

EL CAMINAR DEL CRANC: ESTÀ PERDENT ENTITAT CIENTÍFICA L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC A CATALUNYA?

Avui, considerar l'equipatge biològic del nen o de la nena com a únic element discriminador i explicatiu del seu desenvolupament i de les necessitats de suport i ajut a aquest, resulta, si més no, una afirmació mancada de consens i pobrament fonamentada. De la mateixa manera, sense obviar, ni desconsiderar la empremta biològica, la importància dels entorns i del funcionament del nen/a, amb els suports adequats, en els entorns de vida, ens resulta clau no només per comprendre les seves necessitats sinó per ajustar la resposta i adequar els contextos de creixement[1].

Les capacitats, definides en relació a les habilitats adaptatives i als aspectes cognitius i d'aprenentatge, triangulen amb els entorns (casa, escola, comunitat...) i amb el funcionament en els mateixos. Són un dels vèrtex del triangle i no el nucli central de l'acció educadora.

Així entès, com assenyala Verdugo (1995), citat per Climent Giné (1997)[2], la intervenció psicopedagògica "en lloc de limitar-se a estudiar l'individu i a intervenir-hi, es planteja també la necessitat d'avaluar l'ambient en el qual està immers i d'intervenir-hi". La idea és clara, com ho és la dimensió i l'abast de la mateixa per a l'assessorament psicopedagògic. No només s'amplien els camps d'acció, sinó que la intervenció en els mateixos esdevé capdal.

En la mateixa línia, quan des del constructivisme es planteja la triangulació alumne-continguts-mestre, s'estableixen també els paràmetres d'acció d'una intervenció que a la lògica dels continguts a ser ensenyats i apresos hi interacciona la lògica psicològica dels aprenents, les relacions de mútua influència entre subjectes (iguals, mestre...) i el context on aquestes interaccions es donen i que doten de significat a les mateixes. De nou les peces s'encallaven i defineixen un model d'assessorament psicopedagògic que, defugint de la casuística concreta, però sense oblidar aquesta, estableix tot un seguit de conseqüències psicològiques, pedagògiques, didàctiques per a una intervenció psicopedagògica contextualitzada, en la que tant l'acció educativa com a on aquesta té lloc esdevenen els seus eixos centrífugs.

En aquestes lògiques s'ha estat creant cultura científica i professional al Principat, però d'un temps ençà les directrius de l'administració educativa catalana semblen contradir aquests principis. Només cal estar amatent a com s'està configurant la intervenció als centres. En com es planeja aquesta, sota quins principis i amb quins perfils professionals. Avui, el retorn a les capacitats (a l'alumne com a eix central de l'acció, com a únic element explicatiu sobre el qual fer recaure la resposta de marcat accent "terapèutic i reeducatiu"), o la primacia de l'especialització dels continguts (la preeminència del saber disciplinar dipositat en l'expert) per sobre les necessitats i lògiques contextuais o psicològiques, recorden el retorn a l'enginyeria pedagògica o a la perspectiva assistencial i clínica, com a garantia del bon quefer psicopedagògic.

L'aula, l'escola, la família..., allò que configura i condiona els processos d'ensenyament i d'aprenentatge escolar, però també educatiu com a terme més ampli que inclou a aquell, són, i haurien de continuar essent, els objectes i subjectes de l'assessorament psicopedagògic. Parcel·lar una intervenció que s'entén com a global, voler aïllar els elements que la configuren sense considerar l'entramat d'interaccions que configuren un tot, és diluir la potència d'un exercici professional que es sustenta en la valoració, l'assessorament i la resposta a les necessitats

educatives dels alumnes en i amb els seus contextos de vida i aquells i aquelles que els integren.

Tardor 2009

[1] Definició de l'Associació Americana de retard mental de l'any 1992.

[2] GINÉ, C. (1997) El Retard Mental; a AAVV Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials

Joan Serra Capallera
Director d'Àmbits de Psicopedagogia