

ALGUNES CRUÏLLES DE FUTUR PER A L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC.

A propòsit de "Manual de asesoramiento psicopedagógico"

Joan Serra Capallera

Assessor psicopedagògic, EAP la Garrotxa

RESUMEN

El autor plantea algunos de los retos de futuro del asesoramiento psicopedagógico a partir del carácter estructural de los cambios que se están dando en las instituciones responsables de los procesos de socialización e individualización.

ABSTRACT

The autor sets some of the challenges for the future of the psychological assessment. He parts from the structural changes that are taking place in the institutions responsible for the processes of socialization and individualization.

DEL 1988 AL 2007: DE "CONOCIMIENTO PSICOLÓGICO Y PRÁCTICA EDUCATIVA" AL "MANUAL DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO"

A les acaballes de la dècada dels vuitanta del segle passat Cèsar Coll publicava "Conocimiento psicológico y práctica educativa" (Coll, 1988) en el que, a partir d'enquadrar i definir la psicologia de l'educació com "una disciplina pont entre la psicologia i l'educació", tal com exposava en la introducció de l'obra, establia els eixos conceptuals bàsics i el perfil professional de la intervenció psicopedagògica en els contextos escolars. L'obra donava carta de naturalesa a la pràctica professional que es venia desenvolupant, des de principis dels setanta, pels equips d'intervenció públics a les escoles, primer com a serveis gestats pels propis centres escolars o les administracions municipals i comarcals i posteriorment com a serveis educatius del Departament d'Educació de l'administració autonòmica.

Durant els anys que van des de la seva publicació fins a l'actualitat, les aportacions de la psicologia de l'educació han constituït el nucli vertebrador de la intervenció psicopedagògica en el context escolar i, com assenyalava el mateix Coll, han permès "prendre consciència de que l'aprenentatge escolar i la situació d'ensenyament i aprenentatge han de ser el punt de partida, el referent continu i el lloc privilegiat de les intervencions psicopedagògiques a l'escola" (p.336, Coll, 1988). Així doncs, l'exercici professional, primer de psicòlegs/gues i pedagogs/gues i posteriorment de psicopedagogs/gues, s'ha centrat de manera prioritària, conjuntament amb d'altres professionals –treballadors/es socials, logopedes, fisioterapeutes, educadors/es...-, en els processos educatius. Amb tot, s'ha construït un espai professional en el que, si bé l'àmbit escolar ha esdevingut el context nuclear de la intervenció psicopedagògica, per la pròpia naturalesa de l'objecte i dels subjectes de la intervenció, aquesta ha anat abastant en els darrers anys els diferents contextos en els que l'acció educativa és clau per al desenvolupament de les persones. Així, la manera en com aprenen i es desenvolupen les persones, les dificultats i problemes que poden sorgir durant l'aprenentatge o com ajudar i donar resposta a les necessitats educatives de tots els alumnes, han vingut constituint el "corpus bàsic" d'una professió que s'ha construït en l'execució del seu propi exercici professional. Al llarg d'aquests a prop de quaranta anys (des de la dècada dels setanta del segle passat), la intervenció psicopedagògica pública ha constituït, a partir de la

seva pròpia praxis, els continguts disciplinars que li donen cos. Al seu voltant, des d'una perspectiva cada cop més integrada, transversal i interdisciplinària s'han anat produint noves aportacions que han permès l'elaboració de noves eines, noves estratègies de valoració i resposta així com la identificació de nous indicadors d'anàlisi i intervenció.

Si bé l'assessorament al procés d'ensenyament i aprenentatge que té lloc a l'aula, i l'ajut col·laboratiu a la resolució de les dificultats que l'escolarització dels alumnes amb greus necessitats escolars i personals planteja a la pràctica docent, constitueix el nucli central de la intervenció psicopedagògica pública en els contextos escolars, aquests darrers temps l'acoblament de les perspectives socioculturals, sistèmiques o ecològiques a la pràctica professional han ampliat els marcs d'actuació, constituint noves posicions professionals i nous referents d'acció. L'escola, com a institució, ha esdevingut en ella mateixa objecte d'acció, com també han esdevingut subjectes d'acció (cada cop més de manera conjunta i col·laborativa) d'altres agents educatius no directament implicats en el quefer escolar. Així, el nostre treball professional, en constant exercici de formulació i readaptació als contextos, i a aquells/es que els habiten, en i amb els que s'actua, ha vist ampliat els camps d'intervenció, inicialment circumscrits a la millora de la qualitat de l'ensenyament i aprenentatge en l'educació formal, a d'altres àmbits informals i no formals tradicionalment no vinculats a allò que inicialment semblava propi del psicopedagog/a. Un bon exemple el constitueix la publicació al 2004 de "La practica psicopedagógica en educación no formal", Badia, A., Mauri, T. I Monereo, C., (coord.) en la que es posa de manifest com espais professionals tradicionalment allunyats de la intervenció psicopedagògica són avui contextos en els que la intervenció psicopedagògica, generalment compartida amb altres perfils professionals, hi és present.

