

ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC A CATALUNYA

Isabel Solé

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona

RESUMEN

El artículo revisa la evolución sufrida por el sistema de asesoramiento psicopedagógico en Catalunya durante los últimos veinticinco años, centrándose en los equipos de asesoramiento psicopedagógico (EAP). Se examinan los antecedentes inmediatos así como determinados hitos que han tenido repercusión en la configuración progresiva del mencionado sistema en general y de los EAP en particular. Al hilo de la multiplicidad de tareas que asumen estos equipos, se plantean diversas cuestiones vinculadas al modelo de asesoramiento, a sus funciones prioritarias, al incremento de tareas propiciado por los avances en la coordinación de servicios y la progresiva burocratización, así como las dificultades que plantea evaluar los efectos del asesoramiento.

ABSTRACT

This article reviews the evolution experienced by the psychopedagogic counselling system in Catalonia over the last twenty five years, focusing on the psychopedagogic counselling teams (EAP). The aforementioned system is examined through both immediate antecedents as well as determinate milestones that have had repercussions concerning the general progressive configuration of the system and that of the EAP in particular. Taking into consideration the multiplicity of tasks taken on by these teams, several questions are posed concerning the model of counselling followed, its priority functions and the increase in tasks caused by the advances in the coordination of services and the progressive bureaucratization, such as the difficulties posed by the evaluation of the effects of counselling.

En termes de memòria, de revisió, vint-i-cinc és una xifra respectable. Ara que *Àmbits* arriba al seu número 25, casualment també fa 25 anys que es van publicar les *Línies bàsiques d'Actuació dels EAP*. I també estem celebrant aquests mesos el 25è aniversari de la constitució de la Facultat de Psicologia a la Universitat de Barcelona. Més o menys, doncs, per la mateixa època en que la UB pot començar a expedir títols de psicòleg, el Departament d'Ensenyament estableix unes directrius per a regular el treball de llicenciats en Filosofia i Lletres, Filosofia i Ciències de l'Educació (Secció Psicologia), Pedagogs... que s'han incorporat als equips de sector. I ara ja fa 25 números i uns quants anys que tenim una revista que s'ocupa de la fonamentació teòrica, del debat i de l'anàlisi de la professió, d'aquesta professió que des de llavors ha viscut diverses regulacions, ha incorporat nous professionals i ha anat decididament endavant, seguint un camí no sempre lineal ni exempt de trasbalsos, entrebancs i contradiccions. És, doncs, una ocasió per fer un cop d'ull al moment en que ens trobem aprofitant la perspectiva que ja comencem a tenir, assumint que la mirada serà necessàriament parcial i discutible. El camí recorregut permet identificar alguns punts problemàtics que revisaré en el darrer apartat, més per deixar-los formulats que per aportar-hi solucions.

ANTECEDENTES DEL SISTEMA D'ASSESSORAMENT A CATALUNYA[1]

Quan al 1980 es concreten les transferències de serveis i funcions en matèria educativa, al nostre país ja existien diverses estructures vinculades, d'una manera o una altra, a l'assessorament per a l'adequada atenció a la diversitat. Com és sabut, entre 1977 i 1982, en aplicació de la Ley General de Educación (1970) s'havien creat els SOEV (Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional), serveis integrats per docents que havien d'acreditar una titulació universitària de Psicologia o Pedagogia. Les funcions que hom els encomanava, vinculades a l'escolaritat ordinària, incloïen l'orientació escolar i vocacional dels alumnes, tasques d'informació a les famílies i d'assessorament i suport al professorat. L'àmbit provincial d'aquests organismes, així com la manera com a l'època es concebia l'orientació, convida a pensar tant en una atenció esporàdica als centres com una tendència a circumscriure-la a aspectes d'orientació escolar i vocacional individual,

proporcionada per un professional expert en moments de transició entre cicles i etapes educatives.

Pràcticament coincidint en el temps, al 1980 es creen a tot l'estat com a suport al Plan Experimental de Educación Especial, els Equips Multiprofessionals d'Educació Especial (EMEE), formats per psicòlegs i pedagogs –no necessàriament amb titulació docent-, assistents socials, logopedes i en alguns casos metges. Aquests equips, dirigits prioritàriament als alumnes amb necessitats educatives especials (nee), es generalitzen al 1982, d'acord amb el Pla Nacional d'Educació Especial que es regeix pels principis de normalització, atenció personalitzada, integració i sectorització. Aquests principis, que estan presidint la discussió educativa a diversos països europeus, suposen un revulsiu en la forma de concebre l'educació especial i una autèntica revolució per a tot el sistema educatiu, per a la seva cultura, organització i funcionament. A partir del RD 334/1985 de l'Educació Especial, que la defineix com a part integrant del sistema educatiu, s'estableix que el referent per a l'educació dels alumnes amb nee és el currículum ordinari, i que la seva escolarització s'exercirà en centres igualment ordinaris. Després de tres anys de funcionament experimental i de la seva avaluació, el Programa d'Integració entra en fase de consolidació. Tot plegat condueix a que els EMEE treballin cada cop més amb mestres que tenen al seu càrrec els alumnes amb nee, també en el cas dels Equips Multiprofessionals que depenien de l'administració catalana.

