

àmbits

de psicopedagogia

ELS EQUIPS SOCIOPSICOPEDAGÒGICS MUNICIPALS A CATALUNYA (1973-1984): UNA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL I COMUNITÀRIA DE PSICOPEDAGÒGICA

Joan Serra Capallera

Assessor Psicopedagògic

Dep. Psicologia Evolutiva i de l'Educació UdG

Des del 1972-73, amb la creació dels primers Equips Municipals a Cornellà, Esplugues de Llobregat i Sant Joan Despí, fins al 1984 en que conclou el procés d'homologació dels Equips Municipals a la xarxa d'EAPs del Departament d'Ensenyament, es creen a Catalunya més d'una trentena d'equips, els quals des del març del 81 constitueixen el Col·lectiu d'Equips Sociopsicopedagògics Municipals. Són, aquests, anys d'una profunda transformació política, social i educativa.

Anys de reunions, de redacció de projectes, de creació de recursos, d'intens debat intern, en el si dels equips, i extern entre els professionals i entre equips; anys de compromís amb l'escola i amb la comunitat, de renovació, de voluntat de millora i canvi. Són anys que conjuntament amb els equips de mestres de les escoles ens plantejàvem xerrades de formació per a pares i mares, la necessitat d'afavorir la seva participació a l'escola incentivant les Associacions de Pares, o els canals d'actuació sobre els col·lectius socials amb menys possibilitats de benestar i promoció socials. Anys en els quals Piaget, la pedagogia operatòria, la descoberta de l'entorn social i natural o la inserció de l'escola al municipi o al barri, per citar sols aquells que ara la memòria em retorna, estaven en la majoria d'ordres del dia; com també l'ensenyament i l'avaluació psicopedagògica del que llavors enteníem com a requisits bàsics per a l'aprenentatge de la lecto-escriptura, l'atenció dels alumnes amb retards significatius en el seu desenvolupament, la manera de respondre a les seves necessitats d'aprenentatge, com atendre'ls des dels àmbits escolars, com avaluar aquestes necessitats o com "desguetitzar" les escoles d'Educació Especial.

No és el record, però, ni tampoc l'explicació del fenomen el que ara m'interessa exposar. Com s'assenyalava des dels equips de Sant Boi i Sant Just Desvern en una publicació conjunta, allò que caracteritzà la manera de treballar dels equips fou la voluntat "*d'incidir plenament en la institució escolar, amb la finalitat de contribuir a millorar la qualitat de l'Ensenyament i a trobar solucions adequades als problemes d'inadaptació i fracàs escolar*" (Bassedas i altres, 1989, p 18). La vigència d'aquesta idea és encara avui més que evident i hauria d'impregnar moltes de les actuals propostes dels EAP. Però, és aquesta la nostra realitat professional actual?

Aquest plantejament, vinculat a la millora qualitativa de les institucions escolars, es centrava en una proposta d'intervenció psicopedagògica sota una perspectiva d'implicació institucional i de col·laboració estreta amb l'ensenyant.

La rellevància que es donà al caràcter institucional de la intervenció psicopedagògica va permetre qüestionar els enfocaments més centrats en abordatges estrictament individuals per enfocaments de treball més amplis, passant a ser el context escolar en si mateix tant l'objecte d'intervenció com el marc en el qual interpretar les dificultats que presenten determinats alumnes. Així es considerava a la institució educativa en la seva totalitat i s'entenia aquesta com un sistema complex i amb una dinàmica pròpia. Aquest plantejament més institucional i comunitari de la intervenció psicopedagògica va permetre replantejar els models d'intervenció psicològica a l'escola assentats en instruments pensats i utilitzats des del marc clínic i no des de les necessitats i característiques de la institució escolar. Era i és un plantejament complex en el qual es contemplan tant els processos de col·laboració amb els educadors, com amb la institució educativa o amb els altres agents socials implicats en el desenvolupament personal i educatiu dels nois i de les noies (Solé, 1998; Carretero, Pujolàs, Serra, 2002).