En aquesta línia de professió que creix construint-se a ella mateixa, l'edició el novembre del 2007 del "Manual de Asesoramiento Psicopedagógico" -publicació que es gesta coincidint pràcticament en el temps amb l'edició dels materials de debat de Mirona, "La práctica del asesoramiento educativo a examen" (Monereo, Pozo (coords.), 2005)-, suposa, com els coordinadors de l'obra posen en evidència en la introducció, la voluntat de presentar l'assessorament psicopedagògic com una branca del coneixement

sustentada en les “aportacions de les diferents disciplines que han tingut major incidència en l'educació” (Sánchez-Cano, Bonals, 2007, p13) i, per tant, com a matèria d'estudi i ensenyament. No en va el títol de l'obra és ben explícit en aquesta direcció: un cop considerada com a disciplina, el llibre exposa els seus continguts fonamentals i, com la majoria de “manuals disciplinars”, en facilita la classificació i la consulta àgil i ràpida.

Vint anys més tard, les orientacions que traçava Coll en la seva obra són ara un manual acadèmic. La seva publicació, amb una molt important presència de professionals vinculats tant al camp de la fonamentació i recerca universitària, com al de la pràctica docent i especialment de l'assessorament psicopedagògic, ve a corroborar, en gran part, la consolidació, a nivell de pràctica professional i de construcció conceptual, de l'exercici diari d'uns/es professionals durant més de trenta anys. L'obra recull abastament el que han estat, i són encara, les qüestions nuclears de l'ofici: l'avaluació i intervenció amb els alumnes amb discapacitats, trastorns específics o amb dificultats davant determinats aprenentatges, l'assessorament a la pràctica escolar o el treball amb el professorat. I ho fa des de la perspectiva que la concepció inclusiva de l'educació introdueix tant al paper dels professionals que hi intervenim com en la definició de l'objecte i els subjectes d'acció. En aquest sentit, el “manual” és una obra que, emergint del passat de la professió, traça els seus trets actuals més característics.

La voluntat de presentar i representar, de manera extensa, els marcs conceptuals i professionals de l'assessorament psicopedagògic, confereixen a l'obra una capitalitat en el quefer professional actual inqüestionable, però de la mateixa manera que consolida conceptualment l'assessorament psicopedagògic i dota d'entitat la pràctica quotidiana, n'estableix també, indirectament, els seus actuals límits conceptuals i professionals. Resulta evident que l'actual concepció inclusiva de l'educació ens qüestiona algunes de les narratives de base sobre les que hem anat construint la professió i la nostra funció social, i ens posa en evidència el caràcter dinàmic i inevitablement immers en la lògica dels temps que té el nostre ofici. De les aules d'educació especial tancades, a la integració i l'atenció a la diversitat i posteriorment a la creació d'escenaris escolars conjunts per a tots els alumnes, no només hi ha un trajecte en el temps, i “amb els temps”, sinó la presa de posició (com a posicionament d'un saber professional) en relació a una determinada manera de concebre els processos d'ensenyament i aprenentatge, el paper dels diferents agents que hi intervenen o la funció individualitzadora/socialitzadora de les institucions escolars. Aquest procés dinàmic de realimentació, reubicació, reconstrucció, reconceptualització..., inherent a la nostra professió i resultat de l'exercici de la nostra pràctica, demana d'una constant mirada des d'una posició, des d'una perspectiva vinculada i vinculant (Serra Capallera, 2006, p72) en la que ca-

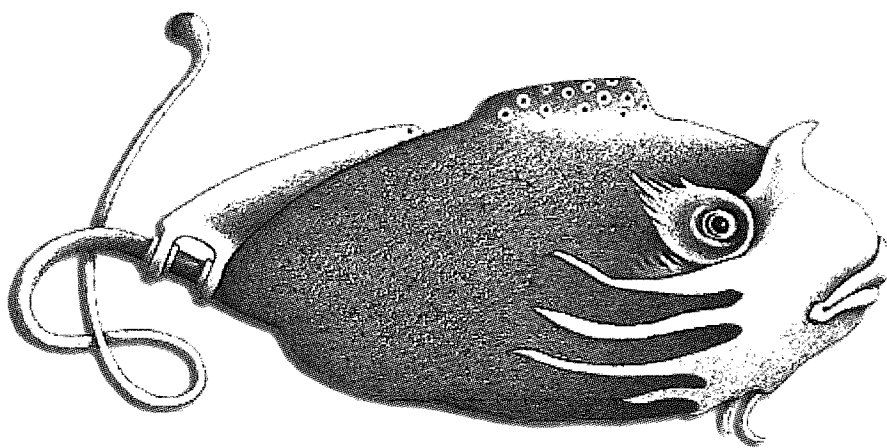
dascuna de les unitats d'anàlisi inclou la complexitat dels actuals entramats educatius i, sens dubte també, escolars.

