



Facultat de Psicologia,
Ciències de l'Educació
i de l'Esport Blanquerna



Universitat Ramon Llull



Cap a un nou pacte social sobre els infants
difícils: escola, família i especialistes.
Estudi pilot.

Informe final

Responsable de Recerca: Anna Pagès

Equip de Recerca: E.Genesçà, G.Vargas, A.Pascual,
J.Collet, R.Nogués, L.Cañadell

Setembre de 2005

INDEX

1. Justificació de la recerca	p.2
2. Actualitzar l'estudi de les desigualtats escolars.....	p.3
3. Objectius.....	p.10
4. Estudi de cas: característiques i tipus d'entrevistes	p.12
5. Anàlisi de les entrevistes	p.19
5.1-Nens difícils, nens amb dificultats?	p.19
5.2-Circuits a dins i a fora de l'aula	p.25
5.3-Etiquetatge i avaluació	p.39
5.4-La relació amb els experts	p.67
5.5-La relació amb les famílies	p.73
5.6-Exemples de casos	p.81
5.7-Angoixes dels mestres	p.87
6. Polaritat de conceptes, doble discurs?	p.96
7. Conclusions i prospectiva	p.99
8. Referències bibliogràfiques	p. 103

Com prevenir la discriminació per la diferència?

***Itineraris escolars, diagnòstic i avaluació: noves pràctiques
d'etiquetatge font de desigualtat educativa***

Primer estudi exploratori: entrevistes a mestres

Fundació Bofill

Informe v.1

30/09/05

Responsable de Recerca: Anna Pagès

Equip de Recerca: E.Genescà, G.Vargas, A.Pascual, J.Collet, R.Nogués,
L.Cañadell

1. Justificació de la recerca: cap a un nou pacte social sobre els “infants difícils”: escola, família i especialistes

La voluntat d'aquesta recerca és aprofundir els processos que porten les escoles, els serveis especialitzats i les famílies a identificar alguns alumnes com a infants amb alteracions de conducta, com a “infants difícils” amb NEE (necessitats educatives especials) i els resultats discriminadors d'aquest diagnòstic.

Així, volem recollir elements sobre:

- Com es construeix aquesta diagnosi, que serà la que determinarà com definim l'infant;
- Conèixer què es recomana fer i no fer amb l'infant a partir de la diagnosi;
- Quin paper ha de tenir l'escola i la família en aquest tractament;

Aquesta recerca s'emmarca en la voluntat de trobar, en les pràctiques escolars i familiars al voltant dels infants amb NEE, els factors generadors de dinàmiques, actituds i comportaments discriminadors que contribueixen a portar aquests infants cap a l'anomenat “fracàs escolar, l'absentisme, la desmotivació”, etc.

Sovint, la manera en què es fan els diagnòstics –no volem dir els “instruments de diagnòstic”, com per exemple les proves, els tests, etc...- sino la significació social que se'ls atribueix –“el nen és hiperactiu, és fòbic, etc..”- constitueixen clarament una font de classificació i discriminació, que funcionen durant el període d'escolarització dels infants i joves com si la dificultat fos un component de la identitat de cadascú, una categoria predominant per definir-lo. Aquesta manera d'enfocar el problema, enlloc de compensar-lo, l'accentua. Cal estudiar els factors que determinen aquestes pràctiques de “classificació de la diversitat” per poder implicar els professionals de l'educació i les famílies en un compromís compartit en la lluita contra la desigualtat educativa: un nou pacte social que no atorgui al saber expert un poder que no li pertoca.

2. Actualitzar l'estudi de les desigualtats escolars

Aquest informe és el resultat d'un treball de camp exploratori realitzat a través d'un total de 12 entrevistes en profunditat a mestres en actiu, tant d'escoles privades concertades com, sobretot, d'escola pública.

Hem preguntat als mestres què ens poden dir de les dificultats dels seus alumnes, com les defineixen i interpreten més enllà del discurs establert d'atenció a la diversitat. Volíem que parlessin de la seva pràctica amb els nens i nenes per explicar com entenen, per exemple, la diferència entre "nens difícils" i "nens amb dificultats", així com el seu paper davant dels obstacles que presenta el recorregut escolar dels seus alumnes.

Per quin motiu "fer parlar" els mestres? La resposta a aquesta pregunta explica l'enfocament que hem donat al treball, el desenvolupament i els resultats del qual detallem i discutim en aquestes pàgines.

En un text cabdal de Sociologia de l'educació, titulat *Sobre la desigualtat escolar*¹ (2002) Jean-Pierre Terrail assenyala que és necessari posar al dia el problema de la desigualtat a l'escola, tractat des dels estudis ja clàssics de Bourdieu i Passeron als anys 70. "Actualment" –assegura Terrail- "essent l'escola la mateixa per a tothom, la desigualtat escolar es defineix pels itineraris que s'hi duen a terme."²

Els itineraris escolars són el resultat del conjunt de decisions que es prenen des de dins de l'escola per a "classificar" i "determinar" les competències, habilitats, resultats obtinguts pels alumnes. Malgrat els èxits de l'escola comprensiva en la integració escolar d'infants de classes socials desfavorides, actualment podem comprovar com aquest mateix sistema escolar, a través de determinats funcionaments de divisió i avaluació dels resultats – i també, de manera indirecta, d'avaluació de la trajectòria familiar i social dels infants-,

¹ TERRAIL, J.P (2002) *De l'inégalité scolaire*. Paris: La Dispute

² TERRAIL, J.P (2002), op.cit,p.9

consolida les desigualtats que fa uns anys pretenia compensar amb una major democratització de l'accés per a tots i totes.

Per tant, una de les línies de treball per estudiar què passa amb les desigualtats dins de l'escola avui és definir quina mena de decisions es prenen en el traçat de l'itinerari escolar de cada infant i quins són els seus efectes en la promoció (o el fracàs³, segons l'ús que se'n faci i com es registrin aquestes decisions).

Mentre que, fa uns anys, els processos de selecció escolar (i social) depenien de l'accés o l'exclusió al sistema escolar (quedar a dins o a fóra de l'escola), actualment l'exclusió escolar (i social) depèn de com funcionen, a dins mateix de l'escola, dos mecanismes diferenciats que Terrail denomina:

- a) la selecció, els instruments de la qual són el diagnòstic (psicometria) i les avaluacions (pedagògiques però també psicopatològiques)
- b) els itineraris, recorreguts fixats dins de l'escola, a mig camí entre els resultats d'aprenentatge, les avaluacions psicomètriques, la història familiar i l'origen social dels alumnes. Aquests itineraris són el resultat de la selecció que es fa des de dins de l'escola, i no solament obeeixen a criteris instructius (aprovar o suspendre) sino, molt sovint i lamentablement cada cop més sovint, a qüestions extra-acadèmiques com els diagnòstics psicopatològics per exemple (aquest és un cas molt clar en els quadres d'hiperactivitat...), que són una manera individualista⁴ d'entendre quin és el problema del nen-a a l'escola, al mateix temps que una opció molt eficaç d'etiquetar cada cas, o sigui de registrar-lo per anticipar futurs resultats escolars⁵.

³ Terrail en diu "décrochage", literalment, els nens i nenes que "es despengen" del sistema escolar.

⁴ Diem "individualista" i no "individualitzada" perquè és l'enfocament global a aquesta mena de pràctiques el que converteix els resultats en un factor intrínsec a la naturalesa de l'infant ("com és el nen en si mateix"), sense interrogar-ne el context ni l'origen socials.

⁵ Per resultats escolars entenem aquí no únicament "les qualificacions" de l'expedient acadèmic sino les conseqüències socio-culturals en el tipus i el lloc d'obtenció dels diplomes.

Per tant: si el nou escenari de la desigualtat escolar té relació amb el recorregut que fan els alumnes dins del centre segons quan, qui i com s'han pres les decisions que n'han marcat "la ruta", resulta imprescindible conèixer les raons i els arguments de base per aquestes decisions que es prenen "des de dins" de l'escola, estudiar els itineraris que fan els alumnes per prevenir tant l'etiquetatge com la discriminació: en un sistema escolar basat en la selecció i l'avaluació individual dels infants, convertir la diferència en un trastorn és un risc molt alt si tenim en compte que, històricament, aquest ha estat un factor constitutiu de societats totalitàries.

Per altra banda, si (paradoxalment) la desigualtat a l'escola és el resultat de com el sistema escolar "classifica" els nens-nenes, atribuint els problemes d'aprenentatge o de comportament a un origen estrictament individual (Terrail diria a "una mala distribució de recursos intel·lectuals o socials"⁶), això fa que la societat pugui, en certa mesura, des-responsabilitzar-se del problema de la desigualtat, no li calgui preguntar-se com ha contribuït a que això sigui així o si és possible de canviar-ho. Semblaria, doncs, que hi ha una relació entre la desigualtat escolar basada en un sistema de selecció i una atribució individualista dels problemes socials.

En un context general més ampli de "medicalització social"⁷, la patologia –el trastorn– ha esdevingut un objecte de producció industrial, segons el circuit de comercialització de psicofàrmacs i, en alguns països –tal i com afirma Blech (2003)– ha esdevingut un motor de configuració de noves patologies, per les quals s'han creat nous fàrmacs al mercat. Per exemple, una de les modalitats per aquesta "medicalització social" seria la d'ampliar les indicacions ja existents pels fàrmacs que funcionen i que s'apliquen a determinades situacions, com els

⁶ "Si podem classificar els alumnes és perquè disposen de competències escolars diferenciades que podem definir, mesurar, jerarquitzar. És veritat que entre les competències i els resultats hi ha la implicació i el treball, els mestres no deixen de recordar-ho. Però també saben que el treball és una cosa, i les "facilitats" una altra. Un alumne mediocre que es dedica a l'estudi podrà esdevenir un alumne mitjà, un bon alumne que no s'hi cansa gaire seguirà essent un bon alumne a qui farem el retret de no aprofitar les seves capacitats. Més que no pas als diversos tipus d'esforços que s'inverteixen a l'escola, la classificació dels alumnes remet, en l'imaginari dels mestres, a l'existència d'una desigualtat en la distribució dels recursos intel·lectuals." Terrail, J.P (2002), op.cit, p. 60.

⁷ Blech, J. (2003): *Les inventeurs de maladies. Manoeuvres et manipulations de l'industrie pharmaceutique*. Paris: Actes Sud.

anti-depressius, que s'han començat a utilitzar també en casos d'infants amb "hiperactivitat". Alguns d'aquests fenòmens es reproduïen a l'escola perquè, al capdell, aquesta no deixa de ser una mena de lent d'augment de les noves qüestions socials, i la medicalització n'és una de ben clara. Per altra banda, la medicalització –que comporta considerar alguns fenòmens fins fa ben poc "normals", com per exemple la timidesa, com a patològics (enlloc de timidesa es diagnostica fòbia social)- ha tingut els seus efectes en l'entorn escolar a través de l'avaluació i el diagnòstic, que té un circuit de configuració molt determinat, o sigui, que neix en algun lloc com a "primera detecció" ("a aquest nen li passa alguna cosa", però també pot ser "aquest nen és diferent"), i després es va construint i desenvolupant en el context on fou identificat⁸. Al fenomen de la medicalització (la timidesa pot ser fòbia social i s'ha de tractar) s'hi uneix l'abús del diagnòstic⁹ que pot ser entès com una pràctica necessària per a poder intervenir quan, al mateix temps, funciona com un factor de discriminació social encoberta. El cas de la hiperactivitat constitueix, actualment, un bon exemple d'aquest afer: els percentatges del 4 al 5% de fa uns anys s'acosten a les estadístiques dels EUA (vora el 7%) on, justament, s'està desvetllant un corrent d'opinió molt fort sobre els problemes que es deriven d'una mala aplicació de les tècniques d'identificació clínica i psicopatològica. Davant dels percentatges hi ha dues opcions: o bé es tracta

⁸ A França aquesta situació s'ha donat clarament a partir de la dècada del 2000, vegeu per exemple el text de la circular n° 2003-210 d'1 de desembre 2003, apareguda al Butlletí Oficial de l'Education Nationale n° 46 de l'11 de desembre. El títol d'aquest text és: "La salut dels alumnes: programa quinquenal de prevenció i educació". Aquesta circular estableix la distribució d'un qüestionari als alumnes de 3ème sobre "salut mental" –santé psychique-. El nou carnet de salut suposa "un protocol de consulta que inclou les dades sobre la salut mental", a través d'un tractament d'avaluació i informatització de les dades. Es demana a la classe mèdica i als mestres una "mobilització total" a l'entorn de la salut mental a l'escola, es faran estades clíniques als centres per detectar possibles trastorns i afavorir el seguiment dels infants difícils. En definitiva, es tracta "d'un procés de medicalització de l'escola. (...) el retorn, a inicis del segle XXI, de l'higienisme estil segle XIX." (MILLER, J.A (2004), publicat a la Web de l'Association Française contre l'abus psychiatrique.

⁹ Alguns autors americans han començat a qüestionar els efectes socials de com es fa servir el diagnòstic a l'escola a partir de la dècada dels 90, per exemple Kuther, T.L(1994); Abidin,R; Robinson, L.(2002), o el suggerent article de H.Klasen (2000) sobre la hiperactivitat, publicat a la *Harvard Review of Psychiatry* 7 (6), March-April, pp 334-344: "A name, what's in a name? The medicalization of hyperactivity, revisited".

Altres autors, com per exemple Hettleman (2003), relacionen el diagnòstic de la dislèxia dins del sistema escolar a les escoles públiques de Baltimore, als EUA, amb situacions de dificultat de lectura de nens i nenes amb privació socio-cultural, que han estat sotmesos a proves psicomètriques i etiquetats com a dislèxics per un tipus de pràctiques que encobreixen noves formes de discriminació contra les poblacions minoritàries o amb risc d'exclusió social a través de les aplicacions del diagnòstic clínic o la psicometria avaluadora de competències.

d'una epidèmia —com si fos una grip de fa uns segles- i llavors cal buscar una vacuna preventiva, o bé hi ha algun factor, dins de la pràctica social i els estils de vida, que falla i que cal analitzar una mica més per poder transformar-la: pot ser la causa del problema, però també en pot ser un pretext.

No resulta fàcil tractar aquests temes per entendre millor què està passant. Sempre tenim la impressió que simplifiquem o esquematitzem una cosa que és molt més complexa del que sembla d'entrada. D'altra banda, el discurs de la ciència deixa clar quina és la frontera entre la pretesa "objectivitat" dels problemes i la seva visibilitat social.

Justament, la hipòtesi de l'estudi de cas que hem dut a terme es basa en les dificultats que tenim avui per fer visibles determinats problemes que semblen evidents o a vegades automàtics, però dels que sabem ben poc. Com funciona la desigualtat a l'escola associada al diagnòstic i l'avaluació és, clarament, un d'aquests temes poc visibles que no acaba d'agradar ningú d'entrar-hi a fons, perquè no és realment un tema agraït. La finalitat de l'estudi de cas és explorar el que sospitem pot estar succeïnt per engegar un debat social sobre una qüestió que, potser haguem inventat, però de la que, si no medim les conseqüències, podem sortir socialment malparats.

Per això ens ha semblat que la primera cosa que calia fer era parlar amb els agents socials que hi estan compromesos, escoltar el que diuen i prendre'n nota per compartir aquestes primeres impressions i desvetllar alguns interrogants de base.

Tot plegat, naturalment, determina un escenari on les relacions de dependència —i de poder- funcionen per altres vies entre els mestres, les famílies i els "experts psi": psicòlegs, psiquiatres, psicopedagogs, i també neuròlegs... Si aquests experts són els amos del saber sobre els "nens difícils" assistim a una des-legitimació implícita de pares i mestres però també de l'experiència quotidiana amb l'infant problemàtic, que deixa de tenir un nom de pila per convertir-se en "un trastorn de conducta" a l'expedient. En el primer cas, sigui quin sigui el seu nom, passa per la vida quotidiana; pel test especialitzat i segurament pel fàrmac. En el primer cas, podem fer-nos preguntes sobre ell, per exemple per què sembla tan enfadat aquest matí; en el segon cas, sabrem

que està enfadat perquè té un trastorn de conducta: ja no caldrà preguntar res més.

A Catalunya, el terme "necessitats educatives especials" s'ha fet servir sovint d'una manera confusa. Així ho evidencien els resultats del seminari impulsat per la Fundació Jaume Bofill anomenat "Política educativa i igualtat d'oportunitats", en l'apartat de les propostes per a les NEE (pàg. 125 – 130), on es fa palès que "aquest terme [NEE] sovint va acompanyat d'una ambigüitat que no facilita la comunicació". Aquest mateix text proposa que es facin recerques per aprofundir "sobre els factors generadors d'actituds i comportaments discriminadors amb les persones que presenten dificultats". L'estudi de cas que presentem pretén començar una anàlisi sobre aquesta qüestió que pugui ampliar-se en posteriors estudis.

D'altra banda, la confusió relativa a l'ús pràctic de les "necessitats educatives especials" –qui són aquests nens, com s'avaluen i de quina manera es "distribueixen" dins de l'espai físic escolar- fou reconeguda per la mateixa Administració educativa catalana. Així, a les *Conclusions i propostes de la Memoria Técnica final de la Secció III. Atenció a la diversitat*, de la **Conferència Nacional d'Educació del maig de 2002**, es plantegen, com a punts febles del sistema educatiu (pp. 14-i següents) que "existeix una tendència negativa a l'hora de diagnosticar i avaluar la diversitat en els centres, ja que es consideren totes les diversitats de manera igualitària, quan sabem que cada tipologia de diversitat requereix un tractament específic". D'altra banda, en l'apartat 8 "L'atenció a la diversitat en el cas de l'alumnat amb trastorns comportamentals greus, conductes asocials, agressivitat i rebuig escolar", es constata de manera significativa que no apareix cap punt fort –"no s'han recollit informacions explícites que es puguin considerar punts forts en aquest tema" (p.21)- i sí, en canvi, com a punts febles s'afirma que: "a) les famílies estan desorientades i "han perdut la possibilitat d'ajudar els seus fills o filles; b)" cap dels professionals que hi ha actualment als centres pot donar l'atenció en diversos àmbits (educatiu, familiar, social, sanitari, cultural...) que necessita aquest alumnat" (p.21). Com a principi inspirador de la política preventiva, es proposa "garantir que els equips dels EAP disposin de la

formació, els instruments i la disponibilitat necessaris per detectar i diagnosticar correctament aquests trastorns, així com el seu seguiment..." (p.23).

La política preventiva, almenys fins el 2002, consistí en instaurar un sistema d'identificació precoç. Si prevenir significa intervenir en el context d'una manera àmplia, tenint en compte els aspectes socials del problema que es manifesta en les relacions entre persones en el sí de la comunitat escolar, la proposta de "detectar i diagnosticar correctament aquests trastorns..." implica substituir la prevenció per la classificació. I aquesta seria una altra mena de política preventiva...

Per tant, l'estudi de cas que presentem s'emmarca en la voluntat de trobar, en les pràctiques escolars i familiars al voltant dels infants amb NEE, començant pel discurs dels mestres, els factors generadors de dinàmiques, actituds i comportaments discriminadors que contribueixen a portar aquests infants cap a l'anomenat "fracàs escolar, l'absentisme, la desmotivació", etc.

Sovint, la manera en què es fan els diagnòstics (no volem dir els "instruments de diagnòstic", com per exemple les proves, els tests, etc... en sí mateixos- sino la significació social que se'ls atribueix, i com es fan servir, per exemple, per afirmar que "el nen és hiperactiu, és fòbic, etc..") constitueixen clarament una font de classificació i discriminació, que funcionen durant el període d'escolarització dels infants i joves com si la dificultat fos un component de la identitat de cadascú, una categoria intrínseca per definir-lo. Aquesta manera d'enfocar el problema, enlloc de compensar-lo, l'accentua.

Cal doncs, i ho diem un cop més, estudiar els factors que determinen aquestes pràctiques de "classificació de la diversitat" per poder implicar els professionals de l'educació i les famílies en un compromís compartit en la lluita contra la desigualtat educativa: un nou pacte social que actuï políticament en no atorgar al saber expert un poder que no li pertoca.

3.Objectius de l'estudi de cas

L'estudi de cas es proposa identificar què diuen un grup de mestres sobre:

1. Com es construeix l'epígraf "nen difícil" i com definim aquest infant a l'escola.

Quins conceptes s'utilitzen prevalentment: el nen és mogut, inquiet, agressiu, etc.

Com s'expliquen des de l'experiència els límits entre la normalitat i la patologia
Quina idea tenen els mestres sobre l'evolució dels "casos difícils": si han augmentat i per què, etc.

2.Què fer i a qui adreçar-se quan hi ha un nen difícil a l'aula.

Volem saber si els mestres se senten recolzats en aquests casos, per qui, si hi ha un suport per part dels altres mestres, de l'Eap, del Departament d'Orientació del Centre, dels "experts" externs, etc.

3.Quin és el paper general de l'escola, l'equip docent i la família en la seva relació amb l'infant difícil.

Com es coordinen les informacions, les propostes d'intervenció, però també qui realitza la primera identificació del nen, com s'avalua i es registra, quins són els circuits de derivació, etc.

4.Quina la seva relació amb l'expert –de dins o de fóra de l'escola- i la seva relació amb els pares.

Volem saber quin paper otorguen els mestres –en relació amb les famílies- als experts "psi": són una font o bé una garantia d'autoritat? En quin sentit?

5.Què fan amb els experts i amb els pares a propòsit d'un nen difícil.

Quines són les vies d'abordatge del cas, amb quins recursos compten, on es duen a terme les activitats, quina part es delega a fora i quina a dins de l'aula i/o de l'escola, etc.

4. L'estudi de cas: característiques i tipus d'entrevistes realitzades

Hem realitzat un total de 12 entrevistes a mestres d'Infantil, Primària i Secundària Obligatòria. L'opció per l'escolaritat obligatòria semblava evident perquè es tracta del tram del sistema educatiu que condiciona l'entrada en societat, ja sigui per integrar-se al mercat de treball com per a seguir en estudis superiors. En qualsevol cas, la comprensivitat queda determinada per la franja d'obligatorietat en el sistema escolar, per tant havíem de començar per aquí.

Hem seleccionat quatre centres escolars diversos, dos CEIPS i dos IES, i un centre privat concertat, que hem inclòs per a contrastar alguns dels aspectes del material que hem recollit. Hem entrevistat una mestra de secundària d'un centre de la Comunitat Autònoma Valenciana: la seva disponibilitat i anys d'experiència, així com el tamany del centre –un centre gran amb primària i secundària- i la procedència geogràfica ens va convèncer per a obtenir dades que poguessin discriminar d'altres entrevistes realitzades a Catalunya. Dels centres de Barcelona ciutat, una és escola pública i una altra Institut de secundària públic. De fóra de Barcelona ciutat hem entrevistat una mestre d'una escola pública de Sabadell i una altra d'una escola del Baix Llobregat-Anoia.

Cal dir que la distribució geogràfica no estava pre-establerta ni programada, sino que l'hem anada dibuixant en funció de la disponibilitat de l'accés als entrevistats clau.

La selecció d'entrevistats l'hem realitzada seguint dos criteris: a) la facilitat d'accés, sobretot pel tipus d'entrevistes que havíem de fer (en profunditat, la qual cosa requeria un cert temps i disposició dels entrevistats); b) la possibilitat d'obtenir material oral variat i al màxim d'exhaustiu, per la qual cosa l'important era uns entrevistats amb bona motivació pel tema de les entrevistes.

Hem entrevistat mestres d'aula ordinària –tutors–, mestres que també són caps d'estudi o psicopedagogs i mestres d'educació especial. Aquests darrers ens han estat molt útils per la informació que han donat sobre la relació entre el mestre-tutor de grup-el psicòleg o el psicopedagog de l'Eap i ell-ella mateixa quan es tractava de treure o deixar un nen amb n.e.e a dins o a fóra de l'aula. Les entrevistes als mestres d'Educació Especial ens han mostrat la topologia escolar –les rutes internes- dels nens i nenes “difícils” i-o “amb dificultats” dins de l'escola. Semblen ser punts clau en el procés de presa de decisions sobre qui es queda i qui surt per anar a l'aula especial (veurem l'anàlisi de les entrevistes en posteriors apartats de l'informe). També ens han ensenyat que la relació amb els tutors-es de “nens difícils” no sempre és fàcil i sovint genera “sortides” de l'aula que no sempre són acceptades pel mestre d'Educació Especial: per tant, hi ha contradiccions i a vegades situacions complexes entre tutors-mestres d'Educació Especial. Les entrevistes als mestres d'Educació Especial de Primària són particularment interessants respecte d'aquesta “topologia escolar”.

Les entrevistes van ser, en la seva majoria, realitzades al lloc de treball dels mestres, excepte en tres casos on ells es van desplaçar per a ser entrevistats. La realització de les entrevistes va córrer a càrrec de la gent de l'equip de la recerca, que ens vam anar turnant en funció de la disponibilitat. Vam gravar cintes de totes les entrevistes realitzades, que hem transcrit en arxiu format word per poder analitzar i que tenim intenció d'enviar als entrevistats durant el mes de setembre perquè puguin llegir-les i fer-hi anotacions o observacions complementàries si s'escau. Cal dir que tothom va mostrar una gran disponibilitat a col·laborar i que això és d'agrair. En general, no vam tenir massa dificultats en la realització del treball de camp (trobar entrevistants clau), -sobretot en el cas dels mestres de centres privats concertats-, únicament en el cas dels mestres de secundària obligatòria, que estaven una mica cansats de les demandes d'entrevistes i-o qüestionaris que els cauen per totes bandes i que ens van costar de trobar. Hi ha un cansament general dels mestres, sobretot a l'escola pública, aquest és un fenomen malauradament a constatar en aquesta mena d'estudis. Tenen dificultats per trobar un moment per parlar, però en canvi i al mateix temps, quan el troben i poden referir-se a la seva

pròpia pràctica, ho fan amb un gran interès i mostren una dedicació entusiasta. Els mestres amb experiència saben moltes més coses del que reconeixen –del que “es” reconeixen-. Potser és una actitud que han après (o que els han ensenyat) sobre la que hauríem de reflexionar. Més tard veurem, en l'anàlisi d'alguns temes que han sortit a les entrevistes, com alguns mestres diuen “jo faig el que em diu el psicòleg perquè jo no sé res” per més endavant matisar “és clar que jo tinc l'experiència”. Aquesta segona afirmació (importantíssima!) sense retorn en el mateix discurs.

Un dels CEIPs que van participar a les entrevistes van demanar, a canvi de ser entrevistats, un assessorament “expert” sobre dislexia i hiperactivitat. Aquesta demanda d'assessorament resulta molt significativa de les inquietuts d'aquests mestres d'aquesta escola en particular, però mostra, al mateix temps, la incertesa en què es mouen alguns equips de mestres i com a vegades una supervisió externa –con si fos una “tercera opinió” sobre la mateixa pràctica dels mestres, que és on podem trobar moltes pistes- podria contribuir a reforçar la confiança en la seva pròpia pràctica pel que fa a alguns temes que consideren “d'especialista”. Aquesta preocupació queda reflectada en el material de les entrevistes dedicat a la relació amb els experts i les famílies, com veurem més endavant.

A banda de les entrevistes a mestres, hem entrevistat també el que anomenem “primer nivell d'experts psi” que serien o bé els psicopedagogs del Departament d'Orientació (en el cas de centres privats concertats) o bé els professors de Psicologia i Pedagogia –psicopedagogs- dels Instituts de Secundària.

Tanmateix queda clar que, en aquest primer nivell d'entrevistes, els mestres tenen molt contacte amb els mestres d'educació especial i l'EAP –Departament d'Orientació (en el seu cas) i que, per tant, trobem un primer focus d'anàlisi en aquesta xarxa bàsica de relacions.

