gestor	PEC	6/02	MEBC	14	M	19870713	3ESO	endarreriment esc.	0	n/d		professor	cafeteria	no	monoparental	immigrant
234	SE	gestor	PEC	7/02	ESJ	15	F	19860517	3ESO	social	-	serv.soc		direcció	reunió	no	multiproblemàtica	gitano
235	SE	gestor	PEC	7/8,39,160	DAP	15	M	19860830	4ESO	endarreriment esc.	+	n/d		direcció	reunió	no	normal	n/d
236	SE	gestor	PEC	7/9,160	CCM	15	M	19860702	4ESO	TDAH	-	psicòleg	4	direcció	reunió	no	multiproblemàtica	bar
237	SE	gestor	PEC	7/10,160	MAA	15	M	19860420	4ESO	endarreriment esc.	+	n/d		direcció	reunió	no	reconstituïda	musulmà
238	SE	gestor	PEC	7/11,160	JBR	15	M	19860822	4ESO	social	-	serv.soc	4	direcció	reunió	no	multiproblemàtica	atur
239	SE	gestor	PEC	7/12,160	OH	15	M	19860805	4ESO	social	+	serv.soc	3	direcció	reunió	no	multiproblemàtica	musulmà
240	SE	gestor	PEC	7/13,160	ACM	16	M	19850911	4ESO	endarreriment esc.	+	n/d		direcció	reunió	no	sobreprotectora	n/d
241	SE	gestor	PEC	7/14,160	JDH	16	M	19851112	4ESO	def. físic/psiq	+	CAPIP		direcció	reunió	no	multiproblemàtica	n/d
242	SE	gestor	PEC	7/15,160	NBA	16	F	1985	4ESO	social	n/d	n/d		direcció	reunió	no	normal	musulmà
243	SE	gestor	PEC	7/16,160	AEH	16	F	1985	3ESO	endarreriment esc.	n/d	n/d		direcció	reunió	no	normal	musulmà
244	SE	gestor	PEC	6/31	MSD	16	F	1985001	4ESO	endarreriment esc.	n/d	n/d		direcció	reunió	no	normal	n/d
245	SE	gestor	PEC	6/31	ORM	16	M	19851009	4ESO	n/d	n/d	n/d	1	direcció	reunió	no	normal	n/d
246	SE	gestor	PEC	6/32	ERF	16	F	19850120	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
247	SE	gestor	PEC	6/32	JMO	16	F	19850316	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
248	SE	gestor	PEC	6/33	LTM	16	F	19850418	n/d	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
249	SE	gestor	PEC	6/33	JGL	16	M	19851230	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
250	SE	gestor	PEC	6/34	FJL	16	M	19850110	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
251	SE	gestor	PEC	6/34	DGL	16	M	19850615	4ESO	n/d	n/d	n/d		n/d	n/d		normal	n/d
252	SE	gestor	PEC	6/35	HM	16	F	19851128	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	desestructurada	musulmà

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
230	no dades	múltiple	cooperació	problemàtic/a	contesta	ADE	cooperació en l'ajuda
231	perillós	múltiple	cooperació	no entén	no entén	ADE	cooperació en l'ajuda
232	risc	múltiple	cooperació	problemàtic/a	violència, no respecte	ADE	cooperació en l'ajuda
233	no segueix	va perdut/da	desentendre's	insegur	salvable	ADE	cooperació en l'ajuda
234	judicis	absentisme	cooperació	estrany/a	desmotivats	ADE	cooperació en l'ajuda
235	no dades	n/d	cooperació	no entén	no entén	ADE	cooperació en l'ajuda
236	judicis	múltiple	desentendre's	nefast	contesta	expulsar	demanar perdó públic
237	no segueix	n/d	cooperació	no entén	salvable	ADE	cooperació en l'ajuda
238	perillós	agressió	saturació	problemàtic/a	no respecta ningú	ADE	que no enredi
239	no segueix	múltiple	cooperació	evolució negativa	baralles	ADE	que no enredi
240	no segueix	n/d	cooperació	no entén	no entén	ADE	cooperació en l'ajuda
241	judicis	n/d	cooperació	malalt	no entén	protegir	cooperació en l'ajuda
242	no dades	n/d	cooperació	no entén	salvable	ADE	cooperació en l'ajuda
243	no dades	n/d	cooperació	falta d'interès	salvable	CV orientació	cooperació en l'ajuda
244	no dades	n/d	cooperació	nefast	ha perdut interès	parlar-hi	que no enredi
245	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	CV orientació	que no enredi
246	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	CV orientació	n/d
247	no dades	n/d	cooperació	n/d	salvable	CV orientació	cooperació en l'ajuda
248	no dades	n/d	cooperació	n/d	no fa res	CV orientació	cooperació en l'ajuda
249	no dades	n/d	cooperació	evolució negativa	n/d	CV orientació	cooperació en l'ajuda
250	no dades	n/d	cooperació	evolució negativa	n/d	CV orientació	cooperació en l'ajuda
251	no dades	n/d	cooperació	n/d	n/d	n/d	n/d
252	no dades	absentisme	cooperació	evolució negativa	contesta	CV orientació	cooperació en l'ajuda

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
230	si	me'n sortiré	si		si				SCC	tutorització	professors	universitari	treball singular	s'aplica
231	si	món laboral							SCC	tutorització	professors	universitari	treball singular	inserció laboral
232	si	passo						si	s. socials	tutorització	professors	universitari	treball singular	negocia, rebota
233	si	sol		si	si				n/d	tutorització	n/d	universitari	encarregat	actitud +
234	si	me'n sortiré	no						SCC	tutorització	n/d	universitari	n/d	n/d
235	si	món laboral							SCC	CV orientació	n/d	universitari	treball singular	s'aplica
236	si	perseguit	si	si	si			si	n/d	CV hab. socials	pare-mare,noi	universitari	contracte	actitud +
237	si	món fàcil							SCC	tutorització	mare	universitari	n/d	n/d
238	si	me'n sortiré			si			si	s. socials	UAC	professors	universitari	treball singular	rebota
239	si	món fàcil	si		si	si			s. socials	taller	mare	universitari	contracte	inserció laboral
240	si	món fàcil	si		si	si		si	SCC	CV orientació	pare	universitari	n/d	n/d
241	si	se'n riuen			si	si		si	SCC	coordinar amb pares	mare	universitari	treball singular	content
242	si	benestar	si		si				SCC	CV orientació	n/d	n/d	n/d	content
243	si	món fàcil	si	si	si				SCC	CV orientació	n/d	n/d	treball singular	inserció laboral
244	si	món laboral							n/d	CV orientació	n/d	n/d	n/d	n/d
245	si	món laboral							n/d	CV orientació	n/d	n/d	n/d	n/d
246	si	me'n sortiré							SCC	tutorització	n/d	n/d	n/d	inserció laboral
247	si	passo							SCC	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
248	si	món fàcil							SCC	CV orientació	n/d	n/d	n/d	actitud +
249	si	passo							n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
250	si	passo							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
251	si	passo							escola adults	escola adults	n/d	n/d	n/d	actitud +
252	si	me'n sortiré							n/d	tutorització	n/d	universitari	n/d	actitud +



R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
230	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	No coneix prou l'idioma però es llest. Se'l deriva a CIFO i al SCC
231	content/a	satisfacció	n/d	n/d	n/d	encert	No admet una dona amb autoritat. Rebotja amb molts professors. Derivació a CIFO i SCC.
232	inconscient	positiva	indiferència	n/d	indiferència	fracàs	Un noi d'alt risc, amb família multiproblemàtica, disposa de diners i moto, malgrat la poca edat. Esdevé impossible ser un suport resilient.
233	content/a	positiva	n/d	satisfacció	n/d	encert	Provinent de REp. Dominicana, pateix greument el dol. S'esgarrija de la falta de respecte dels altres alumnes vers els adults. Elaborem el dol.
234	resignat/da	positiva	n/d	n/d	indiferència	contenció	Es més senzill assumir el rol de la seva ètnia que decidir un futur que li pormeti realització com a dona i autonomia
235	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	encert	té molt bon caràcter: submis deia l'informe. S'ha hagut de treballar l'autonomia iu la presa de decisions. Agrait.
236	content/a	satisfacció	n/d	n/d	agraïda	èxit	Etiquetat de nefast, mare amb greus problemes psíquics. En una intervenció sistemàtica es descobreix TDAH. Seguretat i afecte. Exit.
237	inconscient	positiva	n/d	n/d	agraïda	contenció	Vol guanyar diners. No li importen els estudis ni la legalitat laboral. Derivació a SCC i FO.
238	passa	negativa	n/d	fracàs	n/d	fracàs	Risc greu. Problemes conductuals que atenten el bé comú. Deixa de venir.
239	inconscient	positiva	n/d	n/d	dividida	contenció	Esquema d'autoritat islàmic, no accepta cap autoritat i menys si son dones. Es baralla. L'encaminem al treball.
240	inconscient	positiva	n/d	n/d	indiferència	fracàs	No aprofita els recursos que se li destinen. Falta de capacitat i sobreprotecció, incapaciten per qualsevol activitat que demani esforç.
241	content/a	positiva	n/d	n/d	acceptació	èxit	Macrocefalia, família curosa. Els ajuda a acceptar la discapacitat i demanar certificat del CAD. Encaminem a SCC i FO.
242	content/a	satisfacció	n/d	n/d	n/d	èxit	No escolaritzada al Marroc. Orientació pel treball compatible amb el rol de dona. Coopera i frueix.
243	content/a	satisfacció	n/d	n/d	n/d	encert	No té interès per l'alfabetització. Encaminar-la cap al treball junt amb una companya, també musulmana, que la tutoritza.
244	passa	n/d	n/d	n/d	n/d	contenció	No fa res. Orientar a SCC
245	passa	positiva	n/d	n/d	n/d	contenció	Repetidor 4ESO, no vol esforç. Orientació SCC.
246	inconscient	n/d	n/d	n/d	n/d	contenció	Repetidora. No s'esforça, encaminar-la a món laboral.
247	inconscient	n/d	n/d	n/d	n/d	encert	Repeteix a contracor. Ve a enredar. Encaminar-la a món laboral: SCC
248	inconscient	n/d	n/d	n/d	n/d	contenció	Repeteix. No treballa gens ni atén. Expectatives irracionals. Derivació SCC.
249	inconscient	n/d	n/d	n/d	n/d	contenció	Repeteix 4ESO fent menys que abans. Orientació cap a SCC.
250	passa	n/d	n/d	n/d	n/d	contenció	Repeteix sense voluntat, ho suspén tot.
251	resignat/da	n/d	n/d	n/d	n/d	encert	Pretén repetir per 2a. vegada. L'adreço a l'escola d'adults. L'IES no és una guarderia.
252	inconscient	n/d	n/d	n/d	n/d	contenció	Musulmana. Bon nivell econòmic. Pares separats. Repeteix. Pretén graduat sense esforç. Orientació FO.

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i_esc	etiq_familia	etiq_social
253	SE	gestor	PEC	6/36	ARM	16	F	19850208	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
254	SE	gestor	PEC	6/36	AChA	15	M	19861014	4ESO	social	-	serv.soc	2	tutor	reunió	no	multiproblemàtica	n/d
255	SE	gestor	PEC	6/37	DMQ	15	M	19860920	4ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	conversa	no	normal	n/d
256	SE	gestor	PEC	6/37	CVA	15	F	19861129	4ESO	n/d	n/d	n/d		noi/a	passadis	no	normal	n/d
257	SE	gestor	PEC	6/38	JSL	15	F	19860919	4ESO	n/d	n/d	n/d		noi/a	conversa	si	normal	n/d
258	SE	gestor	PEC	6/38	DVR	15	M	19860903	4ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	passadis	no	normal	n/d
259	SE	gestor	PEC	6/39	ARA	16	F	1985	4ESO	n/d	n/d	n/d		noi/a	n/d		desestructurada	canvis domicili
260	SE	gestor	PEC	6/40	YRS	15	F	19860604	4ESO	social	-	serv.soc		tutor	passadis	no	multiproblemàtica	n/d
261	SE	gestor	PEC	6/40	ECP	15	M	19860601	4ESO	n/d	n/d	n/d		direcció	despatx	no	normal	n/d
262	SE	gestor	PEC	6/41	DNS	15	M	19860802	4ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	reunió	no	normal	n/d
263	SE	gestor	PEC	6/41	AJG	15	F	19860708	4ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	reunió	no	sobreprotectora	n/d
264	SE	gestor	PEC	6/42	NBV	16	F	19860104	4ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	reunió	no	normal	n/d
265	SE	gestor	PEC	6/42	LSG	15	F	19860724	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
266	SE	gestor	PEC	6/43	APL	16	F	19860202	4ESO	n/d	n/d	n/d		direcció	reunió	no	normal	n/d
267	SE	gestor	PEC	6/43	SPL	16	F	19860428	4ESO	n/d	n/d	n/d		direcció	reunió	no	normal	n/d
268	SE	gestor	PEC	6/44	PVL	16	F	19860406	4ESO	n/d	n/d	n/d		direcció	reunió	no	normal	n/d
269	SE	gestor	PEC	6/44	MNH	15	F	19860822	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
270	SE	gestor	PEC	6/45	EAL	16	F	19851221	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	immigrant
271	SE	gestor	PEC	6/45	MPM	16	M	19851230	4ESO	endarreriment esc.	n/d	n/d		direcció	reunió	no	normal	n/d
272	SE	gestor	PEC	6/46	SMCh	12	M	19890904	1ESO	n/d	n/d	n/d		família	reunió	no	reconstituïda	n/d

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
253	no dades	n/d	cooperació	n/d	n/d	n/d	n/d
254	no dades	múltiple	cooperació	problemàtic/a	descurat	pactes noi/a	cooperació en l'ajuda
255	acurada	n/d	cooperació	n/d	n/d	n/d	n/d
256	n/d	n/d	cooperació	n/d	n/d	CV orientació	cooperació en l'ajuda
257	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
258	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
259	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
260	judicis	absentisme	cooperació	malalt	tristesa noi/a	CV orientació	cooperació en l'ajuda
261	no dades	n/d	cooperació	n/d	n/d	n/d	cooperació en l'ajuda
262	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
263	no dades	n/d	cooperació	falta d'interès	n/d	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
264	judicis	n/d	cooperació	falta d'interès	contesta	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
265	no dades	n/d	cooperació	falta d'interès	ha perdut interès	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
266	no segueix	n/d	cooperació	evolució negativa	tristesa noi/a	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
267	acurada	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
268	acurada	n/d	cooperació	n/d	falta d'atenció	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
269	no dades	absentisme	cooperació	evolució negativa	n/d	n/d	n/d
270	no dades	n/d	cooperació	n/d	n/d	protegir	cooperació en l'ajuda
271	no dades	n/d	cooperació	insegur	no amics	n/d	n/d
272	acurada	n/d	cooperació	insegur	orfe	parlar família	cooperació en l'ajuda