Des d'aquesta posició de cruïlla entre allò existent i allò per construir, en l'espai d'interacció (en els “nodes” de la xarxa) entre accions, és de d'on, a continuació, intentaré plantejar algunes de les qüestions (recollides en part en la introducció del “manual”) que hem de començar a resoldre davant les profundes transformacions que s'estan donant tant en les narratives de base de l'escola tradicional occidental, com en la manera de treballar d'aquelles i aquells que diàriament travessem els murs per treballar “entre murs”. Sens dubte, el que s'apuntarà seran només alguns indicadors (que no indicacions), de la mateixa manera que restaran al tinter d'altres plantejaments a formular-se. Però abans caldrà parlar de les noves incerteses, dels nous escenaris.

NOVES INCERTESES, NOUS ESCENARIS

Comencem per una afirmació de consens: “l'educació i l'aprenentatge són activitats i processos que no comencen i acaben amb l'inici i final de l'assistència de l'individu a les institucions formals d'educació” (Marcelo, 2005, p170). L'informe Delors del 1996 o les conclusions del congrés pel Coneixement i la Con-

vivència celebrat a Barcelona, l'any 1999, dins el que s'ha anomenat com a projecte de “Ciutats Educadores”, apuntaven ja en aquesta direcció. L'educació més enllà (en el sentit diacrònic de “pas del temps”) dels cicles, etapes, que marca l'escolaritat formal fa evident, en l'anomenada “societat del coneixement”, l'emergència de



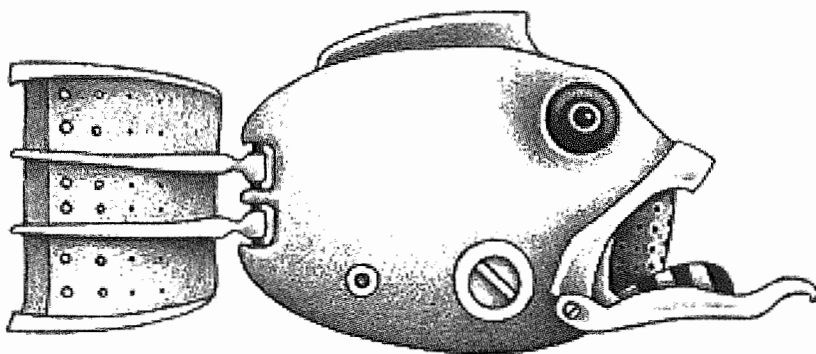
“necessitats educatives” que no es circumscriuen als estàndards formals de l'escolaritat tradicional i que, per tant, sense qüestionar-la directament, plantegen l'obertura d'altres escenaris educatiu/formatius i l'aparició d'altres interlocutors en l'aprenentatge dels individus. Així, l'educació/formació abasta el recorregut vital de la persona i la vincula tant a la posició d'aprenent (aquell que comença / construcció de la base de saber personal socialment convencionalitzada), com a la d'operari (aquell que treballa / reciclatge, formació continuada...), a la d'aquell/a que està a l'atur (obtenció de certificats competencials amb finalitat laboral) o a la del jubilat/da (amb una funció no finalista sinó més aviat, tot sovint, de gaudi). Aquest “allargament” dels períodes educacionals/formatius, en sí mateix, sembla no qüestionar ni els esquemes bàsics de funcionament, ni la finalitat, de la institució escolar. La institució manté així, en les societats occidentals, el paper assignat per l'estat, reforçant-se com una peça clau en la diacronia de les persones, com un element més del paisatge educatiu/formatiu. Des d'aquesta lògica, cal, això sí, establir les relacions de continuïtat i de pas d'una etapa a l'altre (per exemple, transició escolarització-treball), cal crear els recorreguts i ancorar-los en funció de les finalitats perseguides en cada moment. Des d'aquesta perspectiva,

l'abast de la intervenció dels/les professionals de la psicopedagogia se'ns ha ampliat a l'ampliar-se els trajectes de formació: són més i som més els agents que hi intervinem. És aquesta, en part, una nova posició professional en la que es modifiquen algunes tasques (per exemple, els agents capacitats per valorar són múltiples i cal, per tant, establir relacions professionals entre els mateixos), s'amplien els escenaris d'intervenció (per exemple, les relacions escola-empresa en els programes de diversificació curricular de la secundària o, perquè no, la intervenció en els centres de formació d'adults) i s'accentua la importància d'altres (per exemple, se singularitza el nostre paper en els processos de transició / tenim un lloc professional que ens permet treballar en prospectiva l'evolució del desenvolupament personal i, per tant, podem tenir un rol significatiu en les tasques d'orientació). Són canvis aquests però, que si bé reorienten la intervenció professional no la modifiquen substancialment.