Relació del que hem preguntat:

Hem fet deu preguntes als mestres que són les següents:

1. Hi ha diferències entre "nens difícils" i "nens amb dificultats"?
2. Durant aquests anys de pràctica docent, t'has trobat amb molts casos? Com valoraries la teva experiència en aquest tema?
3. Què fas habitualment per entendre millor algun nen o nena que et preocupi en particular?
4. Quan algun nano té dificultats, quines preguntes t'acostumes a fer?
5. En quin moment valores que una dificultat d'un nano pugui ser un problema seriós? Per què? Quins factors consideres determinants? Quins consideres secundaris?
6. Amb qui parles del cas quan no el veus clar?
7. Consideres que és important buscar l'opinió d'un expert? Per què?
8. Consideres que és important que donis la teva opinió als experts que han de fer el diagnòstic?
9. Com veus la relació amb la família en aquests casos? Quina ha estat la teva experiència?
10. Posa'm un exemple d'un cas de dificultats que et sembli un bon exemple del que hem estat parlant.

Relació d'entrevistes realitzades i procedència:

Escola Privada Concertada Ref.codi: A Raval-Eixample	Mestre Infantil 1A Mestre Primària 2A Mestre secundària 3A Psicopedagoga 4A Psicopedagoga 5A
Centre de Primària Públic Ref.codi:B Santa Coloma	Mestre Infantil 1B Mestre Primària 2B Mestres Educació Especial 3B
Institut Secundària Públic Ref.Codi:C Eixample-Arc de Triomf	Mestre Secundària 1C Mestre Secundària + cap d'estudis 2C
Institut Secundària Públic Ref.Codi:D Vallès Oriental	Mestre Secundària + psicopedagoga cap de Departament d'Orientació1D

Institut de Secundària Públic Ref.Codi:E València	Mestre Secundària 1E
Centre de Primària Públic Ref.Codi:F Baix Llobregat-Anoia	Mestra d'Educació Especial 1F

Hem fet deu preguntes als experts de primer nivell "psi" –psicopedagogs fonamentalment- que són les següents:

1. Hi ha diferències entre "nens difícils" i "nens amb dificultats"?
2. En què consisteix exactament la teva tasca al Servei d'Orientació, en concret en relació als mestres del centre?
2. Com valoraries la teva experiència en el diagnòstic de nens amb dificultats?
3. Quin paper creus que juguen els mestres en el procés de detecció? Per què?
4. Quina diferència hi ha entre diagnòstic i avaluació? Creus que és més adequat un terme que l'altre?
5. Quines són les principals causes de dificultats a l'escola?
6. Quines obres de referència –manuals diagnòstics, literatura especialitzada...- maneges habitualment per a fer una valoració d'un cas?
7. En quin moment consideres que una dificultat d'un nen pugui ser un problema seriós? Per què? Quins factors són determinants? Quins són secundaris?
8. Amb qui parles del cas quan no el veus clar?
9. En quines situacions consideres que és important buscar l'opinió d'un expert-especialista (psiquiatre infantil, neuròleg...)?
10. Posa'm un exemple d'un cas de dificultats que veus amb freqüència des del Servei d'Orientació escolar i que acostumeu a derivar a centres externs.

La formulació de les preguntes està definida amb la intenció de que l'entrevistat pugui estendre's en la resposta i fer associacions variades. En la majoria de les entrevistes les respostes més suggerents, pel material que han aportat, han estat les de la pregunta número 1, sobre la diferència entre "nens difícils" i "nens amb dificultats" (que molts entrevistats han interpretat com una pregunta amb "resposta correcta" però sobre la que han concretat detalls força interessants¹⁰), i la pregunta número 10, l'exemple d'un cas, perquè ha resultat,

¹⁰ Vegeu per exemple en particular l'entrevista 2C

en la majoria de les entrevistes, un bon indicador de la idea que tenia el mestre sobre el tema¹¹.

La primera de les preguntes, “quina diferència hi ha entre un nen difícil i un nen amb dificultats” la fèiem per suscitar en els entrevistats un interrogant que no sempre resulta evident ni tampoc existeix clarament d'un punt de vista teòric o científic, però que sovint circula com a significant en les pràctiques educatives, tant a l'escola com a la família. Preguntar per aquesta diferència –si és real o no i per què- ens ha permès engegar l'entrevista de manera que, a vegades, quan l'entrevistat no ho veia clar o creia que hi havia una “resposta correcta” que potser no coneixia darrera aquesta “suposada distinció”, hi pensés i donés compte d'altres aspectes relacionats amb el tema general dels nens que es resisteixen al sistema escolar.

En canvi, la darrera pregunta, “posa'm un exemple d'un cas” ha servit per a concretar, a través de la narració d'una experiència que l'entrevistat recorda especialment pel que li va suposar a nivell subjectiu o professional i que, per tant, presenta un valor afegit pel qui la relata.

Entrevistar en profunditat els mestres és una tasca molt interessant perquè la naturalesa de la seva mateixa pràctica i el contacte permanent amb alumnes i famílies els fa disposar, d'entrada, d'un material riquíssim carregat de matisos i molt variat. Tanmateix, la intensitat de l'experiència quotidiana als centres educatius redueix sovint aquesta riquesa de vivències a alguns aspectes determinats que es van repetint. Hi ha també, en alguns casos, una mena de temor a equivocar-se perquè potser qui pregunta en sàpiga més, un desig de respondre adequadament al que s'imaginen que es demana. En el procés de les entrevistes, l'expressió “no sé si és això el que volies...” compta molt. En canvi, per qui entrevista, per nosaltres mateixos, era tot el contrari: ens movia un interès per saber què ens podien explicar sobre la seva pròpia pràctica i teníem la impressió que el que ens poguessin dir era clarament insubstituïble respecte del que nosaltres mateixos poguéssim aportar. Que el valor de la

¹¹ Vegeu especialment l'entrevista 3B

tasca dels mestres és infinitament superior a la imatge social i les expectatives que s'hi depositen, i que, en aquest sentit, es cometen moltes injustícies. En l'entorn acadèmic, per exemple, sovint s'interpreta que els mestres estan "desvalguts" o que "necesiten eines per orientar-se" quan, de fet, la nostra impressió en aquesta petita aventura de tenir una conversa amb alguns d'ells-elles és tota la contrària: gent de gran valor que proven de fer bé la seva feina. Subratllem aquests aspectes del procés de realització del treball de camp perquè, justament, en l'apartat que segueix a continuació, l'anàlisi del contingut de les entrevistes, no es malinterpreti, ni de manera sol·lapada, que la nostra reflexió a partir del que ens han explicat vingui a ser una crítica a la pràctica docent. La pràctica docent està immersa en els avatars de les relacions socials i els problemes que manifesta no són més que el reflex de les dificultats de la societat en general.

A fi de conèixer la percepció del problema en altres contextos, hem contactat amb el col·lectiu de mestres del XVI *arrondissement*, Educpop¹², a París, amb un dels quals –Guillaume Tremblay– ens vam entrevistar per saber com defineixen la "cultura de l'avaluació"¹³ en un moment de gran debat a França arrel de la circular de l'11 de desembre de 2003 i les iniciatives de prevenció en salut mental a les escoles per part del Govern de Raffarin. Igualment hem contactat amb alguns professionals que als Estats Units estan sensibilitzats pel tema de "l'overdiagnose", que han denunciat com a mala pràctica en alguns articles sobre l'ús de psicofàrmacs en infants en edat escolar.

¹² Vegeu document a annex

¹³ Cultura d'avaluació que han debatut críticament, entre d'altres, Christian Laval –"L'école n'est pas une entreprise", 2001 (en castellà a Ed.Paidós)- i J.A.Miller i J.C.Milner –Voulez-vous être évalué?, 2003-(en castellà a Miguel Gómez Ediciones, 2004)

5. Anàlisi de les entrevistes

5.1-Nens difícils, nens amb dificultats?

Un primer aspecte a remarcar sobre aquesta distinció a les entrevistes és que “les dificultats” queden circumscrites als problemes d'aprenentatge, mentre que els “nens difícils” tindrien un component “caracterial”. Així per exemple:

1A: “lo difícil és més el problema d'actitud o emocional, no? i amb dificultats potser és més encaminat a aprenentatges, “

2A : “Podríem dir que un nen difícil és aquell nen doncs que ... té unes manifestacions de caràcter que et distorsionen bastant la classe. Aaah, però, a vegades un nen difícil és així perquè té alguna dificultat.”

3A: “a veure, nosaltres, quan parlem de nens difícils, per entendre'ns, parlem més d'aquells alumnes que ens donen, que provoquen a l'aula determinat tipus de problemes, més de convivència o de tracte amb ells o quan realment no sabem de quina manera podem arribar a ajudar-los. Hi ha alumnes que tenen dificultats....d'aprenentatge però que resulten ser alumnes que un cop es detecta quina dificultat té i es treballa amb ells.”

1B: “nens difícils són nens que tenen problemes de comportament. I els nanos amb dificultats són nanos que tindrien dificultats d'aprenentatge”;

1C: “està la problemàtica del conceptual que és el nen que es porta malament i l'altre la problemàtica del nen que no t'arriba a entendre però és molt més fàcil treballar”

1E: “yo diría, por ejemplo, niños difíciles más a nivel de personalidad y niños con dificultades más en cuestión de aprendizaje.”

1F: “els nens difícils són més els que, jo què sé, els atribueixen, eh, trastorns de conducta, però dificultat és més *lo altre*, dificultat d'aprenentatge.”

Aquesta diferència entre els “difícils” que serien els que presenten problemes de comportament, que no s'acaben de situar respecte de les normes a l'escola, i els “que tenen dificultats”, que serien dòcils però no segueixen adequadament l'escolaritat, sembla força general en les entrevistes que hem realitzat, tant als

centres privats concertats com als centres públics. Tanmateix, alguns mestres han matisat aquesta distinció amb afirmacions del tipus *"el nen difícil també té dificultats, serien una mica sinònims. El que passa és que un dona problemes a la mestra i als nens, i l'altre no."* (3B). Aquesta idea de que "difícils vol dir que tenen dificultats" però que la diferència rau en la perspectiva des d'on es mira – la mestra o el nen- és molt important i també ha estat assenyalada per altres mestres, com per exemple 2C, que diu (el subratllat és nostre) *"parlaríem de nens difícils si és el professorat el que diu aquest nen és difícil i aquest no és difícil, i nens amb dificultats quan el subjecte és el mateix nen, llavors els nens amb dificultats poden ser vistos externament com a nens difícils o no."*

Els nens amb dificultats poden ser vistos externament com a nens difícil o no

El factor del punt de vista resulta molt interessant de trobar en el discurs d'alguns mestres, ja que mostra que hi ha una consciència de: a) l'arbitrarietat del punt de vista; b) els efectes que té en l'escolaritat i c) al mateix temps, el pes de les consideracions del mestre sobre el nen o nena.

Pel que fa al significant "difícil" es refereix a problemes de comportament, però què volen dir amb "difícil"? De què s'està parlant? Aquesta qüestió ha estat definida de moltes maneres pels docents entrevistats, vegem-ne algunes mostres interessants que marquen clarament el tipus d'atribució que funciona:

1E *"problemes de personalitat" "que estan desatesos"*

1A *"problemes d'actitud o emocionals"*

2A *"manifestacions de caràcter que distorsionen la classe"*

3A *"que ens donen, que provoquen a l'aula determinat tipus de problemes, més de convivència o de tracte amb ells o quan realment no sabem de quina manera podem arribar a ajudar-los"*

3B: *"donen problemes a la mestra i als nens"*

1D: *"no es pot atendre correctament"*

1C: *"el que paga els plats trencats" "els primos de la classe"*
"el que acaba expulsant de classe"

1F: *"Per exemple és que, en molts casos, es diu : "no, vigila, perquè aquell nano és difícil" i potser són de caràcter, saps? però no són difícils. Tenen unes*

característiques que els fan ser difícils, que tampoc, els fan ser diferents a dins de l'aula, per què? Perquè contesta, perquè,..."

2C- *"es veu que té dificultats, bé, aquell alumne que, doncs, ja en primer lloc té dificultats per estar-se al seu lloc; en segon lloc, aquell que un cop està en el seu lloc, té dificultats per establir uns mínims hàbits d'estudi en el sentit de no portant el material, per exemple, etc."*

1C- *"ja sé que això que dic sona molt malament, però és veritat, la major part de nens que són tan conflictius, normalment solen ser de fora"*

Els nens difícils oposen resistència a les normes del sistema escolar: a dins de l'aula, alterant la convivència en el si de la comunitat educativa. Ens hem trobat amb algunes entrevistes on es diu que els nens difícils ho són perquè tenen dificultats, però al mateix temps es comenta que les dificultats són d'aprenentatge i que, o bé no sabem què els passa –i per això són difícils-, o bé estan desatesos perquè no hi ha prou recursos per atendre'ls, o bé resulta que ho són perquè "són d'aquesta manera" –trastorns de personalitat, de caràcter, problemes emocionals, "ser de fora"-. Resulta curiós que, en molts casos, no es faci referència a la història d'aquests nens "difícils" en la distinció que s'estableix per a respondre a aquesta primera pregunta: dels 12 mestres entrevistats, únicament 2 han contestat relacionant els difícils amb l'origen socio-cultural. En algun altre cas (per exemple, 2C, p.5) s'assenyala la correlació entre els nens difícils i les famílies difícils: *"Amb els nens que a més a més de tenir dificultats són difícils, doncs sovint la relació amb les famílies també és difícil i no ajuda gaire."* La qüestió del "com és que siguin difícils" es reprèn més endavant amb els exemples de casos, on confirmarem l'atribució individual que sovint fan els mestres quan relacionen l'experiència dels "difícils" amb el punt de vista dels experts "psi"-psicòlegs, psicopedagogs, psiquiatres...

D'entrada hi ha una primera dada significativa que és l'ús del verb "ser" pel difícil i "tenir" per les dificultats. El difícil és més una propietat que no pas una atribució, diguem-ho així, més o menys transitòria. El difícil forma part de l'essència del que "l'és". L'identifica.

Per tant: hem trobat que, per començar, els mestres parlen del difícil com d'una propietat del nen que en pateix. El punt de vista dels mestres sobre aquest tema semblaria, d'entrada almenys, "essencialista": el nen és difícil per naturalesa, perquè si tingués una dificultat (adquirida) es podria treballar amb ell. Quan no es pot treballar, no es pot modificar fàcilment o és més complicat de fer-ho tenim els "difícils" que ho són de manera intrínseca, perquè "tenen" alguna cosa i han estat diagnosticats per la classe "psi" corresponent. A la pràctica –ho comentarem novament quan analitzem el tema dels etiquetatges-, el difícil funciona com si fos hereditari o genètic. Aquí retrobem posicions gairebé "organicistes" sobre els qui s'oposen a la norma. Diríem que, per aquest nen, "la distribució de recursos intel·lectuals i socials" a la que es referia Terrail (2002) no ha resultat avantatjosa.

Sembla que alguns mestres d'educació especial tenen, en alguns moments, una certa consciència d'aquesta mena d'atribució.

Per exemple, en una de les entrevistes que expressaven més queixa sobre el risc de fixar una visió de la dificultat de tipus intern, basada en la naturalesa del nen, la mestra d'educació especial (1F) diu, referint-se a la seva experiència itinerant de substituta interina:

1F: *"a vegades, si parles amb el tutor, et pot influenciar molt la seva opinió. Jo procuro bastant escoltar el tutor, però primer escoltar el nen, perquè el nen et dóna una idea i el tutor et dóna un altre, potser la idea que et dóna el nen no té res a veure amb el tutor i la imatge que té el tutor és la que té a la classe, el nen no és així. Llavors de vegades el tutor et pot derivar cap a un cantó que no és. Perquè és això que et deia, per exemple, lo dels difícils, jo, quan arribo a les escoles, de vegades em diuen "oju que és un nen difícil", "oju que vigila que no sé què", després parles amb el nen i de difícil no té res. L'únic que se l'ha de saber entendre, has de saber per on has d'anar i parlant amb ell ho treus. El que passa es que potser és més una atenció individualitzada per poder-ho saber que dins de l'aula."*

El cas de l'entrevista **1C** és força peculiar per com associa el fet de "ser de fora" amb la dificultat en el sentit de difícil. Un aspecte interessant d'aquesta

afirmació és que la fa en un context on no es formula cap pregunta sobre aquesta pretesa "coincidència", podria, per exemple, dir alguna cosa a continuació del tipus "és lògic perquè es tracta de grups familiars amb una història de desmembració, desarrelament, i sovint exclusió social" i en canvi no diu res, el context general de la frase segueix amb "coincideix molt, n'hi ha que no, no sempre". Evidentment aquesta és una idea ben expressada i a més sense temor, és probable que molts mestres estiguessin d'acord amb aquesta afirmació, pot resultar evident una hipotètica coincidència entre ser difícil i ser immigrant (entre altres coses perquè ser immigrant és difícil). Tanmateix, el problema rau en no seguir el raonament, el fil conductor que, per lògica, hauria de conduir-nos a alguna mena d'hipòtesi explicativa d'aquesta coincidència i en canvi no n'apareix cap. Això és simptomàtic del risc que comporta imaginar que els nens immigrants siguin naturalment "difícils", no pas a causa de la seva pròpia història de sortida del país d'origen i d'adaptació a un altre sistema escolar, sino a causa de sí mateixos. D'aquest risc no queden exempts altres nens que no són immigrants sino "moguts", vegeu l'entrevista 4A: "en casos de nens de comportament, per exemple de Trastorn d'Atenció amb Hiperactivitat, sí que et diuen.... "és un nen molt mogut!". Aleshores ja veus per on van els trets."

En altres ocasions el difícil es defineix per la repetició sense resultats de canvi –per exemple 1B,p.6: *"(...) insistim des de la classe, insistim des de l'aula d'educació especial de que repeteixin certs girs i certes coses, certs passos... I no hi ha manera d'ensortir-se'n. I semblen nens normals a nivell... a nivell cognitiu, però hi ha algo allà que no avança... I tu saps que no avançaran."*

En el cas dels nens difícils, el mestre percep una mena d'obstacle que bloqueja l'evolució que a l'escola, habitualment (potser aquesta és l'experiència fins ara), es resol amb la insistència. En canvi, això no funciona amb els nens difícils: els nens difícils no responen a la repetició, tot i que al mateix temps ells la representen. Són una repetició de l'impossible.

L'entrevista 1B és la que més clarament planteja aquesta idea:

1B, p.2: *"En els temes de comportament jo crec que és més difícil perquè hi ha casos que no te'n surts. O sigui, hi ha casos que amb l'experiència els pots resoldre i pots millorar, i no se't fan tan conflictius però, després, n'hi ha d'altres que sempre estan allà i els vas repetint, no?"*

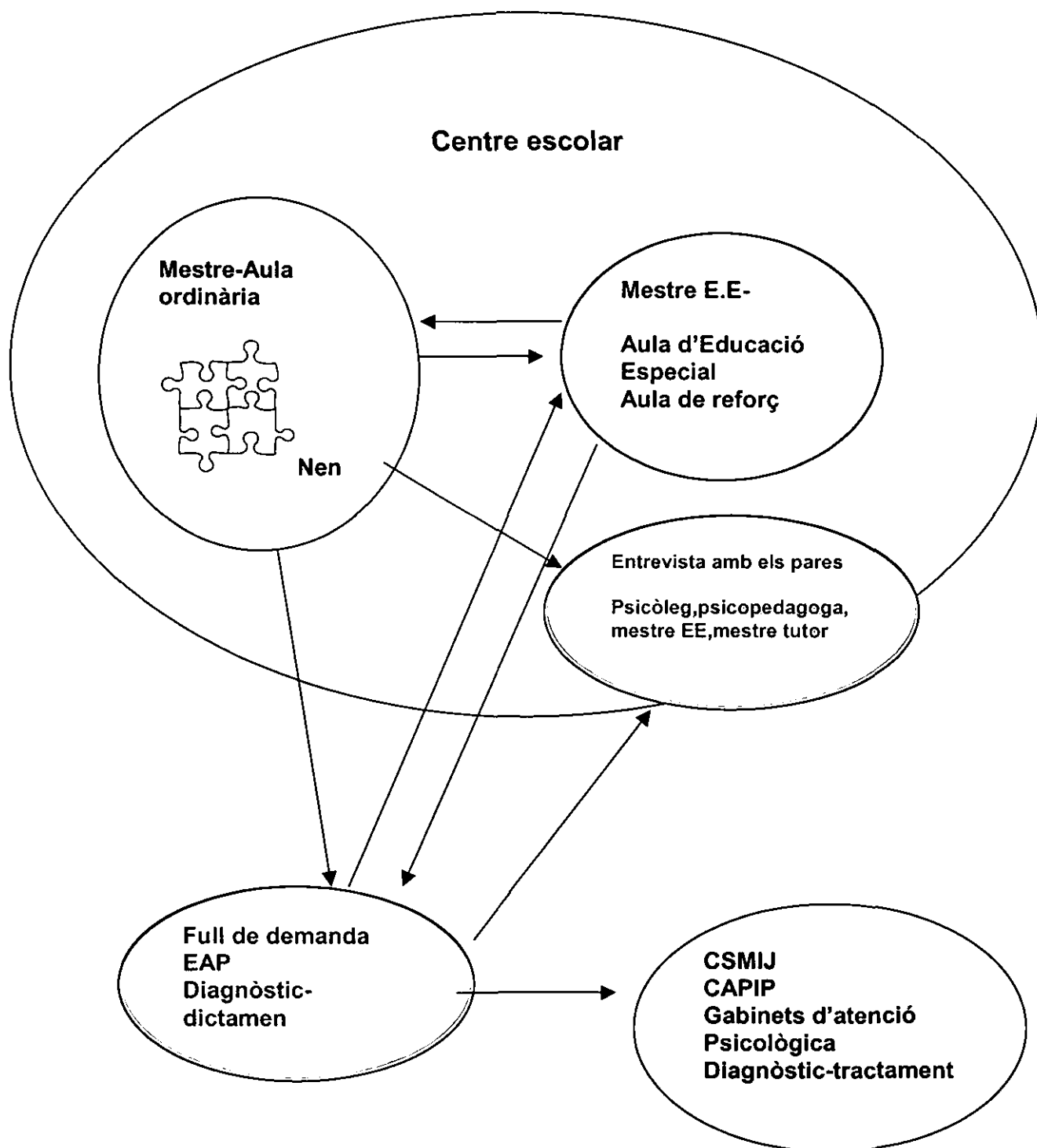
O sigui que els difícils són els improductius ("tu saps que no avançaran"), que produeixen un desgast més gran en el mestre perquè no obté els fruits de la seva intervenció, per exemple, **1B, p.8:** *"Hi ha vegades que dius... quan parlem de nens de comportaments difícils és una cosa que crea... que cansa molt al mestre, que no saps ben bé què fer amb allò, i que potser són tan difícils com els de dificultats, o potser, de vegades ho són més."* O

"Què fer amb allò?" És una bona pregunta. No sabem si es tracta del nen.

Igualment, l'entrevista **1C, p.3**, planteja aquesta mateixa qüestió "del difícil" com de "l'inamovible": *"Èric seu, Èric tranquil, Èric no tiris papers, Èric no sé què i quan la cosa ja es va acumulant, es va acumulant, es va acumulant, Èric a la sala de profes."*

5.2-Circuits a dins i a fora de l'aula

La qüestió dels itineraris dels nens dins de l'escola ha estat tractada de manera molt variada pels entrevistats, potser podem destacar en particular la visió crítica de l'entrevista 1F. Les referències a la ruta dels nens difícils marca un circuit "oficial" o estàndard des que s'omple el full de demanda fins que rep un dictàmen de l'Eap, que podríem dibuixar en el següent gràfic:



En aquest circuit podem constatar alguns fenòmens interessants:

1. Quan el mestre-tutor observa alguna cosa omple un full de demanda per l'Eap.
2. Mentrestant, com que el tràmit del full de demanda acostuma a ser llarg, qui rep directament la demanda (sense passar per papers) és el mestre d'Educació Especial.
3. Quan l'Eap ha emès un dictàmen o donat una opinió, llavors el mestre tutor convoca una reunió
4. En aquesta reunió amb els pares (ho veurem més endavant) sovint el mestre demana el suport dels "experts" (mestre d'EE, psicopedagog-a Eap)
5. En alguns casos l'Eap deriva als serveis assistencials de la zona (CSMIJ, CAIP, altres) perquè el nen pugui fer un tractament més específic.
6. El nen entra i surt de l'Aula ordinària a l'Aula d'EE i, en alguns casos, del centre escolar al centre assistencial. En el primer cas hi ha coordinació; en el segon cas sembla que són compartiments independents.

Diem que aquest és l'esquema típic perquè és el que defineixen com "el protocol a seguir" els mestres entrevistats. En aquest esquema podem veure una doble via d'entrada i sortida d'informació entre mestre tutor i mestre d'EE, que és molt evident i, pel que diuen els entrevistats, també molt útil. Una altra doble via s'estableix entre l'Eap i el mestre d'EE. L'única relació que no té doble via és la dels serveis assistencials (CSMIJ, etc..) i el centre escolar. Aquest aspecte i el de la manca de temps en el treball amb l'Eap per atendre tots els casos són els més subratllats en les entrevistes. Vegeu-ne alguns exemples:

1F: *"No sé, trobo que la feina dels EAPs està molt bé, perquè ajuda molt, però no és la necessària, s'hauria de fer d'una altra manera, perquè l'Eap no pot abastar tot el que hi ha. Llavors, jo quan vull parlar amb l'Eap, si que puc parlar, perquè el dia que vénen els hi puc comentar, però s'han de fer*

prioritats de casos, perquè no dóna temps a parlar de tot, llavors potser tens 10 casos i només et dóna temps de parlar de 3 i aquells set queden pendents per un altre dia, i vas tenint pendents, saps, i no sé, s'han de prioritzar, però, és clar, l'Eap no pot"

1F,p.4: "(...)caldrien moltes més hores i molt més temps, perquè, també, l'Eap pot venir 3 hores o depèn del centre ve una i marxa, saps? És una mica així. Donen molt de suport, la veritat és que la feina que fan està ben fet però caldrien molts més professionals en aquest àmbit, però molts més. Tantes escoles per un sol professional és una barbaritat, ells mateixos t'ho diuen, no és que no vulgui, és que no puc, és que no tinc temps.(...) He parlat moltes vegades amb els altres mestres, no sé, hi hauria d'haver un equip a dintre de cada centre o alguna cosa així, perquè si no no funciona bé."

2B,p.3: "la persona de l'Eap, és una persona molt pencona, que fa molta feina, però és clar, és un dia aquí i, a vegades, em sembla que és un dia i mig. No sé si és quincenal, és un dia i mig. Hi ha un dia fixe i pensa que quinzenalment ve mitja jornada. Clar, llavors, entre entrevistes amb famílies, entre passar, observar algún nen, a vegades a l'aula, o a vegades aquesta persona l'agafa i llavors li passa alguna prova o alguna cosa... És molt difícil, a vegades has passat un curs i aquell nen o aquella nena que t'interessava que el miressin, pues, no l'han pogut mirar (...)"