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
253		n/d							n/d	CV orientació	pare-mare,noi	n/d	n/d	col.labora
254	si	me'n sortiré	si						n/d	taller	tutor	universitari	treball singular	baixa escolar
255	si	me'n sortiré	si						n/d	CV orientació	tutor	universitari	n/d	recupera autoestima
256	si	me'n sortiré							n/d	valorar esforç	professors	n/d	n/d	s'aplica
257	si	por						si	SCC	tutorització	pare-mare,noi	n/d	n/d	inserció laboral
258	si	món fàcil							n/d	CV orientació	tutor	universitari	n/d	col.labora
259	si	sol	si						SCC	tutorització	tutor	n/d	n/d	recupera autoestima
260	si	no sóc res	si					si	CSMIJ	tutorització	mare	n/d	n/d	recupera autoestima
261	si	me'n sortiré							n/d	valorar esforç	n/d	n/d	n/d	n/d
262	si	me'n sortiré	si						n/d	tutorització	tutor	n/d	n/d	n/d
263	si	món fàcil							n/d	tutorització	tutor	n/d	n/d	n/d
264	si	mania			si				n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
265	si	me'n sortiré							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
266	si	me'n sortiré							n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
267		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
268		por			si				n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
269	si	sol							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
270	si	me'n sortiré							n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	estudia
271	si	món laboral							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
272	no	n/d	si						n/d	valorar esforç	pare-mare	n/d	encarregat	col.labora

R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
253	inconscient	positiva	n/d	n/d	agraïda	encert	Ve forçada a l'IES, no fa res. Els pares voldrien que repetís. Sense interès és un fracàs segur. Derivar a SCC
254	inconscient	positiva	n/d	n/d	indiferència	contenció	No admet les pròpies limitacions.L'èxit depèn de la sort, ni treball ni capacitat. Família doblement desestructurada. Suport en el professor UAC.
255	inconscient	positiva	satisfacció	n/d	n/d	contenció	Li costa fer amics. Li costa parlar amb els professors. Malgrat tenir capacitat es conforma amb un CF al mateix IES.
256	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	encert	S'adona que li cal fer batxillerat per qualsevol CF que li doni satisfacció personal.
257	resignat/da	positiva	n/d	n/d	agraïda	encert	Vol compondre música sense estudiar. Els pares volen que treballi ja. Orientació PGS.
258	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	encert	Noi equilibrat. Sentit de justícia. Amics, hobbies. Fem itinerari formació pel treball: CFGM, CFGS, activitats natura.
259	resignat/da	positiva	n/d	n/d	indiferència	encert	Viu el sentiment que ningú l'estima, pare i mare separats i vida mig reconstruïda se la treuen de sobre. Derivar-la a SCC.
260	content/a	positiva	satisfacció	n/d	agraïda	contenció	Deriva tutora per autolesions. Situació familiar d'alt risc. L'encamino a SCC i FO, amb tot el suport moral que cal.
261	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Cal reforçar perquè no es conformi amb el mínim si es compara amb el grup classe. Té més capacitats.
262	inconscient	positiva	n/d	n/d	n/d	contenció	Li cal adquirir consciència que cal esforç per graduar-se. Ha d'estudiar i no permetre's excuses.
263	inconscient	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	Repeteix 4ESO, atribució de culpa als professors de l'altre centre. Proposo entrevistar-nos amb ella i la mare i pactar.
264	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	No posa de part seva per aprovar, espera que li donin el graduat. Cal ajudar-la a adquirir autoconsciència i responsabilitat.
265	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Cal donar-li un toc d'alerta perquè treballi, té capacitat però està baixant en resultats.
266	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Li proposo fer ioga per augmentar la capacitat de concentració. Respon que no li agraden les coses rares.
267	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Noia treballadora, atenta, amb bones habituds. Només cal fer orientació acadèmica.
268	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	Es distreu, no accepta correccions. No es veu capaç de començar batxillerat. Fem un programa de reforç de l'autoestima.
269	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	No s'aconsegueix parlar amb la mare, la noia considera que la mare "passa d'ella".
270	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	encert	Li costa però és constant. Cal que es prepari per un ofici que li permeti autonomia personal i econòmica.
271	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Voluntariós, treballador, just. Li oferim unes hores de taller.
272	n/d	n/d	n/d	n/d	agraïda	encert	Activitat de lleure que li permeti fer amics i sentir-se gran respecte el germà. També podrà tancar el dol per la mort del pare.

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i_esc	etiq_familia	etiq_social
273	SE	gestor	PEC	6/46	EMLS	15	F	19860812	4ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	reunió	no	normal	n/d
274	SE	gestor	PEC	7/51,103	DTP	13	M	19890212	1ESO	social	-	serv.soc	3	tutor	conversa	no	multiproblemàtica	atur
275	SE	gestor	PEC	6/47	LSA	15	F	19860605	4ESO	n/d	n/d	n/d		direcció	reunió	no	normal	n/d
276	SE	gestor	PEC	6/48	PMC	16	F	19860302	4ESO	n/d	n/d	n/d		direcció	reunió	no	normal	n/d
277	SE	gestor	PEC	6/49	MLC	15	F	19860320	4ESO	social	-	n/d		tutor	conversa	no	multiproblemàtica	n/d
278	SE	gestor	PEC	6/50	EMG	15	F	19860711	4ESO	anorexia	0	psiquiatre		tutor	conversa	no	normal	n/d
279	SE	gestor	PEC	6/51	JPM	14	M	19870905	3ESO	social	-	n/d		tutor	conversa	no	normal	n/d
280	SE	gestor	PEC	7/56,160	SRC	15	F	19860721	4ESO	social	+	serv.soc		tutor	conversa	no	multiproblemàtica	n/d
281	SE	gestor	PEC	6/53	AMG	15	M	19861123	4ESO	n/d	n/d	n/d	2	direcció	conversa	no	risc	n/d
282	SE	gestor	PEC	6/53	JRR	15	M	19860628	4ESO	n/d	n/d	n/d		direcció	reunió	no	n/d	n/d
283	SE	gestor	PEC	6/54	RML	16	M	19860127	4ESO	n/d	-	n/d		direcció	reunió	no	contradictòria	n/d
284	SE	gestor	PEC	6/54	CSF	15	F	19860905	4ESO	n/d	n/d	n/d		direcció	reunió	no	normal	n/d
285	SE	gestor	PEC	6/55	LVM	16	F	19860223	4ESO	n/d	n/d	n/d		direcció	despatx	no	normal	n/d
286	SE	gestor	PEC	6/55	PSH	16	F	19851023	4ESO	n/d	n/d	n/d		noi/a	passadis	no	normal	n/d
287	SE	gestor	PEC	6/56	MAJ	15	F	19860926	4ESO	social	0	n/d		noi/a	conversa	no	multiproblemàtica	n/d
288	SE	gestor	PEC	6/57	LA	15	F	19860913	4ESO	n/d	n/d	n/d		noi/a	conversa	no	normal	musulmà
289	SE	gestor	PEC	6/57	IMD	15	M	19861119	4ESO	n/d	-	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
290	SE	gestor	PEC	6/58	CTC	16	F	1985	1BATX	n/d	n/d	n/d		tutor	conversa	no	normal	n/d
291	SE	gestor	PEC	6/58	CAT	15	F	19861124	4ESO	social	0	n/d		coordinadora	despatx	no	contradictòria	n/d
292	SE	gestor	PEC	6/59	CMC	16	M	19860110	4ESO	n/d	n/d	n/d		coordinadora	reunió	no	multiproblemàtica	n/d

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
273	acurada	n/d	cooperació	insegur	n/d	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
274	acurada	agressió	cooperació	problemàtic/a	violència, no respecte	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
275	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
276	acurada	n/d	cooperació	n/d	n/d	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
277	perillós	absentisme	cooperació	problemàtic/a	múltiples	parlar-hi	psicòleg màgia
278	acurada	diversos	cooperació	insegur	tristesa noi/a	parlar família	cooperació en l'ajuda
279	acurada	victimització	cooperació	insegur	no amics	protegir	cooperació en l'ajuda
280	acurada	victimització	cooperació	insegur	no amics	protegir	cooperació en l'ajuda
281	perillós	plantar cara	cooperació	destructor	violència, no respecte	parlar família	que no enredi
282	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
283	no segueix	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
284	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
285	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
286	acurada	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
287	acurada	n/d	n/d	n/d	orfe	parlar-hi	demanda d'ajuda
288	acurada	n/d	n/d	n/d	n/d	parlar-hi	demanda d'ajuda
289	no segueix	n/d	cooperació	evolució negativa	cridar l'atenció	CV orientació	cooperació en l'ajuda
290	acurada	n/d	n/d	n/d	n/d	parlar-hi	n/d
291	risc	fuga	cooperació	problemàtic/a	múltiples	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
292	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
273	si	no sóc res	si						n/d	valorar esforç	n/d	n/d	n/d	n/d
274	no	n/d	si						s. socials	tutorització	tutor	n/d	treball singular	refer lligams
275		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
276	si	por	si		si			si	n/d	valorar esforç	pare-mare,noi	n/d	n/d	content
277	si	perseguit	si			si		no	n/d	CV orientació	professors	n/d	n/d	n/d
278	si	no sóc res	si		si	si		si	CSMIJ	valorar esforç	pare-mare,noi	tutor	n/d	recupera autoestima
279	si	se'n riuen	si		si			si	n/d	tutorització	tutor	n/d	n/d	content
280	si	no sóc res	si		si				SCC	CV orientació	mare	tutor	n/d	n/d
281	si	passo			si			si	n/d	UAC	pare-mare,noi	n/d	n/d	rebotà
282		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
283		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
284		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
285	si	me'n sortiré	si						n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	content
286	si	n/d							SCC	n/d	n/d	n/d	n/d	content
287	si	me'n sortiré	si					no	SCC	valorar esforç	n/d	n/d	n/d	actitud +
288	si	me'n sortiré			si				n/d	tutorització	tutor	n/d	n/d	content
289	si	món fàcil	si		si			no	n/d	CV orientació	professors	n/d	n/d	content
290	si	me'n sortiré	si						n/d	valorar esforç	tutor	n/d	contracte	recupera autoestima
291	si	món fàcil	si		si			si	CSMIJ	coordinar amb pares	mare	universitari	n/d	refer lligams
292	si	món fàcil						no	n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d



R	val_noi	val_direct	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
273	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	Insegura, es compara contínuament amb els altres. Valorar l'esforç, orientar cap a diplomatura magisteri.
274	n/d	n/d	satisfacció	n/d	n/d	contenció	Tutora compromesa en relació d'ajuda al noi. Salvar la persona malgrat les conductes delinqüents. Suport a la tutora.
275	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Bona estudiant, a la primera avaluació va faltar per motius personals molt justificats. Seguirà estudiant.
276	content/a	positiva	satisfacció	n/d	agraïda	encert	Vol estudiar teatre però no s'atrevia a dir-ho als pares, perquè no la volen folklòrica. Batxillerat artístic, després ja es veurà.
277	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	contenció	Falta de control, mentides, absentisme. En situació de risc terciari. Fem contenció per lliqam afectiu, i orientació.
278	resignat/da	n/d	satisfacció	n/d	agraïda	encert	Baixa autoestima "me aprueban por lástima", mi abuelo me compara con mi primo y me dice "no vales nada". Intervenció sistèmica seguida.
279	resignat/da	positiva	satisfacció	n/d	n/d	contenció	S'enriuen i agredeixen pel la seva condició homosexual, defensa els agressors "no tienen mala intención". Bona tasca tutorial de recolçament.
280	content/a	positiva	satisfacció	n/d	agraïda	encert	depressió, baixa autoestima. Orientar PGS.
281	inconscient	negativa	n/d	n/d	dividida	contenció	Els pares justifiquen les agressions del noi a persones i instal.lacions. Marco amb coherència i autoritat. Bona relació amb mi.
282	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Orientació cap a la formació professional.
283	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Orientació cap a FP
284	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	S'angoixa amb pensaments negatius que fan que rendeixi pers sota de la capacitat. Ho treballem.
285	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	encert	li agrada pediatria, però no està disposada a invertir tant anys, encaminem a batx. ce CN i salut i després FP "Imatge pel diagnòstic.
286	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	encert	S'adona que a l'IES perd el temps. El que vol és treballar. L'adreço a SCC i FO d'hosteleria.
287	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	Està convençuda que es pot treballar i estudiar. La mare té una malaltia mental, no s'hi entén, si amb la parella de la mare. L'adreço a FP electricitat.
288	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	encert	un grup de nois se li enriuen perquè és musulmana. Demana ajuda a Direcció/ Vol estudiar per una feina que li permeti ajudar les persones. Idees clares.
289	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	encert	Un problema d'amors comporta un embolic a l'aula, Es sennt el centre i ho aprofita. No treballa, "li regalen el graduat".
290	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	Fa batxillerat però no sap per què. Li cal aclarir-se, afrontar la situació prenent decisions. La tutora participa + en la intervenció sistèmica.
291	inconscient	positiva	satisfacció	n/d	dividida	contenció	La noia s'ha fugat 4 o 5 dies. La mare no hi veu la gravetat: irresponsable. Cal que amb el marit estableixin criteris comuns. El novio té 17 anys i família multiproblemàtica.
292	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Personalment no està disposat aposar cap esforç en l'estudi. Ja "li donaran el graduat".

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i.esc	eti_q_familia	eti_q_social
293	SE	gestor	PEC	7/293	FBS	16	M	19860303	4ESO	n/d	n/d	n/d		n/d	n/d		n/d	n/d
294	SE	gestor	PEC	6/60	SIM	15	F	19869731	4ESO	endarreriment esc.	n/d	n/d		tutor	conversa	no	normal	n/d
295	SE	gestor	PEC	7/64,88	HR	13	F	19890208	1ESO	endarreriment esc.	-	n/d		tutor	conversa	no	n/d	n/d
296	SE	gestor	PEC	6/61	SCR	13	F	19881003	1ESO	social	0	n/d		tutor	cafeteria	no	desestructurada	n/d
297	SE	gestor	PEC	6/61	MCS	16	M	19860124	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	n/d	n/d
298	SE	gestor	PEC	6/62	JMG	16	F	19860202	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	n/d	n/d
299	SE	gestor	PEC	6/62	MPL	15	F	19860625	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
300	SE	gestor	PEC	6/63	MJVV	16	F	19860424	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
301	SE	gestor	PEC	6/63	PHG	15	F	19860704	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	desestructurada	n/d
302	SE	gestor	PEC	6/64	GCC	15	F	19861215	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
303	SE	gestor	PEC	6/64	ASC	17	F	19840821	4ESO	social	0	n/d		noi/a	passadis		multiproblemàtica	canvis domicili
304	SE	gestor	PEC	6/65	LChM	15	F	19860528	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
305	SE	gestor	PEC	6/65	XLC	16	M	19860207	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
306	SE	gestor	PEC	6/66	JAR	15	M	19860401	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
307	SE	gestor	PEC	6/66	MRRM	15	F	19861005	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	multiproblemàtica	immigrant
308	SE	gestor	PEC	6/67	ABM	15	M	19860507	4ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	conversa	no	normal	n/d
309	SE	gestor	PEC	6/67	SMO	16	F	19860302	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
310	SE	gestor	PEC	6/68	JNM	15	F	19861108	4ESO	n/d	n/d	n/d		noi/a	passadis	no	normal	n/d
311	SE	gestor	PEC	7/72,80	ADJ	16	M	19860318	4ESO	endarreriment esc.	+	psicòleg		equip docent	reunió	no	contradictòria	n/d
312	SE	gestor	PEC	6/69	CSV	15	F	19860816	4ESO	social	n/d	n/d		noi/a	passadis	no	monoparental	n/d