Per acabar de completar el panorama, recordem que ja a l'any 1973 s'havia produït la inciativa pionera de creació d'Equips Psicopedagògics Municipals (EPM Cornellà i EPM Espluges de Llobregat), en una estratègia que es va estendre, al llarg de la dècada, pels cinturons industrials de les grans ciutats (Barcelona, Madrid, Bilbao, València). Malgrat que els Equips Psicopedagògics Municipals, degut al seu origen, es caracteritzen més per l'heterogeneïtat que per una altra cosa, hi ha alguns aspectes més o menys compartits als que convé al·ludir. Es tracta d'organismes que són creats per corporacions municipals –les quals no tenen potestat per a generar-los- com a resposta a les importants mancances del sistema públic d'educació, mancances que en els territoris on es

creen aquests serveis es veuen agreujades per les característiques de desarrelament i condicions socials desfavorides d'uns nuclis de població assentats en zones que havien rebut importants fluxos migratoris, i on les taxes de fracàs escolar, absentisme i abandonament són molt elevades. Els EPM estan formats majoritàriament per psicòlegs, pedagogs i assistents socials; tot i que d'un a altre equip es poden donar diferències intenses en el model d'intervenció –de vegades més centrat en la resolució de “casos” individuals, d'altres donant prioritat a l'assessorament i treball conjunt amb mestres per assolir millores en la qualitat de l'ensenyança –, es propi de la majoria d'aquests equips el debat sobre el model d'intervenció i l'adopció d'un enfocament més institucional i comunitari -fins al punt que alguns s'arriben a autodenominar “equips sociopsicopedagògics”. Una contribució importantíssima, ja que l'accent en allò més institucional qüestiona un abordatge estrictament individual dels problemes, i obre el camí a enfocaments més amplis, que converteixen el context escolar (i el de la comunitat) com objecte d'intervenció i no només com escenari de la mateixa. Coll (1991, 1996) considera, i ho compartim molts, que les experiències d'aquests equips han permès entendre el treball psicopedagògic com un servei de suport a l'escola en el seu conjunt, no estrictament dirigit a aquells alumnes que presenten més dificultats.

LA CREACIÓ DELS EQUIPS D'ASSESSORAMENT I ORIENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA

Fet i debatut, a començaments de la dècada de 1980 coexisteixen a Catalunya serveis que comparteixen el caràcter sectoritzat, integrats per professionals d'ídèntiques o similars titulacions acadèmiques, que tenen diferent filiació administrativa (local, autonòmica, i dintre d'aquesta, diverses Direccions Generals), i que semblen haver estat pensats per donar resposta, cada un d'ells, a necessitats sentides pel sistema educatiu: necessitat d'orientar adequadament els alumnes; necessitat d'atendre específicament aquells que per les seves característiques presenten més dificultats i estan començant el seu camí a l'escola ordinària; necessitat d'abordar amb profunditat el fracàs de l'escola, causant per molts del fracàs escolar. Alhora, s'han començat a crear Equips Específics, dirigits a oferir ajuda especialitzada en els casos d'alumnes amb trastorns greus del desenvolupament i discapacitats sensorials o motrius.

La diversitat d'iniciatives, d'afiliació, de finalitats, i la falta d'un disseny general i articulat que organitzi les instàncies d'assessorament, sovint es tradueix en manca de coordinació de tasques i funcions, el que genera un conjunt d'actuacions normatives que tenen com a finalitat avançar en la creació d'una xarxa unificada de serveis de suport a les escoles. Així, al 1981 es produeix una regulació dels Equips Multiprofessionals, que en virtut de les transferències quedaven sota la responsabilitat de l'administració catalana. Aquesta regulació afecta la seva composició, àmbit geogràfic d'actuació, objectiu i organització funcional. Al 1983 es posa en funcionament un Programa d'Homologació dels Serveis Psicopedagògics Municipals. Al mateix any, l'Ordre del 20/05/83 (DOGC 13/07/83) crea els Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP), òrgan tècnic de caràcter interdisciplinari “(...) que ha de contribuir dins d'una perspectiva multidisciplinària i en estreta col·laboració amb els claustres de professors a la necessària prevenció educativa i a un millor desenvolupament del procés educatiu i de la renovació pedagògica, la qual cosa farà possible que l'escola doni resposta a les necessitats educatives de tots els alumnes siguin quines siguin llurs característiques individuals.”

Convé tenir en compte que els primers EAP comencen el seu camí incorporant professionals procedents d'altres organismes com els

SOEV, els EEMM i els EPM, tot i que en aquest cas de manera més progressiva donat el caràcter gradual del procés d'homologació. No només això; en un cert sentit, es pot afirmar que el nou òrgan tècnic ha d'assumir en bona part els objectius d'una actuació que ha estat fins el moment distribuïda entre aquells serveis que s'hi integren: atenció als alumnes amb nee, assessorament als mestres i a l'escola en el seu conjunt, vetllar per l'adequada orientació de tots els escolars.