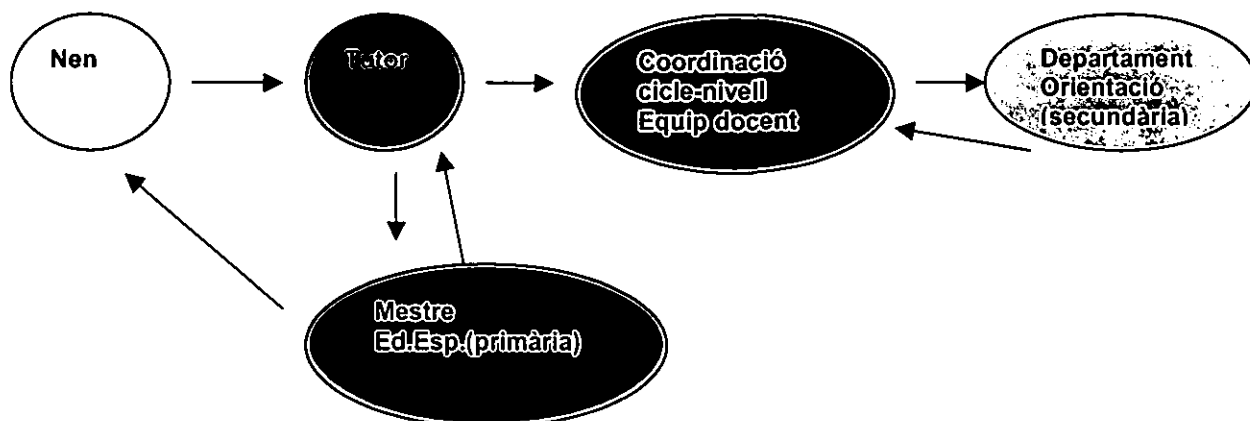
2C, p.3: "(...) el servei que hauria de fer a aquest col·legi l'Eap, doncs habitualment està col·lapsat, sigui perquè no hi ha prou recursos o perquè no destinen prou hores a aquest centre, doncs l'Eap bàsicament es dedica a gestionar el que pot anar gestionant del dia a dia (...)"

Circuits alternatius

El problema de com responen els Eaps a les necessitats de cada centre, les dificultats i el temps que es tarda en atendre els casos específics, fan que des dels centres s'hagi dissenyat un circuit alternatiu que funciona de manera natural. Els mestres han definit aquest circuit alternatiu com una

derivació que fan els tutors d'aula ordinària al mestre d'Educació Especial.

Ho podríem representar gràficament de la següent manera:



Aquest circuit alternatiu funciona a primària sobretot a partir dels Mestres d'Educació Especial, mentre que a secundària el contacte es fa més aviat amb el Departament d'Orientació del centre (si n'hi ha). Vegeu la referència a Primària en l'entrevista **3B,p.3**: *"Els mestres, doncs, ehhh.... allà es posa amb el que es troben: amb un nen que no segueix i que té moltes dificultats (tant sigui de comportament com d'aprenentatges). Llavors aquest full arriba a la professional de l'Eap i ella fa el diagnòstic, passa les proves. El que passa és que fins que arriba aquest moment, que a vegades poden passar molts mesos, o un trimestre o dos, pues tant la D. com jo els agafem abans, perquè si no hauria d'esperar aquest nen a la classe sense que l'agafi ningú, i nosaltres passem alguna prova, però, és clar, les nostres proves que passem no són evolutives, valorem més que res on està el nen."*

1B, p.7: *"Qui t'ho solucionarà? L'expert no hi és. La psicòloga de l'Eap no arriba. Tu no ens saps més, i amb la mestra d'Educació Especial, doncs, anem insistint."*

1B, p.5: *"És aquesta psicòloga que ja ve un cop a la setmana aquí a l'escola, és aquesta persona. Ara, és el que deiem, és el problema que només hi sigui un dia a la setmana, perquè a lo millor tu fas una demanda i t'interessaria que fos ràpid o que... i bueno, i és que realment no pot, no és que no vulgui, és que a vegades no pot.."*

Queda clar que els mestres no acostumen a esperar l'arribada de l'Eap o d'altres serveis d'atenció primària per començar a atendre els nens que ho necessiten de manera particular. En aquest sentit, fan un pas endavant, a través d'un treball en equip que realitzen els/les mestres a les reunions de coordinació, temps per una reunió que la majoria dels mestres valoren com a insuficient. Val la pena detenir-se en aquest punt, i valorar que, si el treball en equip és percebut com a important pels mateixos mestres, caldria augmentar els espais de trobada i de coordinació. Vegem-ne alguns exemples:

2C,p.4: *"I llavors tenim establertes reunions de tutors setmanals i ells, doncs, entre ells i amb el coordinador del cicle corresponent, també, llavors és en aquest moment, a no ser que es vegi una cosa molt clara des del tutor i amb urgència que es decideix fer alguna actuació doncs com a equip o es deriva a l'Eap o si fos un cas que les dificultats es veiés que vénen de... que és un tema de desatenció familiar o altres coses a nivell familiar es pot derivar també a serveis socials."*

2C, p.4-5: *"No, sobretot és important que en parli l'equip docent. En parlem en reunions de tutors i... L'equip docent sí que no ens reunim amb la mateixa periodicitat, ens reunim poc sovint, ens reunim dues vegades al trimestre. De tota manera, les reunions de tutors com que es fan per cicle ja intervenen sis persones i el centre ho té organitzat d'aquesta manera perquè en certa manera per capil.laritat, és a dir, de sis passar a dotze és molt fàcil, doncs que se'n vagi assabentant una mica tothom i és viure el dia a dia."*

1F, p.4: *"Nosaltres el que fem és que a vegades decidim, doncs la setmana que ve parlem d'aquest cas, tutor, mestre, tothom aquí a les 12 fem reunió tots junts i llavors sobre aquest cas, però clar, de setmana a setmana, pots parlar d'un cas cada setmana."*

1D, p.3: *"A la reunió surten els casos i després a partir d'aquí és quan el coordinador diu pot ser, seria bo que passés per la psicòloga de l'Eap o compte perquè aquest alumne ja té un dictàmen, que normalment això és el primer que*

es diu, eh? A l'avaluació zero ja es detecta tots aquests casos perquè tot el professorat ha de fer les adaptacions pertinents als casos que hi ha." (...) Doncs quan parlem en aquestes reunions surten els casos normalment més conflictius (...)"

L'entrevista 1B, afirma, en canvi, que per les dificultats d'aprenentatge pots consultar amb els altres, però que pels "difícils", no és possible. En concret, es refereix als nens difícils com aquells nens que deixen el mestre "aïllat" perquè ja no pot fer res més:

1B,p.2: "I després, en aquests casos de comportament, doncs, quedes com més aïllat, més individual dintre de la classe, i en canvi els que són dificultats d'aprenentatge sempre hi ha algú que pots consultar, no? O parles amb la mestra d'Educació Especial o potser, veus... no? És més fàcil veure les millores, no? O ve la persona de l'Eap... són diferents."

Tot i que la majoria de mestres parlen amb naturalitat d'aquest contacte amb la mestra d'Educació Especial –a primària- i amb la resta de companys d'equip –a secundària-, en alguns casos es pren consciència de la contradicció en què es podria incórrer si es fes un ús excessiu del circuit alternatiu—exemple entrevista 2B, p.6-: "(...) a veure, si a mi em sembla que un de la meua classe, doncs, o perquè ve nou o perquè ha passat alguna cosa, un nen o una nena, doncs, que a mí no m'ho semblava, però que penso que sí que necessita ajuda, jo omplo el full de demanda i l'entrego, però jo no puc dir a la mestra d'educació especial: "Mira que tinc un nen que crec que li aniria bé..." Possiblement, a aquest nen li aniria bé, però jo no ho puc fer directament. Tot ha de seguir un protocol."

Agafar el nen, mirar el nen

Hem trobat un ús dels verbs "agafar" i "mirar" molt clar en relació als nens difícils. Aquest ús transitiu resulta força revelador del tipus d'abordatge que es fa, a nivell individual, però, sobretot, ens indica que la manera de pensar el que passa amb aquests nens té a veure amb una possibilitat d'objectivar-ho.

3B, p.2: *"La nostra funció a l'escola és de, bueno, suport a l'aula o bé agafar els nens que tenen moltes dificultats que no poden seguir el ritme de la classe"*

1F, p.3: *"normalment vénen amb un diagnòstic, però hi ha casos que te'ls donen perquè tu te'ls miris, i tu diguis si requereixen que se'ls faci un diagnòstic o simplement porta un nivell més lent que la resta de la classe."*

1B, p.4: *"(...) li fem un full (a la mestra d'Educació Especial). Tenim un full a l'escola que li omplim, no? Amb una sèrie de baròmens, i aleshores li expliquem el tema (a la mestra d'Educació Especial) i ella doncs, euh.... o ve a classe i està mirant, doncs, què fan a dintre del grup.... i, a vegades, els agafen per fer avaluacions més individuals."*

1F, p.6: *"Et trobes amb moltíssimes demandes, perquè a vegades he entrat al despatx i de dir-me tres mestres de cop "m'has d'anar a mirar això", i "m'has de mirar aquest perquè jo crec que a la classe no pot seguir"*

2B, p.3: *"(...) a vegades aquesta persona l'agafa i llavors li passa alguna prova o alguna cosa... És molt difícil, a vegades has passat un curs i aquell nen o aquella nena que t'interessava que el miressin, pues no l'han pogut mirar"*

Quin pren les decisions sobre "agafar i mirar el nen"? Sembla que, tant a primària com a secundària, la primera identificació la fa el tutor (ref. 1F, 2B, i, en segona instància, per proximitat, s'adreça immediatament, a primària, a la mestre d'Educació Especial i, a secundària, a altres companys, al cap d'estudis o bé a la persona del Departament d'Orientació (si s'escau). Quan arriben a l'Eap, llavors és la persona de l'Eap qui fa el dictàmen corresponent o recomana una derivació a altres serveis de la zona.

En alguns casos (ref. 3B, p.2, de primària) es diu "*depèn de la mestra, del que vulgui. Si vol que entrem a la classe, pues s'entra. Si vol que l'agafem individualment, pues s'agafa.*" "*S'arriba a un pacte*" (ref. 3B, p.2) També podem trobar aquest ús transitiu en l'entrevista:

1F,p.7: "(...) ells lo que volen no és sentir lo que han de fer, lo que volen és que els diguis, vale, va, anem a baix i te l'agafo. Llavors, clar, quan els dius que no l'agafaràs, que l'únic que pots fer, si ells volen, és ajudar-los a programar de manera diferent, entre tots, trobar una estratègia, et diuen que sí, perquè no poden dir una altra cosa, però s'enfaden... "si agafes els de 5è perquè no pots agafar el meu, o si agafes el de la meua paral.lela el meu perquè no l'agafes" (...) Si per una escola fos tindríem 500 demandes, perquè cada vegada més, eh? Sobretot els mestres que són grans, encara més"

L'entrevista **1F** desputa de la resta perquè es mostra molt crítica amb els aspectes de dins/fora i amb la percepció que té del nen el mestre-tutor:

1F, p. 2: "(...) el tutor de vegades et dona nanos que et diuen "mira-me'l i quan te l'estàs mirant dius "és que el nano no té res, l'únic que té és que necessita una mica més d'atenció per part teua i ja està, però pot seguir la classe. "Hi ha tutors que donen al mestre d'Educació Especial "todo lo que ellos no pueden pà él"

A dins, a fora

La ruta dels nens que van a l'aula de reforç-aula d'Educació Especial constitueix un fenomen familiar a molts centres educatius. De fet, la circulació a dins del centre escolar ha de ser quelcom normal pel tipus d'activitats que s'hi fan. Tanmateix, aquesta dinàmica del dins-fora no sembla totalment "normalitzada" pels qui la duen a terme. Pel que ens diuen a les entrevistes, resulta que en molts casos respon a una manera de resoldre el problema desplaçant-lo fora de l'aula:

1F, p.4: "(...) hi ha casos que es passen, perquè hi ha nanos que realment no necessiten l'atenció d'educació especial."

1F, p.6: "Sí, els tutors és que lo que volen, perquè a vegades els mestres diem, els d'Educació Especial, eh? Diem, fem el reforç dintre, "no, dintre no, perquè encara que estiguis tu el nen molesta molt", bueno, ja, però si es pot fer dintre, no cal que el nano surti, no necessita activitats diferents, pot fer servir les

mateixes amb un suport al costat que l'ajudi a seguir i ja està. "No, no, el treus, perquè a mi a classe em molesta, i..."l aquesta imatge del mestre d'Educació Especial molts tutors la tenen errònia, el salvador, "el que se lleva a los que molestan" a fora. I si et quedes a dins, "no,home,no, que l'has de treure"... hi ha molts mestres que tenen aquesta idea, molts."

A secundària, en canvi, funcionen més sovint les expulsions, vegem-ne alguns exemples:

1C,p.3: *"(...)quan són nens difícils, que també en tinc algun, doncs, de comportament, doncs, home, les primeres vegades intentes, aquest nen el primer trimestre, amb el que ara estic pensant del primer trimestre, doncs, intentos i tal, i quan veus que distorsiona molt la classe acabes expulsant-lo de classe, jo tinc molta paciència, he expulsat poc però ara tinc que expulsar més."*

2C,p.5: *"Sovint, en una primera instància, s'entrevista els tutors, si aquests nens difícils a nivell disciplinari tenen un cert nombre d'expulsions o absències també s'hi adreça directament el cap d'estudis."*

"Si et plau,treu-me" El punt de vista dels nanos

A l'entrevista 1F s'explica com viuen els nens la qüestió de sortir de l'aula. Aquest és un tema oblidat, és a dir, pensar que els nens i nenes també senten els efectes dels itineraris i els desplaçaments que, per raó de "dificultats" han d'emprendre a dins de l'escola. I que ho viuen de diferents maneres, a vegades com una salvació i a vegades com un càstig o una discriminació, pel fet de destacar-los de la resta del grup classe. La relació amb la mestra de reforç o la mestra d'EE també compta en aquesta experiència que fa cadascú.

En general, l'entrevistada 1F afirma que hi ha solidaritat en els grups de nens i nenes sempre i quan els mestres també ho visquin amb la naturalitat necesaria. De tota manera, constatem que funciona la lògica del "sortir i entrar", "que t'agafin". Vegem-ne alguns exemples:

1F,p.10: "(...) ells ho entenen, van a fer un reforç, després tornen a entrar, cap problema. Però si està ben tractat. Però hi ha escoles que no ho tenen ben tractat. No els expliquen d'entrada als nens perquè ells surten de l'aula. Què aniràs a fer: "mira, aquests nens sortiran perquè necessiten un reforç per tal, per tal i per qual." No cal dir quines capacitats tenen, perquè no cal dir el diagnòstic a ningú. Però si es tracta bé i van a fer un reforç perquè ho necessiten, perquè van més lents que vosaltres... Ben explicat, cap problema. I a més al pati juguen tots i que se'ls veu que estan ben relacionats. És més amb el tutor que amb els alumnes."

1F, p.12: "Et diuen que ells no arriben al mateix nivell que els seus companys i ho tenen molt assumit que ells no poden seguir lo que fan a classe. Que quan estan a la classe es perden, hi ha nanos que t'ho diuen: "es que en clase me pierdo". I hi ha molts nens que et demanen que els vagis a buscar. Hi ha alguns nens que et vénen i et diuen: "avui em véns a buscar? -No, -per favor, -que avui no, que et toca demà.- I avui no véns? -No. -I avui estic tot el dia a classe? -Sí. -És que, jo, a classe em perdo."

1F, p.12: "Clar i ells noten que no segueixen i que sortir a fora, sortir fora, hi ha casos que surten set. Set de la classe que, vulguis o no, som set i estem tots allà junts i llavors ells prefereixen sortir perquè adaptem les activitats al seu nivell i llavors, clar, poden tirar. Si estan a la classe están completament perduts. Hi ha alguns que t'ho diuen "si et plau treu-me, vine'm a buscar avui. -I els de trastorn de conducta, tenen alguna percepció del que els passa? Diuen alguna cosa a l'aula d'Educació Especial?
-Sí. A mí em fan gràcia perquè et diuen "me porto mal. Salgo porque me porto mal.-Pero, ¿por qué te portas mal? -No lo sé pero me porto mal. "

Aquesta percepció del sortir i entrar per part dels nanos és un factor molt important a estudiar, perquè té a veure amb la comprensió que té cada nano de l'escola i el lloc que hi ocupa. En una de les entrevistes a secundària queda reflectida aquesta qüestió de "no estar al seu lloc" (ref. 2C,p.3):

"Doncs, es veu que té dificultats, bé, aquell alumne que, doncs, ja, en primer lloc, té dificultats per estar-se al seu lloc; en segon lloc, aquell que un cop està en el seu lloc, té dificultats per establir uns mínims hàbits d'estudi en el sentit de no portar el material, per exemple, etc."

A vegades, però, el problema és més aviat "no estar en el lloc que toca" perquè és el mestre qui tolera amb dificultats la presència del nen a l'aula ordinària, vegem-ho per exemple a 1F, p.9:

"I és lo que et deia, que t'envien a nanos que no tenen perquè venir. O sigui que ja la imatge que tenen dels nanos ha de ser, vamos, caòtica, perquè te'ls enviin. A vegades una mestra d'E.E em deia: "crec que és millor treure'l quan es posar així el tutor, perquè a la classe tothom passarà del nen. Perquè si molesta i no sé què el deixo en un racó i m'encarrego dels altres 24. (...) Per estar d'estàtua millor que surti que farà algo. (...) El deixo com una estatua o el trec. Bueno pues el trec, que farà algo."

L'única entrevista que comenta les rutes a dins de l'escola des del punt de vista de com la viuen nens, l'1F, p. 10, posa un exemple d'un nen que clarament "no volia sortir de l'aula". El relat d'aquest cas és el següent:

"Un d'ells era horrorós, cada cop que anava a buscar-lo una plorera impressionant perquè ell no volia anar, per què ell hi havia d'anar i els altres no, i per molt que li expliquessis no ho entenia. Però jo penso que no ho entenia perquè la tutora no ajudava. (...) per molt que jo li expliqués a ell que anàvem i què fariem perquè ell anés millor a la classe, perquè si venia un dia i una època potser després podria tornar a entrar i cap problema, que només sortiria dues vegades a la setmana. (...) havia de sortir perquè estava molt endarrerit. (...) Llavors havia de sortir, és que no podia seguir el ritme de la classe. Però el fet de sortir per ell era un trauma impressionant, el fet d'haver de marxar. (...) tots els companys li deien el tonto de la classe i l'únic que li faltava era que el traquessin. Clar, si el treuen encara era més tonto (...) vam parlar amb la tutora, amb l'Eap, perquè el nano muntava uns "pollos" impressionants, eh? Per sortir. Molts dies no el podia treure, m'havia de quedar amb ell perquè es que la liava

tal que bueno, "és perquè no ho passis malament que em quedo jo a dins amb tu, vale?" (...)

la mare, clar, la mare em deia, és que arriba a casa plorant perquè no vol anar, no vol anar al cole, no vol anar perquè sap que el trauran. (...) jo mai no havia vist un nen que es posés tant com es posava ell. Plorar, plorar, eh? "que no, que no anem, si us plau!" T'ho demanava si us plau "que no, que no vull!" després, ja et dic, després de dos o tres mesos de treballar molt al final, sí, ja anaves a buscar-lo i et deia "au, va, surto". Sortia content. Però li va costar, eh?"

Aquest cas, segons l'entrevistada "poc freqüent" revela fins a quin punt assenyalar un nen a dins de l'aula i "fer-lo sortir" pot ser viscut com una discriminació o com un problema de reconeixement per part del nano. És un aspecte que hauríem d'analitzar una mica més, per exemple donant la paraula als nens i nenes de les aules d'Educació Especial-aules de reforç. És probable que aquesta qüestió de "sortir" sigui viscuda com una forma de segregació encara que molts infants no ho diguin (ni ho pateixin) amb la intensitat del cas de l'entrevista 1F. Aquesta entrevista és peculiar perquè el tipus de comentaris-respostes es prestaven a preguntar en la línia de com estan els nens-nenes. La mestra entrevistada mostrava una tendència molt clara a posar-se de la banda dels nens i a ser crítica amb els tutors. Podríem dir que l'actitud crítica de l'entrevistada ha contribuït a assenyalar alguns punts de manera molt més obvia que el que en altres casos –menys evidents- d'entrevistats hem pogut veure.

1F assenyala igualment que, durant els anys de mestre substituta d'Educació Especial, en els que ha vist molts centres educatius de molts llocs diferents, amb estils i formes de pràctica també diversos, ha observat dues coses: a) que la distinció entre Educació i necessitats especials és relativa; b) que segons l'estil educatiu dels tutors –i fins i tot del conjunt de l'equip docent de cada escola- hi ha més o menys ratio de nens i nenes a l'aula d'Educació Especial.

1F, p.13: *"Hi ha tutors que són molt més permissius i tutors que és que ho volen tot tant quadrat que, clar, és normal que de 25, 10 siguin revolucionaris, perquè no pot ser que entris a la classe i "bon dia, mestra", tothom assegut,*

tothom en silenci, tothom a fer les activitats sense obrir la boca, perquè n'hi ha molts que volen això, que estiguin les sis hores que estan al cole sense obrir la boca i és impossible. És que no vulguis fer això perquè no ho aconseguiràs. Llavors, clar, "és que em parlen" i jo "què vols que li faci si et parlen, però si és normal que et parlin". Llavors hi ha escoles que són més permissius, i en els que són més permissius hi ha molta menos gent a l'aula d'educació especial, molta menos. (...) Es nota molt. Perquè el mestre que és més permissiu potser el trastorn de conducta sí que el té però passa. Passa en el sentit de que li deixa fer un altre tipus d'activitats i llavors el mestre ho fa d'una altra manera i ja està. Pot estar a l'aula."

Prenent com a pista aquest comentari, fóra bo, de cara a continuar amb l'estudi d'aquest tema, obtenir les dades de les *ratio* de les aules d'Educació Especial de cada centre educatiu a Catalunya, comparant-les amb les dades de la totalitat d'alumnes per cada centre, a fi comprovar si realment hi ha grans diferències entre el nombre total d'alumnes del centre i el nombre total d'alumnes que assisteixen a l'aula d'Educació Especial. Si hi hagués grans diferències, caldria esbrinar si una de les possibles causes és l'estil educatiu al que es refereix 1F a l'entrevista, i comprovar si l'estar a dins o a fora de l'aula d'Educació Especial (i per tant ser un nen-nena de "carpeta verda") depèn d'altres factors no estrictament "caracterials" o d'aprenentatge. Aquests són formes de representacions socials sobre les necessitats educatives.

L'anàlisi del que diu 1F sobre com viuen els nens la seva "distribució" a dins i a fora de l'aula és molt interessant perquè, d'alguna manera, reflecteix una percepció escolar de l'espai i el temps que podríem definir com: a) o s'està a dins de l'aula, si se segueix bé –és a dir, dins del que podríem anomenar la mitjana del grup pel que fa a resultats-, o b) s'està a fora de l'aula, si no se segueix bé. Aquesta dicotomia dibuixa una imatge de l'espai i el temps escolar molt esquemàtic i poc flexible: no hem entrevistat a mestres que parlin de fer grups heterogenis a dins de l'aula (únicament s'hi refereix 2C quan, a la pàgina 2, parla dels desdoblaments) o bé de dividir el grup en dos per fer activitats diferents –per tallers, per exemple-, uns a dins de l'aula i els altres a fora sense que el criteri fos el grau de seguiment d'uns i altres. Per tant, més enllà de l'afer

dels "difícils" resulta que a l'escola no hi veiem gaire "circulació": més aviat, circular és un mal senyal, perquè els qui ho fan són sempre els mateixos. Qui segueix, es queda allà on és. Qui no segueix, ha de marxar. Itinerari o segregació?

5.3-Etiquetatge i avaluació

La majoria de les entrevistes indiquen que els itineraris dels nens difícils – també dels nens amb dificultats- estan clarament marcats. En aquest sentit, no hi ha pèrdua: es van dibuixant. Aquests nens es fan visibles a l'escola per un sistema de registre i avaluació. Els instruments i procediments pels quals els nens difícils queden registrats són diversos, alguns més sistemàtics que d'altres però sempre presents en l'història escolar de l'alumne. Una primera ullada dels més rellevants de l'anàlisi de les entrevistes són els següents:

1.Avaluació zero: la visió dels mestres i el treball en equip

Un primer element de registre és el punt de vista del mestre, que coneix el nen- a i se'n fa una primera idea, idea que després es transmet en el centre a la resta de companys d'equip. Alguns mestres són clarament conscients d'aquesta "marca" en els alumnes i miren d'evitar que tingui conseqüències en l'autoestima i en l'aprenentatge, implicar l'alumne en l'adaptació escolar:

3A- *"(...) vénen marcats i tothom els ha vist com el nen que ha anat sempre amb un reforç (...) es complica la cosa, ja no pots agafar i reduir-ho tot a enviar-lo al reforç o preparar-li un material sinó que li has de fer una adaptació. Però una adaptació no només de material sinó també, jo penso, sempre has de tenir molt en compte que està dins del grup, que no se senti marcat per aquest material, has d'arribar a un pacte amb ell, has de ser molt més subtil (...)."*

Les reunions i l'intercanvi amb els altres col·legues torna a aparèixer en aquest punt i revela un interès per a compartir les primeres impressions i els primers interrogants. D'aquest moment de "detecció" se'n diu "avaluació zero":

1D, p.3:" *primer es detecten, o sigui un professor pot dir "mira, m'he trobat aquest noi, doncs li passa això, no? No està atent o que està passant?" Normalment li pregunta al tutor no? Que està passant?"*

(...) A la reunió surten els casos i després partir d'aquí es quan el coordinador diu pot ser, seria bo que passes per la psicòloga de l'EAP o, compte, perquè aquest alumne ja te un dictamen, que normalment això és el primer que es diu eh, a l'avaluació zero ja es detecta tots aquests casos perquè tot el professorat ha de fer les adaptacions pertinents als casos que hi ha."

2. Detecció del tutor-a

Els mestres tutors-es s'ocupen de dur a terme una primera aproximació a l'alumne difícil. En aquests casos, constatem que els tutors donen molta importància al fer-se una "primera idea de com és l'alumne", definir el perfil, alguns trets "bàsics":

3A- *"Aleshores tu , ja sabies més o menys això tens les notes però a mi , jo ja et dic les notes són una qüestió però el que m'interessa és la rebuda que tinc del nano. Normalment allà apunto una mica aquells trets de la primera entrevista: és una nano inquiet, nerviós, com es contesta, tímid, faig una primera valoració, no més a nivell de la persona que tinc davant, no com està . I el primer trimestre ja et dic fem moltes activitats sobretot també per valorar competències socials, habilitats cognitives, hàbits, i amb això anem detectant una mica el perfil d'aquell alumne (...)"*

3A- *Ja comencen aleshores a preveure, ja fas una mica els alumnes, hi veus els alumnes per les matèries que tenen problemes, quin tipus de dificultats, a un li costa mates hi ha un li costa llengua i ja comencem a detectar aquell alumne que és difícil*

L'entrevista 3A -secundària concertada- ens diu que, malgrat la primera detecció sembli molt evident, fa un esforç per no sobredeterminar alumne difícil, sino que (almenys en l'argumentació que en fa) ematisza la importància de fer un acompanyament individual per tots els alumnes:

3A- *"jo només el que voldria dir es que tinc 30 alumnes i els 30 alumnes cadascuna té unes dificultats diferents, com tenim totes les persones i això també és important perquè sinó jo penso que a vegades també marquem molt,*

no, l'alumne difícil, tots tenen i tots necessiten ajuda d'una manera o d'un altre, o un tipus d'orientació o digues-li acompanyament."

3A,p.11- *"I la primera cosa que vaig fer, al cap de no res va ser, a veure ella si que va agafar els informes de l'any anterior que hi havia hagut, jo només la coneixia perquè havia estat una alumne molt conflictiva l'any anterior, i havia fet, havia tingut problemes disciplinaris a l'escola, i quan va arribar jo vaig aparcar tot això com si fos totalment nova, la vaig escoltar, vaig establir amb ella molt, parlar-li amb un to diferent, ell és una persona molt de caràcter, quan entres amb ella amb aquest nivell xocaràs segur, és a dir, jo també abans vaig preparar, com que sabia una mica, vaig preparar l'entrevista."*

La relació entre el nen-a i "la resta del grup", que funciona com una comparació de nivells o de rendiment, és clau perquè un tutor-a decideixi si un determinat alumne pugui ser "un cas". El tutor-a combina una observació més individual i una més de conjunt, situant l'alumne en un ordre de prioritats segons la mitjana del grup. En aquest sentit, la idea de "normalitat" queda subsumida en "el general" sense que es mostri una interacció, entre aquest nen i la resta, sinó únicament el seu lloc –més endavant o més endarrera- en una sèrie.