L'educació més enllà dels cicles formals genera, és innegable, una mirada ampliada de l'acció educativa, tant d'aquella entesa com a "formal", com d'aquella tradicionalment entesa com a "informal" però que actualment té alts nivells de formalitat, i amplia els agents, ja no només escolars, implicats. Es dimensiona l'acció "educar" i es distribueixen responsabilitats sota la consigna de compartir-les. L'escola, en aquesta lògica, mira més enllà dels seus murs, però allò que se li retorna, tot sovint, és la pèrdua de significat de la seva funció social. És evident que "l'imperatiu democràtic" que, com sosté l'Informe Delors, col·loca l'educació en "el centre mateix de la societat", avui ha esdevingut una confirmació de consens o, si més no, una confirmació en construcció. Alhora, tant per la pròpia rotunditat de l'afirmació com pel que comporta, quan la mirada es trasllada a la institució paradigmàtica responsable de "l'educació" dels ciutadans, l'escola, els interrogants s'amunteguen sobre la mateixa. Segurament perquè, com sosté Bauman, "la crisi actual de l'educació és abans que res una

que es donen a la institució escolar. Retornant a la cita de Bauman, el conflicte recau en el fet que a les institucions clàssiques "havent estat concebudes per a una realitat diferent, se'ls fa cada cop més difícil absorbir, assumir i englobar els canvis sense fer una revisió total dels marcs conceptuals que utilitzen; aquesta revisió és el repte més aclaparador i mortal amb el qual pensem que ens podem topar. L'ortodòxia filosòfica, incapaç de dissenyar marcs diferents, no pot fer altra cosa que deixar de banda i descartar la munió en augment de nous fenòmens com tantes altres anomalies i desviacions" (Bauman, 2001, p.148). Podem doncs, no posar en qüestió tant el paper com el significat de la institució escolar com a institució que serveix per a socialitzar i per aprendre matemàtiques, ciències naturals o llengua? Podem continuar construint els nostres plans d'intervenció a l'escola del segle vint-i-un com si encara, cada matí, amb la millor de les voluntats, obríssim la porta de la institució noucentista en la que apreníem a viure amb els altres i a construir identitats individuals i col·lectives?

Com assenyala el sociòleg francès François Dubet (Dubet, 2002), s'està produint una defallida de l'escola? És la institució escolar, com ho està essent també l'empresa o la família, una institució en la que s'està debilitant el rol social que té assignat? Les respostes apunten cap a una pèrdua de significació, d'impacte, en la vida dels alumnes i en la construcció de la seva identitat personal[1]. Si és així, si com a conseqüència no només de la creixent interculturalitat que regne a les aules sinó dels processos de transformació personal que suposa l'actual model de creixement social i econòmic l'escola ha perdut "unitat cultural" i amb ella una de les seves finalitats bàsiques, com continuar sustentant l'actuació professional en els actuals esquemes d'acció? Si la construcció de la identitat individual i col·lectiva no és avui un patrimoni de l'escola, quin és el paper dels assessors psicopedagògics en aquest nou escenari?



crisi de les institucions i de la filosofia que hem heretat" (Bauman, 2001, p.148). La qüestió és aquesta i afecta la validesa d'aquesta afirmació i les possibles respostes.

La mirada se centra en l'escola, en la institució i no només en l'activitat que en ella s'hi genera. És possible que puguem continuar mantenint l'afirmació que la nostra intervenció recau en les situacions d'ensenyament i aprenentatge, que el nostre "referent continu" és l'aula i l'escola però, precisament pel mateix fet de ser-ho, no ens podem mantenir al marge de la possible pèrdua de significació social dels processos d'ensenyament i aprenentatge

El caràcter estructural d'aquestes qüestions fa entreveure la urgència d'iniciar processos de reflexió en l'acció que ens permetin albirar canvis en la nostra manera d'intervenir. Alhora, la simultaneïtat de les transformacions que s'estan donant tant en el pla econòmic, com en el social o en el cultural; l'evident crisi de "l'estat providència" amb les consegüents dificultats de funcionament de les institucions responsables de la cohesió social; o els canvis en les maneres a través de les quals es formen les identitats individuals i col·lectives, no sols generen noves demandes i evidencien nous escenaris d'intervenció dels serveis públics, sinó que, a més, pel seu caràcter marcadament estructural, qüestionen, també, algunes de les narratives sobre les que hem construït la nostra pràctica professional. En aquesta línia, un exemple prou rellevant és la transformació que s'ha donat en les demandes, centrades generalment ja no en la universalització del servei sinó en la seva qualitat, entesa aquesta com acció posicionada en les noves lògiques de construcció social i personal.

