

PSICOPEDAGOGIA A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA DIA A DIA

UN NOU PERFIL PROFESSIONAL

Maria-Eulàlia Palau del Pulgar
Professora d'ensenyament secundari
Psicopedagoga

1. EDUCACIÓ SECUNDÀRIA PER A TOTHOM. FONAMENTS LEGALS

El dret a l'educació és un mandat constitucional que la LODE (1985) regulà tant en els centres de titularitat pública com privada, i establí els principis bàsics del nostre sistema educatiu; posteriorment, la LOGSE (1990) l'ha organitzat i ha estès l'educació obligatòria des dels sis fins als setze anys.

L'ampliació de l'educació bàsica per a tots els ciutadans és una conquesta de la nostra societat desenvolupada que legisla per donar major formació als joves abans que entrin a formar part de la població activa. En el marc europeu, es pretén facilitar a tots els ciutadans l'adquisició d'aprenentatges capacitadors per arribar al treball amb la màxima preparació i qualificació.

La figura del professor de psicologia i pedagogia entra en l'àmbit de l'educació amb la implantació de la secundària obligatòria, les funcions es van delimitant sobre la marxa i, fins i tot, es fan passos endavant i endarrere pel que fa a competències i a encàrrecs que l'Administració li adjudica. En el marc de les competències en matèria d'educació que té Catalunya, les resolucions del Departament d'Ensenyament són, en moltes ocasions, confuses i estan a mercè de pressions de col·lectius de professors d'altres àrees. Es té la sensació com si *junt amb el paquet de nois i noies* que haurien abandonat el sistema en arribar als catorze anys, si no s'hagués imposat la reforma educativa, *es regali a l'institut d'ensenyament públic un professor perquè se'n cuidi*.

2. COM VIUEN ALGUNES ALUMNES L'OBLIGATORIETAT. MALESTAR A LES AULES

L'allargament de l'escolaritat obligatòria —incloent-hi aquesta etapa adolescent que és el període de catorze anys a setze anys— es viu, per alguns alumnes, com un càstig, una condemna a romandre dos anys més sota la imposició, la rutina i l'exigència del centre escolar. Es pregunten per què han d'estar al centre escolar quan no els interessa gairebé res més que el contacte amb altres nois i noies de la seva edat. Se senten coartats i vigilats i, com que estan plens de vitalitat, mostren el seu malestar.

Malgrat les campanyes publicitàries, televisives o per correu, fetes des de les administracions, algunes famílies tampoc han entès què signifiquen els canvis en el sistema educatiu, la necessitat de graduació en l'educació secundària per accedir a qualsevol altre ensenyament reglat, la diferència entre l'ensenyament reglat i el no reglat, i la cada dia més necessària capacitació i qualificació per entrar al món del treball. Algunes famílies que es veuen desbordades per la potència natural dels adolescents, i més quan la falta de referents familiars i socials els ha fet forts i incontrolables, troben en el centre de secundària obligatòria una nova forma de guarderia.

Alguns alumnes i les seves famílies tenen la creença de la *graduació automàtica*, potser arrelada al fet de la promoció automàtica que considera que, pel sol fet de romandre a l'ensenyament reglat obligatori dos anys o tres anys més a partir dels catorze anys, se'ls ha de donar el graduat d'educació secundària.

En aquestes condicions, sembla que tots plegats estem en una presó d'alta seguretat en lloc de participar d'un àmbit d'aprenentatge i convivència. Tant alumnes com professors tenim, alguna vegada, la sensació d'estar complint condemna.

3. LA SOCIALITZACIÓ PRIMÀRIA MAL RESOLTA

La socialització primària, com a procés de pas de l'individu biològic a la persona social a través de la transmissió i l'aprenentatge de la cultura de la nostra societat, és necessària per construir un *nosaltres*. La socialització es fa en els grups primaris de pertinença, sobretot en la família, que és el primer context socialitzant, però també a l'escola, com a grup primari. És, segons els hàbits adquirits i consolidats a la infància i a l'adolescència, que els joves i els adults esdevindran autònoms. A cada lloc cal saber i tenir un comportament adequat i adient per

poder participar com a membre actiu amb maneres d'actuar, pensar o sentir, normes i valors adients.

La responsabilitat del fracàs de l'ensenyament secundari, que com a professionals patim i com a ciutadans sabem, no està només en la institució escolar. Ens cal no angoixar-nos tot i que hem d'acceptar la nostra part de responsabilitat en la solució del problema. Hi ha diversitat d'agents educadors que participen en el modelatge dels infants i els adolescents a la nostra societat avui i aquí: la família, els mitjans de comunicació de masses, els polítics que presenten conductes adequades o incorrectes, la indústria cultural, la publicitat, els patrons de normalitat i moda en l'entorn immediat, etc.