1B, p.3: *"A veure, si et preocupa, a nivell d'això, d'aprenentatges, doncs, fas com una avaluació molt més particular, no? Doncs, perquè moltes vegades, també, l'avaluació és així una mica com són per sobre, i si té unes dificultats doncs investigues més, no?, segurament: "a veure què li passa amb això, què li passa amb aquell aspecte o amb l'altre..."*

1B, p.3: *"R: Aleshores els factors que tu consideraries determinants per dir que... que tu consideres significatius, per dir que el tema és serio...?"*

M: Doncs, seria això de... tal com l'estàs veient en relació a la resta del grup, si per a...

R: O sigui, que no segueix la...

M: Que no segueixi...

R: L'estàndard diguem-ne...

M: Exacte, l'estàndard. Que estan endarrerits respecte del grup."

A l'entrevista 3B apareix l'expressió "el mestre ho veu tot" que és molt simptomàtica del paper que diu el tutor-a en el procés d'identificació dels "difícils". La visió del mestre és definida com "*una intuïció, allò que no és científic ni objectiu... aquella xispa*". En aquest fragment d'aquesta entrevista podem comprovar com, de manera singular (perquè no apareixerà en cap altra) es reivindica el valor de l'experiència docent com una font de coneixement.

Aquesta és una qüestió fonamental que podrem reprendre més endavant, quan els mestres parlin de la seva relació amb "els experts psi" i expliquin què pensen "del que saben":

3B, p.3: *"el mestre a part dels coneixements i l'experiència que té, doncs té aquell no sé què... aquella xispa... aquella intuïció! O sigui, és allò que no és científic ni objectiu, però quan entres en una classe i veus un nen que té a la cara una expressió trista o que vol cridar l'atenció... doncs això ho veus de seguida. I els mestres són els que (o s'entén...) llavors vénen per aquí els nens i els mirem una mica, llavors li diem a la C. que és la de l'EAP. Però els mestres molt... A més, veuen els nens si van bruts, si a les tres o a les nou venen tristos, si porten els deures, si no els porten, es que ho veuen tot, els mestres ho veuen tot... com Déu.*

1D, p.4: *"o sigui un tutor és el que porta el seguiment d'aquest alumne, per tant el tutor explica: està passant això, està passant allò."*

Un altre element a subratllar d'aquesta experiència del tutor-a amb l'alumne és el tracte directe al que s'han referit la majoria dels entrevistats-ades, quan es diu que es parla amb l'alumne, es manté una relació amb ell, s'estableix un vincle, i que, sovint, aquest vincle constitueix un pont per a suavitzar algunes de les dificultats que apareixen:

2C, p. 5: *"Especialment és en els moments en que, en la nostra matèria tenim desdoblaments, que en alguns moments estableixen relacions més de tu a tu i que de vegades aquell alumne que amb el grup sencer el veus una mica, que està fent una altra cosa i que només l'has avisat perquè estigui per la feina, etc,*

o no ve a classe etc, si que pots preguntar-li una mica que li passa, etc. En general m'hi adreço, quan m'hi adreço, directament. És a dir, en el sentit de que, no anar amb circumloqui sinó si veig que no segueix el curs doncs a veure que és el que hi ha.

1C, p.5: " (...) la psicòloga em va dir que jo sóc un personatge molt important per ell i llavors que hauria de intentar valorar-li les coses que fa i tal, jo no en sé massa perquè jo els veig a l'hora de classe"

1E, p.5: "Realmente lo que se hace, en lo que se incide es en lo puramente escolar, toda la parte más de personalidad realmente queda dejada, eso yo creo que queda al arbitrio del sentido común del tutor. Que el tutor a lo mejor pueda comprender o se pueda hacer cargo de una situación difícil familiar por parte del alumno. En muchas ocasiones son situaciones de estas muy complicadas, se puede hacer cargo de eso y entonces echar una mano. A lo mejor con eso es suficiente."

3. "Situar el nen": l'avaluació del mestre d'Educació Especial

Dins del circuit alternatiu a què fèiem referència en l'anterior apartat, trobem la intervenció del mestre d'Educació Especial, que és qui "mira de més de la vora l'alumne". Seria el referent principal, sobretot a primària, pels mestres dubtosos de saber quin és el problema. Alguns d'aquests mestres d'Educació Especial (tot i ser conscients del que no els pertoca), passen proves psicotècniques i engeguen la maquinària d'avaluació, en espera que els autoritzi el professional de l'Eap. Comença a generar-se la documentació –fulls de demanda, expedients, dictàmens...- que quedarà arxivada en l'història de l'alumne, i que aniran certificant, progressivament, els experts "psi". Primer es "fa un full".

Aquest primer procediment de registre presenta tres característiques fonamentals: a) és lineal (en un temps d'escolaritat que va cap endavant, pensat en una lògica de progrés i de rendiment); b) és individual (no fa referència a les circumstàncies socio-econòmiques o culturals de l'alumne); c) és mesurable, és a dir, les proves serveixen per a determinar quin és el

problema en termes del resultat que se n'obté (*amb una sèrie de baròmens*). Quan les mestres d'Educació Especial "es miren" el nen-a, el que fan és situar-lo en algun lloc, orientar-se. La diferència entre el diagnòstic que fa la professional de l'Eap i l'avaluació inicial que fan les mestres d'Educació Especial quina és? Sembla que la professional de l'Eap "certifica" mentre que les mestres d'Educació Especial "situen el nen-a". Aquest lloc on, a partir d'ara, estarà aquest-a alumne "situat", representa un canvi respecte del lloc que ocupava anteriorment. Hi ha un canvi de registre que opera en qui és i serà, a partir d'ara, aquest-a alumne, amb conseqüències a l'escola com a espai on viu, amb els altres, durant la jornada. "Situat" l'alumne és una manera diferent de definir-lo dins de l'escola.

1B, p.4: "... Amb qui parles dels casos quan no els veus gaire clars?

M: Doncs, amb la persona d'educació especial, potser.

R: Aleshores, ella què... quines respostes...

M: Doncs, li fem un full. Tenim un full a l'escola que li omplim, no? amb una sèrie de baròmens... i aleshores li expliquem el tema. I ella, doncs ehh.. O venen a classe i estan mirant, doncs, que fan a dintre del grup... I, a vegades, els agafen per fer avaluacions més individuals."

3B, p.2: "Comença que el mestre diu: "aquest nen non segueix" o "és un nen que té problemes de caràcter"... Llavors, hi ha com un full de demanda i el mestre fa les observacions sobre com es comporta aquest nen o les dificultats que té... I les expectatives que té en aquest nen. Llavors nosaltres, a vegades, els agafem..."

(...) Llavors aquest full arriba a la professional de l'EAP i ella fa el diagnòstic, passa les proves. El que passa és que fins que arriba aquest moment, que a vegades poden passar molts mesos, o un trimestre o dos, pues tan ella com jo els agafem abans, perquè si no haurien d'esperar aquests nens a la classe sense que els agafi ningú, i nosaltres passem alguna prova però, clar, les nostres proves que passem no són evolutives, valorem més que res on està el nen. Passem el TALLEC, passem el PLON, passem imitacions de parla... Alguna coseta per nosaltres mateixes, mentrestant, que aquest nen ja treballi amb nosaltres."

3B, p.4: *"Nosaltres no diagnostiquem, però ens situem, seria la paraula, perquè, clar, si ve el nen aquí i no sabem el que té ni per on començar, llavors depèn de l'edat del nen diem: "doncs mira passarem el BOEM", després passem als nens el..."*

D: Lo de la figura humana, també, m'orienta molt. La família, dibuixar la família a mi m'orienta molt. Que dibuixin la família o el cos d'una persona, es veu ja a on és el problema, bueno, el problema més o menys, si és de personalitat encara més."

2B, p.4: *"jo omple el full de demanda i l'entrego, però jo no puc dir a la mestra d'educació especial: "Mira que tinc un nen que crec que li aniria bé..." Possiblement, a aquest nen li aniria bé, però jo no ho puc fer directament. Tot ha de seguir un protocol."*

Al mateix temps, aquesta nova manera de situar el nen passa per descriure "com és" a partir d'una serie de propietats (més que d'atributs): alguns "són curts", altres "són caracterials". En l'avaluació-definició-detecció hi trobem també una "manera de ser" de l'alumne, manera de ser que es fa visible ("ho estàs veient") pel mestre.

3B, p.8: *"Si té la personalitat estructurada una mica, l'aprenentatge l'agafa a poc a poc, però l'agafa... El problema està en la personalitat perquè si un nen... es comporta malament, no està centrat, és que no aprèn... És que ho estàs veient. Tens casos de nens que són llestos i agafes qualsevol cosa i com estan pensant... estan en un altre món, pues no agafen res... I... és com el Jose, sabia un montón... És espavilat, però a nivell de personalitat, "la tiene tan mal" que no arriba als límits. Aquest és el problema. Els nens que són una mica curts són curts, aprenen però a poc a poc, però els de personalitat que podrien ser com els demás, estan sota, molt sota."*

4. Diagnòstics d'Eap-Departament d'Orientació-Creda-CSMIJ-CAP-Serveis Socials

Un cop s'ha realitzat la primera detecció i omplert el full de demanda s'inicia el procés de derivació, que normalment comença per l'Eap si és a primària, o bé pel Departament d'Orientació del Centre si és a Secundària, i de l'Eap passa a altres serveis d'assistència i educatius: Creda, CAP, CSMIJ, i també serveis socials. Sembla que aquest itinerari l'engega habitualment –l'autoritza habitualment- la professional de l'Eap, que és qui s'ocupa en primera instància, del diagnòstic:

2C, p.8: "tenim establertes reunions de tutors setmanals i ells, doncs, entre ells i amb el coordinador del cicle corresponents, també, llavors és en aquest moment, a no ser que es vegi una cosa molt clara des del tutor i amb urgència que es decideix fer alguna actuació doncs com a equip o es deriva a l'EAP o si fos una cas que les dificultats es veïés que venen de... que és un tema de desatenció familiar o altres coses a nivell familiar es pot derivar també a serveis socials."

3B, p.3. "Després ve la professional de l'EAP, passa les proves perquè és la psicopedagoga, és la professional que ha de passar les proves"

Què és el diagnòstic? Resulta molt interessant identificar què diuen els mestres sobre el que vol dir diagnosticar: a) passar proves; b) donar un qualificatiu al nen; c) definir què té el nen; d) etiquetar el nen. Fixem-nos que aquesta lògica del diagnòstic, atribuïda a qui pot certificar-la (hi ha una dinàmica de poder molt clara sobre aquest punt, qui pot emetre un diagnòstic és el professional de l'Eap, no pas el mestre, és qui està socialment autoritzat a fer-ho, els mestres en tenen una consciència molt clara: ho fan els professionals "que és el que ha de ser"); aquesta lògica del diagnòstic, doncs, indicada pels mestres de l'escola que identifiquen els casos, s'inscriu en un model mèdic i-o psicopatològic -: es passen proves per saber "què té" el nen i se li posa un qualificatiu-. Aquesta expressió "què té el nen" és molt freqüent, no únicament en el camp de la docència escolar sino també en l'ús que en fan les famílies i els especialistes. Aquest "tenir" són a refredat, a virus, a grip. Com si qui es relaciona en el dia a

dia amb aquest nen no hi tingués cap mena de compromís, en aquest "tenir". És un tenir individual i individualista, perquè s'entén com quelcom que ateny solament l'alumne. Ningú més hi està implicat?

3A- "(...)l'enviem al departament d'orientació i aleshores ells reben l'alumne, fan unes entrevistes i fan una mena de diagnòstic una mica."

3B, p.5: "Diagnosticar ho fan els professionals, que és el que ha de ser. Nosaltres no tenim el títol per donar-li un calificatiu al nen.

A: Diagnosticar, és a dir, amb els senyals que es tenen, donar el diagnòstic, el que té el nen. I valorar és valorar la feina que fa el nen."

3B, p.8: "la Maria, de l'EAP, llavors deriva a un nen quan hi ha necessitat de psiquiatria o del CSMIJ... Hi van nens, molts nens d'aquí al CSMIJ. O si és cicle infantil, del parvulari van a (ESPANIBE).

R: I quines característiques tenen aquests nanos per dir que s'han d'anar...?

A: Pues fan estimulació... D'(ESPANIBE), el cicle infantil, els nens que no parlen, que són poc madurs... doncs van, fins als quatre, cinc anys, van a fer estimulació precoç, a (ESPANIBE). I els nens que tenen alteració de personalitat tenen que anar al psiquiatra... tenim de llenguatge que són de logopèdia, i tenim logopèdia aquí.

R: Aquí l'escola hi ha un logopeda?

D: Sí, tenim una logopeda.

A: Del CREDA.

D: Fins ara ha sigut gent que estava sola.

R: Però està a dins del mateix centre o és extern?

D: No és extern. És del CREDA, que vénen del CREDA que està a Sant Adrià. Però aquí ve unes vegades determinades i com, bueno, sembla que porta no sé si són tres o quatre colegis més l'institut."

1D, p.3:" Doncs quan parlem en aquestes reunions surten els casos normalment més conflictius i el que fa el coordinador es derivar-lo al Departament d'orientació amb la psicopedagoga i després amb la que ve de

l'EAP que ve dos dies a la setmana i també doncs es deriva cap a ella. Li fa un estudi, li mira si té un diagnòstic o... el cas que sigui.

1D,p.4: *"El que passa és que la última paraula la té el Departament d'orientació, perquè tu pots pensar que aquest nen necessita un diagnòstic llarg i nosaltres veiem des del Departament d'orientació doncs que no és així, no?"*

1D, p.5: *"la de l'EAP li dona la informació al coordinador, o en molts casos al tutor directament, perquè ja es coneixen i tal, i traspassa el tutor o el coordinador la informació a la resta de professors dient aquest alumne no és més res que això, o està passant per allò, o té el que sigui, i com que estem detectant que li passa algo més doncs li direm al CAP, o sigui després serà la psicopedagoga i l'EAP, qui amb la seva especialització i amb els seus coneixements..."*

1D, p.5: *"La persona del Departament d'orientació és, a part de dir, de fer atencions individualitzades a alumnes, dictàmens o amb el que sigui, o amb conductuals, no té perquè un nen tenir un dictamen diagnosticat per l'EAP o per salut, o sigui no depèn de l'etiqueta perquè nosaltres podem agafar un alumne durant un trimestre i no veure'l més. El que fa és orientar alumnes i professors i fer adaptacions curriculars, perquè una cosa que dèiem que fallem molt és que els professors no fan aquestes adaptacions. Queda molt bonic, a la teoria, dir-ho, però som 25 alumnes i costa moltíssim."*

Un dels aspectes subratllats en les entrevistes és la dificultat de coordinar els processos de derivació i el nombre de professionals-especialistes que acaben atenent al nen-a:

1D, p.6: *"en molts casos valdria més que fos un tutor-psicopedagog i no passes tanta gent pel mig."*

Les escoles que tenen Departament d'Orientació –per exemple, 4A i 5A de les entrevistes, o també 1D, que és un IES- juguen un paper "des de dins" més específic. Per exemple, d'acompanyament als mestres, com diu l'entrevista 4A-5A:

4A/5A, p.2: *"El Departament el que fa, no fa un diagnòstic en profunditat, però si que utilitza, a vegades, eines de tipus diagnòstic per saber una mica com va evolucionant el cas i per anar acompanyant als mestres. També fer proves psicològicament i a nivell d'aquella observació veiem la necessitat de passar el cas a equips d'ajuda exteriors a l'escola i també, dependrà del perfil que observem li fem una tècnica o una altra."*

4A/5A, p.4: *"El que fem també són els dictàmens, una mica... l'EAP... sí que ens fa l'informe, però nosaltres fem el seguiment de l'adaptació curricular, és a dir, des de marcar els objectius que ha de treballar aquell nano, a quin nivell està fent l'avaluació i... fer-ne el seguiment de com està seguint trimestralment en els aprenentatges. Després orientar la mestra de l'aula amb les reunions"*

La referència als diagnòstics que vénen de l'exterior és molt clara: la importància de no etiquetar s'observa especialment a entrevistes com 4A i 5A o bé 1D però no de manera tan evident a la resta d'entrevistes realitzades. Les etiquetes són sovint la sol·lució per a respondre l'angoixa d'un mestre que vol saber què li passa a un nen-a difícil:

4A/5A, p 5.: *"ens trobem amb una dificultat, a veure, els mestres ens demanen molt etiquetes, i si tens una cosa general, per no posar etiquetes, perquè a veure, les coses són així, sobretot amb els nens petits... Et sents molt fent una mica equilibri entre el que saps com a professió, intueixes o deslumbres, i el que es realitat et demanen, perquè et demanen una etiqueta i això no és, però els has de donar una resposta. Aquí és el treball costós, no?!"*

Sembla que la depressió en infants és un terme que es va utilitzant progressivament, de manera semblant a com s'utilitza a vegades el diagnòstic de dislexia en nen-es que presenten un retard en lecto-escriptura o en llengua:

4A/5A, p.10: *"M.1: Quan ens vénen diagnosticats per qüestió clínica..... tots porten l'etiqueta de depressió, perquè també sembla que sigui més acceptable que qualsevol altre patologia. No m'ha arribat cap amb una etiqueta d'una*

altre....bueno..si.....alguna fobia, però no m'ha arribat cap altre etiqueta. Vull dir que la depressió és una etiqueta com un calaix de sastre. "

Un altre aspecte que hem trobat a les entrevistes és la diferència entre "diagnòstic" –posar etiquetes- i avaluació –que seria més educatiu, però que respon igualment a una lògica d'identificació de "trets" o "necessitats"-. De tota manera, aquesta distinció no deixa de presentar problemes: si la lògica d'identificació persisteix, llavors: a) l'avaluació té tendència a convertir-se en diagnòstic; b) tot i així, l'escola ha de fer més avaluació i "derivar". Amb aquesta forma d'abordatge trobem que l'escola continua exercint la funció de qui identifica, selecciona, "distribueix" individualment. No sembla que per aquests nanos poguem imaginar alternatives viables a la derivació psicològica que es puguin pensar i dur a terme en el mateix àmbit escolar. És a a dir, hi ha en aquest sentit una paradoxa, perquè per una banda l'avaluació no és un diagnòstic, però sí una identificació per derivar, per tant un procediment de selecció i de distribució. Ha de ser aquesta la funció de l'escola?

Per exemple, 4A i 5A, p.7:

(...)M.2: Jo per mi, el que fem aquí és més una avaluació, que és més general. El diagnòstic és més lo de posar les etiquetes que deiem. L'avaluació és més detectar quines necessitats té aquell nen.

(...)M.2: Jo crec que en una escola és més adequat una avaluació, i més en una escola gran no?!, però igualment penso que l'escola no ha de fer diagnòstic, ni teràpia, ni tractament, sinó que ha de fer una avaluació de necessitats i derivar-ho al lloc adequat.

A.: Per tant, l'avaluació és susceptible....d'acabar en diagnòstic?!

M.1: Sí!

A.: Seria com un pas previ segons com?

M.2: Sí, com un pas previ."

Al mateix temps, la demanda de les etiquetes –d'una denominació que pugui ajudar els pares i els mestres a representar-se d'alguna manera el problema- sembla ser un factor de pressió quan se sol·licita l'assessorament o l'opinió d'un "expert". Els psicopedagogs, psicòlegs o pedagogs que treballen en els

Departaments d'Orientació diuen que quan es respon a aquesta demanda, els mestres "en fan massa bombo" i els pares "s'hi agafen com a una arma de salvació". Al mateix temps, sembla que els diagnòstics —que són considerats etiquetes— sorgeixen de la informació que circula pels mitjans de comunicació i que pares, mares i mestres comencen a fer servir davant d'una pregunta que els angoixa i que no poden contestar de manera immediata. L'angoixa de famílies i de mestres provoca situacions en les que qui surti perdent sigui el nen o la nena difícil, que acabi amb una etiqueta quan, potser, únicament feia falta imaginar una manera d'abordar el seu treball "amb els altres" a l'escola.

(...)G: *Un moment, un moment... la pregunta és.....On apareix el diagnòstic?*
(silenci)

G.: *O sigui...on apareix l'etiqueta? Perquè també heu comentat que a vegades, la família quan ve, ve amb l'etiqueta. Clar...la meua pregunta és....tu com a professional que veus els camps diferents....*

M.1: *A veure.... entre cometes...etiquetes si que et retornen. Et retornen pues eeeuh.... a veure.... tots els retorns són, jo penso.... eeeuh.... excessius, perquè.... a més del seguiment hi ha moltes més coses....que un trastorn de la hiperactivitat. Llavors.... ara totes les etiquetes, que posen moltes etiquetes..... que ara els pares estan molt contents, sembla que s'hagi posat bastant de moda una mica això, el TDAH (trastorn d'atenció amb hiperactivitat). Potser sí que és real.. eeeuhh... vull dir també està mediatitzat i diagnosticat per un psiquiatre..... vull dir.... és tot un circuit més serio del que a vegades potser des de gent puntual o psicòlegs de despatx..... A veure.... perquè? Perquè hi ha moltes disfuncions que ja comporten un alt baixada de la tensió, una impulsivitat, són trets que són generals amb altres perfils.*

En trastorns.... eeeeeuhh..... més emocionals, bueno.... estava l'estat depressiu e....

A.: *...ho diuen d'aquesta manera...*

M.1: *Ho diuen d'aquesta manera...*

A: *Però no diuen: trastorn de comportament amb agressivitat o trastorn adaptatiu amb.....?*

G.: *.... són més reacis, suposo, pel que intueixo..... a escriure això...*

M.1: *Si...si!!*

G.: I a deixar-ho com dir: "és això!" no?!

M.1: A veure, és que...jo el que vaig veient...a veure.. els nanos com van evolucionant, que a lo millor els has detectat i llavors els vas veient a la secundària... Home.... és que està clar..... ha d'estar ben diagnosticat.. i molt seguit! Molt diagnosticat i molt seguit pel mateix equip, o sinó, si l'equip arriba un punt que allò ja porta molts anys, a veure...perquè sinó les etiquetes poden fer molt mal. Poden fer molt mal, vull dir...és que també vas veient que les criatures van canviant i que hi ha moltes coses que...

A.: O sigui que (?) un informe...

M.1: ...poc concret....

M.1: El diagnòstic, si el rep un psicòleg o un psicopedagog, el mediatitza d'una manera diferent que si el rep un mestre, per la formació que tenim...eeuhh....uns respecte als altres.

A.: I com el mediatitza el mestre?

M.2: A veure, jo crec que el problema de donar un diagnòstic al mestre és que d'allò se'n fa.....se'n fa massa bombo..m'entens? S'ho pren com: "Ho veus!! Aquest nen ja sabia que era.....que era així.... veus!" I ja s'ho agafa una mica com els pares, com una arma de salvació....de dir... "bueno... ara ja se a què agafar-me. Tenia raó jo que tenia un problema!". I llavors allò s'escampa i aquell nen pot anar amb aquella etiqueta durant tots els cursos que li queden, no?. I és una mica lo dolent de donar diagnòstic amb etiqueta a un mestre!

A.: També és una cosa fenomenològica diguessim, que descriu una sèrie d'elements...

M.1: ... i rescatar tot el que és el positiu, a veure, jo el que penso és que nosaltres ens assabentem moltes vegades molt directament, i és la nostra funció, però posar etiquetes en la devolució... mm... d'una manera.... així.. l'etiqueta tal qual.. "mira, aquest nen, per exemple, és un nen amb una psicosi darrera". No, no ho dius així, perquè el que intentes és rescatar tot lo positiu i treballar-ho, i amb expectatives optimistes. Tampoc no li amagues que hi hagi una dificultat, o per exemple, un nen que teniem al parvulari, pues és un nen que té dificultats en la comunicació. Ho vas dient d'una manera més suau.

M.2: No els hi agrada tant als mestres..eee... Jo penso que es queden més insatisfets. Però penso que pel nen no és gens positiu.

M.1: No!

M.2: I tampoc et porta enlloc....vull dir..."

5.EI CAP

L'alumne no hi vol anar perquè ell no està boig..

L'entrevista 1D fa referència explícita a com viuen els nanos de secundària el "ser derivats a fora". Tal i com havíem vist amb anterioritat en el cas de les aules d'Educació Especial o de reforç, sembla que els nanos tenen molta por a ser exclosos del grup d'iguals o a ser considerats "bojos" pels seus companys o companyes d'escola o d'Institut, i que aquest temor social s'accentua quan es tracta de visitar un especialista. Tot plegat insinua un cert efecte de "segregació" quan hi ha un problema.

1D, p. 9: "El que no accepten tant és que vagin al CAP, com que ja ho veuen com una cosa més de salut mental i bueno, els costa els pares i quan ja tenim convençuts els pares qui no vol anar i es nega rotundament és l'alumne.

A: I l'alumne no hi vol anar perquè hi ha la cosa de psiquiatre o?

N: Si, l'alumne no vol anar perquè ell no està boig. Clar ell té aquesta mentalitat. i els alumnes, o sigui la resta de companys, s'assabentaran de que hi va perquè el CAP, doncs hi va tothom i per molt amagat que ho portis, bueno nosaltres diem però si aniràs a una hora escolar i els teus companys no estaran allò, no que jo no estic boig, que no se què, jo no vull anar allí, que no, que no. Al final, a base de parlar, parla que te parla, que la mare també està al nostre costat, els pares al final el convencem i normalment acaben anant-hi.

Hem vist que hi ha com un abús dels medicaments...

Un altre tema que sorgeix quan es parla de les derivacions als Cap són els psicofàrmacs. Els mestres parlen de la medicació i diuen que és difícil perquè sovint es "dóna el mateix a tots", és a dir, que hi ha una mena d'uniformització en l'administració de medicaments. Al mateix temps, davant la problemàtica dels tractaments psicofarmacològics, alguns mestres es pregunten si l'escola no hauria d'ocupar-se també d'administrar les dosis adequades...

"A: I aquests que van ala CAP quina mena de nanos són?

N: (...) Hi ha de tot, normalment són conflictius i intentem que vagin al Cap perquè ells ens ajudin, no?, per si hi ha algú més o s'ha de medicar perquè nosaltres no ho veiem i intentem, de totes maneres, retornen i no... No és com si aquí no hagués passat res però costa molt diagnosticar un alumne i costa molt que es mediqui. O sigui que en edat de secundària, eh, t'estic parlant perquè el nen no vol, no es vol prendre el medicament, t'estic parlant també que darrere hi ha una família desestructurada, evidentment, és que és complexa.

A: Els que accepten anar al metge tornen medicats?

N: No tots, no tots, no tots. De totes maneres nosaltres hem vist que hi ha com un abús dels medicaments perquè hi ha un medicament que ja és famós en tots nosaltres...

A: Rubifen?

N: No, ai com se diu? Bueno comença per erra. És un que deu valdre per tots perquè a tothom li donen el mateix. Normalment són nens que li diagnostiquen un TDH i però no sabem fins a quin punt ho és o no ho és. És que a tothom li donen el mateix. Però aquest medicament sabem que va, jo no sóc experta eh? amb això, amb això d'aquests medicaments, però sabem que va bé per una banda però que per l'altra li altera no sé què, o així. No és...

(...)...Jo no veig que el medicament faci el seu efecte, igual és un nen també molt lent i jo no ho veig. o no s'ho pren quan s'ho hauria de prendre, que aquesta és una altra. I al final no sabem si el medicament tenir-lo nosaltres i donar-li nosaltres. Perquè aquest medicament si no es prenen unes pautes amb la dosis que et diuen, perquè un o potser té que prendre mitja pastilla i l'altre depenen, no? I si no el pren, doncs, a les hores que toca ja no fa l'efecte que toca."

Estem moltes hores amb ells, gairebé més que els pares...