L'any 1984 (ara fa 25 anys) és un any important en la configuració dels EAP. En virtut del Decret 117/1984 de 17 d'abril, s'integra l'Educació especial en el sistema educatiu ordinari; els EAP queden encarregats de dur a terme els preceptius dictàmens d'escolarització dels alumnes. Aquest mateix any la Resolució de 31 de juliol estableix les *Línies bàsiques d'actuació dels EAP*, que fins on conec, constitueixen la primera regulació normativa de les tasques d'assessorament psicopedagògic. Alguns trets d'aquest document mereixen ser comentats, entre ells la participació de professionals en la seva elaboració així com la capacitat de les Línies per traduir en funcions concretes el coneixement pràctic que s'havia anat configurant i compartint en diferents instàncies (grups de treball, espais de formació...etc.). En una interessant anàlisi, Grau (2000) sintetitza l'"esperit" d'aquella normativa, tot assenyalant la vigència dels conceptes en que recolza:

- Consideració de la responsabilitat de les institucions educatives en el nomenat fracàs escolar, i consegüent èmfasi en la presa de decisions organitzatives i metodològiques adaptades a la diversitat de ritmes i nivells d'aprenentatge.
- Col·laboració de l'EAP amb el conjunt de la institució; necessitat per tant de conèixer-la adequadament.
- Visió innovadora de l'avaluació psicopedagògica, centrada en les capacitats de l'alumne i en les ajudes que ha de rebre, de manera que d'una banda es defuig una visió estrictament centrada en la patologia, i d'altra banda es tendeix a elaborar orientacions i suggeriments útils per a tots els alumnes i susceptibles de millorar la pràctica educativa en el seu conjunt.
- Consideració processual i global de l'orientació (personal, acadèmica, vocacional) al llarg de tota l'escolaritat;
- Assessorament tècnic com a suport per a la millora i innovació de la pràctica educativa en tot allò que té a veure amb mètodes i estratègies didàctiques, per a facilitar els canvis i detectar les necessitats de formació.

La valoració que molts professionals fan de les Línies bàsiques és força positiva, malgrat un inconvenient que salta a la vista: la gran amplitud i complexitat de les funcions encomanades, que requereixen de profunds i diversos coneixements per part dels assessors, i d'unes adequades condicions de treball per a concretar-les en plans de treball definits. Encara que no es pressuposava l'obligatorietat de treballar en tots els centres el conjunt de les funcions atribuïdes, és evident que l'expectativa que es projectava sobre la capacitat transformadora dels EAP era molt elevada.

EL DECRET DE SERVEIS EDUCATIUS (1994)

Les *Línies Bàsiques* van estar vigents durant una dècada. Una dècada que no va ser qualsevol: l'efervescència política es traduïa també en el debat educatiu que preparava la promulgació de la LOGSE (1990). El “Proyecto para la Reforma de la Enseñanza”, i més tard la pròpia Llei Orgànica General del Sistema Educatiu, consideren els serveis i instàncies d'assessorament psicope-

dagògic com recursos especialitzats per a la millora de la qualitat de l'educació. La nova normativa aposta pels serveis sectoritzats de suport als centres, atribuint-los actuacions preventives, compensadores, d'assessorament i suport tècnic, activitats que caldria realitzar en contacte amb els professors i concretament amb els Departaments d'Orientació, estructures internes que amb caràcter experimental el MEC havia començat a implantar en els ensenyaments mitjans en el curs 1987/88. De la mà de la LOGSE s'estableix un model global d'orientació educativa i d'intervenció psicopedagògica (MEC, 1990) que proposa un continuum entre ambdues, la que ofereix el tutor i la que és pròpia del professional especialitzat (CITA). Com es sabut, aquest model va donar peu a dues concrecions diferents:

- a) Pel territori que quedava sota la influència del MEC (i progressivament a la major part de CCAA), s'estableix que els Equips de sector proporcionaran l'assessorament i l'orientació a les etapes d'educació Infantil i Primària (tot i que aquests equips tenen funcions de sector, dirigides a assegurar la continuïtat entre EP i ESO). El treball psicopedagògic especialitzat a l'ESO s'encomana als Departaments d'Orientació (DO) creats als centres de Secundària. El 1992 i pel seu àmbit d'actuació, el MEC regula l'estructura i funcionament dels Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP, Ordre del 9 de desembre). Les funcions del DO queda regulada en el RD 83/1996, de set de maig.
- b) A Catalunya l'assessorament a la nova etapa de l'ESO, així com a educació infantil i primària, queda confiat als EAP, alhora que es crea la figura de Professor de Psicologia i Pedagogia amb funcions bàsicament docents, relacionades amb el tractament de la diversitat als centres de secundària. Ambdues mesures tenen la seva cobertura legal en el Decret 155/1994 de Serveis Educatius[2].