Semblaria evident, doncs, que es dimensionin els escenaris d'actuació i que s'hi incorporin nous agents d'acció, no només els clàssics vinculats als camps educatius, socials o sanitaris, sinó a altres àmbits fins avui allunyats del cenacle escolar. La intervenció dels assessors psicopedagògics es fa, doncs, més complexa, i es

veu modificada tant la construcció de capital (tant “professional” i vinculat amb la cultura de la professió, com “social” i vinculat a la funció social que s'exerceix), com les estructures que organitzen la pràctica quotidiana i la vida dels equips d'intervenció. És aquesta una perspectiva des de la qual ens cal avançar i en la que intentaré avançar, encara que tímidament, en plantejar algunes de les possibles cruïlles de futur per a la professió. No seran respostes, sols les possibles traces d'un procés a endegar.

EL TOT I LES PARTS. Un dilema sense resposta?

Continuant amb el plantejament que formula Bauman sobre l'actual crisi de l'educació, sembla evident que aquesta “afecta a totes les institucions educatives establertes de dalt a baix” (Bauman, 2001, p.148). Els diferents nivells institucionals queden recollits en aquest “de dalt a baix”, la crisi no els parcialitza, si bé, per les peculiaritats de cadascun d'aquests nivells, per les tasques i directrius que els són propis, les preocupacions que s'hi originen o les actuacions que s'hi endeguen poden tenir un cert caràcter específic. Així, el nivell institucional universitari (Pla Bolonya, per exemple), pot tenir un aparent tractament diferenciat i generar unes aparents preocupacions diferenciades, per exemple, de la programació per competències a les etapes d'infantil i primària de l'ensenyament obligatori. Aparentment, l'aproximació a una o altra realitat demana d'estratègies d'anàlisi i intervenció diferenciades com a resultat de la naturalesa del nivell institucional, semblaria evident, també, que els instruments per aproximar-nos-hi són diferents. Amb tot, hi ha qüestions de base com els mecanismes d'acció institucional (professors – alumnes – aules – materials d'estudi i recerca... / organització de la institució – rols de poder – posició dels agents en el seu si...) o dilemes com públic/privat o competència/contingut de saber específic, que els són comuns.

Sembla lògic que ens movem per estrats de preguntes i de respostes segons es focalitzi l'acció en un nivell institucional o en un altre, i que l'acció de la intervenció psicopedagògica pot tenir particularitats diferenciades segons els estrats en els que s'actui, però la realitat se'ns mostra de manera complexa si, però no diferenciada. La mirada “tot” inclou la mirada “part”, i així, l'acció sobre les parts suposa una acció que incorpora el “tot” en els seus registres d'acció (alumne/aula o aula/institució, per exemple).

Cada dia, amb una major insistència, se'ns demana que siguem capaços de respondre a les exigències de transformació social que van més enllà de la resposta concreta davant una situació específica, però alhora se'ns demana la millor qualitat de resposta sobre “allò concret”. Aquesta aparent antonímia -particular/general- és avui (com de fet possiblement ho ha estat sempre, amb la diferència que ara la radicalitat de les situacions ho accentua més) una característica essencial d'allò que s'espera de l'assessorament psicopedagògic. Treballar en el “tot” i les “parts” defineix i caracteritza el perfil de l'acció assessora, cosa però, que no equival a entendre que l'acció hagi de recaure en un únic professional (una “woman” o un “man” que excel·leixen com a “supers”). De la mateixa manera que els processos d'individualització socialització ja no són avui només patrimoni de la institució escolar (família i empresa), tampoc és patrimoni dels sabers d'un únic professional l'acció sobre aquests processos, però alhora aquest procés constitueix la seva essència professional, allò que, en part, els confereix de “sentit” professional.

S'obren doncs, no sols noves incerteses referides als escenaris d'acció assessora sinó al sentit d'aquesta en un entramat particu-

lar/general cada dia més complex, integral i transversal. La complexitat de la tasca assessora ens remet a la conveniència de repensar tant des d'allò que és particular en el nostre treball, com d'allò que en configura el “tot” i que, en definitiva, li acaba conferint significat: la nostra funció social i el marc professional en el que ens movem. De la resposta/es en dependrà el capital conceptual i professional de l'assessorament psicopedagògic, i la manera en com s'estructura la pràctica professional.

SOL / CONJUNT. El treball amb els altres

Les condicions en que es du a terme l'activitat professional han variat en aquests darrers anys, com han variat les relacions entre els agents implicats en el desenvolupament personal i/o comunitari. D'una manera més o menys explícita, en la nostra pràctica professional la presència de l'altre està introduint canvis importants en la manera com organitzem els processos de valoració o de resposta. Es construeixen nous marcs de relació i els subjectes de la nostra intervenció, bé sigui un altre professional, un docent o una família adquireixen una nova significació en la manera d'intervenir. Aquesta qüestió afecta el “com” intervenir, però també, i de manera fonamental, la pròpia conceptualització de l'assessorament psicopedagògic.

Són noves pràctiques que suposen passar d'un treball centrat en l'acció “sobre” els altres a un treball “amb” els altres. Aquest evident canvi de posició no sols afecta a la cultura tradicional de treball dels serveis públics adreçats a les persones de caràcter fonamentalment assistencial, sinó també a l'estructura organitzativa d'aquests serveis des d'una perspectiva de sistemes oberts.