La majoria dels mestres valoren molt la visió que tenen del nano, i subratllen que l'escola assumeix cada vegada més una funció social de substitució de la vida amb la família, en canvi, sovint s'adonen que no sempre el centre especialitzat "CAP o Gabinet extern" respon de la mateixa manera. També hi ha el problema de les saturacions dels Centres d'Assistència Primària, que no poden atendre amb la diligència necessària tots els casos que hi ha:

1D, p.10: "jo penso que és important les persones que estem cada dia aquí i que estem moltes hores amb ells, gairebé més que els pares. Per tant nosaltres veiem realment com es relacions, quin nivell cognitiu...

A: I això ho expliqueu al psicopedagog de l'EAP?

N: Sí, sí, sí (...)

1D, p.10: "N: És la de l'EAP la que està entre els dos.

A: Entre la xarxa més de salut i la xarxa educativa.

N: I nosaltres. El que passa que puntualment ens hem trobat amb el cas que la Joana ens ha trucat i ens ha preguntat una cosa específica d'un nano que nosaltres sabem. De totes maneres està bastant saturada. Ens costa molt trobar hora al CAP, o sigui no és pim-pam ja, ens costa molt. També és part de la població que té un gran nombre de casos d'aquests, igual a un altre lloc no passaria tant, però tenim una llista d'alumnes que diem siusplau és urgent. I ens falten recursos, sempre ho diem. La Generalitat avui et posa més, i cada cop més ens trobem més coses conflictives que dius siusplau, o sigui no arribaré, cada any n'hi ha més i parlo amb altres companys, jo sempre dic que com queestic a B. m'hi veig més, però hi altres companys que diuen doncs si, que moltes vegades no té més, o que hi ha conflictivitat a les aules, amb els companys. I amb el famós assetjament que hi ha ara? ja fa dies que hi és però ara és com a més, es veu més no?, abans no es veia tant."

Les derivacions queden registrades en informes escrits o qüestionaris que es passen a l'escola i al CAP a través de la psicopedagoga, i que queden en l'expedient escolar de cada nen. Aquests dossiers acaben configurant la història escolar dels difícils, dels diagnosticats, dels etiquetats:

"1D, p.10: N: a ver, la gent del CAP directament noi, o sigui que no anem al CAP i ho expliquem, lo que si que estem en contacte telefònic, i és la psicopedagoga de l'EAP qui ha parlat amb nosaltres, ha fet l'informe i l'ha passat al CAP.

A: Un informe escrit?

N: Un informe escrit, però després ell també tenen coordinacions, però nosaltres no hi entrem. Però molts casos aquesta psicopedagoga que ja sap,

que ve del IES, hi ha un altre IES, cau bé no? Doncs ens truca a nosaltres i es posa en contacte directament amb el departament d'orientació, sigui jo o sigui una altra persona, o amb el tutor si fa falta, perquè igual vol saber alguna cosa concreta d'aquell alumne."

1E, p.2: "Cuando un niño presenta un problema, eh, normalmente lo que hacemos es ver que tipo de problema es y entonces se rellenan como unos cuestionarios, pasan a la psicopedagoga y entonces la psicopedagoga es la que ve al nano, lo atiende y es la que decide si necesita algún tipo de atención especializada. Cuando hablo de términos especializados me estoy refiriendo pues a logopedia, PC, educación especial... Me estoy refiriendo a esto."

6-La carpeta groga

En el pas de cicle i de Primària a Secundària hi ha un dossier que els mestres entrevistats anomenen "la carpeta groga" que fa de pont d'informació entre mestres per cicles i entre mestres i professors a secundària. La circulació i les formes de recepció —qui ho consulta, com, per què— d'aquest dossier augmenten o disminueixen els possibles efectes de segregació.

2B,p.: "bueno, després també hi ha el que en diem la carpeta groga, que cada cicle aquesta carpeta groga passa a l'altre cicle i allà hi és tot: les entrevistes que hi ha hagut amb les famílies, tot, si aquest nen o aquesta nena va a psicòleg o si hi ha anat o va al CSMIJ, o bueno... tot, tot... i amb això també t'orientes una miqueta... A més a més, també hi ha còpia de tots els informes dels cursos anteriors. Allà hi és tot. Clar això ens va molt bé. Llavors mires això... Fins i tot, a principi de curs, també tenim una xerrada... quan ens passa la carpeta groga l'altra persona que els ha tingut, l'altra mestra també parlem, parlem dels nens, i a vegades ja ens diu: "aquest nen o aquesta nena està en tractament o vaig recomenar que..." A veure, perquè això també et volia dir ara: "vaig recomenar que anés a psicòleg". A veure, això es feia molt, el que passa és que ara, sí que fa ja un temps, que nosaltres no recomenem mai a la família psicòleg, perquè primer, en tot cas, demanem opinió a la persona que ve de l'EAP. Vull dir, això ara vem quedar de fer-ho d'aquesta manera."

1E, p.10:

A: Una carpeta

I: Sí

A: ¿Qué uso se hace de eso, qué hay dentro de la carpeta?

I: Bueno, pues, en la carpeta, desde todos los datos familiares y demás de cuando el niño entro al colegio, hasta los informes de infantil, ¿vale? Luego hay un informe de cada ciclo y ya está. Hay informes que son, a mi concretamente los de infantil me son muy válidos, también depende de la persona que los haga, si es una persona que capta cosas, te das cuenta de cosas que tu ves en quinto pues en infantil ya habían percibido,... (no s'enten). No se suelen, los maestros no somos mus dados a decir muchas cosas de los alumnos, de alguna forma creo que está extendido el que tiene claro el maestro, el que no es bueno etiquetar y el de alguna forma darle la posibilidad de que siga con un profesor que vuelva a conocer que se pueda comportar de otra forma , oh..

A: ¿Y lo que no se dice está en la carpeta?

I: lo que no se dice, no, no, es que no se pone en la carpeta.

A: No se pone en la carpeta

I: No se pone en la carpeta, en todo caso si ya nos conocemos mucho lo que hace mucha gente es transmitirlo a nivel oral. Que yo suelo decir no me lo contéis, no me lo contéis, ya hablaremos el segundo o tercero, porque prefiero conocerlos yo, no contar con los prejuicios. Es igual como los niños, los niños en la presentación normalmente ellos cada uno habla de él cuentan algo si quieren y normalmente de los niños difíciles siempre hay cuatro o cinco niños que: "y tal el año pasado hizo, y de infantil...". Y claro yo eso lo corto, bueno y que empezamos a hablar, sabes."

1D, p.6: "N: Sí , bueno, a ver, tu estàs dient que l'alumne li passa això, però el que sempre queda molt confidencial és..."

A: La coordinació, el diagnòstic i tot això

N: Sí, sí, sí. Això queda molt íntim, ho sabem les d'orientació perquè ho tenim tot arxivat i sempre pots agafar aquell carpesà i mirar què està passant no?"

7.La carpeta verda

La carpeta verda és un tipus de dossier que es fa servir pels "nens d'Educació Especial", és l'expedient que els defineix i concreta els detalls de les necessitats educatives i els recursos que s'han posat en marxa per atendre-les. Sense carpeta verda no hi ha educació especial, sense diagnòstic no hi ha Educació Especial:

2B, p.4: *"Els nens que van a l'aula d'educació especial són els nens que estan dins del que es diu la carpeta verda. Només poden anar a educació especial els nens que estan ja, que han estat observats ja per aquesta persona, i que ella creu convenient que vagin a l'aula d'educació especial. Jo no hi puc enviar mai, jo directament, o que hi vagi un nen d'aquests que diem que tenen dificultats d'aprenentatge, no! Aquests nens no són d'educació especial, en tot cas, serien per anar a una aula de reforç, però no d'educació especial. Són nens de la carpeta verda (els d'educació especial se suposa que vol dir) i que han d'haver estat, com si diguéssim, diagnosticats, no? Que realment necessiten que se'ls hi faci, que se'ls ajudi. I tenim dues especialistes. Són nens que ja estan... I si jo vull, no vull, a veure, si a mi em sembla que un de la meua classe, doncs, o perquè ve nou o perquè ha passat alguna cosa, un nen o una nena, doncs, que a mi no m'ho semblava, però que penso que sí que necessita ajuda (...)*

8.El pas de primària a secundària

Un dels aspectes més importants del pas a Secundària és el temps. Alguns entrevistats parlen de deixar temps als nans perquè canviïn a Secundària: donar-los una oportunitat: "l'alumne pot canviar". Aquesta actitud és pròpia dels professors de secundària entrevistats, però es contradiu amb l'ús de les "carpetes grogues" i com es fa l'intercanvi d'informació amb els tutors de primària:

3A- "Quan a nosaltres ens arriben a primer d'Eso hi ha una barreja. Hi ha els nens que han estat tota la vida a l'escola i dels quals d'alguna manera reps una informació, aquesta informació és la que t'arriba a través dels tutors de primària. Jo generalment, és un a informació que llegeixo, que miro que la tinc present, però que el que faig és que la guardo en un calaix, i de tant en tant i vaig i la miro, perquè evidentment aquesta informació hi és però vull sempre la idea de l'alumne com jo tinc davant, no perquè sinó ja d'entrada, ja estàs, ja tens un certs prejudicis i a mi m'agrada treure'ls sobretot en una edat en que els alumnes i les persones canvien molt. Llavors això ho guardo, si ho necessito ho miro i aleshores la primera entrevista que faig amb l'alumne, comencen el curs fent tutories personalitzades, és a dir, que ja parlem un quartet d'hora, vint minuts un per un.

3A- "el salt de la primària a la secundària, en un moment de molts canvis hi ha d'haver un referent, una persona que coordini. Aleshores el que fas és, en el moment en que detectes algun tret, o alguna cosa el que fas és, fem una pre-avaluació per posar-ho també amb comú amb la resta de professors, és a dir, no crec que et puguis quedar sempre amb la teva opinió, jo quan veig una cosa el que faig és la comparteixo, pregunto a les altres persones, fem una posada en comú i amb tot això arribem a unes conclusions, no, parlo ara del primer trimestre, eh."

1D, p.4: "a veure, partim de que és molt diferent el començament de curs a primer, que no coneixes casi res a cap alumnes, a un 3r d'ESO que ja coneixes la trajectòria d'ell, ja coneixes a la familiar, etc, etc. Son casos molt, molt diferents. Jo he passant per l'experiència de, o sigui, per la mala experiència que ha fet reconduir aquests casos perquè nosaltres primer detectàvem de seguida el primer trimestre el nen, i ficaven l'etiqueta. Saps allò que dius: aquest alumne és així, així, així. I no. L'alumne pot canviar, a l'alumne li has de donar temps, s'ha d'adaptar a l'institut, als seus companys i ens varem donar compte que no funcionava, amb el qual, tenim una aula flexible, i aquesta aula, en principi, no pot.. intentem respectar-ho no podem tenir algú de primer, perquè a primer li has de donar algun temps a l'alumne"

Funció de l'etiqueta o diagnòstic

Per altra banda, des d'un equip d'orientació trobem que tant els mestres com els pares se senten més còmodes si se'ls dona una etiqueta dels seus alumnes/fills.

4 A, p.5: *"Si... sense posar etiquetes... eeeh... nosaltres no volem posar mai etiquetes... no ens agrada però ens trobem amb una dificultat, a veure, els mestres ens demanen molt etiquetes, i si tens una cosa general, per no posar etiquetes, perquè a veure, les coses són així, sobretot amb els nens petits... Et sents molt fent una mica equilibri entre el que saps com a professió, intueixes o deslumbres, i el que es realitat et demanen, perquè et demanen una etiqueta i això no és, però els has de donar una resposta. Aquí és el treball costós, no?! (...)..., els pares es troben molt més tranquils quan li han posat un nom, i el nom és el de menys... El que interessa és saber com anem a ajudar aquell nen, per exemple puc frenar l'agressivitat, o ser més..., a que raonin més les coses, eee.... que amb això la seva conducta millori, que millori el seu rendiment... eee...!! Els pares si ja tenen l'etiqueta... no els vinguis més amb històries. Per nosaltres l'etiqueta és un referent."*

És interessant veure que alguns pares i mestres només accepten que se'ls doni una etiqueta que defineixi el seu fill/alumne. No volen una descripció més acurada del perquè de les seves manifestacions de malestar, no volen saber perquè es mou tant, perquè molesta els seus companys, perquè no obeeix als mestres, perquè no vol llegir o fer els deures... prefereixen que els diguin que té un trastorn de conducta, un TDHA o una dislèxia. No volen conèixer com és el seu fill, apropar-se a la seva subjectivitat; prefereixen pensar que té un trastorn, sobre el que ells no hi tenen res a veure ni res a fer.

5A p. 14: *"A veure, jo crec que el problema de donar un diagnòstic al mestre és que d'allò se'n fa.....se'n fa massa bombo..m'entens? S'ho pren com: "Ho veus!! Aquest nen ja sabia que era.....que era així.... veus!" I ja s'ho agafa una mica com els pares, com una arma de salvació....de dir... "bueno... ara ja se a què agafar-me. Tenia raó jo que tenia un problema!". I llavors allò s'escampa i*

aquell nen pot anar amb aquella etiqueta durant tots els cursos que li queden, no?. I és una mica lo dolent de donar diagnòstic amb etiqueta a un mestre?"

Per altra banda, veiem que des dels departaments d'orientació es vol trencar amb aquesta funció de l'etiquetatge, s'intenta explicar el que li passa al nen, adaptat al seu cas, sense donar diagnòstics:

4 A, p. 6: *"No posem etiquetes, no diem "Aquest nen té trets psicòtics! NO!!!" Doncs ... "a aquest nen li costa la comunicació, has d'estar-hi d'aquesta manera o d'aquesta altra". Donar una mica orientacions. Però sí que hi ha una mica de tarannà..."*

En l'entrevista d'una mestra veiem també que senyala que quan als mitjans de comunicació es parla d'un determinat trastorn, als pocs dies els pares o mestres diuen que el seu fill el pateix:

1E, p. 7: *"Pero ahora por ejemplo yo si que me estoy encontrando que por ejemplo, problemas que están surgiendo ahora; acoso escolar, por ejemplo, no, que está surgiendo mucho, después del incidente por ejemplo del suicidio de XXX, el día siguiente yo tuve dos entrevistas de padres que me escribieron y vinieron a hablar del acoso sobre su hijo. O sea es algo que tuvo una repercusión rápida, y a sospechar si sus hijos podían tener acoso o no."*

També ho corroboren des d'un departament d'orientació:

4 A, p. 9: *"Sembla que com s'ha parlat en els mitjans de comunicació del tema...., han agafat de la informació una part i diuen..... "aquell nen que tinc a casa, que es mou tant i no puc amb ell, que em costa tant educar-lo.....ja se el que té....és hiperactiu!!!"*

Quina funció compleix el diagnòstic o l'etiqueta?

Veiem que es segueixen recorreguts complexes per tal d'obtindre un diagnòstic: nens que passen per l'EAP, el CSMIJ, centres privats, es busca un

dictàmen, un diagnòstic, una avaluació, etc. En d'altres, veiem que el nen va rebent etiquetes en el seu recorregut per les diferents aules de l'escola.

D'altra banda, veiem que per poder diagnosticar es recorre a l'avaluació, mitjançant tests i proves: s'avalua si s'ha de derivar al nen al l'EAP, al CSMIJ. Tot i que en els departaments d'orientació ni tinguin un protocol estandaritzat per aplicar a cada nen, sí que tenen diferents proves que apliquen en funció del cas. Tanmateix, informen del següent:

4A, p. 12: *"En canvi, qualsevol nen que s'hagi derivat, torna amb un WISC passat. Els nens retornen amb etiquetes, de forma excessiva, i els pares estan molt contents."*

Un cop un nen ha rebut un diagnòstic o etiqueta, sembla que tant les famílies com els mestres (segons els casos, és clar) descarreguen la seva responsabilitat sobre aquell diagnòstic. Però, sembla que no es té en compte que la forma de comportar-se d'un nen també pot ser una resposta a les persones significatives que l'envolten, pot ser que el nen amb el seu símptoma –les seves manifestacions a l'aula, la seva inquietud– estigui tractant de dir alguna cosa.

En canvi, trobem que una de les funcions que compleix el diagnòstic és la d'anul·lar la responsabilitat dels pares o mestres, les persones significatives del nen, que són qui donen sentit a la constitució de la seva subjectivitat.

Actualment, no només a l'escola es necessita cada vegada més otorgar un diagnòstic o etiqueta. Com hem dit abans, l'escola és una lent d'augment del que està succeint a la nostra societat. Aleshores ens podriem preguntar: Què està passant a nivell social que fa que cada cop es necessitin més diagnòstics? Serà una manera d'encaixonar dins d'uns barems i de tractar de callar la parla i d'anul·lar la subjectivitat?

L'avaluació amb proves suposadament objectives és una forma d'inclusió dels nens en un grup o en un altre. Segons el resultat, el nen forma part del grup de nens "normals" o queda exclòs.

Per una banda ens trobem amb una atenció a la diversitat, que comporta la reunió de nens molt diferents dins d'una mateixa aula. Però per altra banda, veiem que han d'estar catalogats i classificats, per tal de treure de l'aula els nens que no entren dins d'aquesta normalitat. Si no hi entren, se'ls fa sortir, per anar a un altre grup, un grup dels nens diferents. És a dir, en la mesura en què s'inclou a un nen dins d'un grup de reforç, per exemple, en molts casos se l'està exclouent del grup de nens "normals".

Però quins són els nens "normals"?

Sembla que avui en dia ens estem basant en els diagnòstics, avaluacions i proves per otorgar a un nen l'estatut de "normal" o per contra, de "diferent". Hi ha un ideal d'igualtat, normalitat que s'ha de complir. I quan els nens no s'hi adapten, els treuen fora, a altres grups, o s'intenta que s'integrin.

En una de les entrevistes al departament d'orientació, trobem un comentari molt significatiu en aquesta línia:

4A, p 10: *"I en nens que és evolutivament normal que siguin moguts.... quan el nen ja no quadre amb el que ells necessiten.... I ara també comencen a posar l'etiqueta a la dislèxia, sense que les hagin fet cap diagnòstic.... i una observació,no, no....."*

Veiem la concordància d'aquesta reflexió amb el que diuen els mestres dels nens que interrompen les classes:

2 A, p.4: *"el que t'acabo de dir, si, quan amb aquella criatura o aquelles criatures no pots fer classe, o si pot fer classe, però parant cada moment, si has de destinar una hora a fer ciències socials, doncs fas més estona de parlar amb ells, de calmar-los, de...coses, i...quasi no pots fer classe. Però clar, és que vull dir, estem educant, estem instruint, aleshores cal que primer siguin*

persones, però bueno, també et plantejes, els demás tenen la culpa de que tu no puguis doncs seguir el programa més o menys bé perquè tens una personeta per aquí al mig que està incordiant."

Una altra mestra, parlant d'un nen difícil diu el següent:

2C, p. 5: *"Jo crec que ara l'haurien de canviar ja d'Institut perquè aquí està, ell ja.. Jo crec que només li falta dir "aquí ell ja està etiquetat i no té res a fer" o potser "aquí ja no podem fer res més per ell"*

(...) Jo tenia massa, que ell ja estava, que ell ja tenia el paper de distorsionador i que ell no volia canviar d'aquell paper. Que ja havia de canviar d'Institut i després em va saber greu de dir-li. Però és que els profes si que ho pensem.

C: Voldríem que marxés."

Sembla interessant el terme "distorsionador", com el que trenca el ritme de la classe i no pot entrar en la normalitat, resulta insuportable, fins al punt de que es considera que el més convenient és que marxi de l'escola. La mestra considera que ja ha estat massa etiquetat.

Avaluació

Ens trobem amb una tendència creixent a l'avaluació dins de l'àmbit educatiu. L'avaluació és una forma de la uniformització: sense ella no hi ha classificació – o jerarquització- possible: sota el discurs de la igualtat d'oportunitats, es registra qui podrà seguir sense problemes i qui, en canvi, els té assegurats. L'escola –les institucions socials- tendeixen cada vegada més a plantejar l'avaluació com una necessitat per a confirmar l'eficàcia de determinades pràctiques (l'educativa, una d'elles, però no pas l'única). Aquest és un problema polític i econòmic: una forma de justificació –i de redistribució- de la despesa pública depèn de l'avaluació de la "gestió" de les pràctiques (educatives, sanitàries, d'assistència social...). Hem vist que, a les entrevistes, els professors i els mestres fan referència a aquesta sistematització de cadascun dels nens que opera amb cada vegada més força –en tractar-se d'un fenomen social- a dins de l'espai escolar. Intensificar les pràctiques d'avaluació equival a desequilibrar encara més el ja fràgil sistema polític i social i substituir formes

alternatives per abordar les dificultats a l'escola per procediments d'identificació i de control de cada individu en procés d'escolaritat. *J.C.Milner* (2004) afirma que l'avaluació és un intent desesperat de gestionar l'impossible de gestionar. A les entrevistes, els mestres i els professors ens han parlat dels nens difícils com dels "impossibles": són "el que es va acumulant, es va acumulant..." L'experiència de l'impossible no té manera de ser sistematitzada pels procediments... necessita alternatives en la mateixa experiència: per tant, potser no cal buscar una altra cosa fora de l'escola que pugui, com el saber d'expert, "avaluar". La majoria dels mestres entrevistats, això, ho veuen: primer accepten el rol de l'expert, "és necessari", després puntuen coses com "a vegades no ho tenen tan clar..." "nosaltres estem en el dia a dia"... i s'interroguen sobre la seva pròpia capacitat per entendre i abordar conjuntament algunes dificultats de la vida escolar, no pas del nen considerat com a "individu" fora de context.

Dins de l'acte educatiu ens trobem que l'alumne ha de realitzar dues tasques, com a efecte de la transmissió del docent:

- Aprentatge: d'uns continguts. Se suposa un temps acotat i, d'alguna manera previsible, donant lloc a la possibilitat d'avaluació.

- Educació: inclou els efectes subjectius, particulars per a cada alumne, que estan inscrits en un discurs social, és a dir, en la seva relació amb els altres: com farà el seu recorregut, de quina manera un alumne se sentirà concernit, etc. forma part de l'experiència de convivència amb els altres i no són factors previsibles ni per tant avaluables. És impossible calcular quan ni de quina manera es produiran. No podem calcular però podem acompanyar, podem promoure... són aquests factors –que també fan problema- els que sorgeixen del vincle social a l'escola i no són, en cap cas, la conseqüència d'un "trastorn" sino els elements que componen l'experiència... no reductible als factors que la componen.

No obstant, veiem com avui en dia s'han invertit els processos d'aprenentatge i de l'educació. Els objectius de l'educació s'han girat vers el pla individual i del

rendiment: les actituds, motivacions, la integració al grup; s'ha desplaçat cap a una funció homogeneitzadora.

Com afirma Violeta Núñez, *"l'avaluació queda, d'aquesta manera, com un instrument més al servei dels intents de moralització als quals es redueix l'acte educatiu"*¹⁴

Potser ens hauríem de plantejar una nova orientació, un nou repte: a dins de l'espai escolar com un espai social. Aquesta cita pot ser interessant en aquest sentit:

*"L'educador treballa amb grups i les excepcions solen produir-li un cert ressentiment: si permet a aquest nen tal cosa, tots ho exigiran, ningú li farà cas, sobrevindrà el caos... El fantasma del descontrol fa la seva aparició i es recorre a la norma com a suposat garant. Però quan els educadors poden fer la prova, quan poden entendre la norma en funció del detall com a tributària d'una lògica i no del caprici, el treball educatiu dóna un salt en qualitat: quelcom de l'ordre de la subjectivització apareix en aquells nens "difícils" que poden trobar per aquesta via un lloc en l'Altre"*¹⁵.

¹⁴ Tizio, H. (2003) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa. p.99

¹⁵ Aromí, A.; Brignoni, S.; Moyano, S.; Núñez, V.; Ramírez, L.; Troianovski, L.; Tizio, H. (2000). "Deletrear lo particular: el vínculo educativo y las normas". *Revista El niño*, Núm. 9, p. 65

5.4-La relació amb els experts

L'expert és qui sap

Els mestres i professors diuen que els experts són importants perquè són "els que saben" quin és el problema i com abordar-lo. Aquesta, podríem dir, és la primera declaració de principis d'una bona part dels entrevistats. L'autoritat del saber de l'especialista és una constatació inicial:

3A,p.9- "primer, què fa? evidentment passa segurament una bateria de test, una sèrie de proves, on detecta per exemple, de vegades fins i tot pot marcar-te quin nivell es troba aquest alumne, parlo a nivell purament acadèmic, o quines dificultats. I després la conversa amb ella, que jo també evidentment li passo la meua, és a dir entre les dues acabem per definir el que hi ha i el que podem fer.

Llavors jo crec que és interessant, que és molt important aquest treball amb ella, i la figura de l'expert em sembla molt important, de vegades ella et dóna també la llum amb coses que tu t'has capficat molt en una cosa no has vist l'altre. Jo penso que es interessant per això ella és la psicòloga."

Els mestres i professors també confirmem que s'ha de treballar coordinadament amb l'expert (comunicar-se, intercanviar informació sobre el nen, etc...) i que la funció bàsica de l'expert és la de definir què hi ha i emetre un diagnòstic:

La importància de la comunicació amb l'expert

2B, p.4: Llavors, també, hi ha la relació amb el psicòleg que porta a aquests crios, també ens telefonem sempre i, a vegades, ens reunim –això també es fa, eeeh?. I llavors també t'informen i jo també els informo de com va, de com ho veiem.

2B, p.7: "Normalment sí, si tu et mantens en contacte, ens mantenim en contacte, si que jo li comento coses que noto: "si més bé, o no tant, o no sé què... Pues mira he notat això o allò." I la persona, pues clar, et diu: "Home potser li aniria bé això, potser li aniria bé allò..."

La importància del diagnòstic de l'expert

3B, p.9: "Això de, també, del diagnòstic, que, a vegades la gent té por a marcar els nens, a posar l'etiqueta que li diuen. Jo crec que si la gent fa bon ús (es talla). "ah, és que, per no etiquetar-lo..." Pues, si tens un fill que té una dificultat, cal veure quina dificultat té, per ajudar-lo, no per posar-li una etiqueta. És per això que cal el diagnòstic d'un bon professional."

Ara bé, anant una mica més enllà, els matisos s'amplien, donen altres detalls i s'identifiquen alguns problemes com per exemple:

Manca de comunicació fluida o problemes per contactar-hi: "la psicòloga no havia de parlar ni amb mí ni amb ningú"

3A- "Llavors el primer trimestre va començar a més a més, a fer fòbia escolar, a no voler venir a l'escola. Anava amb una psicòloga de l'hospital, però una d'aquelles psicòlogues que veus cada 15 dies, la psicòloga, una psicòloga clínica no volia parlar, deia que no havia de parlar ni amb mí ni amb ningú i de fet es poden negar a fer-ho, per tant, però clar vull dir, m'entens, jo no podia anar i dir,

G: Si no hi ha cap vincle, cap nexa, és bastant complicat

C: Perquè clar jo el que volia no és que m'expliques el que parla, però que em digues aquesta nena li passa això o des de l'escola podeu fer, no ser tenir un suport per saber que podia fer jo des d'aquí."

1B, p.4: "aquella persona potser sí que en sap molt de certes coses... de vegades, també podries dir, buenu, és lo que diem no? Aquell té un pla teòric, et dóna quatre idees generals del què pensa que s'hauria de fer, i després lo que et trobes a la classe és una altra realitat. Que és important un expert, sí.

Però, és que, de vegades, els experts estan com a fora, o no tenen prou hores."

Millor relació amb els assistents socials que no pas amb els "psi"

3A- "Amb l'assistent social hem pogut establir un vincle, per, és clar, aquesta gent tenen moltíssima feina

(...)

C: Però es una persona que la vaig trucar i al mateix dia es va presentar aquí

(...)