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
293	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
294	no dades	absentisme	cooperació	no entén	abandonat	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
295	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
296	acurada	múltiple	cooperació	insegur	viu avis	parlar família	cooperació en l'ajuda
297	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
298	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
299	acurada	n/d	cooperació	n/d	n/d	n/d	n/d
300	acurada	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
301	no dades	n/d	cooperació	n/d	n/d	n/d	n/d
302	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
303	acurada	va perdut/da	cooperació	n/d	salvable	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
304	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	cooperació en l'ajuda
305	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
306	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
307	acurada	absentisme	cooperació	evolució negativa	salvable	parlar família	cooperació en l'ajuda
308	acurada	n/d	cooperació	falta d'interès	salvable	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
309	n/d	n/d	cooperació	evolució negativa	n/d	n/d	n/d
310	no dades	va perdut/da	cooperació	n/d	n/d	n/d	demanda d'ajuda
311	acurada	victimització	n/d	insegur	tristesa noi/a	derivar CSMIJ	cooperació en l'ajuda
312	acurada	n/d	cooperació	n/d	n/d	parlar-hi	demanda d'ajuda

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
293	si	me'n sortiré			si				n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
294	si	me'n sortiré							SCC	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
295		n/d						no	n/d	tutorització	tutor	universitari	n/d	col.labora
296	no	n/d	si						n/d	reforç	tutor	universitari	n/d	n/d
297	si	me'n sortiré			si				n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
298	si	món fàcil							n/d	reforç	n/d	n/d	n/d	n/d
299	si	me'n sortiré	si		si				n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
300	si	món fàcil							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
301	si	me'n sortiré	si						n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
302	si	me'n sortiré	si					no	n/d	valorar esforç	n/d	n/d	n/d	n/d
303	si	sol	si						CSMIJ	valorar esforç	tutor	n/d	treball singular	recupera autoestima
304	si	món fàcil	no						n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
305	si	món fàcil							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
306	si	me'n sortiré							n/d	valorar esforç	n/d	n/d	n/d	content
307	si	me'n sortiré	si						n/d	tutorització	tutor	n/d	n/d	content
308	si	me'n sortiré							n/d	valorar esforç	tutor	n/d	n/d	col.labora
309	si	món fàcil	si						n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	col.labora
310	si	no sóc res	si						n/d	valorar esforç	n/d	n/d	contracte	col.labora
311	si	no sóc res	si					si	CSMIJ	tutorització	tutor	n/d	n/d	n/d
312	si	me'n sortiré							n/d	tutorització	tutor	n/d	n/d	content

R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
293	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Es treu el curs sense esforçar-se.
294	inconscient	n/d	n/d	n/d	indiferència	fracàs	Li recomano un PGS, potser treballar l'estimularia més que l'assistència al centre escolar.
295	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	fa poc arribada del Magrib. No distingeix fons-figura. Aprofitem estudiant psicologia per per suport.
296	n/d	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	Noi trist, la mare no el veu, en canvi té amb ella al germà una mica més petit. Viu amb els avis, el pare i un tiet. No té amics. Cap regal de Reis.
297	passa	positiva	n/d	n/d	n/d	estabilitat	Vol estudiar arquitectura, no estudia massa però vist el context se'n surt sense fer res.
298	inconscient	n/d	n/d	n/d	n/d	estabilitat	Li costa aclarir-se respecte el futur. Es valora en funció de la desitjabilitat.
299	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	estabilitat	Molt ben valorada pels professors. Li agradaria fer recerca científica i música
300	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	estabilitat	Li agradaria fer coses diverses. Cal ajudar-la a ajustar capacitats amb futur professional
301	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	estabilitat	Es considera responsable i tolerant. Vol fer una carrera amb prestigi. Opta pel batx. social per més fàcil.
302	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	estabilitat	Li agrada infermeria però decideix un itinerari massa llarg: CFGM, CFGS, infermeria.
303	content/a	satisfacció	satisfacció	n/d	acceptació	èxit	Viu amb el pare. Excesivament responsable de l'economia domèstica. Trenca amb el noviet. S'adona que té alu. lucinacions, pensa si està boja. L'acompanyo immediatament a la psiquiatra.
304	inconscient	positiva	indiferència	n/d	n/d	estabilitat	Suspèn. No estudia però vol fer empresarials, li agraden els animals, es conforma amb treballar en un Caprabo. !
305	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Orientació acadèmica. No estudia però va de sobrat tot i que suspèn.
306	content/a	positiva	indiferència	n/d	n/d	encert	No estudia massa, però té decidit que farà batx. artístic. S'ha informat bé.
307	inconscient	positiva	satisfacció	n/d	dividida	contenció	des de petita judicis, separacions, canvis de tutela. S'aprofita de la manca de línia educativa. Adreço a una FP que li permeti aviat autonomia: Arts Gràfiques.
308	content/a	satisfacció	satisfacció	n/d	n/d	encert	Fa waterpolo cada dia de la setmana. No estudia. Deixa el Waterpolo per assegurar-se el graduat i anar a un Batx científic.
309	content/a	satisfacció	satisfacció	n/d	n/d	encert	Ha baixat en rendiment. Els professors consideren que pot. Faig intervenció i seguiment. Decideix batx humanístic, després Dret.
310	content/a	positiva	indiferència	n/d	n/d	encert	Aspira a fer Batx. Científic i 2 professors la minusvaloren. Té bons hàbits de treball i personals. Faig seguiment i suport.
311	inconscient	positiva	satisfacció	n/d	n/d	n/d	No té consciència de les seves limitacions. REcomanem repetir 4rt., però el grup que puja el van pegar. Li costa fer amics.
312	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	encert	Demana ajuda per decidir el futur. Pares separats. TREeballa els dissabtes (15 anys). Responsable, pulida, creativa. Vol fer psicologia. Batx Humanístic per més fàcil.

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i.esc	eti_q_familia	eti_q_social
313	SE	gestor	PEC	6/69	ASCh	16	F	19860310	4ESO	social	-	serv.soc		equip docent	conversa	no	multiproblemàtica	atur
314	SE	gestor	PEC	6/70	ESA	15	F	19860929	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
315	SE	gestor	PEC	6/70	JVP	16	M	19860415	4ESO	n/d	-	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
316	SE	gestor	PEC	6/71	CGS	15	F	19860819	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	orfe amb risc	n/d
317	SE	gestor	PEC	6/68	FBeH	16	F	19860224	4ESO	n/d	n/d	n/d		noi/a	passadis	no	normal	musulmà
318	SE	gestor	PEC	6/72	NFS	16	M	19860117	4ESO	endarrerime nt esc.	0	n/d		noi/a	passadis	no	normal	n/d
320	SE	gestor	PEC	6/73	NCh	16	F	19851112	4ESO	endarrerime nt esc.	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	musulmà
321	SE	gestor	PEC	6/73	TPC	15	F	19860827	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
322	SE	gestor	PEC	6/74	EBO	15	M	19860801	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	musulmà
323	SE	gestor	PEC	6/75	ACM	16	M	19860116	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
324	SE	gestor	PEC	6/75	PTM	15	F	19860705	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
325	SE	gestor	PEC	6/76	ALM	16	F	19850909	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	bar
326	SE	gestor	PEC	6/77	CMG	16	F	19851011	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
327	SE	gestor	PEC	6/77	RSC	15	M	19860806	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
328	SE	gestor	PEC	6/78	NMB	16	F	19850501	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
329	SE	gestor	PEC	6/79	PCL	15	F	19860730	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	reconstituïda	n/d
330	SE	gestor	PEC	6/79	LDL	15	F	19860906	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
331	SE	gestor	PEC	6/80	GJB	15	F	19860925	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
332	SE	gestor	PEC	6/80	APG	16	M	19860109	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
333	SE	gestor	PEC	6/81	OLR	16	M	19860507	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
313	acurada	absentisme	cooperació	problemàtic/a	abandonat	protegir	demanda d'ajuda
314	acurada	va perdut/da	cooperació	insegur	salvable	protegir	cooperació en l'ajuda
315	judicis	bullying	cooperació	destructor	violència-insults	parlar-hi	que no enredi
316	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
317	acurada	n/d	cooperació	n/d	n/d	n/d	cooperació en l'ajuda
318	no segueix	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
320	judicis	plantar cara	desentendre's	falta d'interès	falta d'atenció	expulsar	que no enredi
321	no dades	n/d	cooperació	n/d	n/d	n/d	n/d
322	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	cooperació en l'ajuda
323	acurada	n/d	cooperació	n/d	n/d	n/d	cooperació en l'ajuda
324	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
325	no dades	absentisme	cooperació	n/d	salvable	parlar família	cooperació en l'ajuda
326	judicis	absentisme	abdicació	evolució negativa	salvable	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
327	judicis	n/d	inhibició	evolució negativa	no fa res	parlar-hi	n/d
328	no dades	n/d	cooperació	n/d	n/d	n/d	confirmar prejudici
329	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
330	no dades	n/d	cooperació	insegur	tristesa noi/a	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
331	risc	n/d	cooperació	malalt	salvable	protegir	cooperació en l'ajuda
332	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
333	no dades	n/d	cooperació	n/d	n/d	parlar-hi	cooperació en l'ajuda

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
313	si	me'n sortiré	si						s. socials	valorar esforç	tutor	universitari	contracte	inserció laboral
314	si	no sóc res	si						n/d	valorar esforç	tutor	universitari	n/d	estudia
315	si	món fàcil							n/d	tutorització	tutor	n/d	n/d	n/d
316	si	mania							n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
317	si	me'n sortiré							n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	col.labora
318	si	no sóc res							n/d	tutorització	n/d	n/d	contracte	col.labora
320		mania	si		si				n/d	tutorització	professors	n/d	contracte	col.labora
321	si	me'n sortiré							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
322	si	me'n sortiré						no	n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
323	si	mutisme							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
324	si	me'n sortiré							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
325	si	món laboral							n/d	valorar esforç	n/d	n/d	n/d	n/d
326	si	món laboral							n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
327		n/d							SCC	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
328	si	me'n sortiré							n/d	tutorització	tutor	n/d	n/d	actitud +
329	si	me'n sortiré							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
330	si	no sóc res							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
331	si	n/d							n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
332	si	món fàcil							n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
333	si	me'n sortiré							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d



R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
313	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	estabilitat	No em donaran el graduat. Vol muntar un negoci d'autovenda(?). L'adreço a FO i a SCC.
314	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	S'angoixa. Diu que té depressió, es posa a plorar per a res. S'ent com si no valgués res. Medicació. Faig seguiment-suport.
315	inconscient	positiva	n/d	n/d	n/d	contenció	Es justet però pensa saber-ho tot. Té comportaments masculistes i racistes, es defineix com "antimoros".
316	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	encert	Al Vallparadis ajudaven, ara els profes passen. A casa em comparen amb les germanes. Decideix fer psicologia.
317	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	contenció	Molt reflexiva. Fa bona anàlisi de la situació al seu país, Marroc. Sap informar-se. Vol anar per l'àrea mèdico-sanitària.
318	resignat/da	n/d	n/d	n/d	n/d	encert	Suspèn 4ESO. Ve rebotat, li faig trobar la part positiva: posar bones bases. Repetirà en un altre IES. Els que pugen de 3ESO són incivilitzats.
320	content/a	positiva	indiferència	n/d	n/d	estabilitat	Prejudicis tutor. Cal que la noia hi parli educadament i defensi els seus drets. Jo també hi parlo. Encaminar a CFGM.
321	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Orientació acadèmic professional: escola d'òptica. No té problemes de nota.
322	n/d	satisfacció	n/d	n/d	n/d	n/d	Estudia, Com que li va bé, el pare diu "la tndremos que dejar estudiar". Es decanta per auxiliar d'infermeria. Podrà treballar aviat.
323	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Treu notes a base d'estudiar molt. Vol uns estudis que no li demanin massa esforç, però en el camp de l'enginyeria o la natura
324	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	encert	Té personalitat, hàbits de treball i sap el que vol: llicenciatura informàtica.
325	resignat/da	positiva	n/d	n/d	n/d	estabilitat	Repeteix 4rt., falta perquè es cuida del bar amb el pare, la mare ha estat operada. No superarà l'ESO.
326	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Vol obtenir el graduat per anar a treballar immediatament i independitzar-se. Treball de matí en una fàbrica.
327	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Extremadament racista. A classe dorm amb el cap damunt la taula. Deixarà de venir per anar a treballar.
328	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	Vol una professió que li permeti realització personal, ser útil i seguretat en el treball.
329	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	encert	Vol ser hostessa de vol o relacions públiques. Les capacitats li permeten. Farà batxillerat humanístic.
330	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	encert	Els professors la noten molt angoixada i insegura. L'adreço a un CFGM d'Administració.
331	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	encert	estrany atacs epilèptics. No medicació. Es donen en situació de neguit (Barça-Madrid). Aconselo batx. científic per fer després CFGS Informàtica
332	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	encert	Treu bones notes sense fer res. Es conforma perquè el nivell del curs es força baix. Batx. Tecnològic per anar a enginyeria.
333	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Té capacitat, fa molt poc i es compara continuament amb els companys estudiosos. Per això arriba a cridar al professor. Després demana disculpes.

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i.esc	eti_q_familia	eti_q_social
334	SE	gestor	PEC	6/81	OPLL	15	M	19860910	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	culte	n/d
335	SE	gestor	PEC	6/82	LSC	15	F	19860630	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
336	SE	gestor	PEC	6/82	APLL	15	M	19860604	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	n/d		n/d	n/d
337	SE	gestor	PEC	6/83	ASH	16	M	19860402	4ESO	n/d	n/d	n/d		equip docent	reunió	no	normal	n/d
338	SE	gestor	PEC	5/87b	SRG	16	F	19860106	4ESO	n/d	n/d	n/d		direcció	despatx		normal	n/d
339	SE	gestor	PEC	6/85	JRMM	14	F	19870112	3ESO	social	n/d	n/d		tutor	cafeteria	no	multiproblemàtica	canvis domicili
340	SE	gestor	PEC	6/86	OA	17	M	1985	1BATX	n/d	n/d	n/d		tutor	passadis	no	normal	n/d
341	SE	gestor	PEC	6/86	EF	18	F	1983	2BATX	n/d	n/d	n/d		tutor	passadis	no	monoparental	n/d
342	SE	gestor	PEC	6/87	BBO	18	F	1983	1BATX	social	n/d	n/d		coordinadora	despatx	no	reconstituïda	immigrant
343	SE	gestor	PEC	6/87	JA	16	F	19851103	3ESO	social	n/d	n/d		tutor	conversa	no	normal	musulmà
344	SE	gestor	PEC	6/88	RT	16	F	19860101	3ESO	endarreriment esc.	n/d	n/d		noi/a	passadis	no	normal	musulmà
345	SE	gestor	PEC	6/88	JMBQ	16	M	19860408	3ESO	endarreriment esc.	n/d	n/d		coordinadora	despatx	no	n/d	n/d
346	SE	gestor	PEC	6/89	JRH	16	M	19860604	3ESO	endarreriment esc.	n/d	n/d		coordinadora	despatx	no	normal	n/d
347	SE	gestor	PEC	6/89	MMV	16	M	19860429	3ESO	endarreriment esc.	n/d	n/d		coordinadora	conversa	no	normal	n/d
348	SE	gestor	PEC	6/90	YCh	14	M	19870703	3ESO	endarreriment esc.	n/d	n/d		tutor	passadis	no	normal	musulmà
349	SE	gestor	PEC	6/90	HM	17	F	1984	CF	social	n/d	n/d		noi/a	passadis	no	desestructurada	musulmà
350	SE	gestor	PEC	6/92	LNA	13	F	19890503	1ESO	social	-	n/d		tutor	múltiple	no	desestructurada	n/d
351	SE	gestor	PEC	7/162	GMD	15	F	1986	3ESO	anorexia	-	n/d	2	coordinadora	reunió	no	multiproblemàtica	n/d
352	SE	gestor	PEC	7/162	RZI	14	M	1987	3ESO	social	-	n/d		tutor	reunió	no	desestructurada	atur