Cal no oblidar, per no desanimar-nos, la diferents formes i la potència de modelatge dels diferents agents d'educació, comunicació i cultura: la família, l'escola, els mitjans de comunicació, el lleure, la publicitat i el consum. La família i l'institut no juguem amb la facilitat dels mitjans de comunicació de masses (MCM); nosaltres els demanem treball actiu, atenció, constància, silenci, parlar només quan els preguntin, estar-se quiets, fer deures a casa, etc.; en canvi, la televisió no demana cap esforç, només ofereix entreteniment i omple el temps. Cal, però, que siguem conscients que nosaltres, professors, els podem oferir allò que mai oferiran els MCM, podem estar propers, conèixer-los com són, confiar en ells, valorar-los, recolzar els seus esforços i els petits èxits, etc.

A vegades, els alumnes i potser també alguns pares invoquen la llibertat per justificar conductes injustificables, intenten intimidar-nos i ens diuen que vivim en una democràcia i que cadascú pot fer allò que vulgui. No ens deixem acovardir. La democràcia és *llibertat* i *pluralitat* social, i *responsabilitat* en el bé comú per al ciutadà adult; però, l'infant i l'adolescent per arribar a ser lliures necessiten *coherència*, *seguretat* i *unitat* d'acció educadora, no els podem deixar fer el que volen, perquè encara no saben què els convé.

4. ALGUNS PERFILS D'ALUMNES ALS CENTRES D'ENSENYAMENT SECUNDARI

Actualment, en els centres d'ensenyament secundari hi ha un gran nombre d'alumnes que no ens fan pas la feina fàcil, però potser per això ens pot ser engrescadora. A les nostres aules, als patis, al gimnàs, als passadissos, als lavabos, als laboratoris, a la cantina, etc., hi ha alumnes molt diferents, nous perfils que uns quants anys enrere no hauríem trobat junts, ni alguns d'ells estarien en un centre escolar.

Hi ha nois i noies *desatesos*, silenciosos, esporuguits, que no han adquirit

habilitats instrumentals i tenen una baixa autoestima, perquè tota la vida s'han sentit sobrers 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 entreguen tots els treballs que els manen, encara que no entenguin res, escriuen les preguntes i copien llargs paràgrafs de l'enciclopèdia, però no saben què escriuen.

També, hi ha 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 si que són mandrosos i rebels. Els ho han fet tot i saben fer ben poc, 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 si mateixos els és doblement difícil.

Són adolescents *transgressors* i tirans amb els companys, amb els professors i amb els propis pares, tot i que aquests —els pares— 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 altres companys, que són les seves víctimes habituals. Intimidem, vexem, posen malnoms, fan comentaris racistes, etc. 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.

Hi ha adolescents *endurits* per la vida, abandonats, maltractats físicament o moralment, que no han rebut afecte ni carícies adequadament i que imposen la seva llei. Sobreviuen com poden, planten cara, desafien.

Alumnes que no paren quiets, que tothom anomena *hiperactius*, que tenen manca d'habilitats socials, que acumulen fracassos; es tracta de nois i noies, dels quals es dona més informació negativa. Tothom n'està tip i se'ls 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 ni preveuen les conseqüències de les seves actuacions. En algunes ocasions, es mostren fatxendes per tapar la imatge pejorativa de si mateixos que han interioritzat a partir dels missatges dels adults més propers: professors, pares...

Hi ha nois i noies de *ritme lent* d'aprenentatge, que necessiten molta dedicació i un ambient arrecerat per tirar endavant i aprendre. Per aquest grup d'alumnes, més que per altres, caldria un ambient general que afavorís les condicions per fixar l'atenció, escoltar, comprovar i memoritzar. No són deficientes, però poden semblar-ho.

Són alumnes, ells i elles, que no somriuen, estan tristos, deprimits, amb ansietat, veuen el món de color negre, senten impulsos de suïcidi. Altres van a l'institut sense menjar, potser per desestructuració familiar o desordre, però altres a causa d'una anorèxia latent o manifesta. Certament, resoldre aquests pro-

blesmes no és la nostra funció, però no es pot negar que hi són i que també incideixen en la tasca escolar.

Hi ha nois i noies provinents d'altres indrets del planeta, alguns del món àrab, amb una diferent concepció del valor i el paper de les dones i els homes, amb una diferent vivència del fet religiós; d'altres, de cultures d'orient amb molts anys de civilització, però força desconeguda per nosaltres; d'altres, amb una llengua germana de la nostra, però apresada en el context de pobresa de l'Amèrica llatina, amb una cultura ben diferent encara que expressada amb paraules que semblen familiars; uns altres que han vingut amb les seves famílies fugint de la guerra... Aquestes realitats són molt noves a la nostra societat i, a conseqüència, ens trobem sense protocols d'actuació com a professionals.

Els nois i les noies que estan *motivats* per aprendre, però, han de suportar companys distorsionadors que els priven del seu dret a l'educació. Són nois i noies amb bona capacitat d'aprenentatge que podrien donar molt, interessar-se, fruit del coneixement; però, en un ambient on fins i tot està mal vist treballar o estudiar, no fan gairebé res, no volen sentir-se dir *empollons* i es conformen a fer molt per sota de les seves possibilitats, malmetent les seves capacitats i, potser, els seus talents.

