

àmbits

de psicopedagogia

1972-2002 TRENTA ANYS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC INSTITUCIONAL A CATALUNYA

Joan Serra Capallera

Assessor Psicopedagògic

Dep. de Psicologia Evolutiva i de l'Educació UdG

"Como cualquier tarea que se abre paso en la frontera entre lo nuevo y lo existente, ésta requiere un amplio espacio para la reflexión y la elaboración de nuevas técnicas y nuevas aproximaciones a una realidad compleja; esta tarea exige una muy clara concepción y valoración del significado del trabajo social y una voluntad política a toda prueba, que modifique las condiciones fundamentales que impiden hallar salidas a situaciones, de las que el conjunto del cuerpo social es absolutamente responsable".

Maria Dolors Renau, 1983.

Hem començat aquest número monogràfic amb la transcripció d'un petit paràgraf, publicat el novembre de 1983, com si es tractés d'una cita, ja que possiblement en la dicotomia entre "allò nou" i "allò existent" ens movem també avui els assessors psicopedagògics que treballem en serveis institucionals, tot sovint, però, sense aquest "ampli espai de reflexió i elaboració" a que fa menció l'autora de la cita.

Què és, però, allò nou avui? El mes de juny d'ara fa un any, en una llarga entrevista concedida per l'actual Consellera d'Ensenyament, la Sra. Carme Laura Gil, a un petit grup de representants de l'Associació d'EAPs, li expressàvem la nostra preocupació pel procés de matriculació i incorporació a l'escola dels alumnes que presenten necessitats educatives especials, bé siguin degudes a deficiències psíquiques, físiques o sensorials, o com a resultat de situacions socials o culturals desfavorides. Segons enteníem, la no diferenciació entre unes i altres podia, i creïem que ho feia, distorsionar, al ser enteses com un sol "paquet" a efectes d'escolarització, tant la resposta escolar a les necessitats dels alumnes com la percepció social i de la institució escolar a les mateixes.

Compartíem la voluntat no segregadora que ha d'estar en la base de qualsevol decret de matriculació, en tant que aquest, sens dubte, ha de basar-se en el paradigma de la diversitat com a un dret dels alumnes i com a una realitat evident de les institucions escolars. Si aquesta ha d'ésser la voluntat, és aquesta la realitat? ens preguntàvem.

En l'inici de la intervenció psicopedagògica institucional a Catalunya als anys setanta, aquells primers equips municipals, entenien que era necessari contemplar la diversitat, malgrat preservar el caràcter de dret individual, com a una realitat social i col·lectiva, i que, com a tal, genera responsabilitats socials i col·lectives de la mateixa manera que implica respostes socials i col·lectives. Aquells primers equips pressuposaven que, si bé la diversitat és quelcom contrastable en el si de la institució escolar, pel seu caràcter social ha d'ésser entesa com el reflex d'una realitat externa a l'escola, en el sentit de la següent cita de Postman (2000):

"Podríem dir que les escoles són miralls de la creença social que reflecteixen el que els ciutadans hi posen al davant. Però no estan fixos en la mateixa posició. Es poden moure cap amunt, cap avall i cap als costats, de manera que a hores diferents i llocs diferents, reflectiran una cosa i no pas una altra. Però sempre mostren una cosa que és allà, que no se l'ha inventada l'escola sinó la societat que paga les escoles i les utilitza per a finalitats diverses" (Neil Postman, 2000, p 67) [1].

Resulta evident que la institució escolar no pot defugir la seva realitat diversa, (i més si aquesta diversitat és entesa en la seva dimensió més àmplia i que, per tant, no es restringeix sols als alumnes amb nee fruit de hàndicaps específics o de situacions socials o culturals desfavorides, sinó que abasta el conjunt de la població escolar amb ritmes, estils, interessos, motivacions, perspectives... també

diversificats), ans tot el contrari, se n'ha de responsabilitzar educativament. Dificilment, o al menys d'una manera explícita, no sigui aquest un principi sostingut pel propi sistema educatiu, per les institucions escolars, pels professionals que hi intervenim i per la majoria de la comunitat educativa. ¿On radicaven, doncs, els dubtes i el malestar que els EAP explicitàvem a la Sra. Consellera?