Revisar avui el model d'intervenció psicopedagògica dels Equips Sociopsicopedagògics Municipals (ESPM d'ara endavant), pot tenir la validesa d'intentar resituar en el panorama educatiu català, i en allò que fa referència al model institucional que orienta la pràctica professional, un model d'intervenció, que si bé en els seus inicis adopta en alguns casos una perspectiva d'intervenció bàsicament clínico-assistencial (centrada més en el problema i no en els contextos on aquest emergeix o es genera), en la seva evolució es qüestiona l'adequació d'aquest model a les necessitats dels contextos educatius i socioculturals en què intervenen. Les propostes que elaboraren tenien, així, un marcat caràcter institucional i comunitari, amb un enfocament més clarament estructural de les intervencions; les quals, al no centrar-se exclusivament en l'alumne/a en concret, abastaven tant a les persones com a les institucions que configuren l'entramat educatiu. Partint d'aquests supòsits, els ESPM van avançar (val a dir que amb diferències evidents de funcionament entre ells) cap a un enfocament institucional i comunitari, en el qual es feia especial incís en la conveniència de considerar l'acte educatiu com "*la part emergent i visible d'un gran complex de situacions prèvies preexistents, de condicionaments estructurals actuals i de circumstàncies presents, momentànies*" (Renau, 1998, p 57).

Per altre banda, i com han assenyalat, entre d'altres autors, Coll (1996), Solé (1998), o Carretero, Pujolàs i Serra (2002), la influència dels Equips Municipals en l'actual configuració de la intervenció psicopedagògica ha estat altament intensa i significativa, tant pel fet que durant uns quants anys (aquells que abasten una part important de la dècada dels setanta fins ben entrats els vuitanta) van ser els únics serveis públics d'ajut psicopedagògic a l'escola pública catalana, com pel fet que molts dels professionals que actualment integren els actuals EAP del Departament d'Ensenyament, o altres serveis vinculats al món educatiu o a l'atenció a la infància, es van formar en aquests equips. La seva importància es recull, també, en el fet d'haver conceptualitzat el treball psicopedagògic com un servei d'ajuda a l'escola entesa en el seu conjunt, del que se'n beneficia tota la comunitat educativa, a més d'un servei d'ajuda als alumnes amb necessitats.

És lògic doncs que en el moment actual, en què s'ha iniciat un procés de revisió i avaluació dels serveis institucionals públics, sigui pertinent traslladar la mirada sobre aquells equips, per tal d'incorporar els seus marcs i paràmetres conceptuals a les perspectives de futur que es comencen a dibuixar actualment tant des del propi col·lectiu professional com des dels àmbits administratius, formatius universitaris i els vinculats a la docència escolar. Així el que ara continua tindrà més un caràcter expositiu, que d'anàlisi o valoració. Repensar el passat per analitzar el present i projectar el futur ha d'ésser, al meu entendre, una tasca col·lectiva. Mal citant a Borges, passat, present i futur es confonen en una única mirada, i és la seva distància un imaginar més irreal que real.

1. DEFINICIÓ I LÍNIES D'INTERVENCIÓ DELS EQUIPS SOCIOPSICOPEDAGÒGICS MUNICIPALS (ESPM)

L'evolució d'un model d'intervenció clínico-assistencial a un model institucional i comunitari no es va donar per igual, ni en tots els equips, ni en relació al tipus de demandes que se'ls plantejaven, tant per part de la institució que els contractava – els Ajuntaments –, com per part dels centres escolars on es desenvolupava prioritàriament el seu treball. Aquestes demandes varen continuar essent, en la seva gran majoria, les d'atenció individual en base a diagnosticar i orientar els alumnes que presentaven dificultats específiques.

La resposta dels equips a aquestes demandes, pel contrari, si que va sofrir una evolució radical. En el moment que consideren que les "dificultats escolars" que

alguns alumnes presenten no poden explicar-se únicament per les seves característiques individuals, sinó que tenen molt a veure amb la manera de funcionar de la institució escolar, la institució i amb ella els mestres i les famílies, esdevenen elements centrals de la seva intervenció. Obren l'espai tancat de diagnòstic i resposta circumscrit a les parets de l'edifici escolar, per dirigir la mirada al sistema social en el qual, infants i joves, estan immersos. Així, si bé l'actuació en la institució escolar continua essent el motiu fonamental i central del seu treball, la dimensió social d'aquesta, la seva interrelació amb la comunitat i la responsabilitat col·lectiva cap a la institució escolar i cap a les necessitats dels alumnes, esdevé l'àmbit que els permet concretar una perspectiva global i preventiva en les seves intervencions.