El decret estableix que els Serveis Educatius (SE) del Departament d'Educació són òrgans de suport a la tasca docent de mestres, professors i centres docents i n'especifica les funcions respectives. Són SE (art. 2):

- Els centres de recursos pedagògics (CRP),
- Els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP)
- Els centres de recursos educatius per a discapacitats auditius (CREDA)
- Els centres de recursos educatius per a diversos tipus de disminucions
- Els camps d'aprenentatge (CA)

La publicació d'aquest Decret està precedida per una intensa activitat normativa a nivell estatal i autonòmic, sense fer referència a la qual es fa difícil d'entendre allò que regula específicament el treball psicopedagògic. A partir de la promulgació de la LOGSE (1990), el Decret 75/92 estableix a Catalunya la nova ordenació dels ensenyaments. A nivell estatal, el RD 1701/1991 de 29 de novembre, que estableix les especialitats del Cos de Professors d'Ensenyament Secundari, crea l'especialitat de Professors de Psicologia i Pedagogia, pensada per a que s'hi adscriguin els professionals que des de diverses instàncies assumeixen el treball psicopedagògic.

A partir d'aquí s'inicia un procés de funcionarització de molts professionals d'EAP en el Cos de Professors d'Educació Secundària

de l'especialitat de Psicologia i Pedagogia; i també a partir del curs 1994-95 es comença a dotar els IES de la figura de Professor de Psicologia i Pedagogia (PPP). Mentre que els membres d'EAP que ingressen al cos de Professors de Secundària i que romanen als EAP continuen igualment exercint com a *assessors*, el que passa amb la figura del PPP és diferent, ja que apareix clarament definida com una *figura docent* especialitzada en l'atenció directa als alumnes amb més necessitats educatives –malgrat es contemplan també la docència en crèdits variables i funcions en l'organització de mesures d'atenció a la diversitat, entre d'altres- com es desprèn, per exemple, de la Resolució de 30 de juny de 1997, d'instruccions de començament de curs, així com d'algunes opinions autoritzades (Pellisé, 1988; Mauri, 1999).

El Decret de Serveis Educatius estableix entre d'altres aspectes una nova regulació de les funcions dels EAP, que deroga les *Linies Bàsiques*. Una novetat important és que situa l'EAP en una xarxa de serveis més ampla i considera que la seva intervenció es dirigeix: "(...) a oferir la resposta educativa més adequada, especialment per als alumnes amb disminucions i per als que presenten més dzzificultats en el procés d'aprenentatge".

Des d'aquesta finalitat general, el Decret adjudica de manera prioritària a l'EAP actuacions concretes en l'atenció a la diversitat: identificació i avaluació de les nee; col.laboració en les adaptacions del currículum; assessorament als equips docents sobre projectes curriculars de centre en allò que es refereix a aspectes psicopedagògics i d'atenció a la diversitat; assessorament a alumnes, famílies i equips docents sobre aspectes d'orientació personal, educativa i professional. Introdueix la "*col.laboració amb els serveis sanitaris i socials de l'àmbit territorial de coordinació, a fi d'oferir atenció coordinada a l'alumnat i a les famílies que ho necessiten*". I incorpora també unes difuses funcions relacionades amb "aportació de suport i criteris tècnics psicopedagògics a d'altres òrgans de l'Administració Educativa" i un genèric "Altres funcions que els atribueixi el Departament d'Ensenyament".

Encara que no em resulta possible analitzar en detall el que suposa el Decret que es troba actualment vigent, tres aspectes han estat destacats:

- a) L'èmfasi en les funcions d'identificació, avaluació i adaptacions curriculars no resulta sorprenent, donat que el treball dels EAP ha estat vinculat des de sempre a aquest tipus de necessitats. Tanmateix, diversos autors han intuït en la lectura que fan del Decret una perspectiva més individual que curricular, institucional i sistèmica en l'atenció a la diversitat. (Grau, 2000)
- b) Les funcions vinculades a aportar criteris a d'altres òrgans de l'Administració educativa, així com les "Altres funcions..." s'han traduït a la pràctica en un conjunt de demandes fortament burocratitzades que consumeixen temps i esforços, sense que sempre sigui possible veure'n la utilitat ni la repercussió en la millora de l'atenció que reben les escoles i els usuaris dels EAP (Bonals, 2005)
- c) La crida a la col.laboració amb els serveis sanitaris i socials de l'àmbit constitueix un avenç clar en el camí d'una millor intervenció, més coordinada i global, als usuaris. De fet, el treball en xarxa, malgrat les dificultats que comporta, és una realitat en moltes zones, i allà on es pot anar implantant les seves conseqüències són valorades de manera positiva (Bassedas, 2007)

ELS SERVEIS EDUCATIUS DE ZONA

Des de l'any 1994 s'han produït nombrosos canvis socials i polítics a Catalunya. En l'àmbit educatiu, l'horitzó d'una Llei d'Educació Catalana ha promogut i està promovent encara debats i posicionaments de part de col·lectius diversos de la societat civil. Més enllà de la necessària adequació als canvis legislatius generals en matèria educativa, la consecució d'un sistema educatiu inclusiu, equitatiu i de qualitat, justifica i reclama un seguit de transformacions, algunes de les qual ja s'expressaven al programa 2004-07 "Una educació per a la Catalunya del S. XXI" del Departament d'Ensenyament. Entre d'altres mesures, el programa preveia la reorganització dels serveis educatius.