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
334	no dades	n/d	cooperació	insegur	n/d	n/d	cooperació en l'ajuda
335	no dades	n/d	cooperació	falta d'interès	falta d'atenció	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
336	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
337	no dades	n/d	cooperació	evolució negativa	ulls perduts	parlar-hi	desentendre-se'n
338	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	CV orientació	n/d
339	acurada	absentisme	cooperació	problemàtic/a	salvable	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
340	risc	absentisme	cooperació	evolució negativa	no fa res	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
341	no segueix	absentisme	cooperació	falta d'interès	n/d	n/d	n/d
342	acurada	n/d	cooperació	n/d	múltiples	n/d	n/d
343	acurada	n/d	cooperació	insegur	salvable	parlar família	demanda d'ajuda
344	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
345	no dades	n/d	cooperació	no entén	no fa res	parlar família	cooperació en l'ajuda
346	no dades	n/d	cooperació	no entén	n/d	parlar família	cooperació en l'ajuda
347	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
348	perillós	baralla	desentendre's	n/d	contesta	parlar-hi	que no enredi
349	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
350	acurada	absentisme	cooperació	malalt	múltiples	parlar família	demanen idees
351	perillós	absentisme	desentendre's	problemàtic/a	no respecta ningú	perseguir	que no enredi
352	judicis	absentisme	desentendre's	problemàtic/a	violència, no respecte	expulsar	que no enredi

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
334	si	n/d							n/d	tutorització	mare	n/d	n/d	n/d
335	si	me'n sortiré							n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
336		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
337	si	mania							n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
338		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
339	si	mania	si					si	s. socials	tutorització	mare	tutor	n/d	n/d
340	si	passo	si						n/d	tutorització	n/d	n/d	contracte	rebota
341	si	no sóc res	si						n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
342	si	me'n sortiré	si						n/d	CV orientació	n/d	n/d	n/d	content
343	si	món laboral	si						SCC	n/d	n/d	n/d	n/d	content
344	si	món laboral	no						SCC	n/d	n/d	n/d	n/d	content
345	si	món laboral							SCC	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
346	si	passo							SCC	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
347	si	passo							escola adults	taller	tutor	n/d	n/d	n/d
348	si	passo	si						n/d	UAC	n/d	n/d	n/d	n/d
349	si	me'n sortiré							n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
350	no	n/d	si						CSMIJ	tutorització	tutor	universitari	n/d	n/d
351	si	món fàcil							n/d	CV hab.socials	professors	universitari	n/d	negocia, rebota
352	si	perseguit							n/d	UAC	professors	universitari	n/d	content

R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
334	content/a	positiva	n/d	n/d	dividida	estabilitat	Els professors orienten cap a CFGM mecànica. La família considera el que vol el noi malgrat les dificultats, 1 any de prova a batx. Tecnològic
335	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Vist el nivell del grup ella es permet no treballa, distreure's, xerrar. Hi ha canvi al 3r. trimestre.
336	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Té capacitat però ho suspèn quasi tot. Li poso el símil de l'ordinador: ho té tot en pantalla però mai diu "guardar". Cal que posi constància.
337	passa	negativa	n/d	n/d	n/d	fracàs	Si ha de repetir ho farà, "no hay ganas de trabajar", a la tarda sembla que entra sota efectes de droga, ulls vidriosos, mans liles, tremolors. No es parla amb ka família.
338	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	n/d	
339	passa	positiva	satisfacció	n/d	n/d	n/d	Sembla que hi ha un dol no elaborat per la mort del pare. La noia s'aprofita de la manca deseguretat de la mare i es posa en situació de greu risc.
340	passa	fracàs	fracàs	n/d	n/d	fracàs	Repeteix 1batx. per segona vegada, no fa res, surt de festa. Intentem fer un contracte, passa.
341	passa	fracàs	fracàs	n/d	n/d	fracàs	Podria teure's el batxillerat, fa 2n. per 2a. vegada. Ha deixat de venir. Li falta voluntat i potser li sobra droga.
342	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	encert	Immigrant de Colòmbia, viu amb tiets. Ha de treballar, estudiar perquè ho vol i per regularitzar papers. Li falta temps per estudiar.
343	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	La noia porta xador, està estudiant, però no obtindrà el graduat. L'adreço al SCC per tal de buscar una FO que li permeti treballar i autonomia.
344	content/a	satisfacció	n/d	n/d	n/d	encert	Té iniciativa. No obtindrà el Graduat. Li interessa una FOs'apunta a cuinera. Ben compatible amb el seu rol.
345	resignat/da	positiva	satisfacció	satisfacció	n/d	encert	L'adreço al SCC. Ara comencen alguns cursos de FO que li poden interessar, ja que no pot ni li interessa estudiar.
346	resignat/da	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	prefereix la vida còmoda, conscient que mai treurà el graduat. S'anima a anar al SCC perquè hi va el seu company.
347	resignat/da	positiva	n/d	n/d	n/d	encert	No està motivat per estudiar i menys en un IES on tothom hi va per obligació. Vol anar a l'escola d'adults. La mare hi està d'acord.
348	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	No li interessa gens aprendre, considera que per treballar no li fa falta.
349	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Demana informació per passar a un CFGS. Porta la família perquè la mare encara està al Marroc, i vol estudiar per poder ser autònoma.
350	n/d	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	Noia en situació de risc. Marxa amb noies més grans amb greus problemes. Mare en depressió, desbordada.
351	passa	positiva	n/d	n/d	n/d	contenció	No menja, fuma droga, menteix. No hi ha manera de connectar amb la família. Es fa contenció per bona relació i respecta vers ella.
352	passa	fracàs	n/d	fracàs	n/d	contenció	Només es controla amb mi, amb la resta de professors la manca d'habilitats socials del noi fa que no hi hagi cap interacció positiva.

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i_esc	eti_q_familia	eti_q_social
353	MC	controlador	PEC	3/02	MAGJ	14	M	19880121	1ESO	social	n/d	n/d		direcció	reunió	si	reconstituïda	n/d
354	MC	controlador	PEC	4/02	ABAA	13	F	1989	1ESO	n/d	n/d	n/d		coordinadora	reunió	si	normal	n/d
355	MC	controlador	PEC	5/02	SMP	12	F	19900618	1ESO	anorexia	n/d	psiq+s.so c		coordinadora	reunió	si	multiproblemàtica	atur
356	MC	controlador	PEC	6/02	VGD	12	F	19900729	1ESO	n/d	n/d	n/d		coordinadora	reunió	si	normal	n/d
357	MC	controlador	PEC	7/02	XCC	12	M	19901206	1ESO	deficient mitjà	+	psiquiatre		coordinadora	reunió	si	monoparental	n/d
358	MC	controlador	PEC	8/02	MMA	12	M	19900419	1ESO	n/d	n/d	n/d		coordinadora	reunió	si	monoparental	n/d
359	MC	controlador	PEC	9/02	MJM	12	M	1990	1ESO	social	-	serv.soc	2	coordinadora	reunió	si	monoparental	atur
360	MC	controlador	PEC	10/02	MCCC	12	F	19901111	1ESO	n/d	n/d	n/d		coordinadora	reunió	si	normal	n/d
361	MC	controlador	PEC	11/02	MVM	12	M	19901207	1ESO	TDAH	n/d	n/d		coordinadora	reunió	si	monoparental	n/d
362	MC	controlador	PEC	12/02	PMB	12	M	19900810	1ESO	n/d	n/d	n/d		coordinadora	passadis	no	normal	n/d
363	MC	controlador	PEC	12/02	MGM	12	F	19901113	1ESO	social	n/d	n/d		coordinadora	passadis	no	multiproblemàtica	canvis domicili
364	MC	controlador	PEC	7/09	ETDV	14	M	19880623	2ESO	endarreriment esc.	-	serv.soc	1	coordinadora	reunió	no	multiproblemàtica	immigrant
365	MC	controlador	PEC	7/10	RGR	14	M	19890123	2ESO	endarreriment esc.	-	serv.soc	3	coordinadora	reunió	no	multiproblemàtica	gitano
366	MC	controlador	PEC	7/11	DJC	13	F	19890127	2ESO	endarreriment esc.	+	n/d		coordinadora	reunió	no	normal	gitano
367	MC	controlador	PEC	7/12	JRMG	14	M	19880222	2ESO	deficient lleu	+	n/d		coordinadora	reunió	no	normal	n/d
368	MC	controlador	PEC	7/29	JP	15	F	19870111	4ESO	social	0	n/d		tutor	conversa	no	risc	presó
369	MC	controlador	PEC	7/29	BM	16	F	19860311	4ESO	social	n/d	n/d	2	coordinadora	conversa	no	desestructurada	immigrant

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
353	judicis	plantar cara	desentendre's	problemàtic/a	contesta	parlar-hi,expulsar	cooperació en l'ajuda
354	judicis	n/d	desentendre's	n/d	n/d	pactes noi/a	cooperació en l'ajuda
355	judicis	plantar cara	prejudicis	problemàtic/a	baralles	pactes noi/a	cooperació en l'ajuda
356	n/d	n/d	n/d	n/d	falta d'atenció	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
357	judicis	victimització	desentendre's	deficient	viu avis	protegir	desentendre-se'n
358	acurada	n/d	n/d	malalt	n/d	n/d	n/d
359	judicis	robatori	desentendre's	nefast	múltiples	perseguir	confirmar prejudici
360	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	protegir	n/d
361	judicis	n/d	prejudicis	problemàtic/a	cridar l'atenció	perseguir	que no enredi
362	no dades	amença prof.	prejudicis	n/d	cridar l'atenció	parlar família	desentendre-se'n
363	no dades	absentisme	desentendre's	problemàtic/a	falta d'atenció	observar	demanen idees
364	judicis	plantar cara	desentendre's	problemàtic/a	contesta	parlar família	que no enredi
365	judicis	bullying	desentendre's	problemàtic/a	no respecta ningú	parlar-hi,expulsar	que no enredi
366	judicis	plantar cara	desentendre's	deficient	contesta	parlar família	cooperació en l'ajuda
367	judicis	n/d	desentendre's	insegur	desmotivats	UAC	que no enredi
368	risc	absentisme	cooperació	problemàtic/a	contesta	parlar-hi	demanda d'ajuda
369	judicis	bullying	desentendre's	problemàtic/a	violència-insults	parlar-hi,expulsar	expulsió

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
353	si	me'n sortiré	si						n/d	tutorització	pare-mare,noi	n/d	contracte	negocia, rebota
354	si	benestar	si					si	n/d	tutorització	mare	n/d	n/d	col.labora
355	si	no sóc res						si	CSMIJ	taller	mare	n/d	contracte	col.labora
356	si	món fàcil						si	n/d	coordinar amb pares	pare	n/d	contracte	actitud +
357	si	se'n riuen						si	n/d	resp. domèstiques	mare	n/d	n/d	n/d
358	si	sol						si	n/d	tutorització	mare	n/d	n/d	n/d
359	si	mania						si	CSMIJ	tutorització	mare	n/d	n/d	rebota
360	si	benestar						si	n/d	valorar esforç	mare	n/d	n/d	n/d
361	si	mania						si	CSMIJ	valorar esforç	mare	n/d	contracte	col.labora
362	si	perseguit			si	si		si	n/d	tutorització	pare-mare,noi	n/d	treball singular	negocia, rebota
363	si	no sóc res			si			si	s. socials	tutorització	mare	n/d	contracte	actitud +
364	si	mania	si		si			no	n/d	tutorització	tutor	n/d	n/d	n/d
365	si	mania			si	si			n/d	hàbits prevenció	n/d	n/d	treball singular	actitud +
366	si	mania	si		si				n/d	valorar esforç	tutor	n/d	n/d	n/d
367	si	no sóc res	si		si				n/d	valorar esforç	tutor	n/d	n/d	content
368	si	món laboral	si						SCC	CV orientació	tutor	n/d	n/d	n/d
369	si	món fàcil	si		no			si	SCC	tutorització	mare	tutor	n/d	rebota



R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
353	content/a	indiferència	n/d	n/d	agraïda	encert	Un noi líder que no treballa i organitza embolics. Des de direcció s'utilitza la tècnica de l'expulsió sistemàtica. Fent pactes s'aconsegueix més, bona implicació de la família.
354	content/a	indiferència	n/d	n/d	agraïda	èxit	
355	content/a	indiferència	n/d	n/d	agraïda	contenció	Noia etiquetada des del CEIP. Mare en situació precària i de maltracte. Dificultats econòmiques. Amigues problemàtiques. Intervenció sistèmica.
356	content/a	indiferència	n/d	n/d	agraïda	contenció	etiquetada per escrit a partir de la derivació del CEIP. Judicis, no propostes d'intervenció educativa.
357	content/a	indiferència	n/d	n/d	agraïda	estabilitat	Síndrome d'Asperger. Múltiples etiquetes a partir del traspàs d'informació del CEIP. S'integra bé amb els companys, que el protegeixen força.
358	content/a	indiferència	n/d	n/d	agraïda	estabilitat	Valorat des del CEIP com a llest, però malaltís. No s'ha descobert la tristesia d'una família monoparental no volguda, i precarietat.
359	content/a	indiferència	n/d	n/d	agraïda	contenció	Nen en situació de risc social. Etiquetat des del CEIP sense propostes educatives. Venç la soletat amb una pandilla. La mare desconfia del centre. Costa col.laborar però al final s'aconsegueix.
360	content/a	indiferència	n/d	n/d	agraïda	encert	Etiquetada des del CEIP: llesta. Li costa fer amics. Es la protectora del cosí que té Asperger. Cal fer-la adquirir autonomia.
361	content/a	indiferència	n/d	n/d	agraïda	encert	Noi etiquetat des de l'IES. En el fons una mare que s'en cuida, cosa no massa freqüent i un adolescent amb els seua alts i baixos. Recuperació.
362	passa	negativa	n/d	n/d	dividida	contenció	Calúmia molt greu la professora de música, La Direcció s'hi afegeix per interessos obscurs. Reuneixo els pares i el noi i plantegem canvis.
363	inconscient	indiferència	n/d	satisfacció	agraïda	contenció	Diversos canvis de domicili. La mare ha intentat reconstruir la vida, fracassant diverses vegades. A la nena li costa fer lligams amb els companys per això no ve i busca excuses múltiples. Connectar-hi afectuosament.
364	passa	indiferència	satisfacció	n/d	n/d	contenció	Noi acabat de venir de Xile, l'adscriuen al grup UAC, amb modelatge negatiu: nois sense hàbits de relació, i poca capacitat. Caldria passar-lo a AO i exigir-li. La direcció no escolta i es nega.
365	inconscient	indiferència	n/d	n/d	n/d	contenció	Adsrit a la UAC amb tots els drets i sense cap deure. El director amb excessiu afany de protagonisme mai escolta ningú que intervingui en favor d'una reconducció educativa.
366	inconscient	indiferència	satisfacció	n/d	n/d	contenció	Ella sola, gitana, en una UAC amb 4 nois amb problemes greus de conducta. Aconsello AO, no hi ha possibilitat de diàleg.
367	content/a	indiferència	satisfacció	n/d	n/d	contenció	Està en un grup que ofereix un modelatge negatiu. La direcció no admet diàleg ni adequació per oferir un entorn més estimador.
368	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	contenció	Orientar personal i professionalment. Abandó mare, pare a la presó, custòdia títet, viu àvia. Té data per casar-se als 16 anys. Oriento SCC.
369	inconscient	indiferència	satisfacció	n/d	dividida	contenció	