5. EN AQUESTA SITUACIÓ, QUÈ S'ESPERA DEL PSICOPEDAGOG?

La diversitat és un fet, però la manera com es pot atendre és un tempteig. Certament, hi ha a la nostra terra algunes intuïcions de professors constants que han generat experiències concretes; també, hi ha bibliografia de línies de treball al Regne Unit allà on van inventar la *comprehensive school* —tots junts a l'escola obligatòria—; però, tot i això, a cada centre i a cada curs ens seguim preguntant què fer i com fer-ho?

Els professors convençuts ho passen força malament i els professors funcionaris «passen» de tot allò que porti problemes i, per extensió, «passen» dels alumnes amb dificultats. Aleshores, els uns demanen al psicopedagog què poden fer per tal què els alumnes aprenguin; els altres esperen que el psicopedagog s'endugui tots els nois conflictius com si es tractés dels ratolins d'Hamelin.

Alguns professors demanen al psicopedagog que diagnostiqui i redueixi a un quocient d'intel·ligència (QI) els resultats d'unes proves d'intel·ligència fortament marcades de continguts acadèmics, a partir de les quals es diu si un alumne o un altre és normal o *borderline*. Cal notar que quan es demana aquesta intervenció ja es parteix del prejudici que l'alumne no és normal i se'n demana la confirmació; mai s'espera ni s'accepta la refutació de la creença.

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 per tal que faci un informe que permeti derivar-lo a una unitat d'escolarització externa (UEE) o, per dir-ho més clarament, «per treure'ns-el de sobre»; en aquest cas, l'informe ha de donar a entendre que hi ha transtors greus de la personalitat que atempten contra la comunitat escolar.

Si ens trobem amb un adolescent que ve d'una família que no se'n preocupa massa, la feina que se'ns demana és parlar amb els pares i «els hem de cantar la cartilla»; cal que els diguem tot allò que han de fer, normalment per controlar-lo de ben a prop, llegir cada dia els missatges de l'agenda escolar i castigar-lo.

Altres professors, que fan molt convençudament la seva tasca de tutoria i que estan molt preocupats pels nois i les noies que tenen al seu càrrec, demanen que atenguem i, fins i tot, que fem teràpia amb alumnes amb símptomes d'anorèxia, de falta d'acceptació de la seva identitat sexual, d'ansietat, etc.

6. CAL CREAR CULTURA SOBRE NOUS CONCEPTES: RESILIÈNCIA, INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES...

Tenir alumnes provinents de famílies monoparentals, que pateixen malalties psíquiques, que viuen amb un avi, en famílies desestructurades, en situació d'atur, alcohòliques, maltractadores, etc., no és pas nou. Ja F. Truffeaud —per citar algun nom— se'n va fer ressò a la pel·lícula *Les 400 coups* (1959) i, darreument, Achero Mañas a *El bola* (2000) ho torna a fer present. Ens hem de convèncer i encomanar, als altres professors, la seguretat que aquests alumnes no han d'estar predestinats a ser delinqüents. Una infància infeliç no determina la vida si hi ha noves oportunitats, i l'institut o l'escola pot ser una gran oportunitat.

Els infants i els adolescents que han estat víctimes de situacions traumàtiques poden esdevenir resilents —poden construir una vida positiva malgrat les circumstàncies dificultoses— si troben adults motivats i formats que els ajudin a teixir vincles afectius sans i segurs, generadors de resiliència. Per convertir-se en persones resistents al sofriment, els nostres alumnes han de trobar adults —fora de la seva família— que els proposin una guia de creixement, una altra manera de vincle que els permeti refer el camí anterior en cas de fractura i que els resulti saludable.

Els psicopedagogs, i els professors en general, ens podem oferir com adults significatius, amb una representació social, i podem permetre als adolescents transformatar les seves experiències vitals negatives, la seva mala fortuna, en relacions

de creixement. Cal proposar-los noves guies de desenvolupament, una acceptació incondicional, una imatge positiva de si mateixos, un clima d'humor on poder créixer. Quants més gestos i més espais d'acollida proporcionem, menys càstigs, menys centres de menors i menys presons faran falta.

Un altre camp sobre el qual falta coneixement entre el professorat és el que es refereix a les teories sobre la intel·ligència. S'ha d'abandonar, d'una vegada per totes, la idea que la intel·ligència es medeix amb els tests. La ciència ha avançat prou per poder afirmar que hi ha diversos tipus de intel·ligència i que no estan supeditats uns als altres jeràrquicament. H. Gardner proposà a *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (1983) l'existència de set intel·ligències: la lingüística, la logicomatemàtica, la musical, l'espacial, la cinestèsicocorporal, la interpersonal i la intrapersonal; actualment, en proposa una més: la intel·ligència naturalista, i obre les portes a les espirituals existencials.

Aquestes intel·ligències no es puntuen tenint en compte proves normalitzades, que estan basades en respostes breus que es poden corregir per ordinador. Les intel·ligències múltiples (IM) s'han d'utilitzar com un mitjà per fomentar, als estudiants, el gust per la qualitat en els diversos treballs. Aquesta teoria ha d'estimular els ensenyants a ser imaginatius en la selecció dels seus currículums, en la presa de decisions sobre la manera de mostrar els continguts, i en l'establiment de mètodes diferents d'avaluació que permetin copsar els coneixements conceptuals i procedimentals que han adquirit els alumnes.