O sigui que de seguida vam poder parlar, ara estem ara en contacte telefònic, una mica per que ella faci també un suport a la família , a l'àvia"

Els experts donen consignes i els mestres-professors les executen: desvalorització de la pròpia experiència, qüestionament del que se sap

2B, p 4: " (...)aquest seguiment, jo, com a mínim, estic tranquil·la perquè sé que li estan fent a fora de l'escola, i aquesta mateixa família (vol dir psicòloga) també està assessorant els pares, de com han d'actuar amb ella, i també m'ho ha explicat a mi. I a part d'això no puc fer res més."

Intentar empenyer-la, no? De dir, buenu. I clar, i llavors, el gran... la gran satisfacció és quan un dia t'explica una cosa. I llavors dius: "Buenu, déu ni do..." perquè això potser ha passat un curs, i estem ja al segon curs que la tinc, no? Això i res més. No pots fer res més. Saber que a aquella nena li està passant això i que... que jo he de fer, en aquest cas, com que he parlat amb la psicòloga, el què m'ha dit la psicòloga, i ja està, i fer el què em diuen, perquè jo no en sé més. O sigui, a veure en sé més... El que passa és que nosaltres tenim l'experiència.

2B, p.5: A més, és que nosaltres no en sabem. Vull dir, a veure, en sabem per l'experiència, però, vull dir, per res més. Per coses... per un curset que has fet, o per coses que has llegit, però, vull dir, res més. Nosaltres no som especialistes, no som psicòlegs, ni som pedagogs. I bé... vull dir, no... Després hi ha nens que, per exemple, ja van al neuròleg des de que eren petits, a

vegades hem tingut algun cas de nens que van al neuròleg, que van presentar ja algun problema des de bebés, des del néixer hi segueixen anant. Llavors, doncs, bueno, també porten un seguiment per part d'aquests professionals o... Hi ha casos diferents, però, vull dir que nosaltres no... Nosaltres podem observar, però a part d'això...

2B,p.- "els mestres que només hem fet magisteri i prou, clar, sí que vem estudiar unes nocions de psicologia, de, de..., bueno, vem fer una mica de pedagogia, però tampoc sabem, nosaltres tampoc no en sabem més; més que res, a vegades, és l'experiència, no? Que dius: Uiii! Jo aquest criu, pos no sé, veig alguna cosa que no, no sé, m'agrada, no?"

1B: "M: Clar, si són dificultats d'aprenentatge, doncs, li tornes a dir, li tornes a preguntar, li dius el que tu penses, ella, segurament, dius: "a vegades coincidim", però nosaltres no som experts, nosaltres sabem una mica més de coses que veiem del dia a dia i de que hem estudiat, però experts no som. Aleshores, allò no soluciona res, perquè tot i que sabem que és un problema, per exemple, de lateralitat, potser no sabem què fer. (...)i amb els de comportament, doncs, vas tirant del que se t'occorreix, del que proves un dia, a veure si dóna resultat: el castigues, el premies... De lo que sabies abans."

L'expert, garantia de legitimitat i font d'autoritat davant de les famílies

2B, p.7: "(...) o jo, també, a vegades, dic: "Home, pues, mira... no sé... la mare, per exemple, li vaig comentar que no l'ajudés tan a casa, que la deixés ser més autònoma, o tal... I la mare, pues, no ho acaba d'entendre. Si li pots explicar tu?" Jo, això, li vaig comentar una vegada a una psicòloga: "Comenta-li tu a veure si tu li fas entendre millor, perquè a mi em diu que no, que la nena, pues, necessita la seva ajuda, i jo penso que no, que està massa a sobre de la nena..." I bueno... i parlem..."

Dubtes sobre l'opinió i el tipus d'intervenció de l'expert:"no ho tenen tan clar, no?"

1B, p.3: "una mica amb els anys que portes treballant, tu, hi ha coses, que ja saps que signifiquen una dificultat greu... d'aprenentatge... ja són com certs indicadors i que no cal que te'ls corroborin una mica des de fora perquè tu ja saps una mica que allò no funciona bé, no? També passa, de vegades, que quan preguntes al de l'EAP, preguntes a una persona d'Educació Especial, doncs ell diu que allò va bé, no? que trigarà una mica més de temps, però tu dubtes una mica perquè tu ja veus que allò no funciona com la resta de la classe, no?"

1B, p.4: "Que és important buscar l'opinió d'un expert, sí. Perquè se suposa que és un expert, que sap més coses que tu i, per tant, té altres recursos i altres punts d'anàlisi que tu no tens i que, de vegades, a l'escola no sempre hi ha experts, no?... Són... Buenu, no són experts, són gent que coneixen una mica més, però... penso que..."

1B, p.3: "tu coneixes de més a prop, doncs, al nen, coneixes de més a prop a la família i això una mica jo crec que de vegades són coses que amb ells no... no tenen aquell contacte diari i potser dius, no ho tenen tan clar, no?"

1B, p.8: "Perquè jo crec que un altre dels problemes que hi ha, és que es poden diagnosticar moltes coses però no saben què fer un cop diagnosticades aquestes coses. I sí que podem dir: "A aquest li passa això, a aquest li passa això... allò altre, allò altre, allò altre..." Buenu, vale. I que fem perquè no li passi. Doncs, això no és tant fàcil. És més fàcil, potser, diagnosticar, no? Però, buenu, què fas després?"

2C, p.6: "estem bastant insatisfets de les respostes que obtenim perquè no son diferents que les que com a persones que no som expertes moltes vegades donem, és a dir, ens dóna una certa feina i normalment no tenim cap retorn."

El mestre d'Educació Especial, a primària, suport a l'expert

3B, p.2: "Diagnosticar, nosaltres no diagnosticuem com ho fa el psicòleg, és la psicòleg la que fa el diagnòstic. Nosaltres l'ajudem a que diagnostiqui... ehh... casos, a estudiar casos. I ens juntem, una vegada per setmana amb ella i li

diem cadascú el què opina del nen. Llavors, és ella la què escriu, redacta l'informe."

3B, p.7: "Pasem el TALLEC per llengua, passem el PLON, el BOEM... I quan tenim un cas és que ens espavilem, truquem a l'associació i ja t'espaviles, busques bibliografia...

D: I també a internet...

A: Sí a internet també busquem. I la de l'EAP també ens ajuda bastant."

(...)

"amb qui parreu quan no veieu alguna cosa clara d'algun cas? A qui us dirigiu?

A i D: Nosaltres, a la E. de l'EAP, sí.

A: És una senyoreta amb molta experiència.

R: teniu molta relació amb ella, o...?

A i D: Siiii... Cada setmana dos dies.

D: Buenu, un... els dijous cada quinze dies i els divendres cada setmana. Ens veiem tot el matí.

R: Ja... Llavors què tracteu, casos concrets? Aneu...

A i D: Siiii. Casos concrets.

A: Ella passa les proves i porta tot el que són necessitats educatives especials del centre, dels de primària i secundària. I clar, pues, llavors, estem en contacte sempre, parlem dels casos..."

5.5-La relació amb les famílies

S'ha de treballar amb les famílies, cada cop més

Una majoria d'entrevistes afirmen que s'ha de treballar, malgrat les dificultats – o potser a causa d'elles- més que mai amb les famílies. Ningú ho posa en dubte:

3A,p.9 *“Els treballs amb les famílies crec que és una cosa que cada cop se n'ha de fer més”*

2C, p.5: *“Amb els nens que a més a més de tenir dificultats són difícils, doncs sovint la relació amb les famílies també és difícil i no ajuda gaire. Però, evidentment, sempre, no és que sigui important sinó que és fonamental la relació amb les famílies.”*

3A,p.10- *la primera cosa que quan veig una alumne que pot tenir dificultats, o potser un alumne difícil, digues-li com vulguis, una de les primeres coses que faig es cridar a la família i parlar-ne, i abans de dir jo res, simplement a veure que em diuen escoltar a la família, que penso, que és fonamental*

En un tipus d'aproximació similar al que diuen quan parlen de la relació amb els experts, més endavant els entrevistats amplien el seu punt de vista sobre les famílies i comenten algunes inquietuds:

Les famílies no saben què fer

3A,p.9- *cada vegada et trobes amb més famílies que no, que aparentment poden estar molt ben estructurades però que internament no ho estan. Una falta de maduresa, de no saber que fer, a banda de que hi hagi menys temps dedicat als fills,*

Manca de temps per dedicar a les famílies

3A- "nosaltres tenim una hora de visita amb les famílies a la setmana, es poc, jo hi ha trimestres que he d'ocupar algunes hores de treball per això, però a vegades penso que paga la pena, o sigui tot el treball que facis amb la família."

1D, p.7: "Amb l'hora que et dona la tutoria de pares no n'hi ha ni per començar."

A: Què és una hora a la setmana?

N: Una hora a la setmana.

A: Una hora a la setmana per tutoria de pares?

N: I una hora a la setmana per tutoria de grup, i no donem, no donem a l'abast.

A: No.

Nens difícils? El primer, veure la família

2B, p. "Llavors el que fas, a part d'observar és, euhh, parlar amb la família... vull dir, això també... a vegades ja és la família que et diu alguna cosa, a principi de curs, sobretot quan els tens nous, al primer curs"

2B, p.7: "en general hi ha una preocupació dels pares. I el que tu observes aquí, a casa també ho observen els pares."

Relacions amb les famílies: convèncer-los, explicar-los, fer-los entendre

2B, p.9: "La majoria de famílies hi ha una bona entesa, tot i que a vegades és difícil convèncer-los d'una sèrie de coses. Per exemple, en el cas d'aquest nen que necessitava medicació, que el neuròleg va dir que necessitava medicació per la hiperactivitat, i que nosaltres ho vèiem molt clar que això li podia anar bé perquè estava continuament sempre insatisfet, amargat, no es podia concentrar amb la feina, llavors veia que tot li sortia malament, estava desesperat, doncs, aquest nen ens va costar que la família ho entengués això. "A veure, doneu-li la medicació, feu cas a l'especialista, proveu a veure què..." "No, és que diu que llavors té mal de panxa" "Bueno, però a veure, jejeje (riu), parleu amb el neuròleg i a lo millor, doncs, li pot canviar el medicament, però és que aquest nen, si el neuròleg ho ha dit, i nosaltres també ho pensem que això li pot anar bé" Ens va costar que la família ho entengués. Finalment, ho va entendre. Emmm... A vegades cal que les reunions aquestes les fem també amb la psicòloga que ve aquí a l'escola, tots junts.

1B, p3: "En els que són de comportament mmm... doncs, per entendre'ls... per entendre'ls és una mica difícil, amb els de comportament... Parlar amb la família. A vegades et sorprens perquè et donen... o et parlen d'un sistema familiar que ja té uns hàbits i unes pautes determinades, no? I que potser tampoc no t'ho esperaves, no? I et sorprenen. Però una manera seria parlar amb la família."

1B, p.6: "Quan veus que la família no t'acaba d'entendre i se li han d'explicar millor les dificultats, aleshores, vas a buscar la mestra d'educació especial, o ella insisteix perquè ja el problema és molt greu i aleshores se l'ha de derivar amb un altre, no? Pues al CREDA, o s'ha de derivar a un centre de discriminació de sords o coses així... Et va bé perquè et dona suport per fer més evident que aquest nen té dificultats."

Donar pautes a les famílies? Fins a quin punt?

1B, p.6: "Jo crec que també hi ha vegades que a les famílies se'ls hi parla com molt general, no? Des d'un punt de vista molt general. I se'ls hi donen pautes de coses que han de canviar en la seva vida, però que se'ls hi diu bastant molt de lluny i clar que no acaben d'entendre, perquè són com llenguatges diferents, no?

R: A què et refereixes, per exemple?

M: Doncs que quan tu li dius a una mare: "Doncs, tu el que has de fer és posar-te, per exemple, seriosa, no? i que el teu fill no et prengui el pèl." Doncs, potser et diu: "Sí, ja ho faig." No? I tu, des de l'altre punt de vista, no? Pues de l'educador, l'expert o el psicòleg, li diu: "No, no, és que això no ho ha de fer. Lo que ha de fer és posar-se seriosa i que li faci cas." Però, clar, com que mai no estàs com a dintre de la família, no? Ni li dones, en aquell moment precis, aquella pauta precisa, doncs, aquella família, jo crec que n'hi ha algunes que no t'entenen, perquè tu no estàs a casa seva, no? I no li has ensenyat mai, ni un expert ni ningú, com s'hauria de comportar aquell nen i què hauria de fer en aquell moment concret, no? I, clar, vas repetint, repetint, cada vegada la mateixa frase i no t'entendran, no..."

2B, p.9: "(...) quan van a psicòleg i la psicòloga o el psicòleg els hi marca una sèrie de pautes per casa, a vegades és pesat, a vegades, és molt dur això per les famílies, perquè és canviar una manera de fer i uns hàbits, bueno! No uns hàbits que hi eren, uns hàbits que no hi havia i que s'han d'instaurar a casa. És difícil per les famílies, ehh?"

Les famílies no poden

3B, p.4: "La família, la família és la base. És que aquestos nens que tenim nosaltres no tenen ajuda de la família quasi ningú, ehh? És raro, ehh? que tinguin ajuda. (...)Desestructurades, les famílies. Estan molt desestructurades. Perquè, clar, abans els nens que tenien dificultat i dificultats familiars, doncs, pues mira, amb la família més tradicional pues cuidaven una mica més, alguns pues, mira, hi havia un acolliment de la família més, no sé... més acurat que ara. Ara la gent vol fer moltes coses, i no tenen temps i estan cansats."

3B, p.11: "Els valors es treballen a l'escola, en aquesta escola es treballen. Però després, són diferents als valors dels pares. I parlem amb els pares i ja ho entenen. I diuen: "Sí, sí..." o, a vegades, diuen, el que més se sent als pares és: "es que mire, yo ya no puedo más con mi hijo, es que no puedo con él..." Això és...

D: Et desborda.

A: "Yo ya no puedo con mi hija" o "ya no puedo con mi hijo, es que no puedo". I és de donar pautes, ehh? I de dir: "Això, sí. Això, no." "Tu has de fer això, i s'ha de fer". Però, no és tan difícil.

D: Jo crec que els hi donen massa "manga ancha"...

A: No hi ha contenció...

D: No volen enfrontar-se al problema. No volen problemes amb el nen.

A: És que s'ha passat de repressió, que això no és, a no contenció, i clar, la gent... l'animalitat surt. (es talla) em vaig trobar amb una mare que no anava a dinar a casa la sogra, perquè al nen no li agradava el menjar que feia la sogra. I no menjava el nen, ni pollastre, ni peix, ni... res. Només xocolata, el que volia el nen.

D: Porqueries.

A: I van estar el curs de P3, pues, venia a parlar amb mi i li deia: "usted haga..." I li dóna això, li dóna lo altre... Li explica, ja una mica, poc a poc. I al final va acabar el curs que menjava peix, dient-li la mare que era pollastre. Això va ser un èxit. Un nen de P3.

1D, p.4: "A: ¿Cómo acostumbran a ser, que tipo de demandas acostumbran a ser la de estos padres que ya vienen a pedir algo?

I: En muchas ocasiones que no pueden con sus hijos y que podemos hacer, que ellos no pueden

A: ¿Que no pueden?

I: Que no pueden, quiere decir que están desbordados, pero eso me lo he encontrado inclusive cuando yo trabajaba con niños pequeños y me lo encontraba incluso con padres de niños 6 y 7 años. Niños que nadie le ha puesto límites, que los padres no los ponen y claro no pueden, ni ellos ni nadie, al final si no les pones límites lo niños xxx, entonces cada vez se trabaja más difícil por eso. Si el maestro no se da cuenta de que el niño lo que necesita es simplemente que le pongas límites con lo cual se pacifica un montón, se tranquiliza muchísimo el niño pero si el tutor no lo sabe y a lo mejor no lo sabe, es muy fácil que no lo sepa además. Entonces eso es lo que realmente puede derivar el trastorno de conducta"

Pares i mares amb l'escopeta carregada

1D, p.7: "N: No és real, ens quedem moltíssim. I a part que per exemple jo no soc aquest any tutora i vaig a moltes reunions amb els pares perquè hi ha casos que, som companys de feina no i et diuen, et fa res anar a aquesta reunió siusplau perquè son pares que, doncs, evidentment si un alumne és de tal manera és perquè els pares també ho son d'aquesta manera. hi ha pares que vénen amb l'escopeta carregada i tu has de donar la volta a la truita, o sigui has de fer veure la realitat i això segons com costa."

Qui és el nostre fill? La visió de l'escola

1D, p.8: "et trobes amb pares que no, que per la dinàmica de que els dos estan treballant, de que el nen va sol ja perquè ja és grandet, perquè clar és molt diferent d'infantil i primària, i etc, etc. Doncs, ah sí? Mi hijo?, els pares son

castellano parlants, i és que et diuen mi hijo?, com si tu els estiguessis contant una pel·lícula que no té res a veure amb el seu fill. I dius "no, no, el seu fill és així, ha fet això i allò". I més amb aquesta edat que clar ni els pares mateixos s'adonen de que els seu fill està canviant. Hi ha una diversitat molt àmplia eh, et podria contar mil casos de pares. Pares que es preocupen, pares que no, pares que tu tens la culpa de tot, pares al revés, que t'agraeixen el que estàs fent. Pares que et diuen no sé que fer, siusplau ajuda'm. O sigui que et trobes amb moltes situacions i després fas de psicòloga, perquè clar t'expliquen, t'ho pregunten, i que fa quan acaba l'escola perquè no fa els deures i aquí surten moltes coses. i la veritat és que d'enteres de moltes coses íntimes que dius més no, si us plan, perquè no vull saber tant. Molts cops, després, l'alumne et podrà donar llàstima i això no és el que pretenem."

El meu fill és hiperactiu...

1D, p.8: "A: I us trobeu amb pares que venen amb una idea del que li passa al seu fill?"

A: Siguí correcte o incorrecte i diuen es que mi hijo es hiperactivo i..."

4A/5A, p.6: "els pares es troben molt més tranquils quan li han posat un nom, i el nom és el de menys... El que interessa és saber com anem a ajudar aquell nen, per exemple puc frenar l'agressivitat, o ser més..., a que raonin més les coses, eeeh.... que amb això la seva conducta millori, que millori el seu rendiment... eeeh...!! Els pares si ja tenen l'etiqueta... no els vinguis més amb històries. Per nosaltres l'etiqueta és un referent."

4A/5A, p.10: "Nosaltres el que a vegades fem és uns petits dossiers informatius d'alguns temes. El que passa és que ens és difícil perquè aquesta escola és molt gran.... aleshores això ho has d'anar treballant eee....també en les devolucions dels informes que reben a través de les famílies....va sonant..."mira aquest nen és hiperactiu!"

M.2: Això comencen a dir-ho...

M.1: Sí, comencen a dir-ho..., però més aviat ho defineixen dient: no presta atenció, és molt mogut, fa les coses amb poca precisió, van donant trets de l'observació...

M.2: També, ara cada vegada més, les famílies utilitzen....

M.1: Les famílies molt!!

M.2: Vénen a les entrevistes dient.... "El meu nen és hiperactiu!"...

M.1: Ara està una mica de moda jo diria entre cometes. Pensant que ja han trobat el què, no?!

M.2: l'etiqueta.....

M.1: Després els hi expliques i obren una mica els ulls, perquè es clar...suposa moltes coses un nen hiperactiu. I ells no són conscients d'això. Sembla que com s'ha parlat en els mitjans de comunicació del tema..., han agafat de la informació una part i diuen..... "aquell nen que tinc a casa, que es mou tant i no puc amb ell, que em costa tant educar-lo.....ja se el que té....és hiperactiu!!!"

M.2: Si, si....és que et venen ells i et diuen..... "el meu nen és hiperactiu".

M1: I en nens que és evolutivament normal que siguin moguts.... quan el nen ja no quadra amb el que ells necessiten.... "

Nens difícils, famílies difícils

1C, p.8: "aquí el cas ja ve fica't per la família. Durant dos anys aquest noi, és un dels difícils, durant dos anys aquest pare no vaig aconseguir, el pare va donar com a deu plantons

G: O sigui no hi havia manera de comunicar-se?

C:No, el pare quan deia que vindria i donava planton. El pare treballa a un hotel, fa manteniment de l'hotel, són també de fora. El noi parla com nosaltres però, el pare parla com a brasiler, no sé, em va costar molt parlar amb ell, al final per fi, jo el tema de la mare no l'entenia que passava, al final vaig averiguar que la mare es ballarina, no sé quin tipus de ballarines, si que volta

C: Està pel món

C: Llavors el nen està amb el pare, sempre està a casa sol, arriba tard no porta llibres,...Quan vaig aconseguir que vingués em va dir que això ho controlaria i que va, que va, i aleshores aquest noi no fa res, fa el tonto, dibuixa molt bé, molt,molt,molt, perquè és una pena aquest nano si el seu pare estigués a sobre podria acabar l'ESO i anar fer un mòdul de, a un cicle de dibuix. Jo li he

dit moltes vegades, podria fer un cicle de dibuix, que dibuixes molt bé i està en les mateixes condicions que l'Erik amb la diferència que en moments determinats sap a on ha de parar i es calla. Però no fa res, arriba tard,..."

Esperar la demanda dels pares i les mares

1E, p.6. "Antes, yo llevo trabajando como maestra 28 años. Yo antes tendía a llamar yo a los padres de los niños difíciles, ahora espero que pidan ellos una entrevista, si pasa el tiempo y ellos no la piden ya les llamo yo. Pero espero que la pidan ellos porque me doy cuenta que si vienen ellos con alguna demanda en concreto es más eficaz, que si yo los llamo, les explico, y les digo y no sé qué. Ellos vienen y dicen bueno que hemos observado que a mi hijo le pasa esto no haber como lo ve usted aquí en el colegio, o que podíamos hacer. Ellos piden algo, como que escuchan"

Hem vist, doncs, com els mestres i professors tenen un convenciment absolut de la importància de treballar conjuntament escola-família però, al mateix temps, defineixen les famílies com espais d'una gran fragilitat emocional i social, que, per tant, sovint no poden donar resposta als problemes que es troben, derivats d'aquesta mateixa fragilitat social. En canvi, aquest raonament no s'aplica a la "visió" dels nens difícils. Si els nens difícils s'expliquen, en bona part, per una qüestió familiar, d'història i d'experiència familiar, llavors no té sentit parlar del nen en particular com es fa quan es passen les proves psicomètriques o "es miren el nen". Llavors, s'haurien de mirar altres coses. Si bé és cert que els entrevistats diuen que, davant un nen difícil "el primer és parlar amb la família", no s'acaba de veure quina és la finalitat de fer-ho, més enllà de convèncer o donar consignes als pares sobre què han de fer amb el seu fill... Aquesta tasca de "fer veure coses als pares" obliga als professors i als mestres a demanar un "especialista" investit de més autoritat, per parlar-hi i convèncer-los. I si renunciéssim a convèncer els pares i les mares? Caldria igualment buscar una font d'autoritat externa?

5.6- Exemples de casos

A continuació transcrivim alguns dels casos més paradigmàtics narrats com a exemples de "nens difícils". Què tenen en comú? La problemàtica social i familiar. Però encara, en alguns casos, com per exemple el cas **2B**, s'atribueix a la crisi del nen, després del "no" a retornar amb la mare, "que volgués cridar l'atenció". Per tant, l'ambivalència en el discurs es manté: d'una banda, aquests nens "tenen" alguna cosa i se'ls han de mirar, però, per l'altra, quan expliquen la història d'aquests nens, resulta evident que el que tenen és una història d'experiència d'infància socialment problemàtica. Cap propietat essencial, doncs, sino els problemes d'una vida "difícil amb els altres".

Cas 3A

"Aquesta alumne ja quan va començar el curs a la primera entrevista ja em va explicar tota una problemàtica familiar que tenia. La mare s'estava morint, tenia un càncer, no té pare i té una germana amb una discapacitat psíquica o sigui que tenia un panorama familiar molt difícil. Havia passat un estiu molt complicat i ella, no se fins a quin punt era veritat, però sí que em va explicar que havia fet com una mena d'intent de suïcidi. Realment era una nena que jo la coneixia de l'anterior, és repetidora i no sé vaig detectar, tenia una mirada super trista, això que et dic dels trets de mirar-te els alumnes, de mirar-te a les persones, anar més enllà, no."

Cas 2B

"pues un nen d'un centre d'acollida que no podia estar amb la família i estava en un centre, un centre d'aquests de la Generalitat... tenim nens, acostumem a tenir nens d'aquest centre que està aquí a Santa Coloma, no només la nostra escola, estan també en altres escoles, però nosaltres en tenim i n'hem tingut, ehh? I n'anem tenint. Doncs, aquest nen emmm... són crios que presenten, en general... vull dir, a veure, els hi costa l'adaptació, ells voldrien estar amb la família sigui com sigui la família, llavors els hi és difícil d'adaptar-se... Però

aquest nen en concret, doncs, ja se li... era un nen que no tenia hàbits de cap tipus, emmm... no es deixava ajudar, per tant, aquí potser hi hauria una mica un transtorn de conducta, emm... a veure, agressiu... i buenu presentava problemes... i buenu, de totes maneres, parlant amb ell, i... el vem portar al CSMIG, saps? El que abans era el CAPIP, en un centre que tenim aquí a Santa Coloma, i... Però, clar, aquest centre el problema que hi ha, també, és que, a lo millor, pues, fa la primera visita i després hi torna al cap d'un o dos mesos i, clar, no és un seguiment, no és una teràpia, que a vegades a aquests nens és el que els hi aniria bé no? Que poguessin treure tot el que porten a dins, i que els hi poguessin donar una pauta de com han d'actuar davant d'una sèrie de situacions. Això tampoc existeix gratuïtament. Vull dir, això no hi és. Una cosa és fer el diagnòstic, o dir: "Aquest nen, pues, li passa això, li passa allò, torna d'aquí dos mesos a veure com està..." Però, el seguiment, una teràpia, no hi és. No, això no existeix. Això també és un altre dèficit que hi ha.

Doncs aquest nen se li va... Però, bueno, parlant amb ell, a la classe amb paciència, explicant-li les coses bé, amb molta paciència, pues, bueno, és un nen que ens n'anàvem sortint, no? Llavors se li va dir que podria tornar amb la seva família, amb la seva mare. Estava contentíssim. Estava contentíssim. I quan ja s'apropava quan havia... perquè ell sempre dia: "Jo aquí no hi estic bé, jo vull tornar amb la meva mare i a l'escola on anava abans." Bé, quan se li va dir que sí que podia tornar amb la seva mare, doncs, després la mare va ingressar a presó perquè va fer un delictes, va delinquir, i al nen se li va dir que no. Que havia de tornar-se a quedar al centre i això va ser horrorós, horrorós. Per a ell, per als altres companys, per a la gent del centre... va ser terrible, vull dir unes reaccions exagerades, uns atacs d'ansietat, que no sabíem ben bé si eren una mica unes ganes de cridar la atenció o, realment, eren de la tensió que portava. Realment el crio s'ho va passar molt malament, i buenu... emmm.. torna a estar al centre, i ja es veurà què passarà amb ell. Al final, doncs, la psicòloga que ve aquí a l'escola va pressionar moltíssim perquè aquest nen havia de rebre teràpia i, potser, fins i tot medicació, deia ella. Va insistir moltíssim, moltíssim, s'hi va abocar. I ara, doncs, sembla que reb teràpia i la medicació encara no està clar, però comença a rebre ajuda. I a veure què passarà."

CAS 1B:

"després hi hauria un altre cas, de la meua classe que és més de comportament, no? Que jo crec que és un nen que sembla que s'ha adaptat al grup, però no s'ha adaptat al grup. Jo crec que, potser, s'ha adaptat al temps i a l'espai. I allò li genera un comportament, de vegades, agressiu, no? De discussió dintre de la classe, de... fa la feina malament. Parles amb la família però la família diu que a casa es porta bé, tornes a parlar i diuen que el renyen. Tampoc no pot intervenir el EAP, l'aula d'educació especial no pot fer res perquè no és un nen amb problemes d'aprenentatge, al contrari, és un nen molt llest, i bueno, allí està... Un altre cas que et frustra, no?"