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i_esc	eti_q_familia	eti_q_social
370	MC	controlador	PEC	7/39	JA	16	M	19861611	4ESO	n/d	n/d	n/d	1	coordinadora	conversa	no	sobreprotectora	n/d
371	MC	controlador	PEC	7/30	MG	16	F	19860401	4ESO	endarreriment esc.	n/d	n/d		coordinadora	conversa	no	desestructurada	bar
372	MC	controlador	PEC	7/31	LM	16	M	19861118	4ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	conversa	no	normal	canvis domicili
373	MC	controlador	PEC	7/31	CF	16	F	19860722	4ESO	social	n/d	n/d		direcció	conversa	no	multiproblemàtica	atur
374	MC	controlador	PEC	7/32	CGM	16	F	1987	4ESO	social	-	n/d		tutor	conversa	no	monoparental	atur
375	MC	controlador	PEC	7/32	JV	16	M	198612	4ESO	endarreriment esc.	n/d	n/d		coordinadora	conversa	no	normal	n/d
376	MC	controlador	PEC	7/33	MAM	16	M	19861004	4ESO	endarreriment esc.	n/d	n/d		coordinadora	conversa	no	normal	n/d
377	MC	controlador	PEC	7/33	SM	17	F	19851227	4ESO	n/d	n/d	n/d		noi/a	pati	no	contradictòria	n/d
378	MC	controlador	PEC	7/35	CR	15	M	19870767	4ESO	endarreriment esc.	n/d	n/d		tutor	conversa	no	normal	n/d
379	MC	controlador	PEC	7/35	AA	16	F	1986	4ESO	endarreriment esc.	n/d	n/d		coordinadora	conversa	no	desestructurada	n/d
380	MC	controlador	PEC	7/36	JT	16	F	1986	4ESO	endarreriment esc.	n/d	n/d		coordinadora	conversa	no	normal	n/d
381	MC	controlador	PEC	7/36	MMJ	15	F	198711	4ESO	n/d	n/d	n/d		noi/a	passadis	no	contradictòria	n/d
382	MC	controlador	PEC	7/37	AR	16	F	1986	4ESO	social	n/d	serv.soc		noi/a	passadis		maltractes	n/d
383	MC	controlador	PEC	7/37	CD	16	F	1986	4ESO	social	0	psiq+s.soc		tutor	conversa	no	multiproblemàtica	atur
384	MC	controlador	PEC	7/38	JV	16	M	1986	3ESO	endarreriment esc.	0	n/d	1	tutor	conversa	no	normal	n/d
385	MC	controlador	PEC	7/38	ML	14	F	19890306	2ESO	social	0	n/d		coordinadora	despatx	no	sobreprotectora	n/d
386	MC	controlador	PEC	7/66	MAAM	16	M	19860922	4ESO	social	-	serv.soc		tutor	conversa	no	desestructurada	n/d

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
370	judicis	plantar cara	desentendre's	despreçiable	no respecta ningú	CV orientació	que no enredi
371	judicis	plantar cara	inhibició	evolució negativa	no respecta ningú	UAC	desentendre-se'n
372	judicis	n/d	cooperació	falta d'interès	desmotivats	CV orientació	cooperació en l'ajuda
373	judicis	absentisme	cooperació	insegur	descurat	UAC	cooperació en l'ajuda
374	acurada	plantar cara	cooperació	no entén	múltiples	pactes noi/a	cooperació en l'ajuda
375	judicis	n/d	cooperació	evolució negativa	múltiples	UAC	desentendre-se'n
376	no dades	n/d	cooperació	n/d	ha perdut interès	CV orientació	cooperació en l'ajuda
377	no dades	absentisme	cooperació	falta d'interès	salvable	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
378	no dades	plantar cara	desentendre's	falta d'interès	no fa res	UAC	n/d
379	no dades	n/d	desentendre's	evolució negativa	n/d	UAC	n/d
380	no dades	baralla	desentendre's	evolució negativa	contesta	UAC	que no enredi
381	acurada	n/d	cooperació	insegur	n/d	parlar-hi	demanda d'ajuda
382	acurada	diversos	saturació	insegur	tristesa noi/a	CV orientació	demanda d'ajuda
383	acurada	absentisme	cooperació	evolució negativa	tristesa noi/a	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
384	acurada	plantar cara	cooperació	evolució negativa	desmotivats	ADE	cooperació en l'ajuda
385	no dades	victimització	cooperació	evolució negativa	no amics	protegir	psicòleg màgia
386	judicis	n/d	desentendre's	deficient	n/d	AEE	desentendre-se'n

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
370	si	món fàcil	si						n/d	tutorització	tutor	n/d	n/d	rebota
371	si	me'n sortiré	si						SCC	CV orientació	professors	n/d	n/d	rebota
372	si	món fàcil	si	si					n/d	tutorització	tutor	n/d	n/d	col.labora
373	si	món laboral							n/d	CV orientació	n/d	n/d	n/d	n/d
374	si	sol	si					si	SCC	CV orientació	mare	tutor	contracte	recupera autoestima
375	si	mania	si						n/d	CV orientació	n/d	n/d	n/d	n/d
376	si	sol	si						n/d	CV orientació	n/d	n/d	n/d	n/d
377	si	món laboral	si						SCC	escola adults	n/d	n/d	n/d	n/d
378	si	món fàcil	si						SCC	tutorització	n/d	n/d	n/d	rebota
379	si	món fàcil							n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
380	si	món fàcil							SCC	CV orientació	n/d	n/d	n/d	rebota
381	si	me'n sortiré	si					si	n/d	valorar esforç	n/d	n/d	n/d	n/d
382	si	por							n/d	CV orientació	tutor	n/d	contracte	recupera autoestima
383	si	no sóc res	si						s. socials	tutorització	mare	tutor	contracte	refer lligams
384	si	mania	si					si	SCC	hàbits prevenció	mare	tutor	contracte	actitud +
385	no	n/d						si	CSMIJ	ADE	mare	tutor	n/d	n/d
386	si	no sóc res	si					si	n/d	UAC	pare-mare,noi	n/d	treball singular	recupera autoestima

R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
370	passa	indiferència	satisfacció	n/d	n/d	contenció	
371	inconscient	indiferència	n/d	n/d	n/d	contenció	
372	content/a	indiferència	satisfacció	n/d	n/d	encert	Té capacitat però no fa res. Viu amb l'àvia, enganya els pares. hauria de repetir. Li regalen el <u>graduat</u> .
373	resignat/da	indiferència	n/d	n/d	n/d	contenció	Noia responsable conscient de les dificultats econòmiques de la família. Vol treballar immediatament, però li falta autonomia per buscar-se feina. <u>Sobreprotecció de la Cap d'Estudis</u> .
374	content/a	indiferència	satisfacció	n/d	agraïda	encert	NEE, ve del JO2, sense explicar motius, la tutora d'allà li feia la vida impossible. La posen al grup de nivell alt, no entén però dissimula. Orientació al món laboral.
375	passa	indiferència	n/d	n/d	n/d	contenció	Se li ofereix la UAC un recurs educatiu de premi i no l'aprofita. Maltracta companys i professors i no treballa gens.
376	resignat/da	indiferència	satisfacció	n/d	n/d	encert	Vol estudiar FPGS però no té capacitat per fer batx. L'encamino a CFGM de fusteria.
377	inconscient	indiferència	satisfacció	n/d	n/d	contenció	Repeteix 4ESO, no ve, si ho fes podria graduar. Preferiria treballar tot i que no li fa falta.
378	inconscient	indiferència	n/d	n/d	n/d	contenció	
379	passa	indiferència	n/d	n/d	n/d	contenció	Té un recurs excel.lent i no l'aprofita gens. La seva resposta és la passivitat, fins dormir a l'aula.
380	inconscient	indiferència	satisfacció	n/d	n/d	fracàs	Se li dona un recurs educatiu excel.lent i no se li demana cap responsabilitat des de la direcció. S'admet que maltracti companys i professors. (!)
381	content/a	indiferència	satisfacció	n/d	n/d	encert	Ha demanat orientació personal, acadèmic i professional. Fa una anàlisi acurada de la situació personal i familiar. Estudiarà batx. per encaminar-se a psicologia o <u>altre prof. d'ajuda</u> .
382	content/a	indiferència	satisfacció	n/d	n/d	encert	maltractes pare, germà drogadicte. La noia demana ajuda espontàniament. Professionalment oriento a CFGM. Ajudo a reencaminar relació professors.
383	content/a	indiferència	satisfacció	n/d	n/d	encert	Davant els múltiples problemes, s'amaga, metteix. Cada vegada està més sola, tot i l'interès manifest dels professors. Mesurada i exigent la tutora intervé.
384	content/a	indiferència	satisfacció	n/d	agraïda	contenció	Oriento a PGS, el noi no té interès per estudiar i graduar-se, vol anar a treballar. <u>La mare sobreprotegeix</u> .
385	n/d	indiferència	n/d	n/d	dividida	contenció	Canvi d'IES per no adaptació. La mare fa tribució causal externa. Justifica l'absentisme i les somatitzacions sense posar-hi remei psicològic.
386	resignat/da	indiferència	indiferència	n/d	agraïda	contenció	Un alumne amb deficiència lleu. Els professors no volen que vingui a l'IES. La família en la seva simplicitat valora l'estudi. Adreço cap un PGS.

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i.esc	eti_q_familia	eti_q_social
387	MC	controlador	PEC	7/66	JC	16	M	19860301	4ESO	n/d	0	n/d		tutor	conversa	no	curosa	n/d
388	MC	controlador	PEC	8/71t	CM	14	F	19880101	2ESO	social	-	psiq+s.so c	2	coordinadora	reunió	no	multiproblemàtica	canvis domicili
389	MC	controlador	PEC	7/67	CM	14	F	19880101	2ESO	bogeria	-	psiquiatre	2	família	conversa	no	multiproblemàtica	n/d
390	MC	controlador	PEC	7/67	CM	14	F	19880101	2ESO	social	-	psiq+s.so c	2	equip docent	reunió	no	multiproblemàtica	n/d
391	MC	controlador	PEC	7/67	MSL	14	M	19891009	2ESO	social	-	n/d	2	tutor	reunió	no	contradictòria	n/d
392	MC	controlador	PEC	7/68	NLR	12	F	1990	1ESO	social	-	psiq+s.so c	2	equip docent	reunió	no	multiproblemàtica	n/d
393	MC	controlador	PEC	8/72,161	NLR	12	F	1990	1ESO	social	-	psiq+s.so c	2	equip docent	reunió	no	contradictòria	n/d
394	MC	controlador	PEC	8/72,161	NLR	12	F	1990	1ESO	TDAH	-	CSMIJ	3	equip docent	reunió	no	contradictòria	presó
395	MC	controlador	PEC	7/68	TCA	13	F	19890608	2ESO	endarrerime nt esc.	-	n/d		tutor	conversa	no	sobreprotectora	n/d
396	MC	controlador	PEC	7/69	RME	13	F	19890723	2ESO	TDAH	0	CSMIJ		equip docent	reunió	no	normal	n/d
397	MC	controlador	PEC	7/69	ESJ	15	F	19870629	3ESO	deficient lleu	0	n/d		tutor	conversa	no	normal	n/d
398	MC	controlador	PEC	7/70	MRB	15	M	1987	3ESO	endarrerime nt esc.	-	n/d	4	tutor	conversa	no	desestructurada	atur
399	MC	controlador	PEC	7/70	MRB	14	M	1987	3ESO	social	0	n/d	3	professor	conversa	no	desestructurada	n/d
400	MC	controlador	PEC	7/70	JSR	13	M	1988	1ESO	endarrerime nt esc.	0	serv.soc	3	equip docent	reunió	no	multiproblemàtica	atur
401	MC	controlador	PEC	7/71	DM	12	M	1990	1ESO	n/d	n/d	n/d		família	reunió	no	sobreprotectora	n/d
402	MC	controlador	PEC	8/75,161	OMS	14	M	1989	2ESO	social	-	serv.soc	2	coordinadora	reunió	no	multiproblemàtica	presó

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
387	rebuig	n/d	desentendre's	deficient	no entén	excloure	desentendre-se'n
388	perillós	baralla	prejudicis	destructor	no respecta ningú	UAC	que no enredi
389	judicis	amen. suïcidi	saturació	despreçiable	no respecta ningú	excloure	demanen idees
390	perillós	plantar cara	desentendre's	nefast	violència, cridar l'atenció	parlar-hi,expulsar	desentendre-se'n
391	judicis	plantar cara	cooperació	destructor	violència, cridar l'atenció	parlar-hi,expulsar	cooperació en l'ajuda
392	judicis	agressió	prejudicis	malalt	violència, no respecte	ridiculitzar	demanda d'ajuda
393	risc	bullying	cooperació	malalt	violència-insults	expulsar	demanen idees
394	perillós	múltiple	saturació	malalt	saturació professor	parlar família	demanen idees
395	mira-te'l	n/d	cooperació	no entén	salvable	protegir	cooperació en l'ajuda
396	no segueix	n/d	cooperació	insegur	falta d'atenció	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
397	risc	víctimització	cooperació	no entén	tristesa noi/a	protegir	demanen idees
398	risc	robatori	cooperació	estrany/a	salvable	expulsar	demanen idees
399	acurada	víctimització	cooperació	estrany/a	violència, cridar l'atenció	ridiculitzar	cooperació en l'ajuda
400	judicis	plantar cara	desentendre's	despreçiable	descurat	perseguir	que no enredi
401	no dades	n/d	cooperació	n/d	tristesa noi/a	parlar família	cooperació en l'ajuda
402	perillós	encenedor	prejudicis	nefast	violència, no respecte	expulsar	que no enredi

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
387	si	mania	si					si	SCC	coordinar amb pares	pare-mare,noi	n/d	n/d	n/d
388	si	me'n sortiré	si					si	s. socials	tutorització	pare	tutor	contracte	refer lligams
389	si	mania	si					si	CSMIJ	tutorització	mare	PT	n/d	n/d
390	si	mania	si		si			si	n/d	hàbits prevenció	professors	n/d	treball singular	actitud +
391	si	mania	si		si			no	n/d	tutorització	professors	n/d	contracte	refer lligams
392	si	mania	si		si	si		no	CSMIJ	tutorització	tutor	n/d	contracte	negocia, rebota
393	si	perseguit	si		si			no	CSMIJ	CV hab.socials	professors	n/d	contracte	refer lligams
394	si	passo						si	CSMIJ	coordinar amb pares	pare-mare,noi	n/d	n/d	n/d
395	si	món fàcil	si		si				CSMIJ	valorar esforç	professors	n/d	n/d	n/d
396	si	món fàcil							n/d	tutorització	professors	n/d	contracte	actitud +
397	si	se'n riuen	si						SCC	valorar esforç	tutor	n/d	contracte	recupera autoestima
398	si	perseguit	si		no			si	n/d	valorar esforç	tutor	n/d	n/d	content
399	si	perseguit	si					si	n/d	hàbits prevenció	tutor	n/d	contracte	recupera autoestima
400	si	perseguit	si					si	CSMIJ	UEC	mare	tutor	contracte	actitud +
401	si	benestar	si		si			si	n/d	tutorització	mare	tutor	n/d	n/d
402	si	passo	si		si				CSMIJ	tutorització	professors	n/d	contracte	negocia, rebota