S'ha de tendir a un tipus d'ensenyament totalment contrari al model uniforme. És errònia la creença que totes les persones han de rebre un mateix tracte, han d'estudiar les mateixes matèries, amb els mateixos mètodes i s'han d'avaluar de la mateixa manera. Un ensenyament uniforme es basa en la suposició que totes les persones són iguals i, sens dubte, és evident que els alumnes no s'assemblen i tenen mentalitats, personalitats i temperaments diferents.

En l'essència de la tasca del psicopedagog es troba engrescar els companys professors per elaborar un tipus d'ensenyament configurat des de la consciència de la individualitat de cada professor i adreçat a *alumnes acceptats com a individus diferents*, proposant-los pràctiques que serveixin per diferents tipus de mentalitats.

El psicopedagog és un professor especialista, però cal que tingui i mantingui una àmplia cultura de base globalista; no és de lletres ni de ciències, s'interessa per tot i aprèn de tothom, no pretén donar lliçons a ningú, només vol entendre a tothom i encomanar maneres d'ensenyar que estimulin els diferents estils cognitius dels alumnes. També, és interessant tenir experiència en altres nivells o àrees de l'ensenyament obligatori; això permet conèixer des de dins els dubtes que té un professor i permet oferir seguretat no des dels llibres sinó des de

la pròpia experiència repensada, avaluada i valorada, des de la teoria del procés d'aprenentatge i la conducta humana.

7. SI PLOREM PERQUÈ HEM PERDUT EL SOL, LES LLÀGRIMES NO ENS DEIXARAN VEURE LES ESTRELLES

Abans hem citat de passada els mitjans enlluernadors i la facilitat amb què es presenten els MCM pels nostres alumnes adolescents. Des del centre escolar demanem uns valors moltes vegades oposats: el treball, la constància, l'atenció, l'esforç, etc.

No podem permetre que uns nois sense motivació per aprendre siguin un llast pels seus companys. D'altra banda, tampoc podem «aparcar a la cuneta» els alumnes que tenen dificultats. No podem fer veure que aquells que mostren comportaments disruptius no hi són perquè, si ho aguantem tot passivament, esdevenen un model per molts altres adolescents que —pel moment evolutiu— aprenen més del grup d'iguals que dels professors. Cal cercar els protocols pedagògics que facilitin una educació personalitzada, que *faci avançar tots* els alumnes.

No ens podem deixar arrossegar pel desànim; si s'ha creat un nou perfil de professor de secundària que és especialista en psicopedagogia, se'ns està donant la possibilitat de *ser creatius, d'imaginar maneres d'exercir aquesta funció* que siguin autorealitzadores i, a la vegada, útils per la comunitat educativa.

Un dels reptes que se'ns presenta és oferir el centre escolar com un espai de socialització, contacte, comunicació, creixement i identificació per a nois i noies sota la mirada adulta del professor, un espai d'experiències compartides entre iguals i de comunicació interpersonal. Hem d'oferir als alumnes un espai i una organització que els permetin i els facilitin les relacions d'ensenyament-aprenentatge amb eficiència i eficàcia.

Un altre repte, al qual cal donar resposta, és portar a terme la funció de dinamització cultural i animació personal tant important com l'estrictament acadèmica que tenim com a centre educatiu. Si sabem emmarcar l'educació escolar en la comunicació i en la cultura, partirem dels continguts que ens ofereix la cultura de masses i farem que esdevinguin coneixement personal. No podem parlar de currículum escolar sense atendre la vida i el currículum vital; és, en aquestes coordenades, on podem incidir en la motivació dels alumnes.

S'ha d'intervenir a partir de la capacitat de l'alumne, de les seves experiències i el seu món de significació. El món de significació dels adolescents i els joves està clarament marcat pel grup d'iguals, pels MCM, per la publicitat, per la moda. Ens cal *exercir la funció de mediació* entre els alumnes i els continguts de

comunicació de masses, a través d'un doble procés o circuit d'elaboració: el racional i l'emocional.

Com a psicopedagogs, podem oferir idees, materials, recursos d'utilització a l'aula, als companys professors que els utilitzaran com una nova forma d'educació: l'*Educació ComunicActiva*, que activa la comunicació de masses que caracteritza la nostra societat i la nostra cultura, i permet fer-ne un motiu d'aprenentatge. Cal ajudar els adolescents a superar la reproducció estereotipada a què els condueix la comunicació de masses i que els porta a repetir allò que els mostren des de la petita pantalla, des del cinema de consum, des dels anuncis de marques, per arribar a la creació personalitzada a partir d'un procés.