Cas 3B: Nora

"la Nora era una nena, que és que a més la vaig tenir a P5, però era d'educació especial. I em van dir que repetia curs a P5. I em va extranyar perquè a P5 repetir curs. I va començar, i eren els mateixos llibres i el mateix material, i no tocava ni quarts ni hores, l'ús del llenguatge era bastant incoherent, perquè... li deies peres i contestava pomes, i no aprenia.

D: Un exemple de la Nora? Em va dir: "Dolores tu saps llegir?" No sé sis estava a primer o a segon. Et deia coses que no...

A: Incoherents.

D: Incoherents, que no tenien sentit, lo que parlava no tenia sentit. I segueix ara, està a sisè, i segueix una mica més millor, però amb coses incoherents, de la vida normal no entén res, va guiada de la seva mare, repeteix les frases de la mare només, parla molt malament dels nens pel que li diu la mare, malament dels nens però en masculí, no de les nenes, sinó dels nens, que no es posi a prop dels nens... coses així que la mare li va dient... És una repetició de la mare. Lo que li diu la mare ella ho repeteix. És ... Jo sempre... Buenu, el problema és cognitiu, que no té coneixement del món... real. I ara anirà a un col·legi especial a fer...

A: Secundària adaptada...

D: Secundària però adaptada, que fan enginyeria, fan cuina, fan coses manuals més que aprenentatge. Perquè ella llegir sap, però com un lloro, un lloro, igual. Ehhh... Fa les sumes, com un lloro, no entén, els problemes no els entén, els

llegeix i no, li costa molt. A nivell cognitiu està però molt malament, malament. I aquest és el cas que més greu tenim."

CAS 1D

"N: Bueno te puc contar un que està diagnosticat. Doncs que com...i així doncs el relacionaré amb el que t'he dit abans, doncs que no es prenia el medicament i ens va portar moltíssim problemes. El van derivar a la UEC, saps? La unitat externa i pensant, bueno és que els recursos que tenim son aquests o sigui nosaltres vam tindre aula flexible a la UAC (adaptació curricular) perquè l'aula no funcionava, amb nosaltres tampoc, doncs el vam derivar, mitjançant inspecció etc, a la UEC i allí tampoc va funcionar. O sigui t'estan, el que veus és que a vegades se't acaben els recursos.

A: Quin diagnòstic tenia?

N: Doncs ell TDH i a part tenia algú més però això no t'ho puc dir. Tindria que fer l'informe perquè t'estic parlant d'un cas de fa dos o tres anys ja. I em fa llàstima, dius ostra, no li he pogut donar lo que aquet nen necessitava i la família doncs tampoc li pot donar.

A: O sigui que al final va quedar fora del sistema.

N: Si, si. Desescolaritzat. Bueno va complir els setze i ja està. I aquí s'ha acabat.

A: I mentre esperàveu que complís els setze...?

N: No, no li va passar a la UEC, el que passa que la UEC té unes altres normes, etc, etc. I bueno, jo sé que no va acabar perquè per la UEC també es poden treure latitudació de la ESO. I sé que no va acabar perquè nosaltres estem en contacte amb la UEC. O sigui que estigui a la UEC no vol dir... Està matriculat al centre. Però, i nosaltres fem coordinació també amb ells cada X temps i sabem que no va acabar. I en canvi gent que si que tira allí ve a fer crèdits variables o certes assignatures amb nosaltres, perquè així et tornes a integrar a la vida de l'Institut.

A: I tu que haguessis fet?

N: Uf, no sé. Nosaltres sé que vam barallar, que vam intentar buscar els recursos que nosaltres tenim, però clar, tampoc tenim la vareta màgica i (...). És que era un cas molt difícil i justament me'n recordo d'ell per això, era molt difícil i la família darrera no estava, i això encara agreuja més la situació i no, és

que no pots fer res. No pots fer res i al final et fa llàstima perquè dius "bueno acabarà al carrer", que és com ha acabat. Futur delinqüent que bueno, me'n ric i no és per riure eh?, però que al final ho dius i dius és que podrien ajudar-lo i dir-li "mira, seré un tal, tal i tal". Perquè pel que farà? Si és que si sols volia carrer i es lo que va aconseguir. Bueno és lo que té. "

Casos perduts: "ja he cremat tots els cartutxos que tenia"

Alguns entrevistats mostren una sensibilitat pels casos de nanos sobre els que no han pogut tenir cap efecte. En parlen com de "casos perduts" i es fan preguntes sobre quines possibles vies alternatives es podien haver plantejat...

1D, p.12: "quan ells et diuen és un cas perdut, clar jo em vaig sentir segura. Clar, perquè, si ho diuen ells? Saps? Què puc fer jo si m'està dient l'assistent social i l'educador que ja no saben què fer més? I penso i jo ja he cremat tots els cartutxos que tenia. jo confiava amb vosaltres, però a ells se'ls hi desborda.

A: I ells quan diuen que és un cas perdut?

N: Quan també ho han intentat tot.

A: Quan ho han intentat tot i no, no...

N: Si

A: Quan no obtenen resultats

N. A veure pensa que hi ha un retard d'un seguiment amb la família, amb l'alumne. O sigui quan ja has fet tot el possible, quan ja no saps que fer més. És que...Que fas? L'agafes tu i el portes allí, o sigui no pots fer res més. I sempre diem que és una llàstima perquè sabem que acabarà al carrer però és que no tenim res més que fer. I això nosaltres ho diem a Inspecció. Els hi diem ei, hi ha fulanito menganito i tal que són casos perduts.

A: I què diu Inspecció dels casos perduts?

N: Res.

A: Pren nota?

N: Pren nota."

Cas 1E. Javier

"I: Pues mira pensaría en un caso de un niño, le voy a cambiar el nombre, Javier, que fue un niño que agredió a un profesor la semana pasada en el

centro. Y es un niño que yo lo tuve como alumno, en sexto, y entonces que me da mucha pena realmente porque es un niño con un corazón muy grande, muy grande, sabes, muy buena persona, pero es un niño con unos impulsos que no controla, (no s'enten) y entonces claro este niño se le va a expulsar, claro esos actos no pueden quedar sin ningún tipo de respuesta de la institución y a mi me gustaría encontrar alguna vía, o sea el poder a parte de la expulsión o sea diferenciar también con esa medida, pero luego otra que si pudiera crear algún tipo,.. Yo fui jefe de estudios durante algún tiempo, bastante tiempo de un colegio pequeño y creamos una junta de delegados. Estaba muy bien porque cada tres semanas, creo que era, acudían los delegados de cada clase y entonces, a expresar quejas pero también a dar soluciones, eh., y de esa forma para ellos como que se implicaba más en el colegio, no solo estudiar, de alguna forma participes, sabes. No se, a lo mejor inventar, inventar algo así, porque es verdad que pues este niño se hubiera xxx con este profesor, profesor que tiene muy mal genio y eso, pero que también tiene derecho a tener mal genio, pero vamos este niño es que yo no lo veo. Lo he conocido de pequeño, no? No lo veo con ninguna..., con ninguna malas intenciones por ahora, otra cosa es que tiene trece años y se empieza a agrupar en bandas y demás lo que de ahí pueda salir, vale, pero ahora no. Cito a este niño porque me preocupa, me preocupa y no se exactamente lo que se podría hacer

A: ¿Por qué una vez expulsado del centro?

I: No creo que se le expulse del centro, se les expulsará un período largo, o sea una temporada, y ahora al final de curso pues no. No lo sé, es que también depende del instructor, cuando ocurre algo de eso se nombra a un instructor, que es el que instruye el expediente, y el que propone."

5.7-Angoixes dels mestres

En les diferents entrevistes hem vist una angoixa dels mestres, diferent en cadascun dels casos: manca de recursos, sol·liciten ajuda al mestre d'educació especial quan, en el fons, potser a vegades no seria necessari, diuen que no saben què fer...

Quan en l'entrevista a 1F veiem que diu que no està definida la línia entre el que pertany al mestre d'educació especial i al tutor, potser ens està parlant d'aquest tema.

1F, p. 7: *"...a vegades et demanen coses, que quan les veus dius, però que m'esteu demanant? si aquest nano no requereix cap tipus d'atenció del mestre d'Educació Especial, cap"*

Veiem que en molts casos el tutor li demana que "miri un alumne" que no té res. Aleshores, què és el que en realitat està demanant el tutor?

En alguns casos, podem pensar que el tutor no es vol fer càrrec d'un determinat alumne, no se'n vol responsabilitzar. És possible. Però en d'altres podem obrir-nos un interrogant: potser que no sap què fer amb aquell alumne, es troba amb un límit en les seves possibilitats. En aquest sentit, es podria pensar que els tutors necessiten un tipus de suport diferent al de l'expert... D'aquesta manera, parlant amb els tutors es podrien resoldre molts conflictes que es donen a l'aula. Una mestra d'educació secundària ens diu el següent:

3 A, p. 14: *"Què faig en cada moment, perquè en cada moment no tens l'especialista, ni tens l'assistenta, ni tens el company, és a dir, que hi ha moments en que tu has de prendre una decisió."*

I una mestra de primària parla explícitament de les seves angoixes:

2 A, p. 2: *"hi ha casos que són situacions bastant angoixants quevas probant tècniques i coses, i van fallant totes les tècniques, iiii, dius, bueno,*

doncs amb aquesta criatura no me n'he sortit aaah, he fallat, tens sentiments de tot tipus, complexes de impotència, de inferioritat, de tot, ..."

Moltes vegades, les respostes que se'ls dona van orientades al mètode que han d'aplicar amb els alumnes, o es dona un diagnòstic d'un nen difícil. Però potser els mestres volen parlar amb els altres de l'escola d'altres coses...

Com diu una mestra de secundària:

1 E, p. 2: *"Cada vez los maestros tenemos más formación en cuanto a problemas de aprendizaje, pero lo otro no se aborda. Y lo otro que a lo mejor tendría que ser abordado más, pues, por técnicos o quien tenga ganas eso es lo que normalmente queda un poco fuera de la institución y nadie hace, vale.*

Los maestros, yo creo, muy a mi pesar, que hay una gran desatención porque se considera que no les corresponde y yo creo que también es porque tampoco sabemos hacer eh? (...) pero realmente cada vez se presentan más situaciones que desbordan, desbordan al profesional. Y no sabe lo que hacer."

D'altra banda, sembla que els mestres es queixen de que els experts més clínics, com poden ser els psicòlegs o psicopedagogs, a vegades només ofereixen un diagnòstic del nen o una orientació metodològica. Però no donen suport al mestre. Aleshores, veiem una certa desorientació dels mestres, que es dirigeixen als mestres d'educació especial, al Departament d'Orientació, als companys de l'equip docent.

En una de les entrevistes és molt evident, és un cas en què fins i tot la psicòloga que estava portant a una alumne es va negar a parlar amb la mestra:

3 A, p. 12: *"Anava amb una psicòloga, però una d'aquelles psicòlogues que veus cada 15 dies, la psicòloga, una psicòloga clínica no volia parlar, deia que no havia de parlar ni amb mi ni amb ningú i de fet es poden negar a fer-ho, per tant, però clar vull dir, m'entens, jo no podia anar i dir, (...) Perquè clar jo el que volia no és que m'expliques el que parla, però que em digues aquesta nena li*

passa això o des de l'escola podeu fer, no sé, tenir un suport per saber que podia fer jo des d'aquí

Aleshores, va recórrer a l'assistenta social:

3 A, p. 13: *"al posar-me en mans de l'assistenta social, ja es va posar tot en marxa. Sobretot vem fer un treball pensant aquesta nena se li morirà la mare, i així va ser i llavors la crisi que ja hi era"*

O el cas del cap d'estudis i mestre de secundària d'un centre, que diu els següent dels EAPS:

2 C, p. 4: *"Ho considero important però estem bastant insatisfets de les respostes que obtenim perquè no son diferents que les que com a persones que no som expertes moltes vegades donem, és a dir, ens dóna una certa feina i normalment no tenim cap retorn"*

Potser hauríem de recollir aquesta demanda dels mestres com a símptoma de quelcom que està succeint en el nostre sistema educatiu.

La tasca de tutor fa que s'enfronti dia a dia amb limitacions i problemàtiques difícils de suportar.

Per poder entendre aquestes demandes, s'ha de tenir en compte que en l'educació hi ha una variable relativa al discurs social que no pot ser eliminada. En qualsevol acte educatiu, en què intervé un docent i un alumne, veiem que en cadascuna de les parts hi entra en joc aquest discurs i, consegüentment, les vulnerabilitats de cadascun. Si en el discurs social establert no entra la qüestió de l'ajuda per part de l'altre, d'un altre visible, és difícil que es pugui entendre que determinades pràctiques puguin funcionar d'una altra manera.

Ho podem veure en els comentaris d'una mestra d'Infantil, que és un cas en que es contempla l'aspecte del vincle social, fet que permet que s'assoleixin

millor els aprenentatges. És important establir un vincle educatiu que permet treballar.

1 A, p. 2: *"potser és perquè estic a preescolar, no..?, que establir una relació d'afecte amb els alumnes és importantíssim, perquè això dóna una seguretat al nen, una confiança, i si a més se sent estimat i hi ha una confiança entre el tutor i el nen sembla que els aprenentatges van venint, no?"*

No obstant, també hi ha altres factors que envolten l'educació, com ara polítics, socials o relacionats amb la concepció de l'ensenyament, que també repercuteixen en l'acte educatiu.

Hi ha un aspecte interessant, que veiem que està present en la majoria de les entrevistes als mestres: la resposta al que s'espera d'ells. Ara no parlem de les demandes que fan els mestres de ser escoltats; ara parlem de les múltiples demandes que reben els mestres.

Els mestres es troben envoltats de demandes que provenen de la societat, del sistema educatiu, dels pares. Aquestes demandes exerceixen una forta pressió sobre els docents, que es veuen obligats a ensenyar i tenir èxit. Aquest èxit serà avaluat a partir dels resultats dels seus alumnes.

A més d'aquestes demandes que provenen de l'exterior, s'afegeixen les demandes pròpies internes, com per exemple estar a l'alçada de la seva tasca, no perdre prestigi, "saber què fer" etc. En moltes ocasions, aquestes exigències internes són font de problemes pels docents.

Analitzem, doncs, els tipus de demandes a les quals es troben sotmesos els mestres:

Demandes del sistema educatiu: l'avaluació de resultats

Sobre la programació de l'ensenyament ens trobem amb un objectiu, que és la concreció d' un ideal: la igualtat d'oportunitats. Però en una societat socialment

desigual¹⁶ (no en el sentit de la “distribució de recursos” sino en el sentit de les condicions d'accés a les expectatives del rendiment i l'eficàcia dels diplomes a l'escola), aquest fet planteja moltes contradiccions. Aplicar uns programes unificats a sectors de població socialment desiguals implica creure que tot depèn de la qualitat de l'ensenyament i que els factors socials i culturals no són determinants. Així, doncs, veiem que, tot i que s'ofereix un ensenyament igualitari, en moltes ocasions els seus resultats no són més que la consagració de les desigualtats: en aquest sentit, determinades pràctiques d'avaluació o de classificació a l'escola són clarament discutibles, perquè és com si signessin davant de notari la determinació dels problemes del nen-a.

Moltes vegades, el sistema educatiu converteix injustament en responsable d'aquest fracàs a l'agent de l'ensenyament, és a dir, al mestre, posant en qüestió la seva tasca. D'altres, converteix en responsable al mateix alumne.

Veiem un exemple d'una mestra de secundària que recalca que no es pot prescindir de les diferències de cadascun dels seus alumnes:

3 A, p. 11: *“A veure jo només el que voldria dir es que tinc 30 alumnes i els 30 alumnes cadascun té unes dificultats diferents, com tenim totes les persones i això també és important perquè sinó jo penso que a vegades també marquem molt, no , l'alumne difícil, tots tenen i tots necessiten ajuda d'una manera o d'una altra, o un tipus d'orientació o digues-li acompanyament. A mi m'agrada també dir molt això, que fas un acompanyament. El que passa es que hi ha alumnes que demanen, clar, més atenció, perquè si compares un problema i l'altre, una dificultat i l'altra hi ha una gran diferència. Hi han alumnes a la classe que tot i que et reclamen, et parlo d'alumnes que van molt bé però en aquestes edats concretament em demanen molta atenció per qüestions més emocionals, de relació amb els altres de qüestions socials i de problemes que hi ha una mica entre ells.”*

¹⁶ Panel de desigualtats socials (2004) Fundació Bofill

Fins i tot té en compte l'experiència amb els alumnes, fet que li permet avançar amb ells. És interessant també veure que aquesta part és un repte que li fa "por"

3 A p. 12: "en el moment en que jo, en que tu deixes de tenir por, comences a tenir experiència, a tenir més confiança, i acostar-te als alumnes, i acostar-te més des del punt de vista més emotiu, emocional m'ha donat molta resposta amb els nanos. O sigui, quan estàs amb ells i estableixes això, després sobretot en aquesta edat, les possibilitats del que pots fer és molt gran."

Hi ha també una crítica dels docents a la visió única de la societat actual i com aquesta visió determina les expectatives dels pares i les mares envers l'escolaritat dels seus fills-es.

Des d'un Departament d'Orientació diuen el següent:

4 A, p.25: "I l'altre dia una mare em diu: "Sabes, sabes, me ha suspendido las matemáticas!!". I llavors li dic, però és que li costa és que fa un gran esforç.... i diu: "Ah! Claro...ya me lo dice el terapeuta!", però encara veus que no se n'ha adonat que hi ha una limitació amb aquella criatura, i que és molt el que està fent, que està molt bé...!! És que una mica és això, la societat ens està venent que tots hem de ser iguals, perfectes i que hem d'arribar a uns nivells.....

Com els pares de l'altre dia.... que ens deien que a pesar de les dificultats, volien un nano, no per menospreciar, però que un nen fuster o mecànic....no el volen, perquè volien un fill universitari. Estem parlant d'un nen que està fent segon de primària, estem treballant una sèrie de coses..."

5 A, p. 25: "... i té unes deficiències clares, amb un certificat de disminució i tot i així no acaben de païr-ho."

En aquest mateix Departament d'orientació també assenyalen que les dificultats en l'aprenentatge poden ser degudes a problemes no cognitius. Ho veiem quan mencionen els casos més freqüents:

4 A, p.26: "El que més, més, ... els nanos que arriba un punt que la lecto-escriptura no es enganxa. No perquè tinguin una discapacitat de tipus cognitiu"

5 A, p. 26: "Es va haver de derivar perquè no es trobava la manera de que aprenguéssim. Totalment bloquejat, i era emocional, perquè en un mes van destapar el tap i va començar a llegir i a escriure com qualsevol nen."

Si l'avaluació dels resultats està fonamentada sobre la base d'una transmissió de coneixements, però exclou les condicions socio-culturals, econòmiques, en definitiva les condicions de vida dels alumnes, llavors aquests alumnes no tindran possibilitats de reeixir dins d'un sistema com aquest.

No obstant, hem vist mestres que poden acceptar que dins de l'educació hi ha unes limitacions, de les quals ells no se'n poden fer càrrec i que resulten difícils d'acceptar:

3 A, p. 4: "a vegades també quan t'agrada la feina i t'ho prens seriosament doncs et queda una mica allò de que vols fer-ho absolutament tot, i tot no ho pots fer"

Demandes dels alumnes

Els alumnes també esperen quelcom dels seus mestres. A la primària, ens trobem bàsicament amb que esperen ser "estimats" pels seus mestres: valorats positivament, tinguts en compte, etc. A la secundària, veiem que els alumnes són més crítics amb els professors, estan en joc els propis ideals.

Veiem que en aquesta demanda dels alumnes vers els mestres també entra en joc la subjectivitat dels nens, que esperaran dels adults i de les persones significatives per ells quelcom en funció de la seva pròpia experiència i vivències.

Demandes dels pares

Veiem que els docents no se senten còmodes davant de la demanda dels pares. Per una banda, els docents són els representants d'un sistema amb el

qual els pares no sempre s'identifiquen; d'altra banda, són els dipositaris de les esperances, moltes vegades desmesurades, que els pares tenen respecte dels nens. En moltes ocasions, quan el nen es troba amb dificultats, els pares tendeixen a responsabilitzar els docents dels problemes.

A més a més, veiem que també es té la idea de que l'escola i els mestres són qui s'ocupen totalment de l'educació dels nens, com si els pares no hi tinguessin res a veure. Ho veiem clar en aquest cas:

3 A , p. 15: *"que realment l'escola s'hagi d'ocupar absolutament de tot, i la família delega en tu. O sigui que realment tu estàs fent de tutor però estàs fent absolutament de tot (...) tot el que significa avui la tutoria, que ja no seria només que et fas càrreg d'aquell grup, l'ajudes i fas l'acompanyament sinó que en algun moment concret tu amb aquests alumnes estàs fent absolutament de suport psicològic, estàs fent d'assistent social, estàs fent de tot i de vegades fins i tot dels pares eh?"*

Em trobo amb visites de pares on realment els pares vénen i diuen "bueno, què he de fer?", en situacions totalment normals, ja no parlo d'alumnes amb unes dificultats, i tu els has d'assessorar i els has de dir el que pots , no?"

Una mestra de primària també manifesta el seu parer sobre el que s'espera dels mestres:

2 A, p. 8: *"Que nosaltres no som Lourdes, intentem arreglar moltes coses, algunes les arreglem, però a base de molt temps. Un professor no arregla mai un nano amb un any. A vegades hi ha el tòpic que et diu mira "li ha tocat aquest professor o professora i l'ha arreglat o espatllat". Ningú espatlla o arregla, les coses mica em mica es van arreglant o espatllant, depén de com evoluciona la família, la criatura,i que, vaja, per molt que fem no som déus i tampoc som desastres"*

A tall de conclusió, ens podríem plantejar dues coses. Per una banda, que els docents se senten socialment molt pressionats i l'afer dels nens difícils és el

més cridaner en tot aquest panorama de "fer-ho bé". I d'altra banda, que l'acte educatiu és complexe, hi entren en joc molts components socials, culturals, de context, que no s'estan tenint en compte, ni de la banda dels alumnes i les famílies ni dels docents. Molt menys dels experts...

Com diu una mestra d'educació especial:

1C, p. 3: *"Has d'estar constantment per tot. O sigui és molt difícil a una aula de 26 persones..., jo li dic al X fes-me una redacció i entrega-me-la i a casa li poso altres redaccions (...) quan veus que distorsiona molt la classe acabes expulsant-lo de classe, jo tinc molta paciència, he expulsat poc però ara tinc que expulsar més. (...) Jo no estic per raonar en aquell moment"*

El fet d'haver de respondre a tantes coses alhora contribueix a l'exclosió –en forma de derivació– del que comporta més dificultats i angoixes, en aquest cas un nen difícil.

Una mestra afirma que si es pogués escoltar i atendre als mestres, donar-los més suport –no teràpia–, des de dins de la mateixa escola, potser la situació canviaria:

1 E, p.2: *"Pero si, eso, hubiera alguien que no estuviera en el aula que pudiera hacer una escucha diferente probablemente eso lo podrá transmitir.."*

6. Polarització de conceptes, doble discurs?

Hem pogut constatar, a través de l'anàlisi de les entrevistes, que en el discurs dels docents entrevistats sorgeix una polarització de punts de vista en relació al "ser difícil". Podríem resumir-ho en la següent taula:

Ser difícil	Tenir dificultats
Valoració negativa	Valoració positiva
Experts "psi"-EAP, etc...-	Mestra-tutora, o Mestra d'educació especial
Sortir de la classe	Entrar amb la mestra a classe
Lògica individual-individualista i de rendiment	Lògica social, de contextualització del cas i comprensió global
Lògica terapèutica i mèdica	Lògica pedagògica i social

Podríem definir cadascuna de les oposicions de la taula com segueix:

Ser difícil – tenir dificultats

Aquesta és la primera oposició. Una mica és el "dilema fonamental". La distinció entre ambdues categoritzacions té diferents criteris. Però tenim la sensació que allò que acaba determinant si un infant és difícil o té dificultats és la seva adequació o no a les normes de l'aula. Així, les mateixes dificultats en l'aprenentatge poden ser catalogades com a "dificultats" si l'infant manté una actitud "positiva" a classe. Per contra, les mateixes dificultats poden ser construïdes al voltant de "infant difícil" si aquest és "conflictiu".

En un context d'aules amb una creixent diversitat de nivells, nacionalitats, religions i trajectòries, el/la mestra necessita un cert consens dins la classe sobre el com (comportament) per a poder treballar el què (continguts). Els infants que trenquen aquest consens mínim, per les raons que sigui, esdevenen un conflicte. Esdevenen, portats per la lògica social escolar i pel context de l'aula, difícils.

Valoració positiva-valoració negativa

La distinció primera, en el context i la lògica escolar actual, marcada per una gran pressió sobre aquesta institució i els resultats dels infants, passa a termes morals. Sense voler-ho, l'infant que és difícil, esdevé "dolent". És el que porta el conflicte, la violència i el que impedeix que el mestre faci el que ha de fer i el que els pares/mares i la societat li exigeix que faci: ensenyar.

D'alguna manera, aquesta transposició dels termes "pedagògics" en morals, fa que es necessiti la teoria de l'etiquetatge: aquest infant es comporta així (malament) perquè és hiperactiu, o està deprimat, etc. Una vegada tenim identificat un infant difícil o amb dificultat dins de l'aula, el mestre necessita que algú de fora intervingui en aquesta situació. I hi ha dues alternatives. La formal (experts psi) o el circuit alternatiu "casolà" amb el que es miren de resoldre els casos amb dificultats dels infants "bons" i per tant salvables. Els altres, el que comencen la trajectòria psi, són públicament "acusats" de desordres majors. Són difícils

Experts psi – Mestra Educació Especial (EE)

Podem veure com els dos circuits tenen caires i naturaleses diferents. L'oficial, el dels experts "psi", té el segell de la ciència: davant un infant que és difícil i que no col·labora, el mestre reclama l'*expertise* científica. Aquest circuit (EAP, CSMIJ, etc.) té una doble funció manifesta: identificar què li passa a l'infant (posar ordre i nom al caos); i dictaminar les pautes de treball educatiu per a intentar ajudar aquell infant a entrar de nou en la dinàmica escolar.

Per contra, el circuit "casolà" de la mestra de EE té uns altres objectius. Tant si la mestra entra a classe com si fa sortir l'infant, el plantejament és un altre. No es tracta d'un infant amb un trastorn que necessita intervenció. En aquest cas el nen/a té algunes dificultats que podem compensar amb un ajut específic, determinat en el temps, i concret. Aquell infant no és difícil. Sinó que té alguns problemes per seguir el curs, cal comprendre què li passa i treballar-ho.

Sortir de classe – entrar a classe

Si l'infant és conflictiu, és difícil, el que val la pena és treure'l de la classe. Darrera aquesta decisió no hi ha cap mena de mala voluntat, sinó la necessitat del mestre de poder donar uns continguts als infants que, si no dóna, li seran reclamats pel col·lega del curs següent; pels col·legues dels cicles següents. Tots ells, juntament amb les famílies i l'administració, encomanen una missió ben clara: quan arribin a secundària o universitat cal que aquests infants i joves tinguin determinats coneixements. I si no es fa, és un fracàs del mestre i de l'infant.

Lògica individual/ista– lògica social-de context

Així, sota aquesta pressió i aquesta lògica, és "normal" que el mestre adopti actituds diferents respecte als infants difícils i amb dificultats. Els primers, treure'ls fora de la classe. Als segons, si pot ser, que vingui la mestra de EE a fer el reforç dins de l'aula.

Al primer li apliquem la lògica escolar: si no d'adequa al com de la classe (i tampoc al què), cal que algú (experts) intervinguin per a solucionar-ho. Per contra, al segon, com que comprenem la seva situació i les seves dificultats, procurem entendre aquestes des de la seva lògica i context particular tot buscant solucions.