Aquesta reorganització no és aliena a la creació de un nou òrgan d'assessorament, els equips d'assessors LIC (Llengua, cultura i interculturalitat), dependents de la Subdirecció general de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social. Els assessors LIC, que hereten la tasca del SEDEC i del Programa de Compensatòria, comencen a intervenir als centres el curs 2004-05 i assumeixen, entre d'altres, tasques vinculades a l'elaboració del Pla Lingüístic del centre, a la integració dels nous nings, al funcionament de les aules d'acollida i als Plans d'Entorn. Molt aviat es va començar a parlar de la configuració d'uns Serveis Educatius Integrats (SEI) que havien d'incorporar els EAP, els CRP i els assessors LIC. Si la provisió de nous recursos sempre és benvinguda, en aquest cas, com en d'altres, la confluència dels EAP i els LIC va comportar algunes disfuncions i solapaments als centres educatius. Per la seva part, la proposta de constituir els SEI va generar desconcert i oposició en amplis sectors de professionals dels EAP; així ho manifestava el president de l'ACPEAP[3]:

"Les divergències no són tant en relació a les finalitats i funcions generals d'aquests serveis educatius, sinó en l'estructura i l'organització que ha de sustentar i dotar d'eficiència aquests serveis (...) el dibuix d'un únic servei educatiu que agrupi a diferents perfils professionals, amb funcions i pràctiques molt diferenciades (...) com ara l'assessorament psicopedagògic o l'avaluació psicopedagògica i l'elaboració dels informes corresponents en el cas dels professionals dels EAP- si no es contempla clarament una estructura interna d'equip, de treball propi i amb una persona responsable d'aquest, es pot produir a curt i mig termini una dispersió de tasques i una manca d'orientació en les funcions específiques les quals poden repercutir en la qualitat de la intervenció psicopedagògica als centres". (Sentís, 2006)

Gairebé de forma immediata, el curs 2005-06 es posa en marxa una experiència pilot d'integració de serveis educatius a determinats territoris (vegeu, per exemple, Centelles, 2006). Actualment, els Serveis Educatius de Zona (SEZ) estan estructurats per zones que abasten tot el territori català, cadascuna de les quals compta amb el seu Pla Educatiu. La creació de noves estructures d'assessorament i la seva reorganització, ha modificat la composició dels Serveis Educatius, que s'autodefineixen com "(...) òrgans de suport permanent i assessorament tècnic, constituïts per equips multiprofessionals que donen servei als centres educatius públics i privats concertats de nivells educatius no universitaris, al professorat, a l'alumnat i a les famílies en un entorn sociocomunitari i en els diferents aspectes relacionats amb l'educació. Actualment estan integrats per:

- Els centres de recursos pedagògics (CRP),
- Els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP)

- Els equips d'assessorament en llengua i cohesió social (ELIC)

que són els serveis educatius que actuen en els centres d'una zona educativa específica.

Aquests tres serveis actualment actuem com a servei educatiu de zona" (CRP, EAP, CREDA, 2009)

En el document d'on he extret aquesta cita, les Associacions de Professionals de CRP, EAP i CREDA de Catalunya exposen, en compareixença parlamentària, les seves esmenes al projecte de Llei Catalana d'Educació. Crida l'atenció que la primera d'aquestes esmenes es dirigeixi a rectificar l'absència de definició sobre el concepte de "servei educatiu"; i no deixa de sorprendre que bona part de les esmenes tinguin com objectiu aclarir i especificar el que fa un servei que l'Administració educativa catalana va crear fa vint-i-cinc anys. Saben els responsables de l'administració què fan i per a què ho fan els EAP?. Potser la dificultat per a entendre-ho explica que a hores d'ara, i després d'un procés ple d'oscil·lacions, s'estigui esperant la promulgació d'un nou decret, que reguli l'actuació dels serveis i l'adeqüi a la realitat actual.

VINT-I-CINC ANYS DESPRÉS

Abordaré breument en aquest apartat algunes de les moltes qüestions problemàtiques que aquest ràpid recorregut per vint-i-cinc anys d'assessorament permet posar de manifest, assumint que ni són les úniques ni potser les més importants. La meua reflexió s'estructura al voltant de la multiplicitat de tasques que els EAP han anat assumint des de la seva fundació i apunta algunes de les seves conseqüències (en relació al model d'assessorament, a les funcions prioritàries, a la coordinació de serveis, a la progressiva burocratització, i a la dificultat d'avaluar els efectes de l'assessorament).