8. LES NECESSITATS PLANTEJADES. LA RESPOSTA QUE POT DONAR EL PSICOPEDAGOG

Entre les necessitats que es palesen en un centre educatiu de secundària obligatòria i a les quals el psicopedagog pot ajudar a resoldre, destaquen les següents plantejades com a preguntes:

- a) Què fer davant el desànim dels professors entregats?
- b) Com actuar en els desordres, amb la falta de disciplina?
- c) Com arribar als pares desbordats o que abandonen les seves responsabilitats?
- d) Com ajudar els alumnes amb baixa autoestima?
- e) Com atendre els alumnes en situació de risc social i evitar la mala influència als companys?
- f) Com evitar les situacions de *bullying* —maltractadors i víctimes— entre iguals?
- g) Què fer amb els nois i les noies que estan a punt de complir els setze anys i vénen a passar l'estona a l'institut o a l'escola?

En alguns instituts, per extensió de la tasca del professor de pedagogia terapèutica, el psicopedagog s'ha de cuidar sobretot dels nois i les noies d'educació especial i, potser, fer classes de reforç del que s'anomenen *matèries instrumentals*; una pràctica d'aquests darrers cursos en alguns centres de secundària ha estat encomanar al professor de psicologia i pedagogia l'educació especial del segon cicle de l'ESO. S'ha d'afirmar que aquesta no és la nostra feina i hem de reivindicar la nostra funció que serà més útil per professors i alumnes, i més autorealitzadora per nosaltres.

Cal dissenyar protocols d'intervenció pedagògica per una atenció personalitzada, a partir del coneixement de les necessitats i les capacitats dels nois i les noies, col·laborant amb la resta de professors en la concreció del currículum individualitzat, oferir-los materials, recursos i estratègies.

Conèixer les capacitats i les necessitats dels alumnes no vol dir fer psicometria, vol dir establir temps per observar conductes, veure alumnes en una situació real, no clínica, observar-los discretament en els patis, aprofitar les guàrdies per escoltar, prendre nota, interessar-se, etc.

Donar suport als professors que s'interessen pels alumnes, aquells que cerquen solucions, que preparen materials, que fracassen malgrat el seu esforç, que es desanimen, etc. Sempre, i més en aquestes situacions, cal escoltar-los, cal col·laborar amb ells, cal donar suggeriments, cal possibilitar intercanvis d'experiències i materials, cal fer contactes i cal atendre els alumnes que els fan patir i fer-los devolució de resultats. És necessari ressaltar la importància de les coses que aquests professors fan bé, aquelles actuacions que milloren la qualitat de la relació humana amb els alumnes i entre els alumnes. Cal que reforcem l'autoestima dels professors. Ens cal vetllar per introduir en les relacions amb els professors i entre els professors moments d'humor i distensió.

En relació amb les situacions d'indisciplina dels alumnes, cal que el psicopedagog suggereixi mesures reparadores que portin l'infractor a prendre consciència de la conducta que ha tingut i les conseqüències negatives per si mateix i la comunitat. Per això, cal estar atent i *oferir solucions imaginatives* a l'equip directiu, a la comissió de convivència o al professorat que ha de prendre decisions. Si un alumne diu expressions grolleres i ofensives a un professor, evidentment és un fet que no se li pot permetre, però la solució no és una expulsió.

La majoria de les vegades l'alumne pensa que no ha dit res, perquè està tan acostumat a no controlar-se, a no pensar el que diu, a repetir aquelles conductes que els companys li riuen, que no sap què ha dit, ni quina importància té. Sense perdre el to, cal fer que l'alumne s'adoni de les repercussions de les seves paraules o conductes i mostrar-li quines conseqüències tindria en el món del treball o en una discoteca. S'ha de partir d'un model d'intervenció cognitiu-conductual, que no vol dir fer un sermó sinó interès, paciència i confiança en la seva capacitat de canvi.

Quan el que se'ns demana és la *intervenció professional amb els pares* que han abandonat les seves funcions o que estan desbordats, cal atendre'ls, moltes vegades amb el tutor del noi o la noia, o amb el professor implicat, però cal procurar no ser massa persones a la reunió. Lògicament, la primera reacció d'un pare o una mare és estar a la defensiva; els pares han de poder copsar que no

som adversaris, que el que ens mou «tant a ells com a nosaltres» és l'interès que tenim pel seu fill, per la seva felicitat i el seu desenvolupament. Cal que els pares copsin el nostre interès i la nostra confiança. Un pare que se senti culpabilitzat per les nostres paraules serà incapaç de col·laborar; ha de poder percebre que ens adonem del seu sofriment i ha d'entendre què li demanem que faci concretament. Només, li demanarem una cosa o potser dues, i que les pugui fer. Quan observem alguna millora, per petita que sigui, cal fer-li-ho saber, el reforçarem. Quan, en el transcurs d'una conversa, manifesti actuacions del seu fer de pare que considerem conductes vàlides, les reforçarem verbalitzant allò que està bé i valorant-ne les coses positives; cal que li puguem suggerir actuacions concretes que li permetin millorar l'estil educatiu i obtenir gratificacions.

En relació amb el *dèficit d'autoestima* de molts alumnes, cal donar pautes als professors de com tractar-lo des de la seva tasca docent, cal ressaltar aquelles conductes, frases, etc., que, en el transcurs d'una classe, afavoreixin que els alumnes millorin el seu autoconcepte, ajudin a millorar l'estil atribucional, facilitin l'adquisició d'autocontrol, creïn un clima de seguretat, ensenyin habilitats per solucionar problemes, ofereixin un reforç positiu, potenciïn les experiències positives, etc.