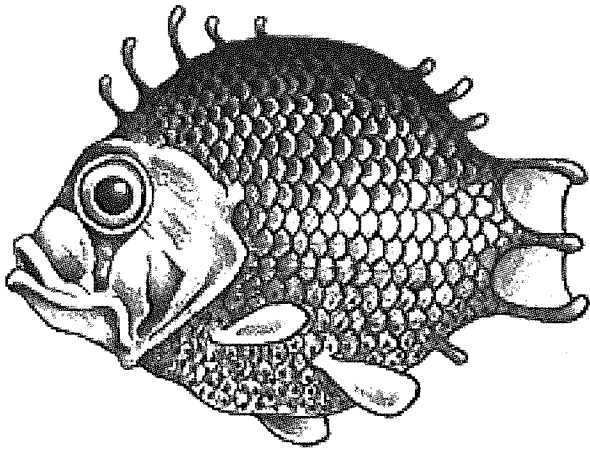
Els professionals que actualment integren els serveis educatius, socials o sanitaris públics treballem en experiències compostes, no fragmentades i pluricausals, que demanen justament, per la seva pròpia naturalesa, abordatges globals i transversals. L'acció, per tant, no recau només en un únic professional, malgrat que aquest pugui ser-ne el referent, sinó que demana d'una intervenció conjunta, consensuada i planificada amb altres. Es genera així, un treball de col·laboració entre professionals que necessita de marcs on pugui quedar recollit. Aquests marcs haurien de constituir noves estructures organitzades de treball conjunt entre professionals, i són, a grans trets, de dos tipus:

- aquelles constituïdes pels professionals que integren un servei,
- aquelles constituïdes com a espai de relació entre professionals de diferents serveis.

Tant en un cas com en l'altre, l'experiència personal individual s'integra en una experiència professional col·lectiva, la del servei en el que es treballa o la de l'estructura de col·laboració en la que es participa, i esdevé experiència col·lectiva. El servei o l'estructura de col·laboració s'explica a partir d'aquesta experiència col·lectiva, alhora que aquesta explica l'experiència individual. En un bucle de múltiples interrelacions (intersubjectives, professionals, biogràfiques,...) estructura i professionals s'influeixen i es construeixen mútuament, donant forma al *treball amb els altres*.

Probablement, el que actualment sura sobre la taula és l'estat de tensió entre les noves formes de gestió i control burocràtic i les noves formes d'organització del *treball amb els altres*, en les que l'acció comunicativa té lloc en totes les activitats de treball. Així, qüestions com professió, rol o competències professionals han de

poder ser revisades des de la perspectiva de canvi dels mecanismes de control institucional i dels principis a partir dels que aquest es justifica. Des d'aquesta perspectiva, allò a que hem de poder respondre és a la reconstrucció dels serveis d'assessorament com a comunitats de pràctica que reforcin la creació d'identitat, malauradament actualment tant difuminada.



BUROCRACIA / AUTONOMIA. El model d'estructura organitzativa

Necessitats d'un profund canvi de model, els serveis educatius públics han de poder redefinir els seus pactes i les seves relacions amb els altres agents i serveis que actuen en els seus territoris d'incidència, per tal de possibilitar l'emergència d'estructures dinàmiques, complexes i flexibles sustentades en l'autonomia de l'acció i en l'intercanvi cooperatiu. El pas d'estructures pensades per a treballar "sobre" els altres, a estructures que incorporen a l'altre com a element consubstancial de la pràctica professional, no només afavoreix la redefinició del seu paper social, sinó que ens situa el debat sobre el model organitzatiu d'aquests serveis.

Per altra banda, el manteniment, aquests darrers anys, d'estructures i relacions encara fortament burocratitzades col·lideix tant amb les demandes de millora de la qualitat de la intervenció, relacionant-la amb el coneixement posicionat dels que hi treballem (el que Morin defineix com a "coneixement pertinent": "aquell que és capaç de situar qualsevol informació en el seu context i, si pot ser, en la globalitat en què s'inscriu", Morin, 1999, p28), com amb els tímids processos de descentralització administrativa (zones educatives) endegats des de l'administració. Les dues qüestions evidencien la necessitat de que els serveis d'assessorament públics funcionin com a sistemes oberts amb una relació continuada amb altres sistemes del seu entorn, cosa que posa de relleu la conveniència de que disposin d'estructures organitzatives amb un alt nivell d'autoregulació dinàmica que els permeti introduir i gestionar processos de transformació.