La multiplicitat de tasques és, en la meua opinió, inseparable de l'opció per una estructura comuna d'assessorament de tipus dins/fora per les etapes d'EI, d'EP i d'ESO. Em sembla que aquesta afirmació no necessita justificació, doncs cau pel seu propi pes que un psicòleg que treballés en un hipotètic centre d'EI i EP, o fins i tot en un que acollís totes les etapes educatives tindria sempre menor diversitat de tasques que un psicòleg que treballa en un equip de sector. Abordar el problema de la multiplicitat de tasques hauria de portar a identificar aquelles necessitats dels centres educatius que requereixen l'existència de l'assessorament que es proporciona des del sector, aquelles que requereixen d'estructures internes al propi centre i aquelles que requereixen el concurs de tots dos tipus d'estructures (que, amb diferent intensitat, seran probablement moltes). Identificar, i destinar els recursos humans, normatius i materials per a que l'assessorament pugui contribuir a l'assoliment de les finalitats que la societat encomana a les escoles i instituts. Sempre he pensat que la perspectiva que aporta un assessor dins/fora, més distanciada de la dinàmica interna dels centres i alhora dotada de coneixement dels recursos del sector, pot ajudar a una adequada anàlisi dels problemes i aportar visions alternatives; així mateix, em sembla que les possibilitats de seguiment i d'acompanyament al llarg de l'escolaritat als alumnes que presenten més dificultats i les seves famílies és un actiu importantíssim, com ho és la possibilitat d'arribar a accions coordinades amb professionals de l'àmbit sanitari i social que amb molta freqüència intervenen també en aquests casos. Considero que, en unes adequades condicions de treball, aquesta posició dins/fora és la més favorable per a que l'assessorament col·laboratiu esdevingui una eina per a l'anàlisi i la millora institucional. Ara bé, és evident que l'assessorament no es pot concretar sense l'existència d'estructures internes potents de treball conjunt -i d'assessorament

en determinats aspectes, com l'atenció directa als alumnes amb més dificultats, per exemple- que permetin abordar els reptes que planteja assolir una escola inclusiva. Ja existeixen al nostre país opcions diferents (vegeu l'article de Vélaz de Medrano y Martín, en aquest mateix número) de les quals indubtablement es pot aprendre per, sense perdre allò que ja tenim, incorporar noves fórmules susceptibles d'ajudar a anar endavant.

És possible que la presa de consciència de la multiplicitat de tasques encomanades als EAP es trobi a l'origen del que des de sectors professionals s'interpreta com una restricció de les seves funcions per part de l'administració educativa a l'àmbit de l'atenció a la diversitat; l'emergència d'altres serveis, com els LIC, no seria aliena a aquest moviment. Des d'altres perspectives, en canvi, aquesta centració es pot haver entès com un alleugeriment en front del que es viu com una exagerada dispersió de funcions. En qualsevol cas, la tendència a considerar el treball dels EAP prioritàriament vinculat a l'atenció a la diversitat no em sembla tan problemàtica com la tendència a considerar que les diferències entre les persones es deuen exclusivament a factors interns i endògens. És aquesta atribució la que condueix directament o indirectament, a proposar un abordatge més individual que contextual de les diferències; un abordatge que té en compte l'individu i no l'individu en el/s seu/s context/os. Hauríem d'estar atents a la manifestació d'aquesta creença en un moment en que es fa una forta aposta per l'escola inclusiva, ja que aquesta ho serà si és capaç d'anar trencant les barreres que impedeixen l'aprenentatge; això fa recaure la responsabilitat en els contextos institucionals i d'ensenyament i aprenentatge, en la seva capacitat per fer-se més flexibles i diversificats, d'acord amb una visió que entén que les competències d'una persona deriven del sistema de relació

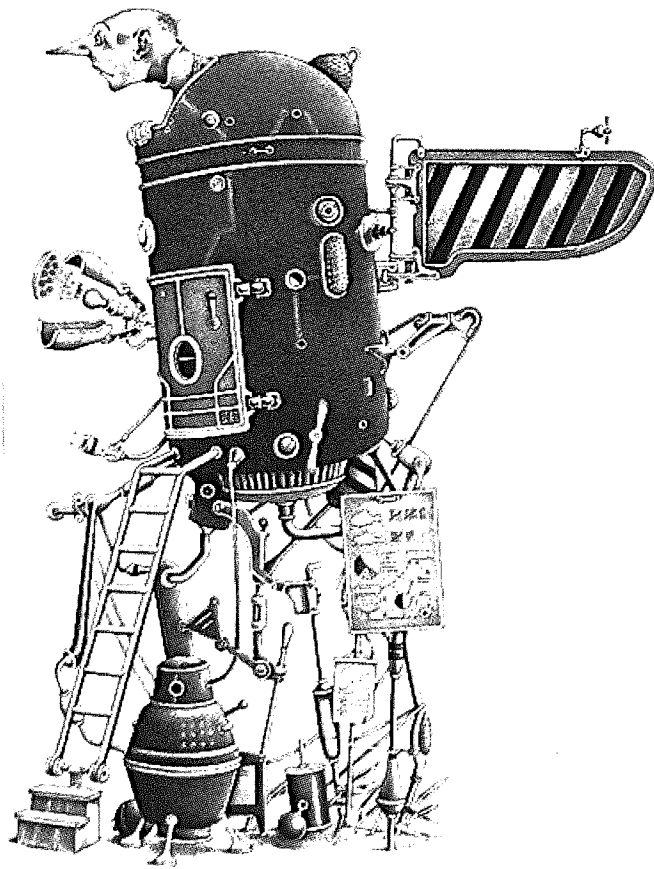
que s'estableix entre les seves capacitats i les possibilitats que els ofereix el seu entorn. Insistir en visions estrictament individuals de les dificultats condueix, a la llarga o a la curta, a adoptar actituds i estratègies segregadores, també al sí d'un sistema comprensiu. L'assessorament institucional i el treball col·laboratiu amb docents al voltant dels processos d'ensenyament i aprenentatge són ingredients indispensables per a una adequada atenció a les necessitats educatives dels alumnes.