Quan descobrim, ja sigui a partir de les confidències d'altres alumnes o per intuïcions dels professors, que hi ha *alumnes en situació de risc* sense atendre, és important actuar amb rapidesa i prudència alhora. Ens cal assumir la nostra responsabilitat i, d'acord amb el Pla Integral de Suport a la Infància i a l'Adolescència de Catalunya, del novembre de 2001, donar-ho conèixer al servei corresponent que pugui establir les mesures reparadores.

Simultàniament, des del nostre àmbit educatiu, podem potenciar l'establiment de relacions de resiliència, donant pautes de com intervenir al professor a qui l'alumne tingui més confiança i vetllant pel seu dret a la intimitat, és a dir, actuant amb absoluta confidencialitat. Hem de procurar que les relacions dins del centre educatiu siguin el màxim normalitzades i normalitzadores; per això, vetllarem perquè els serveis socials bàsics no utilitzin el centre escolar per fer la seva intervenció. L'adolescent és molt sensible pel que fa a l'opinió dels iguals i li dol molt rebre un tracte que el diferenciï del grup d'adolescents del que es vol sentir participant amb tot dret. Si considerem que la situació és greu i les actuacions es retarden, potser caldrà arribar al servei d'urgència de la Direcció General d'Atenció al Menor, o a la Fiscalia de Menors. Així, caldrà valorar en cada ocasió sense exageracions ni omissions.

A vegades, seran les situacions de *violència entre iguals*, les que demanaran la nostra intervenció directa o indirecta, atenent la víctima o elaborant un pla d'actuació que es realitzi dins la tutoria. En ocasions, són els professors matei-

xos els qui detecten que hi ha algun alumne que mostra conductes maltractadores —posa malnoms, ridiculitza, intimida, agredeix físicament o psíquicament, etc.— vers alguns companys més dèbils, d'altres ètnies, etc. A vegades són els pares que van al centre i exposen la situació del seu fill que no vol assistir a l'institut, que presenta símptomes de somatització, malsons, se sent refusat, té conductes regressives, té marques de cops i dona excuses, etc.

Cal abordar la qüestió estratègicament; es pot començar per la presa de consciència del propi grup d'alumnes i després es valora com estan les aliances. Des de la tutoria, es poden abordar tècniques concretes per analitzar casos d'agressió i violència; entrenar tècniques d'habilitats socials i tècniques d'aprenentatge de valors. Aquest tipus de problemes necessiten una intervenció concreta i estructurada, i cal oferir ajuda al tutor i canviar el Pla d'Acció Tutorial si és necessari, considerant que és més important aquest fet que allò que en el centre ens havíem proposat al començar el curs.

Un altre front d'intervenció del psicopedagog és l'atenció dels *alumnes que compleixen els setze anys i que no fan res*; és a dir, aquells que no obtindran la graduació. Amb aquest col·lectiu, cal projectar un pla personalitzat de transició al treball. Si s'està atent a les dates de naixement d'aquests nois i noies, es poden acompanyar en un procés de presa de decisions a partir del coneixement de si mateixos, del mercat de treball local o comarcal, de les ofertes de la formació ocupacional (FO), dels programes de garantia social (PGS). Si estem atents a les ofertes que estan a l'abast, podem encaminar alumnes que si els deixem a l'institut fins que acabi el curs abandonaran sense cap orientació i aniran al món del treball sense la mínima qualificació, o romandran al centre fins a repetir per mandra de treballar.

Hi ha col·lectius, com les noies magribines de nova incorporació a Catalunya, que, de cara a facilitar-los l'adquisició dels drets humans bàsics —com l'autonomia de la dona—, és més correcte facilitar-los la incorporació a un curs de FO o a un PGS que fer esforços perquè el pare o els germans els deixin un curs més a l'ensenyament. Si un curs més a l'institut no els permet adquirir coneixements que els donin la graduació, donar-los la possibilitat de capacitar-se per a un ofici és contribuir a la seva possibilitat d'autonomia.

El psicopedagog *ha d'oferir els crèdits variables tipificats* a l'annex i de l'ordre del 3 de juny de 1996 d'organització i d'avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria; el crèdit *Tècniques i hàbits d'estudi* —crèdit de reforç—, assignat a l'àmbit de llengua i literatura; el de *Recerca de feina* —crèdit d'ampliació—, assignat a l'àmbit de llengües estrangeres; i el d'*Entrada al món del treball* —crèdit d'ampliació— i el de *Comerç i serveis* —crèdit d'orientació—, assignats a l'àmbit de ciències socials. És ben palès que aquests crèdits

són específics de l'especialista de psicologia i pedagogia. No es pot pensar de reforçar hàbits i tècniques d'estudi si no és des de l'òptica científica de la diferència d'estils cognitius, dels processos psicològics bàsics, dels processos mentals de classificació, emmagatzament. El mateix es pot dir dels crèdits referents a la primera inserció al món del treball, cal preparar l'adolescent per entrar a sector productiu des de l'autoconeixement, els processos de presa de decisions...