Afrontar des de la "col·lectivitat", tant la responsabilitat social de les "deficiències" que alguns alumnes presenten, com la resposta institucional (escola, família, municipi...) i social a les carències individuals i a la marginació social que tot sovint les acompanya, els portà a replantejar el seu rol com a "tècnics de l'educació". Posar en marxa la gestió social de les problemàtiques que es detectaven en el si de les institucions escolars, va modificar tant els seus àmbits i objectius de treball, com la mateixa manera d'intervenir-hi, abandonant el seu paper d'experts en matèria de "nens-problema", reemplaçant-lo pel d'actius participants en la dinàmica dels centres, en la vida associativa de la comunitat i en la gestió política municipal.

Se'ls feia evident, així, que per comprendre el fenomen dels fracassos i dificultats escolars, els era precís analitzar les relacions entre la institució escolar i els diferents medis socials. Un plantejament d'aquesta índole implicava particularment *"l'anàlisi de les normes culturals a les que són confrontats els nens/es a l'escola i les dels diferents medis socials davant aquestes mateixes normes i aquesta cultura"* (Stambak, 1975, p 39). Des d'aquesta perspectiva, el paper de les característiques individuals dels alumnes en el terreny escolar adquiria una nova precisió: "aquestes determinen el desenvolupament per la pertanyença social d'origen". Seguint aquesta lògica, el treball psicopedagògic a l'escola havia de realitzar-se, per tant, des d'un enfocament global que abastés tant els condicionaments que actuen sobre el conjunt del procés d'ensenyament i aprenentatge, com sobre els actes educatius particulars.

Com a resultat d'aquest enfocament global de les necessitats dels infants i adolescents, tant la pràctica concreta dels Equips Municipals, com l'instrumental conceptual i teòric, va anar sofrint, al llarg de la seva trajectòria d'intervenció a les institucions escolars, un intents procés en el que, com s'indica des del mateix Col·lectiu d'ESPM (1981), la preocupació dels equips va anar passant de *"la problemàtica centrada en les aules, a la de les escoles, i d'aquestes, al conjunt de la vida municipal i comunitària, en un enriquiment progressiu i mutu de l'òptica del treball social i el psicopedagògic"*.

La necessitat de definir i emmarcar tant el seu treball en la institució escolar, com el model d'intervenció, els va portar, a partir de la creació del Col·lectiu d'ESPM, el març de 1981, a un intents debat intern d'elaboració conceptual sobre com s'entenia, des de l'interior dels equips, tant la relació entre professionals, com el caràcter de "servei públic" dels equips, o els objectius perseguits en el seu treball social i escolar. Aquest debat va donar lloc, el mateix mes de març, a la redacció d'un document "Declaració" en el que es definien quins eren els trets identificadors dels equips: **sociopsicopedagògics, servei públic, municipal, pluridisciplinars, prioritàriament preventius, compensadors i treball de camp.**

1.1. Trets definitoris dels ESPM

Sociopsicopedagògics

La realitat social s'impone i imposa. En un context social, econòmic, cultural, polític en el que les necessitats de la població eren extremadament radicals (manca de serveis, no escolarització de tota la població, tasses d'analfabetisme veritablement importants, important fracàs escolar, marginalitat social...), l'estret contacte dels equips amb aquesta realitat els imposa un enfocament i una dinàmica de treball vinculada directament no sols amb la manifestació dels conflictes, sinó amb els elements conjunturals i socials dels mateixos. Així, la definició de "sociopsicopedagògics" ha d'entendre's com l'expressió tant del tipus de treball que desenvolupen, com de la necessitat de posar l'accent sobre els factors socials que conformen la problemàtica amb la qual treballen.

Pels ESPM els factors socioeconòmics i culturals (cal recordar el context social, polític i educatiu en el que sorgeixen), que es concreten en una gran diversitat de problemàtiques (que s'expressen en la vida escolar, familiar, de barri, laboral...) són, en bona part, "els generadors de la conflictivitat a la qual ens hem d'enfrontar quotidianament" (Col·lectiu d'ESPM, 1981).

Una segona idea abona aquesta dimensió social del treball dels ESPM, aquesta està directament relacionada amb la concepció de l'individu no com un ésser diferenciat, sinó com un *ésser social*. És a través dels vincles que estableix amb aquells que l'envolten i amb el medi en el que es desenvolupa, que la persona es construeix interna i externament: estructura la seva personalitat a partir de les seves vivències i valors de l'àmbit de pertinença, incorporant, així, una determinada idea de la realitat que l'envolta. D'aquesta manera el medi social i interpersonal esdevé l'espai clau d'intervenció dels equips, i serà l'actuació en aquest el que els portarà a definir la perspectiva comunitària de la seva intervenció.