Des d'aquesta perspectiva es vincula l'eficàcia de la intervenció a la col·laboració entre professionals i/o serveis amb l'objectiu de coordinar i consensuar accionars conjunts en una realitat social que comparteixen. En aquesta línia, podem parlar d'un canvi que afecta tant a l'organització dels serveis –rols, composició...-, com a la manera de treballar, als criteris d'eficàcia de la intervenció i a la percepció que la comunitat educativa i d'altres agents socials i educatius tenen dels mateixos. En aquesta línia, la crisi del model burocràtic de gestió de les institucions i serveis públics, obre les

portes a polítiques públiques orientades a:

- estructures organitzatives àgils, descentralitzades i organitzades en eixos horitzontals,
- obertes al seu entorn, amb un alt nivell d'adaptabilitat i flexibles.

El retrocés del model burocràtic, finançat en el convenciment del monopoli de l'acció, en organitzacions jeràrquiques aparentment sòlides, en estructures altament uniformitzades i en la "fantasia" del caràcter essencialment vocacional d'aquells que hi treballen, ha donat pas a l'altra cara de la lluna, o sigui, al desenvolupament d'organitzacions complexes[2], estructurades a partir de la diversitat, obertes al seu entorn i en les que els que hi treballen han traslladat la "mística" de la vocació a l'expertesa de la pràctica professional. En aquest sentit, aquests canvis haurien de suposar una evident modernització dels serveis públics en la línia de:

- escurçar les cadenes jeràrquiques;
- facilitar que els arbitratges no vinguin manats per la retòrica de la institució o com a conseqüència de la sobirania política, sinó com a delegació responsable als actors de l'acció;
- intensificar la presència de l'acció "de" i "amb" l'altre;
- que la complexitat aboni la polivalència i aquesta es converteixi en regla;
- que la transversalitat i la integralitat formin part de pràctiques multiprofessionals.

Cal tenir present, però, que reformular els serveis públics de manera menys orientada cap a la burocràcia i a la seva rigidesa, advocant per la decadència de les institucions burocràtiques com a burocràcies protectores i estables i la descentralització de les polítiques públiques, no és per si mateixa una opció progressista i pot respondre, com de fet s'ha donat en les administracions públiques neoliberals, a influències del mercat econòmic i a criteris d'entendre la rendibilitat dels serveis com a capital econòmic, i no a demandes socials que sorgeixen de les estructures socials o individuals.

ESPECIALISTA / GENERALISTA. La funció social de l'assessorament psicopedagògic

Què fem amb les necessitats educatives dels alumnes quan no tenen resposta solament des del currículum escolar?, les silenciem? Què passa quan s'intenten abordar des d'una perspectiva exclusivament escolar?, s'abasta el conflicte? s'hi dona resposta?, es parcialitza el conflicte? Les possibles solucions estan relacionades amb el problema que les genera?... O és que possiblement hi ha necessitats educatives que, tot i reflectir-se en els contextos escolars, no troben una resposta cenyida només als mateixos?

Resulta evident considerar que les necessitats escolars formen part de les necessitats educatives, com també ho resulta entendre que no les esgoten (Carretero, Pujolàs, Serra 2002). Identificar les necessitats que els alumnes presenten és quelcom imprescindible per poder dissenyar actuacions i respostes; però, aquesta identificació no s'hauria de fonamentar a partir de formulats preexistents, sinó que s'hauria de construir en el propi procés de problematització de les situacions. Qüestions com les expectatives, tant personals com del grup al que es pertany, en relació al progrés del noi/a, les concepcions dels mestres i dels assessors psicopedagògics sobre l'ensenyament i l'aprenentatge[3], els "valors" imperants en les relacions que poden fonamentar tractes diferencials o les condicions de vida, les respos-

tes violentes, la immigració, la desigualtat, l'exclusió social,..., són també indicadors de les necessitats dels individus i del seu caràcter social. No amplien el concepte, en formen part. No el parcialitzen, no destrien allò escolar d'allò que no ho és. Tampoc singularitzen el sistema de referència, sinó que pel seu caràcter transversal i integral suposen una mirada global i col·lectiva del que hauríem de considerar com a necessitats educatives.

Assentar la intervenció dels assessors/es psicopedagògics públics a partir de considerar la naturalesa interactiva i contextual del desenvolupament posa de manifest que no n'hi ha prou amb identificar i donar resposta a les possibles variables que poden ajudar a explicar el problema, sinó que l'acció passa, també, per intervenir en les condicions dels entorns en els que tenen lloc els processos d'ensenyament i aprenentatge de manera que incideixin favorablement en el progrés dels infants i joves. Des d'aquesta perspectiva, no solament s'amplien els marcs d'identificació, valoració i resposta, sinó que s'accentua la necessitat de percebre i comprendre les diferents variables que es donen en les interaccions dels nens/es en els seus contextos de vida. És aquest un procés complex?, sens dubte. Amb tot però, no es tracta de fer més complex el procés de valoració, sinó d'intentar comprendre que estem treballant en "situacions" complexes i en contextos igualment complexos.