Ni mentre preparàvem la reunió, ni durant el transcurs d'aquesta, ni ara, passat prop d'un any, crec que el que ens preocupava fos una qüestió que afectés solament els aspectes de regulació administrativa del procés de matriculació. Potser no cal anar diferenciant les nee d'uns i altres alumnes per així tenir una correcta percepció de les característiques i necessitats de cadascú (que per altra banda cal tenir-la) amb la voluntat d'ajustar la resposta escolar a les mateixes (que cal fer-ho), sinó que el que cal, potser, tal com formulaven aquells primers equips, és "comprendre" la individualitat en la seva dimensió social. D'aquesta visió social i col·lectiva d'allò que té característiques individuals, naixien els dubtes i els interrogants.

Arribats a aquest punt, ens posàrem d'acord i valoràrem: la integració dels alumnes amb deficiències específiques passats uns anys, de principis del vuitanta (quan es crearen els EAP) fins ara, possiblement no és ja el problema prioritari, ni l'únic, amb el que s'enfronta el sistema educatiu català (pensem que l'actual pla director sobre l'educació especial que està redactant el Departament d'Ensenyament advoca per un model d'escola "inclusiva" i per la reconversió de les escoles d'educació especial en centres de recursos específics per al sector, considerant la integració d'alumnes amb deficiències com quelcom ja connatural en les etapes d'infantil i primària). O sigui, allò pel que varen ser creats els EAP avui podria ser no entès com una prioritat de primer ordre, ni un "problema", ha deixat de ser "nou".

Retornem al primer interrogant, què és allò nou, doncs?: la integració d'alumnes amb nee a l'etapa d'educació secundària obligatòria?; la multietnicitat present als centres escolars?; l'allargament dels processos de formació especialitzada i les dificultats associades d'incorporació a llocs de treball en correspondència amb els nivells de formació, amb el consegüent cost social i econòmic que això suposa?; la incorporació del nou instrumental tecnològic a les aules?; el fracàs escolar calculat entre el 30 i el 33% dels alumnes de secundària segons un estudi realitzat l'any 1999 per l'ICE de l'UAB i el CIREM (Centre d'Iniciatives i Investigacions Europees en el Mediterrani)?[2]...

La resposta, és una qüestió de perspectiva d'anàlisi? De ser-ho, on radicarà el consens dels resultats de l'anàlisi?. La realitat social, política i cultural en la que varen crear-se durant la dècada dels setanta els primers equips psicopedagògics públics (Equips Municipals o Equips Sociopsicopedagògics Municipals) va conferir una perspectiva d'anàlisi i una *dimensió institucional i comunitària* al seu treball que els va portar a sobrepassar els límits de l'escola. Però, també una determinada concepció del que entenien per "educació" va acompanyar el seu trajecte. La seva perspectiva d'anàlisi resulta evident i és fàcilment identificable, similar a l'exposada, per exemple, en la següent cita de Bruner:

"(...) la educación no es sólo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar "teorías del aprendizaje" al aula ni de usar los resultados de "pruebas de rendimiento" centradas en el sujeto. Es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura" (Jerome Bruner, 1997, p 62)[3].

Doncs, què era allò nou per aquells equips?: la plena escolarització?; la integració dels alumnes amb nee al sistema ordinari?; la creació de recursos en el si de la institució escolar per tal de donar resposta a les necessitats dels alumnes?...; i, què era allò existent?: el fracàs escolar?; la marginalitat social?; la impermeabilitat de l'escola a les condicions socials i culturals d'aquells alumnes que fracassaven, d'aquells alumnes pels quals el seu accés al món no escolar anava associat a processos de marginalitat social? ...

Hom té la sensació, compartida amb aquells companys reunits una tarda de juny en un despatx de l'última planta de l'edifici de Via Augusta, que ara, com també fa poc més de vint anys, quan alguns dels que compartien taula en aquella tarda estiuenca començàvem a treballar en Equips Municipals, allò nou és també allò existent, i la frontera entre els dos una realitat virtual d'un traçat tant fi que es confon. Per això, possiblement, els primers equips parlaven de "comprendre", d' "ajudar a comprendre", com a una de les tasques primordials a realitzar des de l'assessorament institucional: comprendre les característiques i necessitats individuals perquè esdevinguin col·lectives, comprendre la dimensió social de la institució escolar perquè "projecti" en el seu interior, i es "projecti a" l'entorn com un ent social en el qual els alumnes a través de pràctiques socials és socialitzen.

La perspectiva d'anàlisi d'allò nou, llavors i ara, té una gran similitud: l'educació "considerada com una activitat molt més completa i amplia que la que es realitza a l'escola, encara que la inclogui, i condicionada profundament per la situació social de cada comunitat" (Renau, 1983, p 6)[4]; i l'escola entesa com a un recurs social i comunitari. Com afirma Postman (2000), "no dic pas, és clar, que les escoles puguin solucionar els problemes de la pobresa, l'alienació i la desintegració familiar. Però les escoles poden respondre" (Neil Postman, 2000, p 55)[5].