Lògica terapèutica (mèdica) – lògica pedagògica

Per als que són difícils, per als que hem construït com a difícils i acaben essent-ho de forma natural i com a essència, no tenim més remei que aplicar la lògica i els recursos terapèutics. I si cal mèdics. Hi ha un problema "natural" (una malaltia ?) i s'ha de treballar des de la ciència.

Per als que tenen dificultats, des de la pedagogia s'ha desplegat en els darrers anys un gran arsenal de recursos. Són bons i, circumstancialment, passa per dificultats. Així que des de la didàctica i la pedagogia podem fer que recuperin el temps perdut i que millorin.

7. Conclusions i prospectiva

L'estudi de cas i les entrevistes realitzades ens han fet veure alguns aspectes del tema que volíem començar a treballar i que podríem desglossar en les següents idees:

1. Els itineraris escolars estan marcats per les decisions que es van prenent a dins del centre per part de tutors, mestres d'Educació Especial, especialistes "de visita" (Eaps) i Departaments d'Orientació .

2. Hem pogut descriure un primer esboç d'aquests itineraris que confirmen que l'alumne "té alguna cosa" o "és difícil".

3. L'escola té una clara consciència de l'augment d'aquests casos difícils i dels pocs recursos de què disposa per abordar-los, però al mateix temps el circuit que s'estableix no enfoca l'abordatge d'aquests casos en l'interior mateix de l'espai escolar sino en una lògica de "derivació"

4. L'argument d'autoritat està clarament de la banda dels "experts psi", als qui s'atribueix el saber sobre l'alumne difícil, tant les famílies com els docents. Al mateix temps, els docents tenen alguns dubtes sobre la capacitat d'aquests especialistes per entendre algunes situacions més contextuais, com l'educació familiar o com treballar amb l'alumne, amb qui passen moltes hores.

5. Hi ha un problema de comunicació-coordinació entre els especialistes que treballen des de fora i els docents que treballen des de dintre. Aquesta visió "a fora, a dintre" es repeteix per molts altres aspectes, com per exemple la circulació de l'alumne entre l'aula ordinària-l'aula de reforç-l'aula especial. No sembla haver-hi una idea de treball conjunt o coordinat sino "delegat".

6. Els docents manifesten tenir una millor entesa i comprendre millor la feina que fan els assistents socials, dels qui diuen rebre un recolzament més gran que no pas dels "psi". La dimensió social del problema dels nens difícils sembla

ser indirectament reconeguda pels entrevistats, diem "indirectament" perquè sovint es retorna al discurs inicial de l'impossible de tractar en els alumnes difícils.

7. Els nens difícils són considerats pels docents una cosa per la que no es pot passar, encara que tinguin l'experiència del dia a dia. Al mateix temps, fan esforços per tractar d'ajudar-los en la mesura de les seves possibilitats, sabent que, sovint, són "casos perduts". Però tenen la idea de que el problema "és del nen" sense atribuir –encara que en facin referència, com quan comenten els casos- el que podria passar a l'alumne a elements de context, socials i culturals.

8. La referència a la medicalització i l'excés de diagnòstic també apareix en alguns casos, però els docents se senten més "espectadors" que participants actius en aquest fenomen, són qüestions que sorgeixen "en la derivació", o sigui, a partir de la intervenció directa de l'Eap.

9. Les famílies estan submergides en el discurs medicalitzat sobre el "trastorn" que apareix en els mitjans de comunicació (sobretot premsa i televisió), i, davant de les dificultats d'educar els fills, sovint "busquen l'etiqueta diagnòstica" per donar un nom al que no saben com enfocar: "el meu fill és hiperactiu". Saber què té el seu fill també és un mecanisme de defensa en el moment d'anar a parlar amb el mestre: val més saber-ho amb antelació per evitar la frustració o la por de no saber què s'està dient des de l'escola. Els docents són plenament conscients d'aquesta dificultat de les famílies i també de la seva adscripció al discurs mediàtic del trastorn.

Com seguir amb aquest tema?

De fet, aquesta memòria no és més que un breu esboç de l'anàlisi d'un material etnogràfic molt ric, que hauríem de poder estudiar durant un any per a aprofundir-hi més. Necessitaríem un any per treballar a fons aquestes entrevistes. De tota manera, les possibilitats de seguir amb aquest tema serien:

1.Partir de les 12 entrevistes que ja hem fet i anar desgranant per a cadascuna d'elles el circuit que fa l'alumne: entrevistar pares i mares, experts "psi" i alumnes. Ampliar el nombre d'entrevistes fins disposar d'un banc de dades etnogràfiques susceptible de tractament estadístic en alguns punts, combinat amb l'anàlisi del contingut.

2.Iniciar un estudi de cas en profunditat que parteixi d'un alumne enlloc de partir del docent, per determinar quina ruta ha fet i com ha percebut aquest itinerari.

3.Entrevistar docents que treballin en centres "alternatius", on el "protocol" no se segueixi de manera estricta, per veure quines altres maneres de treballar hi hauria, que no fossin "derivar l'alumne a l'especialista".

4.Recollir dades a Estadística sobre les ratios de les Aules d'Educació Especial de les escoles públiques per a observar si hi ha o no grans diferències entre centres educatius, tal i com indicava l'entrevista 1F.

5.Entrevistar responsables del Departament d'Educació per preguntar-los quines altres possibles alternatives a aquests circuits de "derivació" podria haver-hi.

6.Contactar amb persones d'altres països –França, Alemanya, Estats Units- que estiguin treballant aquesta mateixa qüestió (com ja hem començat a fer, vegeu annexes 1 i 2)

El problema de fons que planteja aquest estudi de cas és, clarament, un problema polític: més enllà del progressiu deteriorament del teixit social (al que tots els docents entrevistats fan referència perquè l'escola és com una lent d'augment del que passa al carrer), el sistema escolar està funcionant com si fos un mercat d'alumnes, i el treball amb els difícils es tradueix en un sistema de producció en cadena, de distribució del treball on uns fan una cosa, els altres una altra, (perquè uns tenen autorització per fer una cosa i no una altra), i l'alumne va derivant de l'un a l'altre... en un procés d'identificació i

categorització psicomètric. Hi ha poc treball compartit entre els diversos professionals i un excés d'atribució de poder als experts del camp de la salut, davant dels que els mestres diuen "no saber res". Aquesta manera individualista de treballar —enviant alumnes aquí i allà— provoca grans "colls de botella" en determinats punts del sistema: centres d'assistència primària, Eaps, etc... Caldria pensar en models alternatius de treball social, fer més Pedagogia Social a l'escola per trencar amb aquesta dinàmica de "distribució d'individus", tant pel que fa a les aules d'Educació Especial com pel que fa a les derivacions externes fora del centre. Es tractaria d'imaginar una escola on les identifications del trastorn i els "screenings" fossin substituïts per una tasca compartida de treball conjunt, menys centrada en l'avaluació i les competències i més en l'escola com un espai de vida, revaloritzant l'experiència escolar: la de tots i totes, i evitant que l'escola esdevingui un espai més de desigualtat i segregació social.

8.Referències bibliogràfiques

ABIDIN, R.R; ROBINSON, L.L (2002): "Stress, Biases or Professionalism: what drives teacher's referral judgments of students with challenging behaviours?" *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, v.10, n.4, p. 204-212.

AROMÍ, A.; BRIGNONI, S.; MOYANO, S.; NÚÑEZ, V.; RAMÍREZ, L.; TROIANOVSKI, L.; TIZIO, H. (2000). "Deletrear lo particular: el vínculo educativo y las normas". *Revista El niño*, Núm. 9, p. 65

BLECH, J (2002): *Les inventeurs de maladies. Manœuvres et manipulations de l'industrie pharmaceutique*. Paris: Actes Sud

DEROUET, J.L (2003): *Le collège unique en question*. Paris: PUF

FOUCAULT, M (ed.1999): *Vigilar y castigar*. Madrid: Ed.Siglo XXI

HETTLEMAN, K.R (2003): "The invisible Dyslexics: how public school systems in Baltimore and elsewhere discriminate against Poor Children in the Diagnosis and Treatment of Early Reading Difficulties." *Urban Education*.

KLASEN, H (2000): "A name, what's in a name? The medicalization of hyperactivity, revisited" *Harvard Review of Psychiatry* 7 (6): 334-344 March-April.

KUTHER, T.L. (1994): "Diagnostic classification of children within the educational system: should it be eliminated?" *Disabilites and Gifted education*.

MILNER, J.C (2004): "Libertés, le retour des "classes dangereuses". Publicat a *L'Humanité*, 13 gener 2004.

MILNER, J.C; MILLER, J.A (2004): *Voulez-vous être évalué?* Paris: ed.Grasset

MILLER, J.A (2004): "La révolte de tout le monde". Site de *l'Association française contre l'abus psychiatrique*.

PANEL DE DESIGUALTATS SOCIALS A CATALUNYA (2004) Fundació Bofill

TERRAIL, J.P (2002): *De l'inégalité scolaire*. Paris: La Dispute

TERRAIL, J.P (2004): *École. L'enjeu démocratique*. Paris: La Dispute

TIZIO, H. (2003) *Reinventar el vínculo educativo*. Barcelona: Gedisa. p.99

Annex I

L'ÉVALUATION AU SERVICE DU LIBERALISME EUROPÉEN

**" L'évaluation est
dans le monde contemporain
ce que j'ai vu qui ressemble le plus à une secte. "**

Jacques-Alain Miller, *Psychanalyste, Voulez-vous être évalué ?* (Editions Grasset, 2004)

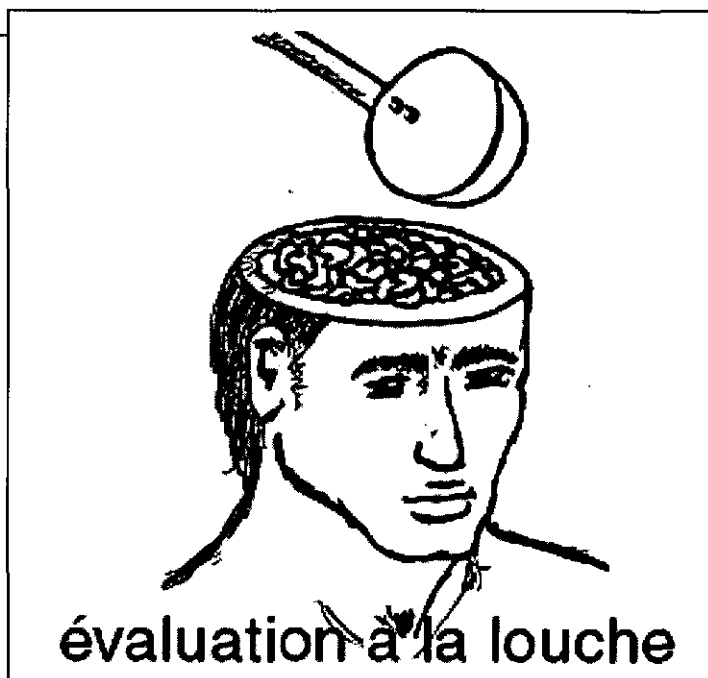
E d i t o

Le collectif educpop14 continue sans prétention mais avec détermination son projet d'information critique sur les mutations en cours dans le service public d'éducation. Depuis plus de deux ans, nous proposons en effet une lettre d'information analysant les politiques libérales qui dans l'éducation comme ailleurs, visent selon nous à détruire l'Etat social sous couvert de le réformer.

Dans une optique de continuité mais aussi d'approfondissement, nous avons désormais l'intention d'axer notre action et notre réflexion sur un sujet qui nous semble représentatif du virage gestionnaire dans les services publics et qui envahit progressivement toutes les sphères de la société: l'évaluation et sa "fameuse" culture, contre lesquelles les psychanalystes aussi sont entrés en lutte.

Ce numéro poursuit le travail déjà entamé (cf. notre dernière publication "Quand j'entends le mot culture, je sors mon évaluation") et fait partie d'un cycle de parutions à venir qui seront toutes consacrées au thème de l'évaluation pour voir comment il se "décline" (comme le disent les "experts") dans le travail, les services publics et l'éducation. Nous tenterons ainsi de dégager la cohérence des divers projets de "pilote" qui, des Institutions internationales jusqu'aux Académies, en passant par la récente loi d'orientation Fillon, ambitionnent tous d'adapter l'école aux contraintes du management et du marché.

Actualité oblige, nous replacerons ici le concept de l'évaluation dans le cadre européen.



SOMMAIRE

- Evaluation et concurrence des établissements en Europe ... page 2
- L'Angleterre, meilleur élève européen ? ... page 2
- Avec Perret, vous saurez tout sur... l'évaluation en Europe ! ... pages 3 & 4

D e s é c h o s d e S a r k o ...

" Il n'y a pas assez de réforme, il y a trop d'administrations, il y a trop d'habitudes et je vais prononcer un gros mot, il n'y a pas assez d'évaluation. L'un des malheurs de la France, madame, il faut le comprendre, c'est quelqu'un qui obtient une subvention ou une aide, il l'a à vie et chaque année il demande la subvention plus l'inflation. **Il faut rentrer dans la culture de l'évaluation,** est-ce que vous avez trouvé, est-ce que vous avez bien utilisé l'argent public ? Voilà me semble t-il ce que pourrait être une politique de recherche de l'avenir."

Nicolas Sarkozy

"100 minutes pour convaincre", France 2, 31 mars 2005

Evaluation et concurrence des établissements en Europe

"Le rapport Thélot fait amplement référence à ces nouvelles formes de "management public" qui passent par l'autonomie des établissements, une **évaluation omniprésente**, la dégradation du statut des personnels, le renforcement du pouvoir des chefs d'établissement et de toute une hiérarchie intermédiaire... Ce mode de pilotage combinant indicateurs, échange de "bonnes pratiques" n'est pas propre à l'éducation, il apparaît à quatre reprises dans le projet de traité constitutionnel. (...)

La "stratégie de Lisbonne", définie par le Conseil européen en mars 2000 et actuellement réactivée par le président de la Commission européenne, M. Barosso, traduit très exactement ce double mouvement [accent mis sur « capital humain » et « efficacité de l'enseignement »]. L'éducation et la forma-

tion sont considérées comme des facteurs déterminants pour bâtir "l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde". Comme jusque là, les résultats de la stratégie de Lisbonne, ne sont pas à la hauteur des attentes, Kim Wok, ancien ministre néerlandais et membre de la commission, veut la recentrer sur des objectifs essentiels, **en renforçant encore l'évaluation** et l'affichage des performances. Il déclare en novembre 2004 : "La commission européenne devrait présenter, de la manière la plus publique possible, un classement annuel des progrès accomplis par les Etats membres sur la voie de la réalisation des quatorze indicateurs-clés de Lisbonne. Les pays qui ont obtenu de bons résultats devraient être félicités, tandis que ceux dont les performances sont médiocres devraient être blâmés". (...)

Les organismes internationaux et plus particulièrement l'OCDE, se sont intéressés aux acquis des élèves plutôt qu'à la façon dont l'égalité des chances était respectée.

Progressivement, les indicateurs de performance, les tableaux de comparaison entre établissements, entre régions ou entre Etats, les tests standardisés deviendront en effet une sorte de boîte à outils pour évaluer la qualité des systèmes éducatifs. Ce qui revient à importer les modes de gestion de l'entreprise et à réduire l'école à une fonction de compétences soumise aux critères d'efficacité et de rationalité. Le Royaume-Uni en constitue un exemple caricatural."

Louis Weber,
membre de l'institut de la FSU,
Le monde diplomatique, mars 2005

L'Angleterre, meilleur élève européen ?

"Depuis le Conseil européen de Lisbonne (en mars 2000), l'Union s'est fixée pour principal objectif en matière d'éducation de produire un capital humain rentable au service de la compétitivité économique. En Angleterre, bâtissant sur les fondations de Madame Thatcher, le gouvernement de M. Anthony Blair a utilisé trois nouveaux leviers pour "réformer" le système scolaire dans cette logique.

Le premier est constitué par de puissantes agences gouvernementales comme le Bureau des normes éducatives qui pratique des inspections très strictes dans les établissements, et l'Agence pour la formation des enseignants, chargée de superviser la formation initiale et continue des maîtres.

Le deuxième est la **tentative de recyclage des fournisseurs et des principaux pour en faire des cadres de direction** fortement engagés au service des objectifs gouvernementaux.

Le troisième est le secteur privé, décrit en 1998 comme "capable, entre tous, de piloter le changement et l'innovation".

Sept ans après, on peut effectivement constater que les sociétés et les entrepreneurs privés, qu'ils agissent à titre commercial ou bénévole, sont désormais des acteurs centraux du système éducatif. Le gouvernement se repose en effet sur eux, qu'il s'agisse des méthodes pédagogiques, des programmes ou de l'administration des établissements. (...)

Le rôle central du privé dans le management apparaît également dans l'attribution aux enseignants de salaires au mérite. Des contrats de plusieurs millions de livres ont été signés avec un grand nombre de sociétés pour **l'élaboration de critères d'évaluation des performances des maîtres**, pour le recrutement de consultants chargés de former des chefs d'établissements à l'évaluation de leurs propres enseignants, et aussi pour évaluer ces mêmes chefs d'établissement afin de s'assurer qu'ils remplissent correctement leur tâche."

2

Richard Hatcher, directeur de

recherches en sciences de l'éducation à
l'université de Birmingham,
Le monde diplomatique, avril 2005

"Au Royaume-Uni, le traitement de choc des travaillistes"

" Dans le secteur public britannique, le credo rentabilité-efficacité-compétitivité est plus vigoureux que jamais. Le gouvernement Blair a poursuivi la réforme de l'administration centrale entamée par les conservateurs entre 1988 et 1997. En juillet, le chancelier de l'Echiquier, Gordon Brown, a proposé de supprimer 104 000 des 512 000 postes de l'administration centrale d'ici à 2008. (...)

Le salaire au mérite. Le *Performance-Related Pay* est en vigueur, notamment dans l'éducation nationale et la police, où chaque agent est évalué en fonction de sa compétence professionnelle, de son dévouement, de ses rapports avec le public et de ses capacités d'adaptation..."

Le Monde, janvier 2005

Avec Perret, vous saurez tout sur... l'évaluation en Europe !

Qui connaît Bernard Perret ? Sans doute peu de monde et c'est bien normal. Il fait partie de ces hommes de l'ombre qui prescrivent à nos gouvernants et leurs cohortes de sous-fifres zélés les voies à suivre. Bernard Perret est un promoteur de l'évaluation en France qui, selon lui, doit puiser "*de manière pragmatique dans les boîtes à outils des sciences sociales et du management*". Le mot magique est lâché. Sous couvert de pragmatisme, notre homme est en effet un propagandiste de la gestion d'entreprise. Il est d'ailleurs membre du CNE (Conseil national de l'évaluation, créé par décret en 1998) qui est l'une des organisations relais de l'idéologie gestionnaire internationale appliquée au domaine public. Aussi, à l'occasion du débat européen, nous a-t-il semblé bon d'extraire du petit livre de Perret *L'évaluation des politiques publiques* (éditions Repères La découverte, 2001) quelques parties consacrées à la diffusion de la culture de l'évaluation dans les services publics en Europe. Il s'agit bien sûr d'en proposer une lecture critique pour mieux identifier l'origine et les dangers de la raison évaluatrice, ce scientisme d'expert vers le "tout gérer".

1. Comment est née la culture de l'évaluation dans les institutions européennes

Le rôle moteur de l'Europe libérale est avéré en matière d'évaluation des politiques publiques. Pour Bernard Perret, très clairement la Commission européenne est "l'acteur clé de l'évaluation européenne". Pour lui, ce sont principalement les politiques de développement « structurel » en

Europe qui ont initié l'évaluation des politiques publiques sur le plan institutionnel. En effet, la mise en place des fonds structurels européens, soit les moyens supplémentaires attribués aux régions les plus pauvres de l'Union (en soi un objectif louable bien sûr), a été le prétexte à une évaluation de plus en plus exigeante concernant l'utilisation des ressources allouées. Perret se réjouit notamment de la nouvelle directive concernant ces fonds, qui depuis 1993, "*renforce et précise l'injonction d'évaluer et complète les évaluations ex-ante et ex-post par une évaluation concomitante*" (Perret, p 70).

En gros, il s'agit d'évaluer avant, d'évaluer après, et d'évaluer pendant, c'est à dire de contrôler tout le temps, et cela bien sûr, au nom du bien commun ! Il est pour nous intéressant de noter la proximité du charabia gestionnaire des articles 26.1 et 26.2 dont il est ici question, avec l'actuel jargon managérial dont use notre propre hiérarchie dans l'éducation nationale : "*les évaluations doivent utiliser toutes les informations produites par les dispositifs de mise en oeuvre afin d'apprécier l'impact socio-économique des opérations, leur adéquation ayant été vérifiée en association étroite avec les comités de pilotage des programmes.*" (articles 26.1 et 26.2, 1993).

Partant, l'impératif évaluateur s'est ensuite diffusé comme une "évidence", un processus naturel et incontestable, aux services publics dans les pays européens, avec toujours le même argument selon lequel la mesure de l'"efficacité" profiterait à l'ensemble de la population. Cet appareillage de légitimation technocratique cache pourtant très mal la réalité du prosélytisme évaluateur en Europe : il s'agit d'une logique managériale qui vise à généraliser les expérimentations conservatrices menées en Grande Bretagne contre les services publics dans les années 80.

2. L'évaluation obscurantiste comme outil de la privatisation en Angleterre

Au sein de l'Europe, le gouvernement Thatcher a milité dès la fin des années 70 pour une évaluation des politiques publiques et l'application du modèle managérial aux entreprises et services publics afin d'en réduire les coûts voire de les privatiser. Or, loin d'en contester les effets particulièrement dévastateurs sur le plan social, nos dirigeants nationaux et européens ont décidé d'en organiser l'expansion sous la pression du patronat.

Perret, qui étudie avec intérêt la propagation de l'"évaluation culture", reconnaît lui-même qu'une grosse "vague évaluatrice" à partir des années quatre-vingt, "*coïncide avec l'arrivée au pouvoir des gouvernements conservateurs dans les pays anglo-saxons(...). Elle est liée à la révolution libérale-conservatrice et à la crise fiscale du début des années quatre-vingt. L'évaluation est alors enrôlée dans les politiques de réduction des dépenses publiques et de réforme administrative. Les administrations budgétaires et les organismes de contrôle (Cours de comptes) sont les acteurs dominants de cette nouvelle phase. L'évaluation doit servir à vérifier que les dépenses publiques sont vraiment utiles et que les contribuables "en ont pour leur argent". L'objectif affiché est de remettre en cause certains programmes jugés inefficaces ou trop coûteux. Les finalités de l'évaluation sont reformulées autour des deux notions clés d'accountability (parfois traduit par "imputabilité" ou "redevabilité") et de value for money. Ce virage est particulièrement net au Royaume-Uni.*" (Perret, p62).

En Grande-Bretagne, ce tournant gestionnaire prépare la privatisation d'une partie des services publics et la réorganisation de la partie restante sur le modèle de l'entreprise ainsi que la mise en place de dispositifs de contrôle bureaucratique permanent : " Au cours des années 1980, le développement de l'évaluation britannique a été fortement marqué par la Nouvelle gestion publique (New Public Management, NPM). Les lignes de force du NPM sont les suivantes : privatisations, développement des "mécanismes de marché", renforcement des instances de régulation chargées de veiller au bon fonctionnement des marchés, dévolution de fonctions administratives à des agences non gouvernementales ou semi-publiques. Il se traduit par l'accroissement de la responsabilité des acteurs publics périphériques, une exigence accrue de "comptabilité rendue" aux autorités centrales et aux clients des services publics, le raccourcissement des lignes hiérarchiques, le développement systématique de rapports prestataires/clients au sein du secteur public, l'attention portée aux intérêts des consommateurs et à la qualité des services. » (Perret, p65).

Les services publics deviennent selon cette logique des entreprises à part entière, qui doi-

vent mettre en œuvre des procédures qualité pour satisfaire des clients et justifier sans cesse les moyens financiers qui leur sont alloués, d'où le rôle central de l'évaluation qui vise à définir les objectifs en amont et à contrôler la conformité des résultats en aval. Pour l'Ecole britannique, c'est le " Learning Skills Council " qui est chargé de ce " pilotage par les résultats ". A son sujet, Perret concède lui-même que " dans un tel dispositif, il est difficile d'éviter une confusion entre le contrôle et l'évaluation. Sont notamment dénoncés l'usage intempestif des indicateurs de résultats comme critères d'allocation des ressources (par exemple le fait de lier le salaire des professeurs aux résultats de leurs élèves) et la dérive technocratique qui conduit à fixer aux services publics des objectifs inadéquats, peu crédibles et sans rapport direct avec la qualité de leur travail (The economist, 28 avril 2001). " (Perret, p66-67). Il est intéressant de remarquer que même pour les fervents militants de l'évaluation, cette logique d'indicateurs de résultats et de salaire au mérite peut paraître inapplicable et contestable à l'école.

Pour notable qu'il soit, ce semblant de prudence ne doit pas tromper. Il s'agit bien d'une humilité tactique pour mieux nous imposer ensuite l'évidence de l'évaluation. Perret est en effet prêt

à reconnaître certaines critiques de l'évaluation. Concernant " *l'opinion dominante des hommes politiques britanniques* " qui, des conservateurs aux travaillistes, pensent que " *la nouvelle gestion publique devrait conduire à une meilleure efficacité de la dépense publique, (...) et au bout du compte à des services publics de meilleures qualité* ", Perret admet qu' " *il ne s'agit là que d'une croyance et l'on manque de preuve pour affirmer que la qualité du service public s'est améliorée depuis la révolution conservatrice* (il est banal de constater que les services publics sont de meilleure qualité en France qu'en Grande Bretagne). " (Perret, p68). On s'attend bien sûr après ça à ce que l'auteur se rétracte et convienne de l'absurdité de l'évaluation. Mais c'est sans compter sur l'attachement proprement sectaire qui anime les thuriféraires de l'évaluation et qu'a très bien décrit le psychanalyste Jacques-Alain Miller dans *Voulez-vous être évalué ?* (Editions Grasset, 2003). Perret conclut en effet en ces termes que nous vous laisserons apprécier : " *Il n'en demeure pas moins que l'observateur français est toujours favorablement impressionné par la capacité des responsables de l'administration britannique à formuler une doctrine claire en matière de gestion publique et par leur souci d'accountability.* " (Perret, p68).

A SUIVRE ...

Nous vous informons dès à présent que notre prochain numéro portera sur les évaluations organisées par l'OCDE et définies sous le nom de PISA qui, d'après des "espions assermentés", infiltreraient déjà certaines animations pédagogiques de notre propre arrondissement ! Le suspense continue au prochain épisode.

Pour des infos sur le collectif, pour plus d'articles et de liens contre la culture de l'évaluation :

<http://educpop14.free.fr>

Pour nous donner votre avis, votre réflexion ou nous contacter : educpop14@free.fr

Ce journal est rédigé de manière autonome par des enseignants, syndiqués ou non, qui en assurent le financement en toute indépendance. Si vous voulez soutenir notre initiative en participant aux frais d'édition (photocopies notamment), n'hésitez pas à nous contacter : educpop14@free.fr

ENSEMBLE, RESISTONS AU CULTE DE L'EVALUATION

A DIFFUSER LE PLUS LARGEMENT POSSIBLE

Annex II

Missatge d'Ellen Isaacs (eisaacs@pol.net)

On children overdiagnose

Dear Anna, don't know where you got my name as all I've done was write a paper for the APHA, but I've done no research myself. You might contact Julie Zito, the pharmacology professor who published an early paper on the rate of psych drugs in children (jzito@rx.umaryland.edu). Vera Sharav runs a watchdog organization and has dogged this issue for years (veracare@ahrp.org). Lawrence Diller is a child psychiatrist who wrote "Running on Ritalin" and speaks all over the world (www.docdiller.com). Hope that is a helpful beginning. Ellen