La manera com són identificades i interpretades les necessitats educatives dels nois i de les noies, així com els instruments i les estratègies de valoració i actuació (personal, aula-institució, família...) condicionen de manera determinant la resposta i la qualitat de la mateixa: la parcialitzen i la diferencien, o la integren i la contextualitzen. Assumir la seva complexitat és un primer pas per aprendre a actuar en contextos complexos, en "situacions" complexes, en les que només des de la implicació i l'entramat podem afavorir la construcció de processos coparticipats de decisió i actuació amb altres. Parlar, per exemple, de conseqüències, d'allò que pot esdevenir, implica parlar de les expectatives d'èxit i progrés des d'una perspectiva d'implicació conjunta dels diferents agents que configuren aquestes "situacions", les quals ja no esdevenen individuals, sinó marcadament socials (Serra Capallera, 2004).

Avui les tradicionals relacions biunívokes entre assessor i assessorats esdevenen un entramat complex construït en el si d'una institució, l'escolar, la qual no sols comparteix amb altres la construcció de la identitat de les capes més joves de la població, sinó que veu com les necessitats educatives d'infants i joves són el resultat de múltiples accions que actuen en el seu desenvolupament personal. En aquest nou panorama, els assessors psicopedagògics ens movem en la diàspora entre especialista i generalista, entre aquell que valora les necessitats específiques d'un nen o d'una noia (un determinat trastorn d'aprenentatge, per exemple), i aquell que amb la seva actuació conjunta amb altres incideix en la construcció de les identitats individuals i col·lectives. Són dos rols antagònics? Possiblement formen part de les cruïlles de coconstruccions en les que diàriament ens enfrontem des d'una professió vinculada a la transformació i qualificació de realitats per a adequar-les a les necessitats d'aquells que les habiten.

Notes:

[1]: Un exemple prou publicat el trobaríem en el film "Entre les murs" ("La classe") del director, Laurent Cantet, a partir de l'obra del mateix títol de François Bégaudeau.

[2]: La nova estructura dels serveis educatius públics hauria de fer possible que

treballessin com unitats complexes de caràcter organitzatiu.

[3]: "Las concepciones están estrechamente ligadas al contexto y dado que su función es adaptar el sujeto a su entorno, una de las vías para modificar las concepciones reside en los cambios en la propia realidad a la que se enfrentan los sujetos". Luna, M.; Martín, E. (2008): La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1 (2008)

Referències Bibliogràfiques:

- Badia, A., Mauri, T. i Monereo, C., (Coord.) (2004). La pràctica psicopedagògica en educació no formal (volumen I, II). Barcelona: EDIUOC.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Catedra.
- Bégaudeau, F. (2008). *La clase*. Barcelona: El Aleph.
- Bonals, J.; Sánchez-Cano, M. (coords.) (2007). Manual de asesoramiento psicopedagógico. Barcelona: Graó.
- Bourdieu, P. (1994). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997.
- Carretero Torres, MR.; Pujolàs Maset, P.; Serra Capallera, J. (2002). Un altre assessorament per a l'escola. L'assessorament psicopedagògic des d'una perspectiva comunitària. Barcelona: La Galera Pensaments.
- Coll, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona: Barcanova
- Coll, C. (1994). "El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar", dins *Tecnología y Comunicación Educativas*, 24, pp 3-29.
- Coll, C. (1996). *Psicopedagogía: Confluencia disciplinar y espacio profesional*. A Monereo, C. i Solé, I. (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Psicología (pp.33-52).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- Marcelo, C. (2005). "Que veinte años no son nada. Preocupaciones actuales de los asesores ante la sociedad del conocimiento", dins Monereo, C.; Pozo, J.I. (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C.; Solé, I. (1996). "El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas", dins: Monereo, C.; Solé, I. (coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza. Madrid.
- Monereo, C.; Pozo, J.I. (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Morin, E. (1994): "La noción de sujeto", dins: Fried Schnitman, D. (comp.) *Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1999): *Tenir el cap clar*. Barcelona: Edicions La Campana, 2001.
- Pérez Cabaní, MLL; Serra Capallera, J. (2004). "Intervención psicopedagógica en las relaciones del asesor con otros servicios educativos del sector y/o de la comunidad", dins: Mauri, MT.; Monereo, C. i Badia, A. (coords.) *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona EDIUOC.
- Sennett, R. (1998): *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- Sennett, R. (2006): *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Serra Capallera, J. (2004). *La construcció de xarxes socials des de la intervenció psicopedagògica pública. Algunes perspectives d'anàlisi. Àmbits de psicopedagogia*, 11, pp.15-20.
- Serra Capallera, J. (2006). *Pràctica professional i estructures organitzades de treball conjunt: col·laboració, xarxa, estructura organitzada de pràctica*. <<http://www.xtec.es/sgfpl/licitacions/200506/1070m.pdf>>
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Correspondència amb l'autor: Joan Serra Capallera, Assessor Psicopedagògic, EAP la Garrotxa. c/ Sabina Sureda, 6, 17800 Olot. E-mail: jserra32@xtec.cat