Prioritàriament preventius i Treball de Camp

Pels ESPM la seva funció a les institucions escolars no es limita a la detecció, valoració i resposta reeducativa dels alumnes que presenten "problemes" (d'aprenentatge, de conducta... d' "inadaptació"), sinó que bàsicament consisteix en prevenir que aquests apareguin. Aquesta tasca preventiva a les escoles pretén, en el camp de l'ensenyament, sensibilitzar als professionals de l'educació de la necessitat d'una renovació pedagògica que els permeti atendre a les necessitats dels alumnes, a partir d'un treball coordinat amb i entre els professionals, realitzant tasques d'assessorament i orientació en el si de la institució escolar.

Seguint aquest plantejament consideren que la prevenció ha de respondre a una "**acció global**" capaç d'integrar tots els àmbits en els que transcorre la vida dels nens/es i dels adolescents/es (família, escola, barri) d'una manera coordinada, actuant de manera voluntària i explícita sobre els mecanismes institucionals i pedagògics, grupals o individuals. Conseqüentment, la prevenció ha d'ampliar-se a tot l'àmbit escolar i ha de realitzar-se utilitzant les situacions normals de la vida quotidiana a l'escola i la comunitat, evitant, així, crear situacions artificialment inserides en la vida escolar. Per aquest motiu, les activitats preventives demanen la implicació, participació i col·laboració de tots aquells que d'una manera directa o indirecta actuen sobre els nens/es. D'aquí, també, el caràcter pluridisciplinar de la seva intervenció, doncs entenen que un sol professional no pot abastar tot el que implica la tasca preventiva, ni des d'una sola disciplina es pot donar resposta a les necessitats col·lectives.

Pel contrari, consideren que una visió esbiaixada de l'acció preventiva dels equips i que no impliqui un abordatge global dels àmbits de vida dels alumnes, dificulta la integració de tots els nens/es, sigui quina sigui la seva "problemàtica", al si de la

institució. Per això aposten per una acció preventiva que impliqui al mateix temps una tasca tècnica i política. En aquesta línia, Cantó, Puig i Renau (1980) assenyalen que la *"prevenció és una tasca col·lectiva, multidisciplinària i fonamentalment política, doncs ha de recolzar-se en un concepte de societat. Sense un anàlisi tècnic i polític de fons es corre el risc de caure en el simple pedaç dels problemes, perpetuant la problemàtica profunda"* (Cantó, Puig i Renau, 1980, p 65).

A més de global, entenen que la prevenció ha de ser "**primerenca**", és a dir, actuar des dels primers anys de vida i "**normalitzadora**", actuant des dels marcs normals de la vida dels nens/es, abastant, en la seva acció, al conjunt de la població i no només aquells nens/es que presenten algunes dificultats.

Per tal d'assolir aquest criteri "normalitzador" creuen fonamental treballar el més a prop possible del lloc on es generen o agreugen els problemes. Les actuacions, per tant, es realitzaran en el mateix medi on apareixen els problemes i en estreta relació amb els mecanismes de la vida quotidiana que els enquadra. Així, opinen que es potencia l'ús dels propis recursos ja existents en comptes d'haver d'usar serveis externs a la dinàmica institucional diària; prioritzant, també els sistemes d'assistència que formin part de les dinàmiques de la vida diària (que siguin usats "normalment" per la comunitat).

Serveis Públics i Municipals

La dependència administrativa dels equips –els Ajuntaments– els confereix el seu caràcter de servei de la comunitat i per la comunitat. Des dels primers equips, aquests sempre varen manifestar la seva voluntat d'integrar-se a les estructures administratives locals com un servei més del municipi. Consideraven que havien de respondre a una determinada intencionalitat política de l'administració que els contractava i figurar en la planificació municipal d'aquelles actuacions dirigides al conjunt de la població; i alhora, participar directament en la planificació de les accions municipals adreçades al camp de la infància i la joventut i a la millora de la qualitat de l'ensenyança que es poguessin desplegar des dels Ajuntaments.