I, si aquesta és la perspectiva d'anàlisi, on radica el consens? La resposta ens remet al passat, o el passat ens remet al present, m'estic referint a l'"Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre educació per al segle XXI", conegut com "Informe Delors", en el qual aquest en la seva introducció és refereix a l'educació i a l'acció de les polítiques educatives en els següents termes:

" (...) [s'entén l'educació] com un mitjà, entre d'altres és clar, però més que d'altres, al servei d'un desenvolupament humà més autèntic i més harmoniós i, per tant, per fer recular la pobresa, la marginació, la ignorància, l'opressió i la guerra (...) [adreçada a] la infància i la joventut, a qui hem d'acollir dins de la societat, oferint-los sense reserva el lloc que els pertoca per dret, un lloc en el sistema educatiu, per descomptat, però també en la família, en la comunitat local i en la nació (...) [es considera] les polítiques educatives com un procés permanent d'enriquiment dels coneixements i les habilitats, però alhora és també, i potser en primer lloc, un mitjà excepcional per aconseguir el desenvolupament personal i per establir relacions entre individus, grups i nacions" (Jacques Delors, 1996, pp 11 i 12)[6].

Retornant a la reunió amb la Sra. Consellera. Les dificultats d'integració real d'alumnes amb nee a l'etapa d'ESO, i el que encara és mes preocupant la inserció social d'aquest nois i noies; la resposta escolar i social a la creixent multiètnicitat o multiculturalitat, i les perspectives de projecció i inserció social d'aquests nens i nens; o la situació de marginalitat social i laboral a que continua abocant a adolescents/es el 30-33% de fracàs escolar, constitueix, a l'entendre d'aquella tarda del mes de juny, conjuntament amb al manifest desinterès que un nombre prou significatiu d'alumnes manifesten a les propostes escolars del cicle 12-16 anys, són alguns indicadors d'allò nou que conviu amb allò existent, i defineixen el

repte, les prioritats d'un sistema que se suposa ha resolt el dret constitucional a la plena escolarització.

És des d'aquesta perspectiva d'encontre entre "allò existent" i "allò nou" que ens hem plantejat aquest monogràfic. Perquè en la mirada al passat pensem podem reconèixer una part important del nostre present, i perquè l'objectiu, ara com abans, radica en l'aposta decidida per la millora de la qualitat del sistema educatiu. No hem volgut donar resposta a tots els interrogants, tampoc ens era possible. Però si que hem volgut traslladar la nostra mirada cap a una realitat complexa i apassionant, aquella que abasta una dimensió més àmplia que la que ens pot quedar recollida entre les parets dels edificis escolars. Per això aquesta mirada ens retorna a la família o al municipi com a espai d'intervenció comunitària.

És des d'aquesta dimensió, des de la que pensem és necessari revisar algunes de les aportacions dels Equips Municipals o les funcions per les quals varen néixer els EAP. Allò nou que ara es configura, demana d'una intensa reflexió conceptual i metodològica, tant des del propi col·lectiu d'EAPs, com des de la comunitat educativa, tal com ja s'ha començat a realitzar amb l'elaboració del Document Marc "*Els Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica*" per part de l'ACPEAP, o amb la publicació de les conclusions de l'estudi realitzat pel Consell Escolar de Catalunya sobre els Serveis Educatius, o la publicació, també, per part de la Federació de MRP del document "*El sistema educatiu avui. Situació actual i perspectives*".

Notes:

[1] POSTMAN, N. (2000): *Fi de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*. Vic. Eumo Editorial.

[2] Els criteris aplicats per analitzar el fracàs escolar d'aquests alumnes fan referència al que s'anomena com "fracàs terminal", o sigui, es considera com "fracassat" aquell conjunt d'alumnes d'una mateixa promoció que abandonen l'escola al finalitzar el primer cicle d'ESO o bé a tercer havent acomplert els 16 anys, i tots aquells que havent esgotat la possibilitat de repetir un curs no acaben la secundària.

[3] BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de cultura*. Madrid. Aprendizaje Visor.

[4] RENAU, MD. (1983): Historia y actualidad de los equipos. *Cuadernos de Pedagogía*, 108, pp 4-7.

[5] Obra citada.

[6] INFORME PER A LA UNESCO DE LA COMISSIÓ INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓ PER AL SEGLE XXI, PRESIDIDA PER JACQUES DELORS (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*.