R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
387	content/a	indiferència	indiferència	n/d	agraïda	contenció	Està matriculat a 4ESO, ha estat fent una FO. Els profes el rebutgen, és deficient. Intervenció sistèmica amb la família: SCC, se'n veurà profit.
388	content/a	indiferència	satisfacció	n/d	agraïda	contenció	Canvi de centre. La posem a la UAC tot i ser molt intel·ligent. Fem pactes, passa a l'aula ordinària.
389	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	trastorn límit de personalitat. La mare tampoc està serena i l'àvia desbordada. Donem autonomia i exigim responsabilitat. Rebotja, però mai amb tutora ni psi.
390	content/a	indiferència	satisfacció	n/d	n/d	contenció	Com a càstig l'ED pretenia fer-la repetir 2ESO. Negociem tutora i jo aconseguim la <u>promoció amb tutor comprensiu i exigent</u> .
391	resignat/da	indiferència	satisfacció	n/d	n/d	contenció	Estudiar no serveix per res. Molesta perquè l'expulsin i pugui anar a la UAC. <u>Procurem canvi en sessions d'habilitats socials i tutorització</u> .
392	resignat/da	indiferència	indiferència	satisfacció	n/d	contenció	Múltiples intervencions de serveis sense coordinar. Serveixen per etiquetar i <u>excloure la nena</u> .
393	passa	indiferència	indiferència	n/d	n/d	contenció	El coordinador etiqueta la noia com "esquizofrènica" els professors demanen ajuda. ES fa sessió d'estudi de cas per comunicar petits encerts i donar-nos suport. Exit.
394	resignat/da	indiferència	indiferència	n/d	dividida	contenció	Els pares refusen control extern, demanen confidencialitat. ES descobreix maltractaments per part del pare. Es treballa amb la nena intentant unitat d'acció a <u>l'entorn escolar i fer lligams</u> .
395	passa	indiferència	satisfacció	n/d	n/d	contenció	possible dislexia. Cadascú demana que sigui l'altre qui actuï. EAP, prof, mare i <u>nena atribueixen responsabilitat a d'altres i NO actuen</u> .
396	content/a	indiferència	satisfacció	n/d	n/d	contenció	TDAH lleuger. La direcció vol passar-la a UAC, la noia es nega. Acordem mantenir-la en AO perquè hi ha interès i capacitat. Contracte personal amb la noia.
397	content/a	indiferència	satisfacció	n/d	n/d	encert	S'enriuen i maltracten per defecte físic. Aguanta. S'intervé en el grup amb serietat. A la noia es dona estratègies d'assertivitat i autodefensa. S'encamina a PGS.
398	resignat/da	negativa	satisfacció	n/d	acceptació	contenció	La direcció nega la intervenció de la tutora i la psicopedagoga en el cas. Els càrrecs s'erigeixen en jutges i proposen càstigs exemplars (inquisició)
399	content/a	negativa	fracàs	n/d	dividida	contenció	Év víctima de companys que el maltracten El Director s'hi afegeix ridiculitzant-lo i aplicant mètodes repressors propis de dictadures. Tutora i jo fem treball per <u>recuperar la persona</u> .
400	resignat/da	indiferència	fracàs	n/d	dividida	contenció	Etiquetat des del CEIP.Se'l persegueix continuament i no se li ofereixen estímuls. La incapacitat familiar exculpa la institució d'actuar pedagògicament!!!
401	content/a	indiferència	satisfacció	n/d	agraïda	contenció	Mare sobreprotectora,li excusa tot, nen amb un possible TDAH, però sense diagnosticar. Intervenció sistèmica comprensiva i exigent alhora amb mare, tutora i noi.
402	passa	indiferència	satisfacció	n/d	n/d	contenció	Ve el novembre expulsat d'un altre IES. Etiquetat com piròman,... A les reunions de nivell, la direcció explica (faltant el dret a la intimitat de noi)dades comprovades i <u>no, totes com certes</u> .

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i.esc	eti_q_familia	eti_q_social
403	MC	controlador	PEC	8/76,	AVD	14	F	19890121	2ESO	social	0	psicòleg	2	tutor	conversa	no	multiproblemàtica	atur
404	MC	controlador	PEC	8/76,162.	LIAR	13	M	19890621	1ESO	social	-	serv.soc		equip docent	reunió	no	multiproblemàtica	canvis domicili
405	MC	controlador	PEC	8/77,83	IMR	13	F	19890419	2ESO	social	0	n/d	2	tutor	reunió	no	desestructurada	bar
406	MC	controlador	PEC	7/73	JLR	15	F	19880207	2ESO	social	0	serv.soc	1	equip docent	reunió	no	multiproblemàtica	canvis domicili
407	MC	controlador	PEC	8/78,163	CMJ	12	F	19901220	1ESO	endarreriment esc.	-	CSMIJ		tutor	conversa	no	normal	n/d
408	MC	controlador	PEC	8/79,164,166	JTM	13	M	1989	2ESO	TDAH	-	CSMIJ	2	equip docent	reunió	no	normal	n/d
409	MC	controlador	PEC	7/75	DM	12	M	1990	1ESO	endarreriment esc.	0	n/d		equip docent	reunió	no	normal	immigrant
410	MC	controlador	PEC	8/24,116	CC	14	M	198807	3ESO	social	0	psiquiatre	2	tutor	conversa	no	contradictòria	n/d
411	JO3	perseguidor	PEC	9/100	JAIL	14	M	19890707	3ESO	endarreriment esc.	0	n/d		direcció	despatx	no	normal	n/d
412	JO3	perseguidor	PEC	9/101	DML	15	M	19880718	3ESO	social	0	serv.soc	4	direcció	despatx	no	multiproblemàtica	atur
413	JO3	perseguidor	PEC	9/102	AMS	14	M	19890209	3ESO	TDAH	+	metge		direcció	despatx	no	normal	n/d
414	JO3	perseguidor	PEC	9/103	ATR	14	M	19890115	3ESO	TDAH	+	metge	4	direcció	despatx	no	normal	n/d
415	JO3	perseguidor	PEC	9/104	MVM	14	M	19891008	3ESO	endarreriment esc.	+	n/d		direcció	despatx	no	desestructurada	n/d
416	JO3	perseguidor	PEC	9/106	AGR	13	M	19900722	2ESO	social	+	serv.soc	2	direcció	despatx	no	multiproblemàtica	gitano
417	JO3	perseguidor	PEC	9/107	MMR	13	M	19900608	2ESO	endarreriment esc.	+	n/d		direcció	despatx	no	normal	n/d
418	JO3	perseguidor	PEC	9/108	RMA	14	M	19890901	2ESO	endarreriment esc.	+	n/d		direcció	despatx	no	normal	n/d
419	JO3	perseguidor	PEC	9/109	JMRN	14	M	19890609	2ESO	endarreriment esc.	+	n/d		direcció	despatx	no	normal	n/d

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
403	acurada	plantar cara	cooperació	evolució negativa	salvable	expulsar	cooperació en l'ajuda
404	mira-te'l	múltiple	cooperació	insegur	orfe	observar	cooperació en l'ajuda
405	mira-te'l	robatori	cooperació	evolució negativa	viu avis	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
406	judicis	múltiple	cooperació	problemàtic/a	descurat	excloure	cooperació en l'ajuda
407	mira-te'l	robatori	cooperació	problemàtic/a	tristesa noi/a	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
408	mira-te'l	múltiple	cooperació	evolució negativa	desmotivats	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
409	no dades	victimització	cooperació	n/d	salvable	protegir	cooperació en l'ajuda
410	perillós	bullying	desentendre's	destructor	violència-insults	parlar-hi,expulsar	que no enredi
411	no dades	n/d	desentendre's	no entén	no fa res	AEE	que no enredi
412	judicis	diversos	desentendre's	problemàtic/a	abandonat	perseguir	psicòleg màgia
413	perillós	n/d	desentendre's	problemàtic/a	n/d	perseguir	psicòleg màgia
414	judicis	plantar cara	desentendre's	destructor	violència, no respecte	perseguir	confirmar prejudici
415	judicis	n/d	desentendre's	deficient	no fa res	AEE	desentendre-se'n
416	judicis	plantar cara	desentendre's	problemàtic/a	múltiples	expulsar	expulsió
417	no dades	n/d	desentendre's	deficient	n/d	AEE	desentendre-se'n
418	no dades	n/d	desentendre's	deficient	n/d	AEE	que no enredi
419	no dades	n/d	desentendre's	no entén	n/d	AEE	que no enredi

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
403	si	mania	si		si				n/d	CV hab.socials	professors	n/d	contracte	col.labora
404	si	se'n riuen	si		si	si		si	n/d	valorar esforç	professors	n/d	encarregat	content
405	si	sol	si		si	si		si	n/d	CV hab.socials	pare-mare,noi	tutor	contracte	content
406	si	no sóc res	no		si				n/d	valorar esforç	n/d	n/d	n/d	n/d
407	si	perseguit	si		si	si		si	CSMIJ	valorar esforç	professors	n/d	treball singular	refer lligams
408	si	mania	si		si			si	n/d	coordinar amb pares	mare	tutor	treball singular	actitud +
409	si	se'n riuen							n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
410	si	món fàcil	si		si			si	CSMIJ	hàbits prevenció	pare-mare	n/d	contracte	negocia, rebota
411	si	perseguit	si		si			si	n/d	tutorització	pare-mare,noi	n/d	contracte	content
412	si	perseguit	si		si	si		no	s. socials	UEC	n/d	n/d	treball singular	s'aplica
413	si	perseguit	si		si	si		si	n/d	tutorització	pare	n/d	contracte	col.labora
414	si	perseguit	si		si	si		si	n/d	coordinar amb pares	pare-mare,noi	n/d	contracte	rebota
415	si	mania	si		si	si		si	n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
416	si	mania							n/d	hàbits prevenció	tutor	n/d	n/d	rebota
417	si	mania	si	si					n/d	valorar esforç	tutor	n/d	treball singular	content
418	si	mania		si		si			n/d	tutorització	tutor	n/d	n/d	n/d
419	si	mania		si		si			n/d	tutorització	tutor	n/d	treball singular	content

R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
403	content/a	indiferència	satisfacció	n/d	n/d	encert	L'equip directiu només es regeix pel RRI, la tutora vol salvar la noia i fem una intervenció sistèmica i estratègica, exigent alhora que comprensiva.
404	content/a	indiferència	indiferència	n/d	agraïda	encert	DGAIA en té la tutela, el noi viu en família acollidora, procedent d'un orfanat. Treballa amb el noi involucrant família i equip docent.
405	resignat/da	positiva	satisfacció	n/d	dividida	contenció	Intervenció estratègica amb grup d'iguals. ES crea confiança i s'analitza realitat, consciència de la necessitat personal d'implicació en canvi.
406	resignat/da	indiferència	n/d	n/d	enfadada	contenció	Es la gran, s'ha de cuidar de casa perquè la mare està molt malalta, pare maltractador, dues germanes més petites, una "etiquetada boja". Compassió
407	inconscient	indiferència	satisfacció	n/d	agraïda	contenció	Episodis de cleptomania sense diagnosticar, potser per cridar l'atenció?. Manca de coordinació de diferents professionals. Etiquetatge des del CEIP.
408	resignat/da	indiferència	satisfacció	n/d	dividida	encert	Tutor implicat positivament. RED acorda repetició de curs. Mentrestant grup habilitats socials.
409	resignat/da	indiferència	n/d	n/d	n/d	fracàs	Hi va haver una agressió cap el noi, els pares canvien de centre per fugir.
410	inconscient	indiferència	indiferència	n/d	agraïda	contenció	Dirigeix bulling, fa exhibició d'ideologia i instruments neonazis. Fa servir els companys de cap de turc. La direcció accepta el seu joc i castiga els altres.
411	resignat/da	indiferència	indiferència	n/d	agraïda	encert	Etiquetat des de parvulari com a deficient. La família i el noi han viscut aquesta marginació. Col.laboren en l'adquisició d'habilitats socials.
412	resignat/da	indiferència	indiferència	n/d	n/d	fracàs	La Direcció l'expulsa sistemàticament, amb motiu o sense. Espera del PSi. que faci informes en contra del noi, sense respectar el dret a la intimitat...
413	resignat/da	indiferència	n/d	n/d	agraïda	èxit	Direcció: "A la primera que faci crida al pare, que amb un parell de bufetades el posa a l'hora". Dono suport al noi i faig pactes amb ell, amb el pare ens aliem per reforçar la confiança i dono pautes educatives.
414	passa	indiferència	n/d	n/d	fracàs	fracàs	La direcció vol expulsar-lo. Com que em nego a fer-ho tenint en compte NEE, i sense greu motiu, els inventen les professores d'ADE. Assetgen els pares fins que el noi deixa de venir.
415	passa	indiferència	n/d	n/d	n/d	fracàs	S'espera del Psi. que faci màgia sense que cap professor es comprometi en una tasca educativa ni d'ajuda de cara el noi.
416	passa	indiferència	fracàs	n/d	n/d	fracàs	Gitano, pare presó, germans drogues... No hi ha des de l'IES cap interès en salvar, dins les possibilitats, en noi. Expulsar i prou.
417	content/a	indiferència	satisfacció	satisfacció	n/d	contenció	No hi ha implicació des del centre per ajudar el noi. No es fa res per motivar. S'envia a AEE i es demana que "no molesti" als "normals".
418	passa	indiferència	n/d	n/d	n/d	fracàs	Condemnat a l'AEE, sense possibilitat de retornar a l'AO. No s'espera res. Excel.lent implicació PT.
419	resignat/da	indiferència	n/d	satisfacció	n/d	contenció	Lesió al cor detectada als 4 anys, retard escolar. A Primària EAP no intervé. A l'IES els prof. el comparen amb el germà intel.ligent. Es sent sol.