Encara en relació a la multiplicitat de tasques és necessari fer esment de dos nous fronts, un d'específic i un altre de més general. L'específic té a veure amb la necessitat de coordinar la pròpia actuació amb la d'altres serveis, que es concreta en dues dimensions. D'una banda, en la creació dels SEZ, que obliga a buscar formes de col·laboració no sempre senzilles amb serveis sobre el paper complementaris (CRP i LIC). D'altra banda, es concreta també en el treball en xarxa amb professionals i equips d'altres àmbits

(social, sanitari, jurídic), la coordinació amb els quals és exigible per a una adequada atenció als usuaris; a aquest respecte, convé no oblidar que ni tots aquests serveis tenen la mateixa necessitat de treballar conjuntament per assolir les seves finalitats, ni comparteixen cultures i models d'intervenció (Bassedas, 2007). Progressar, tant en l'ideal d'un SEZ, com en l'assoliment de xarxes potents d'atenció, requereix de part dels professionals (de tots) actituds i estratègies que no venen donades, així com la presa de mesures, per part de l'Administració, que facilitin aquest tipus de treball (coordinació entre els departaments de la pròpia administració, provisió d'estructures, temps, autonomia).

Un nou aspecte que genera un volum de feina molt considerable no es específic dels EAP, sinó més general, subjacent a una certa manera d'interpretar el concepte de "qualitat de la feina", que afecta a amplis col·lectius de l'administració, funcionaris públics i també

de l'empresa privada. Com a conseqüència d'aquesta interpretació, els professionals ens veiem sotmesos a una quantitat ingent de requeriments burocràtics que ens obliguen a deixar constància una vegada i una altra, en papers i en refinades aplicacions informàtiques, de fets i informacions que gairebé sempre es troben ja a disposició d'aquells que els demanen, que ens fan perdre molt de temps sense que se'ns pugui demostrar que tot aquest esforç té un resultat tangible en la millora de la nostra feina o en la qualitat de l'atenció que dispensem als nostres usuaris. En el cas d'un servei com és l'EAP, que ha de combinar el compliment d'un pla de treball a llarg terme amb la resolució de problemes que apareixen quotidianament als centres –"parar el cop", li podríem dir a aquesta funció -, la burocratització de la feina que es duu a terme pot arribar a ser aclaparadora.



No voldria finalitzar sense referir-me a un fet aparentment paradoxal: la dificultat per mesurar l'efecte de l'assessorament, dificultat que sovint genera un cert efecte d'*invisibilitat* (Solé y Colomina, 1999). Com s'avaluen els efectes d'una intervenció que acompanya -més que no pas lidera- processos d'innovació que impliquen un nombre considerable d'actors, en contextos institucionals més o menys proclius a incorporar el potencial de l'assessorament?. Des del punt de vista de l'avaluació interna i formativa, es requereix temps i instruments adequats -fins i tot, la presència de professionals externs- que facilitin la reflexió al sí dels equips. Per la seva part, l'avaluació externa pot estar orientada bàsicament al control i rendiment de comptes, però també a l'anàlisi i comprensió de la feina que es duu a terme amb la finalitat de millorar-la; es tracta de finalitats diferents i ambdues necessàries, com ho és també l'avaluació interna. Tanmateix, les condicions que imposa avaluar per millorar no són fàcils d'assolir, i això pot conduir en l'àm-

bit intern a processos més aviat rutinaris, a reflexions que poden quedar estancades o poc sistematitzades i amb poca capacitat per reconduir la pràctica. En l'àmbit de l'avaluació externa, la temptació de prioritzar la funció de control, i de fer recaure l'avaluació en indicadors prioritàriament quantitius, "objectivables" (com si la qualitat de la intervenció es pogués inferir de la quantitat d'intervencions) és massa grossa com per no caure-hi (vegeu De Diego, 2007). Un altre aspecte que afegix complexitat a l'avaluació consisteix en que la necessària obtenció d'informació dels usuaris (per exemple, directors de centre) sobre l'actuació dels EAP pot estar esbiaixada per la dualitat del professional, assessor del "seu" centre i simultàniament, òrgan al servei de les polítiques educatives de l'administració de la que forma part. Hi haurà centres més i menys favorables a aquestes polítiques, on s'entendran en graus variables eventuais decisions, per exemple, sobre la demanda i provisió de determinats recursos en part mediatitzades per l'EAP. Tot plegat influirà probablement en la valoració que es faci de la seva feina; perfectament humana, per suposat, però cal tenir-ho en compte.