Un camp de treball molt interessant, a què hem de dedicar moltes hores de l'horari no lectiu que contempla la normativa, és el de l'*orientació personal, professional i acadèmica*, sobretot dels alumnes que estan en l'últim curs de l'educació secundària obligatòria. Si bé l'orientació també està en les funcions del tutor, l'hem d'ajudar sistemàticament, atenent els alumnes de manera individual per donar-los informació basada en les seves expectatives sobre el treball, els punts forts i els punts dèbils en els aprenentatges acadèmics, les capacitats personals, els interessos extraescolars, els valors en el treball i el suport familiar.

Quan el psicopedagog hagi obtingut la informació directament per poder observar l'estil de treball, la comprensió i la seguretat personal, farà l'orientació de l'alumne. Després, s'han de donar al tutor les dades que li puguin facilitar la seva feina. Els tutors agraeixen aquest tipus d'informació si se'ls dona per escrit, amb simplicitat; hi ha ocasions que l'entrevista d'orientació de l'alumne dona molt bon resultat si es fa amb el tutor. No cal dir que no es pot fer amb tots els alumnes a causa de la manca de temps; però, en ocasions concretes, amb alumnes insegurs que tenen confiança amb el tutor, aquest tipus d'entrevista és interessant.

9. EL PSICOPEDAGOG CÒMPLICE DELS ALUMNES. COMPRENDRE I EXIGIR

L'experiència demostra que, quan a un alumne de segon cicle d'educació secundària se li adjudica un crèdit variable que imparteix el psicopedagog, no és gens estrany sentir a dir «m'ha tocat el crèdit dels bojos». En un primer moment, hi ha un cert refús a triar o a acceptar sense queixa una matèria de l'àmbit de les ciències del comportament humà. És evident que qualsevol professió, el títol de la qual comenci amb *psique*, té molts números perquè s'associï a problemes mentals.

La realitat, també, moltes vegades comprovada, és que els nois i les noies que tracten amb el professor o la professora de psicopedagogia, en grup o individualment, troben un adult significatiu i tenen la percepció que els comprèn i els accepta, els ajuda i els dona suport i, a la vegada, els exigeix amb autoritat; manifesten que els dona seguretat i el consideren un confident. És, aleshores,

quan el professor els mou des de la confiança i la complicitat, i raonen —cognitivament—, fet que els porta a canviar de conducta, si cal. No es tracta de substituir el pare o la mare —amb més sort o menys ja en tenen—, i tampoc es tracta de fer una mena de direcció espiritual.

Crida l'atenció constatar com els alumnes considerats amb necessitats educatives especials i també els que ens sembla que no en tenen, busquen el psicopedagog per resoldre dubtes, pensar en el futur, explicar inseguretats, parlar de situacions personals o familiars que els fan patir, projectar, etc. La condició perquè es doni aquesta situació és ser un adult de referència, que va més enllà de la tasca purament acadèmica; que escolta els alumnes i els demana responsabilitat alhora que els tracta amb respecte i confiança. Busquen la persona prosocial, interessada pel benestar comú, que parteix de la realitat tal com és, que els encomana interès, els dóna informacions i seguretat, i potencia la pròpia capacitat i autoria de les seves decisions.

10. L'ESPAI DEL PSICOPEDAGOG. AULA DE PORTES OBERTES

Cal que l'espai on habitualment treballa el psicopedagog amb grups d'alumnes sigui un espai obert, del que es pugui entrar i sortir respectant el treball dels altres, però que permeti que professors i alumnes vegin com es treballa. Un dels motius de fer això és que els alumnes que hi assisteixin no se sentin marginats, etiquetats, formant part d'un gueto. S'hauria de procurar que els nois i les noies amb necessitats educatives especials no se sentin condemnats, sinó envejats.

És important recordar com l'adolescent viu negativament el ser diferent del grup d'iguals i no es pot fer un raonament paternalista, «mira quant fem per a tu»; han de sentir que allò que fan els gratifica i els serveix per la vida. Si als catorze anys no dominen la lectura, l'escriptura i el càlcul, no cal que fem més reforç, això són pràctiques d'escola primària i l'adolescent, encara que tingui dificultats emocionalment, és un adolescent i cal tractar-lo com a tal.

Si l'espai on treballa el psicopedagog amb alumnes és un espai accessible als companys professors, pot esdevenir un aparador i fer la funció de modelatge i estímul, ja que permet mostrar maneres diferents de treball globalitzat o transversal, que es poden exportar a l'aula ordinària. Una aula motivadora, amb plànols, fotografies d'alumnes treballant i fruit en el seu treball, visites, edificis importants de la ciutat, etc. Cal que es vegi una aula amb caliu, però no de parvulari. Repeteixo, els adolescents fugen de sentir-se tractats com infants.