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i_esc	eti_q_familia	eti_q_social
420	JO3	perseguidor	PEC	9/110	JRG	13	M	19900914	2ESO	def. físic/psiq	+	psiq+s.soc	3	direcció	despatx	no	desestructurada	n/d
421	JO3	perseguidor	PEC	9/111	JRM	13	M	19900417	2ESO	social	+	serv.soc	2	direcció	despatx	no	desestructurada	n/d
422	JO3	perseguidor	PEC	9/112	XQS	12	M	19910910	1ESO	tourette	+	metge		direcció	despatx	no	normal	n/d
423	JO3	perseguidor	PEC	9/114	CMM	16	F	19871003	4ESO	endarreriment esc.	0	n/d		noi/a	passadis		normal	n/d
424	JO3	perseguidor	PEC	9/115	NPG	15	F	19881003	4ESO	social	+	psiq+s.soc	3	n/d	n/d		multiproblemàtica	n/d
425	JO3	perseguidor	PEC	9/116	RMA	12	M	19911028	1ESO	tourette	+	metge		tutor	passadis	no	curosa	n/d
426	JO3	perseguidor	PEC	9/117	DOP	13	M	19900619	2ESO	endarreriment esc.	-	n/d		tutor	passadis	si	curosa	n/d
427	JO3	perseguidor	PEC	9/118	AS	13	M	19900821	2ESO	n/d	n/d	n/d		direcció	despatx	no	desestructurada	immigrant
428	JO3	perseguidor	PEC	9/118	MA	12	F	19911126	1ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	passadis	si	normal	n/d
429	JO3	perseguidor	PEC	9/119	VVO	14	F	19891208	3ESO	social	0	serv.soc	1	tutor	reunió	no	multiproblemàtica	atur
430	JO3	perseguidor	PEC	9/120	MB	12	M	19910415	1ESO	endarreriment esc.	+	UEC		direcció	despatx	no	n/d	musulmà
431	JO3	perseguidor	PEC	9/121	MA	15	M	19880831	4ESO	endarreriment esc.	n/d	UEC		direcció	despatx	no	n/d	musulmà
432	JO3	perseguidor	PEC	9/122	LSV	15	F	19881021	2ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	passadis	si	n/d	n/d
433	JO3	perseguidor	PEC	9/123	ALR	13	F	19910117	1ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	passadis	no	desestructurada	n/d
434	JO3	perseguidor	PEC	9/124	SFC	12	M	19910716	1ESO	social	+	serv.soc	2	PT	reunió		desestructurada	n/d
435	JO3	perseguidor	PEC	9/125	JCD	13	F	19910107	1ESO	social	+	serv.soc		PT	reunió	no	multiproblemàtica	atur
436	JO3	perseguidor	PEC	9/126	PR	13	F	1991	1ESO	anorexia	n/d	n/d		PT	reunió	no	desestructurada	n/d
437	JO3	perseguidor	PEC	9/127	SOL	12	F	19911008	1ESO	endarreriment esc.	+	n/d		PT	reunió	no	normal	n/d

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
420	rebuig	múltiple	desentendre's	nefast	insulta	AEE	expulsió
421	rebuig	plantar cara	prejudicis	nefast	no respecta ningú	AEE	expulsió
422	perillós	n/d	desentendre's	nefast	múltiples	excloure	desentendre-se'n
423	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
424	rebuig	n/d	desentendre's	malalt	múltiples	perseguir	expulsió
425	mira-te'l	n/d	cooperació	n/d	salvable	protegir	n/d
426	mira-te'l	n/d	desentendre's	problemàtic/a	ha perdut interès	ADE	aliar-se fam.contra noi
427	no dades	n/d	n/d	n/d	abandonat	n/d	n/d
428	acurada	va perdut/da	cooperació	insegur	tristesa noi/a	parlar família	cooperació en l'ajuda
429	acurada	victimització	cooperació	n/d	no amics	parlar família	que no enredi
430	judicis	va perdut/da	desentendre's	problemàtic/a	no entén	excloure	desentendre-se'n
431	rebuig	n/d	desentendre's	no entén	no entén	excloure	desentendre-se'n
432	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
433	n/d	n/d	cooperació	insegur	tristesa noi/a	parlar-hi	psicòleg màgia
434	acurada	baralla	cooperació	problemàtic/a	violència, cridar l'atenció	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
435	acurada	absentisme	cooperació	evolució negativa	descurat	pactes noi/a	cooperació en l'ajuda
436	acurada	diversos	cooperació	evolució negativa	salvable	observar	cooperació en l'ajuda
437	acurada	diversos	cooperació	falta d'interès	salvable	parlar família	cooperació en l'ajuda

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
420	si	perseguit	si			si		si	CSMIJ	coordinar amb pares	pare-mare,noi	PT	treball singular	content
421	si	mania		si					n/d	valorar esforç	professors	n/d	treball singular	content
422	si	n/d	si		si		si	si	n/d	valorar esforç	germà	n/d	n/d	n/d
423		n/d							n/d	reforç	mare	n/d	n/d	n/d
424	si	perseguit							s. socials	CV hab.socials	n/d	n/d	n/d	n/d
425	no	n/d	si						n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
426	si	món fàcil							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
427	no	n/d	si						n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
428	no	n/d	si		no			no	n/d	coordinar amb pares	n/d	n/d	n/d	n/d
429	no	n/d						si	s. socials	coordinar amb pares	pare-mare	n/d	n/d	baixa escolar
430	si	sol		si	si				n/d	reforç	professors	PT	n/d	n/d
431	si	sol	si						n/d	reforç	tutor	n/d	n/d	n/d
432		n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
433	no	n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
434	si	mania		si				si	n/d	coordinar amb pares	mare	PT	contracte	actitud +
435	si	se'n riuen		si		si		si	n/d	resp. domèstiques	mare	PT	contracte	recupera autoestima
436	si	món fàcil	no		si	si			n/d	resp. domèstiques	professors	n/d	n/d	n/d
437	si	món fàcil		si		si		si	n/d	coordinar amb pares	pare	PT	n/d	n/d



R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
420	inconscient	indiferència	n/d	satisfacció	n/d	contenció	Intervenció sistèmica, incloent un suposat pare maltractador. Admet ajuda en pautes educatives. Resposta familiar excel.lent. Direcció expulsa sistemàticament inventant motius.
421	inconscient	indiferència	indiferència	satisfacció	n/d	contenció	Gairebé no llegeix ni escriu. Molt intel.ligent en la vida de carrer. Etiquetat des d'abans d'entrar a l'IES. Només PT confia en el noi. Cap interès en motivar per part dels altres professors.
422	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	fracàs	Se l'exhibeix com un os de circ. Es critica en claustre. No es deixa intervenir PT. Se l'exclou de l'AO provocant crisis més freqüents. !!!
423	content/a	negativa	n/d	satisfacció	agraïda	encert	Queda embarassada, es sent despreciable i sola, no s'atreveix a dir-ho a casa. Demana ajuda PT i Psi. Direcció ens prohibeix intervenir. No deixa tornar la noia a l'IES.
424	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	fracàs	Direcció vol treure's de sobre noia amb NEE socials de greu risc. Ens prohibeix cap intervenció a Psi, PT i EAP. Expulsen amb fets inventats per professora ADE.
425	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	
426	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	fracàs	Informe escrit ple de judicis contra el noi. Aquest ha anat de psicòleg en psicòleg de l'EAP des dels 4 anys. Treballa amb ell algunes sessions. Caldria estimular a l'ADE i la prof no hi està disposada.
427	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	La tutora parlarà amb la mare, si cal ja em demanarà intervenció.
428	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	fracàs	La tutora fa derivació del cas, però quan li plantejo una intervenció conjunta amb ella i la mare, dona llargues i mai es porta a terme
429	n/d	n/d	n/d	n/d	agraïda	contenció	Des de Direcció no deixen que actui Psi. Volen que la noia marxi. En RED el director ridiculitza noia i família davant 12 professors.
430	n/d	n/d	n/d	fracàs	n/d	fracàs	Noi magribi mai escolaritzat. No el volen al centre, l'etiqueten d'estrany i pretenen informe Psi per enviar-lo a un centre especial. M'hi nego.
431	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	La direcció i els professors es neguen a fer ACI, no es pot convocar reunió per donar idees de com fer-lo. Volen treure'l de l'IES.
432	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Dono guia d'informe per recollir dades i la tutora es nega a omplir-lo, Director i Coord. Pedag. m'amonesten i em prohibeixen actuar.
433	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Ofereixo diverses hores a la tutora, per 4 vegades se'n oblida.
434	resignat/da	indiferència	indiferència	satisfacció	agraïda	contenció	PT i Psi. treballem conjuntament amb la mare per contenir i pal.liar la situació de risc del noi. Direcció i tutora volen expulsar.
435	content/a	indiferència	indiferència	satisfacció	agraïda	contenció	Actuació sistèmica, es reforça la mare i li donen pautes d'actuació salvant la noia. Es crea un bon clima. DEs de Direcció s'expulsa.
436	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Reforçar els vincles en el grup d'iguals. No ens deixen actuar a cap altre nivell. La mare posa excuses i no s'aconsegueix que vingui.
437	n/d	n/d	n/d	satisfacció	n/d	encert	Organitzem una intervenció sistèmica, queda interrompuda per prohibició de la direcció.

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i_esc	eti_q_familia	eti_q_social
438	CB	participatiu	PEC	10.1/10	C	14	F	1989	3ESO	social	+	psiq+s.soc		PT	reunió	no	desestructurada	n/d
439	CB	participatiu	PEC	10.1/11; 10.2/10-15	AP	13	M	19890719	3ESO	social	+	n/d	2	coordinadora	conversa	no	drogues	n/d
440	CB	participatiu	PEC	10.1/12;10.2/71-72.87	QS	13	F	1990	2ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	conversa	no	normal	test. Jehovà
441	CB	participatiu	PEC	9/09	JLB	13	M	19910215	1ESO	deficient mitjà	+	CSMIJ		PT	reunió	no	normal	n/d
442	CB	participatiu	PEC	9/10	JGG	12	F	19910521	1ESO	deficient mitjà	+	CSMIJ		tutor	despatx	no	monoparental	n/d
443	CB	participatiu	PEC	10.1/15	MPHA	13	F	19910521	1ESO	deficient mitjà	+	CSMIJ		tutor	conversa	no	normal	n/d
444	CB	participatiu	PEC	10.1/16	MGC	12	M	19910703	1ESO	TDAH	+	psicòleg	4	tutor	conversa	no	sobreprotectora	test. Jehovà
445	CB	participatiu	PEC	10.2/35-38,49,58-61.117...	MGC	12	M	19910703	1ESO	TDAH	+	CSMIJ	6	direcció	despatx	no	sobreprotectora	n/d
446	CB	participatiu	PEC	10.1/17	ANC	14	F	19890616	3ESO	social	+	serv.soc		tutor	reunió	no	desestructurada	canvis domicili
447	CB	participatiu	PEC	10.2/35-38,49,58-61.117...	MGC	12	M	19910703	1ESO	TDAH	+	CSMIJ	6	direcció	despatx	no	sobreprotectora	n/d
448	CB	participatiu	PEC	10.1/18	AA	15	M	1989	3ESO	endarreriment esc.	+	n/d	3	tutor	reunió	no	sobreprotectora	n/d
449	CB	participatiu	PEC	10.1/18	AA	15	M	1989	4ESO	endarreriment esc.	+	n/d	3	tutor	reunió	no	sobreprotectora	n/d
450	CB	participatiu	PEC	10.1/18	AA	15	M	1989	4ESO	endarreriment esc.	+	n/d	3	tutor	reunió	no	sobreprotectora	n/d
451	CB	participatiu	PEC	10.1/19,71;10.2/39-52,194	ASC	14	M	19900420	2ESO	social	+	psiq+s.soc	4	PT	conversa	no	multiproblemàtica	n/d
452	CB	participatiu	PEC	10.1/20	ERM	15	M	19880721	4ESO	social	+	serv.soc		tutor	conversa	no	multiproblemàtica	atur
453	CB	participatiu	PEC	10.1/21	ABB	12	M	19911004	1ESO	n/d	n/d	n/d	2	coordinadora	conversa	no	sobreprotectora	n/d

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
438	risc	absentisme	cooperació	evolució negativa	n/d	n/d	cooperació en l'ajuda
439	acurada	múltiple	cooperació	evolució negativa	salvable	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
440	acurada	n/d	cooperació	evolució negativa	contesta	parlar família	cooperació en l'ajuda
441	acurada	n/d	cooperació	insegur	no entén	ACI	cooperació en l'ajuda
442	acurada	n/d	cooperació	no entén	no entén	AEE	demanen idees
443	acurada	n/d	cooperació	no entén	no entén	AEE	cooperació en l'ajuda
444	judicis	diversos	prejudicis	nefast	cridar l'atenció	parlar-hi,expulsar	expulsió
445	acurada	diversos	cooperació	problemàtic/a	salvable	perseguir	cooperació en l'ajuda
446	no segueix	diversos	cooperació	falta d'interès	descurat	ADE	cooperació en l'ajuda
447	acurada	diversos	cooperació	problemàtic/a	salvable	perseguir	cooperació en l'ajuda
448	perillós	múltiple	cooperació	no entén	desmotivats	parlar-hi,expulsar	que no enredi
449	perillós	múltiple	cooperació	no entén	desmotivats	parlar-hi,expulsar	que no enredi
450	perillós	múltiple	cooperació	no entén	desmotivats	parlar-hi,expulsar	que no enredi
451	rebuig	plantar cara	saturació	nefast	violència-insults	parlar-hi,expulsar	expulsió
452	acurada	va perdut/da	cooperació	insegur	viu avis	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
453	no dades	baralla	prejudicis	falta d'interès	cridar l'atenció	parlar-hi,expulsar	que no enredi

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
438	no	n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
439	si	me'n sortiré	si		si	si		no	n/d	valorar esforç	professors	n/d	contracte	recupera autoestima
440	si	perseguit	si					si	n/d	valorar esforç	pare	n/d	contracte	actitud +
441	no	n/d	si						n/d	reforç	n/d	n/d	n/d	n/d
442	si	se'n riuen							n/d	tutorització	tutor	n/d	n/d	n/d
443	si	se'n riuen	si						n/d	tutorització	tutor	n/d	n/d	n/d
444	si	perseguit	si		si			si	n/d	coordinar amb pares	pare-mare,noi	n/d	treball singular	recupera autoestima
445	si	perseguit	si		si			si	CSMIJ	coordinar amb pares	pare-mare,noi	n/d	contracte	recupera autoestima
446	si	me'n sortiré	si		si				n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
447	si	perseguit	si		si			si	CSMIJ	coordinar amb pares	pare-mare,noi	n/d	contracte	recupera autoestima
448	si	passo	si		si	si			n/d	CV hab.socials	professors	n/d	n/d	rebota
449	si	passo	si		si	si			n/d	CV hab.socials	professors	n/d	n/d	rebota
450	si	passo	si		si	si			n/d	CV hab.socials	professors	n/d	n/d	rebota
451	si	mania	si		si	si			s. socials	CV hab.socials	professors	universitari	n/d	n/d
452	si	no sóc res	si		si	si		no	SCC	valorar esforç	tutor	n/d	n/d	n/d
453	no	n/d	si						n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d

R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
438	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	
439	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	èxit	L'equip docent proposa expulsar-lo. La coordinadora considera que es pot provar una acció més educativa. S'opta per una intervenció estratègica. Canvi d'actitud. Lideratge.
440	content/a	satisfacció	n/d	n/d	agraïda	encert	Problemes propis d'una adolescent. Contesta. Els pares es senten culpables, algun dia perden els nervis. Contracte amb la noia.
441	n/d	positiva	n/d	n/d	n/d	n/d	
442	n/d	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	
443	n/d	positiva	satisfacció	n/d	n/d	contenció	
444	resignat/da	positiva	indiferència	n/d	acceptació	contenció	S'ha fet un complot de professors contra el noi i la família. No li donen cap marge de confiança.
445	resignat/da	satisfacció	indiferència	indiferència	agraïda	encert	A partir d'una intervenció estratègica amb implicació de la família i la direcció, aconseguim salvar el noi, malgrat la persecució de la major part de l'equip docent
446	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	contenció	
447	resignat/da	satisfacció	indiferència	indiferència	agraïda	encert	A partir d'una intervenció estratègica amb implicació de la família i la direcció, aconseguim salvar el noi, malgrat la persecució de la major part de l'equip docent
448	passa	positiva	n/d	n/d	n/d	contenció	La mare té fibromiàlgia i el noi s'aprofita de la situació per no fer res, faltar quan vol, contestar.
449	passa	positiva	n/d	n/d	n/d	contenció	La mare té fibromiàlgia i el noi s'aprofita de la situació per no fer res, faltar quan vol, contestar. Tampoc vol anar a treballar, li donen el que vol.
450	passa	positiva	n/d	n/d	n/d	contenció	La mare té fibromiàlgia i el noi s'aprofita de la situació per no fer res, faltar quan vol, contestar. Tampoc vol anar a treballar, li donen el que vol.
451	inconscient	positiva	n/d	n/d	n/d	contenció	Noi en situació de risc, pare gairebé absent i mare amb crisis psiquiàtriques violentes. Noi TDAH i una certa deficiència. Es fa proposta per UEC
452	resignat/da	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	Abandonament dels pares. Viu amb els avis. Encamino a una FO, després si vol ja estudiarà. Ara li cal assegurar-se els diners de butxaca, sinó hi ha risc de delinquir.
453	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	La tutora i equip expulsen sistemàticament a final de mes si hi ha diverses faltes de deures,... (?)