La vinculació amb el medi i en estreta relació amb els mecanismes de la vida quotidiana de la comunitat en la que estaven inserits, el porta a elaborar el criteri de territorialitat, en tant que aquest pressuposa l'existència d'un àmbit territorial concret: *"lloc d'encontre i de vida, de definició de pertanyences i de treball, del conjunt de la comunitat"* (Renau, 1985, p 155). El Municipi (districte, comarca) té les característiques d'aquest "àmbit territorial ben definit", que limita i senyala l'espai d'intervenció dels equips, configurant el tret de "**Municipals**" que els caracteritzà. Aquest tret, aparentment només vinculat amb el "territori", constituirà un dels marcs generals de la intervenció dels Equips Municipals, i esdevindrà el que des del Col·lectiu d'ESPM s'entendrà com "l'enfocament municipalitzador de la seva intervenció".

Pluridisciplinar

Des d'una perspectiva en la que es contempla la intervenció dels equips com fonamentalment global i integrada en la col·lectivitat, les aportacions de les diferents disciplines és converteix, pels Equips Municipals, en una urgent necessitat per comprendre i actuar millor. Així, la pluridisciplinarietat, esdevé imprescindible tant per enriquir l'anàlisi, com la presa de decisions i la manera d'enfocar els problemes.

La interdisciplinarietat com a característica definitòria dels Equips Municipals, no es limita sols a un treball de coordinació i col·laboració entre professionals o entre serveis (és evident aquesta), sinó que està motivada per la seva interpretació pluricausal dels problemes socials, i per la creença de que allò que implica una

millora en la qualitat de vida, o en la qualitat de les institucions, no és tant la intervenció de nous professionals cada cop més especialitzats sinó la potenciació dels recursos propis. Des d'un enfocament psico-social de la intervenció dels equips, una perspectiva pluridisciplinar de la mateixa *"pot evitar el perill d'acollir les demandes de forma que l'única resposta possible sigui la multiplicació de tècnics, cada cop més nombrosos, més especialitzats i més parcialitzats que van separant els nens en grups diferents i van deixant la població cada cop més desprovista de recursos propis"* (Martínez i Renau, 1975?, p 8).

Compensadors

A partir de considerar que les desigualtats i mancances socials o bé són l'origen, o bé incideixen de manera important, en la majoria dels fracassos escolars, consideren que la seva activitat ha de dirigir-se als grups amb més carències, intentant alhora modificar les causes institucionals que les transmeten. A diferència d'una pràctica compensadora com la que senyala críticament Stambak (1975), en la que es parteix del supòsit de que *"si els nens procedents de medis populars fracassen a l'aula és perquè presenten 'handicaps socioculturals', 'insuficiències' que és precis 'compensar' per mitjà de mètodes pedagògics apropiats, si es volen disminuir les distàncies entre aquests nens 'desfavorits' i els altres en l'àmbit dels resultats escolars"* (M.Satambak, 1975, p 36), als ESPM els interessa l'anàlisi de la situació que ha engendrat les "carències" i els "dèficits", per actuar en elles. L'actuació compensadora, no recau així en la millor o pitjor metodologia de treball compensador a l'aula, sinó que recau sobre les institucions generadores de carències i dèficits, i els motius i causes que fan que aquestes es donin, amb la voluntat d'incidir en aquestes.

Des d'aquest plantejament compensador, com senyalen Hernández i Sancho (1982), *"la creació d'un ambient col·lectiu de corresponsabilitat educativa comportaria, la millora de l'ambient social, sobre tot perquè el coneixement de la vida de la comunitat i la participació d'aquesta en un procés igualitari d'educació serviria com agent d'equilibri, d'integració i de desenvolupament col·lectiu"* (Hernández i Sancho, 1982, p 8). Com en altres qüestions, els plantejaments compensadors, tenen, evidentment també una dimensió política.

Els ESPM, que tenien en la municipalització i la prevenció els eixos centrals del seu treball, plantejaven que una perspectiva compensadora era aquella que permetia contribuir a assolir una plena integració social dels infants i joves. Aprofundir en aquests dos eixos els portà a prioritzar l'aspecte comunitari de la seva feina, entenent aquest com una tasca conjunta de tots els grups i serveis que comparteixen una mateixa població, barri o comarca: *"Arribar a aconseguir uns serveis integrats a la comunitat i solidaris d'un mateix projecte, permetrà avançar en la conservació de la salut i facilitarà la plena integració social dels disminuïts: evitant iatrogènies, educant a la població, detectant els problemes en el seu inici, detectant els problemes en el seu medi, acabant amb actituds que tracten a l'usuari de manera fragmentària, o amb les que tendeixen a derivar-lo d'un servei a l'altre sense que cap acabi mai d'acollir-lo, o amb els vicis d'usar els serveis socials per abocar-hi tots aquells casos socialment deshauciats"* (Col·lectiu d'ESPM, 1984).