11. ALGUNES REALITZACIONS

Uns alumnes que tenen dificultats d'aprenentatge fa temps que tenen, curs rere curs, uns iguals o semblants quaderns de matemàtiques. N'estan ben avorrits. Si el que ens proposem és que trobin utilitat a les matemàtiques, al càlcul, a la solució de problemes, cal proposar-los unes activitats més semblants a la vida adulta. Per exemple, podem utilitzar uns catàlegs d'un comerç de mobles per muntar, els desmaneguem i posem alguns fulls amb fotografies de mobles, mides i preus de cada element en unes fundes de plàstic. A partir d'aquestes informacions han de fer a escala el plànol de l'habitació que han de moblar; els facilitem paper mil·limetrat. També, especifiquem quins tipus d'armaris, llits, prestatgeries, etc. volen i els demanem que facin dos pressupostos, un amb mobles més senzills i un altre, de més qualitat.

Aquesta activitat els engresca i s'aconsegueixen els objectius curriculars que es pretenien: aprendre a amidar, a repartir espais, a dividir, a fer dibuix geomètric, a treballar a escala, a comptar rajoles i obtenir longituds, a fer servir la calculadora, a treballar net i polit, etc.; tot això els servirà per la futura vida laboral.

També, vam proposar construir un tauler de parxís i d'oca per l'anvers. Cadascú havia de dibuixar amb precisió totes les caselles del recorregut, acolorir-les i incorporar dissenys creatius a les cases de cada color. No podeu imaginar com van treballar d'interessats, venien fora d'hores i quan sortien de l'institut passaven per mostrar-ho als seus companys. El dibuix fet sobre paper de qualitat es va muntar sobre un tauler de fusta plegable per una junta de tela. Es van fer una gran quantitat d'aprenentatges: l'amidament, la fragmentació d'una peça industrial per al millor aprofitament, el cost total i el preu de les peces, la invenció de noves caselles en l'itinerari de l'oca, etc.

12. CONSIDERACIONS FINALS

S'ha optat per fer una presentació, des de l'experiència com a psicopedagoga en un institut d'ensenyament secundari, d'aquest perfil professional que hem d'anar construint entre les necessitats que es presenten i el coneixement que aporta la investigació científica i l'estudi aprofundit. El perfil professional del psicopedagog correspon a un teoricopràctic. Cal una sòlida fonamentació per explicar determinats comportaments i superar la imprecisió en què es valora els alumnes com a bons i com a dolents, quan es diu que l'alumne que no se'n surt s'ha d'esforçar més, quan se sentència que sense un canvi d'actitud no es

pot millorar. D'altra banda, cal intuïció i creativitat per dissenyar propostes pedagògiques integradores d'aprenentatges de diferents àrees del coneixement i que parteixin d'una realitat propera als alumnes. Els adolescents poden haver perdut per una determinada manera d'aprendre, però poden aprendre d'altres maneres i aquí entra en joc l'habilitat del docent.

Possiblement, hi ha professors a qui no es va donar l'oportuna formació en psicologia i pedagogia, però són professionals i intel·lectuals de cultura, i poden actualitzar i completar la seva formació al costat del psicopedagog. Aquest aporta fonamentació teòrica, explica de manera consistent les conductes dels alumnes i genera una dinàmica creativa per dissenyar noves formes d'intervenció —relació educativa, intervenció en conflictes, elaboració d'activitats d'aprenentatge, etc.

A la bibliografia, s'hi inclouen aquelles obres la temàtica de les quals ja s'ha fet referència i altres que encara que no explicitades constitueixen la base teòrica del plantejament exposat. Una profusió de citacions hagués privilegiat la imatge teòrica enfront de la pràctica i no semblava el més convenient tenint en compte la dubtosa valoració que es fa de la psicopedagogia. En una segona part, podríem tipificar les funcions del psicopedagog i les prioritats de la seva acció en un centre d'educació secundària.

13. BIBLIOGRAFIA

- BERMÚDEZ, M. P. (2000). *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- BRENNAN, W. K. (1985). *El currículum para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- CEREZO, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- (2001). *La violencia en las aulas: Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- CYRULNIK, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- DIAZ ARNAL, I. (1990). *La inadaptación personal (Cómo surge, que formas adopta. Estrategias para combatirla)*. Madrid: Escuela Española.
- EISNER, E. W. (1982). *Procesos cognitivos y currículum: Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- GARANDERIE, A. (1982). *Pedagogia dels mitjans d'aprendre*. Barcelona: Barcanova.
- (1987). *Comprendre i imaginar: Els gestos mentals i la seva aplicació*. Barcelona: Barcanova.

- GARDNER, H. (1991). *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría de la práctica*. Barcelona: Paidós.
- (1999). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- HEGARTY, S.; HODGSON, A.; CLUNIES-ROSS, L. (1986). *Aprender juntos: La integración escolar*. Madrid: Morata, SA.
- MÉNDEZ, F. X. (1998). *El niño que no sonríe: Estrategias para superar la tristeza y la depresión infantil*. Madrid: Pirámide.
- TEIXIDÓ, M. (1993). *Educació i comunicació: Escola ComunicActiva*. Barcelona: CEAC.
- VANISTENDAEL, S. (1999). *La resiliència o el realisme de l'esperança: Ferit, però no vençut*. Barcelona: Claret.