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i_esc	eti_q_familia	eti_q_social
454	CB	participatiu	PEC	10.2/25,62-63;66-68;73-75	JDJ	12	M	19910917	1ESO	social	+	psiq+s.soc	6	tutor	conversa	no	multiproblemàtica	atur
455	CB	participatiu	PEC	10.1/23	CTS	12	M	19910623	1ESO	social	+	n/d	6	coordinadora	conversa	no	desestructurada	n/d
456	CB	participatiu	PEC	10.1/24;10.2/70,78,92-94	CBG	13	M	19901218	2ESO	social	+	n/d	5	tutor	passadis	no	desestructurada	n/d
457	CB	participatiu	PEC	10.1/25;10.2/95,150-156	FCS	13	M	19901008	2ESO	social	+	n/d	6	tutor	conversa	no	sobreprotectora	n/d
458	CB	participatiu	PEC	10.1/26;10.2/43,48,146-147	AG	13	F	1990	2ESO	social	+	psiq+s.soc	4	PT	conversa	no	multiproblemàtica	n/d
459	CB	participatiu	PEC	10.1/28;10.2/162-163	DMM	15	F	19880616	4ESO	social	0	n/d		direcció	despatx	no	normal	atur
460	CB	participatiu	PEC	10.1/29;10.2/44,81,86,114,167	RGF	13	M	19901008	2ESO	social	+	serv.soc	6	tutor	conversa	no	multiproblemàtica	canvis domicili
461	CB	participatiu	PEC	10.2/30	CAG	14	F	19890625	3ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	reunió	no	normal	n/d
462	CB	participatiu	PEC	10.1/32	IDN	15	F	19890417	3ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	reunió	no	normal	n/d
463	CB	participatiu	PEC	10.1/33	CGB	15	M	19881230	3ESO	n/d	+	n/d		tutor	reunió	no	normal	n/d
464	CB	participatiu	PEC	10.1/34	YGP	14	F	19890920	3ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	conversa	no	normal	n/d
465	CB	participatiu	PEC	10.2/170-177,182	YGP	15	F	19890920	3ESO	n/d	n/d	n/d		noi/a	despatx		normal	n/d
466	CB	participatiu	PEC	10.1/35	HHD	14	M	19891015	3ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	reunió		normal	n/d
467	CB	participatiu	PEC	10.1/36	LHC	14	F	19890728	3ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	reunió	no	desestructurada	n/d
468	CB	participatiu	PEC	10.1/37	OLP	14	M	19891030	3ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	reunió	no	normal	n/d
469	CB	participatiu	PEC	10.1/38	JLR	15	M	19890113	3ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	reunió	no	normal	n/d
470	CB	participatiu	PEC	10.1/39	NNR	15	F	19890507	3ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	reunió		n/d	n/d



R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
454	si	mania	si		si			no	CSMIJ	valorar esforç	n/d	n/d	n/d	n/d
455	si	perseguit			si				n/d	valorar esforç	n/d	n/d	n/d	n/d
456	si	mania	si		si			si	n/d	CV hab.socials	mare	n/d	n/d	actitud +
457	si	perseguit	si		si			si	n/d	resp. domèstiques	mare	n/d	n/d	actitud +
458	si	sol	si		si	si		no	n/d	valorar esforç	tutor	universitari	n/d	n/d
459	si	no sóc res	si						n/d	valorar esforç	tutor	n/d	n/d	recupera autoestima
460	si	mania	si		si	si		si	n/d	resp. domèstiques	pare-mare,noi	PT	treball singular	content
461	si	me'n sortiré	si		si		si		n/d	tutorització	professors	n/d	n/d	content
462	si	me'n sortiré	si				si		n/d	valorar esforç	professors	n/d	treball singular	content
463	si	me'n sortiré	si		si	si			n/d	valorar esforç	professors	n/d	treball singular	actitud +
464	si	me'n sortiré	si		si		si		n/d	valorar esforç	professors	n/d	treball singular	col.labora
465	si	sol	si					si	n/d	valorar esforç	germana	n/d	n/d	recupera autoestima
466	si	me'n sortiré	si				si		n/d	tutorització	professors	n/d	n/d	n/d
467	si	món fàcil							n/d	tutorització	professors	n/d	n/d	n/d
468	si	me'n sortiré	si		si	si			n/d	tutorització	professors	n/d	treball singular	content
469	si	món fàcil	si		si				n/d	tutorització	professors	n/d	treball singular	content
470	si	me'n sortiré	si		si				n/d	valorar esforç	professors	n/d	n/d	n/d



R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
454	resignat/da	fracàs	n/d	n/d	n/d	contenció	L'equip docent vol expulsar definitivament el noi, amparant-se en prejudicis respecte la família. L'expulsen de totes les classes i no intenten motivar.
455	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Noi etiquetat en el traspàs des de Primària. L'expulsen de l'aula per no res, i a final de mes per acumulació d'expulsions.
456	passa	positiva	indiferència	n/d	agraïda	contenció	El tutor té mala relació amb el noi. L'equip docent passa del noi amb l'excusa que la mare està desbordada per separació. El noi agraeix la implicació del psicòleg.
457	content/a	positiva	indiferència	n/d	agraïda	contenció	Fa tot el possible perquè algú li digui quelcom. Accepta la persecució carinyosa de la psicopedagoga enfront de la indiferència del professorat.
458	resignat/da	positiva	indiferència	n/d	n/d	contenció	La professora PT està saturada. No accepta les provocacions pròpies de l'adolescent amb baixa autoestima, sense amics i no acceptant el seu cos. La vol expulsar.
459	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	Està desanimada, vol deixar d'estudiar. Se li proposa repetir curs per assegurar-se un futur amb formació professional.
460	resignat/da	positiva	n/d	n/d	agraïda	contenció	Greu situació personal i familiar. En lloc d'ajudar el noi, el prejutgen pel mal comportament del fill de la companya del pare. Intervenció estratègica i sistèmica. Hi col.laboren pare i mare. Millora.
461	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	èxit	Es fa una actuació conjunta amb el tutor. S'opta per reforçar els vincles entre iguals i contribuir a la millora acadèmica creant grup. èxit.
462	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	actuació conjunta en el PAT, s'obta per reforçar els vincles entre iguals i s'obté èxit personal i acadèmic.
463	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	Treball conjunt en el PAT. Reforç dels vincles entre iguals, resultat: benestar personal i millora acadèmica
464	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	Intervenció en l'execució del Pat. Reforçar vincles entre iguals. Resultat: millora benestar personal i més rendiment acadèmic.
465	content/a	satisfacció	satisfacció	n/d	agraïda	encert	Una companya li fa una calúmia molt greu. La noia afronta la situació amb maduresa. Fem una mediació amb totes les noies del grup.
466	content/a	negativa	satisfacció	n/d	n/d	encert	Orientació professional i acadèmica.
467	content/a	positiva	n/d	n/d	n/d	encert	Cooperació en el PAT. Reforç de vincles grupals, resultat: benestar personal i millora acadèmica.
468	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	Orientació professional i acadèmica.
469	content/a	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	Orientació professional i acadèmica.
470	resignat/da	positiva	satisfacció	n/d	n/d	encert	Orientació personal, professional i acadèmica.

R	ies	tip_dir	d.Norm	q_pag	ALU	ED	G	naixament	curs	nees	eap	int_exter	exp	peticio_de	context	i.esc	eti_q_familia	eti_q_social
471	CB	participatiu	PEC	10.1/40	AVN	14	F	19890701	3ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	reunió	no	normal	n/d
472	CB	participatiu	PEC	10.1/41	MVD	15	M	19890222	3ESO	tourette	+	n/d		tutor	reunió	no	normal	n/d
473	CB	participatiu	PEC	10.1/42	JBG	14	F	19890731	3ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	reunió	no	normal	n/d
474	CB	participatiu	PEC	10.1/43	NGR	14	F	1989	3ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	reunió	no	normal	n/d
475	CB	participatiu	PEC	10.1/44	PHG	14	M	1989	3ESO	endarreriment esc.	+	n/d		tutor	reunió	no	normal	n/d
476	CB	participatiu	PEC	10.1/45	NHO	15	F	19890520	3ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	reunió	no	normal	n/d
477	CB	participatiu	PEC	10.1/46	GSC	15	F	19890131	3ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	reunió	no	n/d	n/d
478	CB	participatiu	PEC	1/43	GNMP	14	F	19891117	3ESO	n/d	n/d	n/d		tutor	reunió	no	normal	immigrant
479	CB	participatiu	PEC	10.2/20,42	EV	13	M	1990	2ESO	social	+	psiq+s.soc	6	PT	conversa	no	multiproblemàtica	n/d
480	CB	participatiu	PEC	10.2/20,42	YM	12	M	1990	2ESO	social	+	psiq+s.soc	4	PT	conversa	no	desestructurada	canvis domicili
481	CB	participatiu	PEC	10.2/53-55	CN	14	M	1989	2ESO	endarreriment esc.	+	n/d	4	tutor	reunió		desestructurada	n/d
482	CB	participatiu	PEC	10.2/56-57	CS	15	M	1989	3ESO	social	+	n/d	4	tutor	pati	no	multiproblemàtica	n/d
483	CB	participatiu	PEC	10.2/85,170	SC	15	M	1989	3ESO	n/d	+	psiquiatre	4	tutor	reunió	no	sobreprotectora	n/d
484	CB	participatiu	PEC	10.2/99	CL	13	M	1990	2ESO	n/d	+	n/d	2	tutor	conversa	no	multiproblemàtica	n/d
485	CB	participatiu	PEC	10.2/101,105	AL	13	F	1990	2ESO	social	+	psiq+s.soc	3	tutor	reunió	no	multiproblemàtica	atur
486	CB	participatiu	PEC	10.2/170-177	SS	14	F	1989	3ESO	n/d	n/d	n/d		coordinadora	despatx	no	sobreprotectora	n/d

R	inf_oral	fet_detonant	posicionament	opinions	motius	que_sha_fet	expectatives
471	acurada	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
472	no dades	n/d	cooperació	n/d	n/d	n/d	n/d
473	acurada	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
474	acurada	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
475	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
476	acurada	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
477	acurada	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
478	no dades	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	cooperació en l'ajuda
479	judicis	bullying	desentendre's	destructor	no respecta ningú	parlar família	demanar perdó públic
480	judicis	baralla	desentendre's	destructor	abandonat	parlar-hi,expulsar	desentendre-se'n
481	acurada	bullying	cooperació	problemàtic/a	violència, no respecte	parlar-hi	demanen idees
482	judicis	diversos	cooperació	problemàtic/a	violència-insults	parlar-hi,expulsar	cooperació en l'ajuda
483	judicis	múltiple	cooperació	evolució negativa	no respecta ningú	pactes noi/a	demanda d'ajuda
484	no segueix	baralla	cooperació	insegur	ulls perduts	parlar-hi	cooperació en l'ajuda
485	acurada	absentisme	cooperació	destructor	múltiples	derivar CSMIJ	centre de Menors
486	acurada	baralla	cooperació	insegur	ulls perduts	parlar família	cooperació en l'ajuda

R	noi	percepcio	tutor	prof	red	iguals	classe	familia	derivacio	prop_educativa	int_sistemica	observador	int_estrategica	efectes_inmediats
471	si	me'n sortiré	si		si		si		n/d	n/d	professors	n/d	n/d	n/d
472	si	passo	si		si				n/d	valorar esforç	professors	n/d	n/d	n/d
473	si	me'n sortiré	si		si	si			n/d	n/d	professors	n/d	treball singular	col.labora
474	si	me'n sortiré	si		si	si			n/d	n/d	n/d	n/d	treball singular	content
475	si	me'n sortiré	si		si				n/d	valorar esforç	professors	n/d	treball singular	content
476	si	me'n sortiré	si		si				n/d	n/d	professors	n/d	n/d	n/d
477	si	me'n sortiré	si		si				n/d	n/d	professors	n/d	n/d	n/d
478	si	me'n sortiré	si		si				n/d	tutorització	professors	n/d	n/d	content
479	si	perseguit	si		si	si			s. socials	UEC	n/d	n/d	n/d	n/d
480	si	no sóc res	si		si				n/d	CV hab.socials	tutor	universitari	n/d	n/d
481	si	passo	si						n/d	tutorització	professors	n/d	n/d	n/d
482	si	món laboral	si						n/d	tutorització	professors	n/d	n/d	rebota
483	si	passo	si		si				n/d	tutorització	professors	universitari	n/d	n/d
484	si	mutisme	si		si			si	n/d	tutorització	n/d	n/d	n/d	n/d
485	no	n/d							n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
486	si	mania	si		si			si	n/d	tutorització	mare	tutor	n/d	negocia, rebota

R	val_noi	val_direc	val_tutor	val_profes	val_familia	val_psico	observacions
471	content/a	satisfacció	satisfacció	n/d	n/d	encert	cooperació directa en el PAT. Reforç dels vincles grupals. Resultat: benestar personal i millora d'èxit acadèmic.
472	inconscient	positiva	satisfacció	n/d	n/d	contenció	Participació en el PAT. Reforç dels vincles de grup. El noi no està integrat. Surt de l'aula quan vol, no comparteix amb els companys.
473	content/a	satisfacció	satisfacció	n/d	n/d	encert	Cooperació en el PAT. Reforç dels vincles personals, resultat millorar el benestar personal i els resultats acadèmics.
474	content/a	satisfacció	satisfacció	n/d	n/d	èxit	Col.laboració en el PAT. Reforç dels vincles grupals. Resultat: benestar personal i millora de resultats acadèmics.
475	inconscient	positiva	satisfacció	n/d	n/d	contenció	No es conscient de les seves capacitats i a més treballa poc, però s'han millorat les relacions amb els iguals.
476	content/a	satisfacció	satisfacció	n/d	n/d	èxit	cooperació en el PAT. Reforç dels vincles amb els iguals. Resultat: Millora del benestar personal i del rendiment acadèmic. Sentit de grup.
477	content/a	satisfacció	satisfacció	n/d	n/d	èxit	Cooperació en el PAT. Reforç dels vincles de grup.
478	content/a	satisfacció	satisfacció	n/d	n/d	encert	Intervenció en el PAT. Es reforcen els vincles entre iguals, benestar personal i millora en els resultats acadèmics.
479	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Endarreriment, falta de referents, la família està desbordada, s'ha erigit en cap d'un grup que extorsiona altres alumnes.
480	inconscient	positiva	fracàs	n/d	n/d	contenció	La PT està desbordada amb el grup UAC. Té dificultats per comprendre'ls i s'enfronten.
481	passa	negativa	fracàs	n/d	n/d	fracàs	Intervenció sistèmica amb el noi i el professorat. Hi ha una millora puntual, però no dura gaire.
482	inconscient	negativa	fracàs	n/d	n/d	contenció	Intervenció sistèmica professors i noi. Hi ha un canvi d'actitud no massa durable. Es deixa portar per un company que mou els fils des de l'ombra.
483	inconscient	negativa	fracàs	n/d	n/d	fracàs	Falta línia educativa a la família. El noi fa el que vol i té diners sense referents, i sense cap sentit de responsabilitat.
484	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	
485	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	Deixa de venir, no admet cap norma. Els serveis externs no aconsegueixen encarrilar la noia ni responsabilitzar la mare.
486	inconscient	fracàs	n/d	n/d	enfadada	fracàs	Calúnnia greument una companya. Proposem una mediació i no es presenta. La mare fa atribucions causals externes. Per decisió de la mare canvi d'IES.