2. L'ENFOCAMENT COMUNITARI DEL TREBALL DELS ESPM

L'enfocament institucional dels equips els permet resituar a l'alumne/a en el context escolar, el qual es converteix en si mateix l'objecte d'intervenció i el marc explicatiu de les dificultats presentades per determinats alumnes. Com assenyala Coll (1996) *"(...) han estat en bona part les experiències realitzades en el si d'aquests equips les que han permès entendre que el treball psicopedagògic pot i ha de ser entès no sols com un servei d'ajuda als alumnes amb problemes, sinó*

també com un servei d'ajut a l'escola en el seu conjunt, del qual se'n poden beneficiar no sols els alumnes amb problemes, sinó tota la comunitat escolar" (Coll, 1996, p 38).

L'anàlisi, però, de les necessitats educatives dels alumnes intentava integrar tots els àmbits (escolars, familiars, comunitaris, polítics...) vinculats a la vida dels infants i joves. A la dimensió institucional si sumava, així, una dimensió comunitària que sobrepassava els límits de l'escola i els portava a assumir noves funcions des d'una perspectiva orientada fonamentalment a la prevenció dels problemes sociopsicopedagògics, situant-se en el nivell de serveis de base i preventius.

A aquesta visió global de l'anàlisi de la realitat escolar, i de les múltiples interdependències entre els diferents àmbits que configuren la vida dels infants i joves, s'hi associava la idea de que l'educació era una responsabilitat social i col·lectiva i no només escolar: *"Actualment es va reprenent la consciència de que és la societat la responsable de l'educació, i que aquesta es realitza en diferents aspectes, des de la institució-escola, passant per la família, per l'educació en l'esplai, fins als hàbits socials i models de conducta de la societat. Per tant, els equips no es poden cenyir únicament a l'escola, com inicialment pot semblar, sinó que ha de tenir en compte tots els altres aspectes, doncs de fet, l'escola és fidel reflex del que passa a fora" (Col·lectiu d'ESPM, 1983).*

Dins i fora de l'escola esdevenen, des d'aquesta perspectiva, dos dimensions del treball dels equips en permanent dialèctica: de la mateixa manera que un dels principals objectius dels equips era "obrir l'escola a l'entorn", també ho va ser que "l'entorn assumís la seva responsabilitat educativa". És des d'aquesta segona que es plantegen les seves funcions en relació al "desenvolupament comunitari", esdevenint aquest "desenvolupament" l'objectiu central del treball comunitari: *"Què és el treball comunitari? És el treball que potencia la participació de la població en la tasca de millorar la seva pròpia qualitat de vida, mitjançant la creació o transformació de recursos socials que mobilitzin les seves capacitats individuals i col·lectives, amb la finalitat de que siguin els propis usuaris qui assumeixin i donin resposta als seus propis problemes" (ESPM de Cornellà, 1983, p 11).*

La "plena responsabilització social" a la que apunta l'ESPM de Cornellà, implica l'assumpció per part de la col·lectivitat, i de les instàncies polítiques, de la seva responsabilitat educativa, darrera de la qual, l'enfocament comunitari, com indica Renau (1985) representa *"una determinada manera d'entendre què és una persona, què és la societat, quines són les necessitats col·lectives més importants per a tots, i quin és el camí per resoldre-les de manera que permeti avançar cap un model determinat de convivència" (Renau, 1985, p 148).*

El medi social, l'entorn en el qual viuen els nois i noies, i en el qual es desenvolupa el seu creixement personal en diferents àmbits de relació social, té pels ESPM, una especial significació, en tant que, consideren que l'individu no és un ésser únicament "diferenciat", sinó un ésser "social", que creix i es construeix, interna i externament, a través dels vincles que estableix amb el seu entorn i amb aquells que l'habiten. Les seves necessitats, per tant, tampoc tenen un caràcter exclusivament personal, sinó que són, alhora, "necessitats personals i socials", deixant, així, de *"ser un element simple, per aparèixer com el resultat de valors socials dominants interioritzats, inserits en el cor mateix del nostre desig" (Renau, 1985, p 150).*