Vint-i-cinc anys d'assessorament psicopedagògic han donat per molt; en el camí recorregut per molts centres, la millor prova de l'empremta que ha anat deixant el treball compartit és la percepció combinada que s'ha avançat junt amb la dificultat de discernir què ha estat aportació del propi centre i què dels assessors. El cabdal d'experiències d'aquest quart de segle constitueix un actiu per continuar afrontant els reptes que planteja l'assoliment d'institucions inclusives en un context cada cop més divers, i afectat d'una crisi econòmica que en l'àmbit educatiu ja fa temps que deixa sentir els seus efectes. Per compartir l'anàlisi crítica que permet identificar els encerts i els errors, per formular públicament els problemes que planteja l'exercici professional, per buscar interlocutors diversos, que permetin discrepar, enriquir i ampliar la visió, *Àmbits* ha de continuar la feina. Per molts números més.

Agraïxo a E. Bassedas i T. Huguet els seus comentaris a la lectura del manuscrit.

Notes:

[1] Podeu ampliar la informació d'aquest i els dos apartats següents consultant les obres de Coll (1991, 1996) i Mauri (1999) referenciades a la bibliografia, així com Solé, I. (1998) *Orientació educativa e intervenció psicopedagògica*. Barcelona:ICE/Horsori

[2] La recerca sobre Catalunya duta a terme per l'equip coordinat per M. Castelló (en el marc més general del Projecte "Las políticas públicas de orientación y apoyo a la escuela en las comunidades autónomas" CIDE; IP: C. Vélaz de Medrano), ofereix una interessant anàlisi de la concreció d'aquest model, així com sobre la percepció que diferents agents tenen respecte de les estructures d'assessorament. Agraïxo les facilitats que m'ha brindat l'equip per poder consultar la memòria provisional d'aquesta recerca.

Una anàlisi prèvia de les diferències d'estructures de suport psicopedagògic vidents a diverses CCAA es va realitzar en un Dossier Temàtic de *Infancia y Aprendizaje* coordinat per I. Solé i R. Colomina (1999)

[3] Associació Catalana de Professionals dels EAP, creada al 1996. Desenvolupa activitats de representació dels seus associats, promou el desenvolupament de l'exercici professional i edita la revista *Àmbits de Psicopedagogia*.

Referències Bibliogràfiques

Associacions Professionals de CRP, EAP i CREDA (2009) Text de la Compareixença davant la Comissió d'Educació i Universitats del Parlament de Catalunya. 19 de gener.

Bassedas, E. (2007) La colaboración entre profesionales y el trabajo en red. En Bonals y Sánchez-Cano (Coords) *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. 43-65. Barcelona: Graó.

Bonals, J. (2005) Assessorament psicopedagògic. Actuacions pròpies, impròpies i perverses. *Àmbits de Psicopedagogia*, 13, 48-50

Centelles, R. (2005) Experiència d'integració de serveis educatius de l'EAP B25 de Badia del Vallès. *Àmbits de Psicopedagogia*, 18, 44-46

Coll, C. (1991) Más allá de las etiquetas: convergencia disciplinar, solapamiento profesional y necesidades de formación en la intervención psicopedagógica. *Papeles del Psicólogo*, 61, 63-76

Coll, C. (1996) Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En C. Monereo e I. Solé (Coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista*. Madrid: Alianza, 33-52.

De Diego, J. (2007) Evaluación y formación para la mejora de la práctica asesora. En Bonals y Sánchez-Cano (Coords) *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. 43-65. Barcelona: Graó. 67-99.

Grau, R. (2000) De les Línies Bàsiques al Decret de Serveis Educatius. A AA.DD. *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya. Trajectòria dels equips d'assessorament psicopedagògic*. Barcelona: Graó, 2000, 23-37.

Mauri, T.(1999) La intervenció psicopedagògica en Catalunya. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 71-87.

Pellisé, C (1988) Comunicació sobre el rol, perfil i funcions del professor de Psicologia i Pedagogia a l'Educació Secundària a Catalunya. I Jornades de Reflexió i Formació del Professor de Psicologia i Pedagogia.

Sentis, F. (2006) Els EAP i els serveis educatius. *Àmbits de Psicopedagogia*, 18, 3-4.

Solé, I. Colomina, R. (1999) Intervenció psicopedagògica: Una -¿o més de una?- realidad compleja. Introducción y Coordinación del Dossier Temático. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 9-26.

Correspondència amb l'autora: Isabel Solé. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona. Campus Mundet. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. E-mail: isoleg@ub.edu