Aquesta idea que els individus som éssers socials que ens socialitzem en estreta relació amb el medi, portarà als ESPM a analitzar les característiques dels diferents medis en els que creixen i es desenvolupen els nens/es i els adolescents/es,

intentant actuar de manera compensadora, integrada i global sobre aquest medis i sobre les condicions que propicien el fracàs escolar o la marginalitat social; implicant als subjectes de la seva actuació en agents directes de la mateixa; i considerant a la comunitat com un tot -físic i humà- sobre la qual actuar i amb el qual actuar: "En el treball comunitari es tracta, en definitiva, d'aconseguir fortes dosis de complicitat col·lectiva amb els aspectes necessitats, que van en el sentit de la participació i la solidaritat humanes (...) Les solucions han de basar-se en la consciència de pertinença col·lectiva a un grup humà carregat de significat relacional i en la consciència de l'existència de responsabilitats individuals i de necessitat de participació activa en els assumptes col·lectius. La recerca de solucions ha de fer-se de tal manera que l'intercanvi de recursos existents entre els membres d'una comunitat sigui, ja, per si mateix, un inici de solució. Dit intercanvi tendeix a fomentar la solidaritat i la integració, en una lluita contracorrent amb els processos segregadors" (Renau, 1985, p 152).

Referències bibliogràfiques

- BASSEDAS, E. i HUGUET, T. (1983): Los equipos psicopedagógicos en Cataluña. *Papeles del Colegio*, 13, pp 13-16
- BASSEDAS, E. i d'altres (1989): *Intervenció educativa i diagnòstic psicopedagògic*. Barcelona. Laia.
- CANTÓ, A.; PUIG, J. i RENAU, D. (1979): Criterios psicopedagógicos de la prevención, asistencia y seguimiento de las minusvalías psíquicas. Ponència presentada a les I Jornadas Federales sobre la Minusvalía Psíquica. Barcelona.
- CARRETERO TORRES, R.; 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. (1996): Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En MONEREO, C. i SOLÉ, I. (Coord): *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza editorial.
- COL·LECTIU D'ESPM (1981): Un breu resum de la història dels Equips Sociopsicopedagògics Municipals. *Perspectiva Escolar*, 56, pp 52-53.
- COL·LECTIU D'ESPM (1983): Conclusiones. III Jornades sobre el treball sociopsicopedagògic als municipis. Barcelona.
- COL·LECTIU D'ESPM DE CATALUNYA (1984): *Anàlisi del marc social en el que es planteja la integració*. Document intern.
- EQUIPO PSICOPEDAGOGICO MUNICIPAL ESPLUGUES DE LLOBREGAT (1983): Esplugues: el equipo municipal y la renovación pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 108, pp 8-9.
- EQUIPO SOCIO-PSICOPEDAGOGICO MUNICIPAL DE CORNELLÀ (1983): Cornellà: un enfoque comunitario. *Cuadernos de Pedagogía*, 108, pp 10-12.
- HERNÁNDEZ, F. i SANCHO, JM (1982): *La escuela y el entorno urbano*. ICE de l'UB.
- MAURI, T. (1999): La intervención psicopedagógica en Cataluña. *Infancia y Aprendizaje*, 87, pp 71-87.
- RENAU, MD; FEU, M.; SABATÉS, A. i COLOMER, C. (1981): Los equipos socio-psicopedagógicos municipales. *Cuadernos de Pedagogía*, 84, pp 74-77.
- RENAU, MD (1983): Historia y actualidad de los equipos. *Cuadernos de Pedagogía*, 108, pp 4-7.
- RENAU, MD (1998): *¿Otra psicología en la escuela? Un enfoque institucional y comunitario*. Barcelona. Paidós. (Primera edició, 1985)
- SERRA CAPALLERA, J. (2001): *Els equips Municipals a Catalunya, 1973-1984. Anàlisi d'una trajectòria d'intervenció sociopsicopedagògica municipal*. Treball de recerca presentat a la Universitat de Girona. No publicat.
- SOLÉ, I. (1998): *Orientación educativa, e intervenció psicopedagògica*. Barcelona. ICE-Horsori.
- STAMBAK, M. (1975): La psicología y la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 1, pp 35-39.