

À

MBITS

de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ



FIG. 11. — La llengua en situació normal.
1, V língua amb les papil·les cal·loses; 2, punta de la llengua; 3, cara dorsal; 4, base; 5, epiglota glossoepiglòtica; 6, lèngua glossoepiglòtica; 7, 7', músculs glossoepiglòtics laterals; 8, epiglota; 9, língua; 10, superfície superior de la llengua; 11, pal·lars; 12, plànol superior del vèlv del pal·lars; A, zona horada per el nervi lingual; B, línia per el glossoepiglòtic. (Segon Teres.)

25

NOVEMBRE 2009

ÀMBITS

de Psicopedagogia

EDITA

ASSOCIACIÓ CATALANA DE PROFESSIONALS
dels EAP (ACPEAP)

Avda. Drassanes, 3 08001 BARCELONA
Tel. 93 481 73 98

ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA

C/ Collserola, 89 08290 CERDANYOLA
ambitsacpeap@gmail.com
www.pangea.org/ambits



DIRECTOR

Joan Serra Capallera

CONSELL DE REDACCIÓ

Joan Agelet Profitós
Ramon Almirall Ferran
Eulàlia Bassedas Ballús
Carme Gisbert Ochoa
Dolors Gispert Sala
Tessa Julià Dinarés

CONSELL ASSESSOR

César Coll (Universitat de Barcelona)
Climent Giné (Universitat Ramon Llull)
Josep Maria Mominó (Universitat Oberta de Catalunya)
Pere Pujolàs (Universitat de Vic)
Isabel Solé (Universitat de Barcelona)
Joan Subirats (Universitat Autònoma de Barcelona)
Ferran Sentís (ACPEAP)

Disseny i maquetació

Vicens Edu

Portada

Quim Domene

Il·lustracions

Einar Turkowski

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

ISSN 1885-6365

Preu: 5€

Hivern 2009

Amb la col·laboració:



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

SUMARI

ENTORNS D'ACTUALITAT

3. Editorial

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

4. De la Logse a la Lec: reflexions al voltant de l'evolució de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica a Catalunya. César Coll
10. Assessorament psicopedagògic a Catalunya. Isabel Solé
16. Tots iguals, tots diferents? Grupo de Investigación en Modelos de Orientación Psicopedagógica
21. La tasca dels psicopedagogs als IES. Rosa Farré Lladós, Maria José Martínez Bernal
25. Els sabers professionals de l'assessor psicopedagògic. M. Lluïsa Pérez Cabani, M. Reyes Carretero Torres
29. Algunes cruïlles de futur per a l'assessorament psicopedagògic. Joan Serra Capallera
35. La formació (inicial) en psicopedagogia. Teresa Guasch i Pascual

MIRADES PER A UN "SABER" PER A UNA "PROFESSIÓ"

38. La mirada d'aquells/es que treballen amb els psicopedagogs/es.
45. La mirada d'aquells/es que s'estan incorporant a la professió.

LLIBRES

50. assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa Carme Gispert

PENSAR EN CLAU DE PRESENT EL FUTUR DE L'ASSESSORAMENT I LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA

Som una cultura de celebracions d'aniversaris. Així, naixements, morts i esdeveniments diversos formen part, de manera habitual, de la nostra societat de l'espectacle. El ventall d'allò que se celebra és ben ampli i quan sembla que s'han esgotat els arguments de commemoració, si cal, ens n'inventem de nous. Fer-ne 25 sol ser un motiu prou de pes per llençar-nos a commemorar o a recapitular el passat i entreveure el futur. També, a voltes, arribar a un lloc, equival a tancar una etapa o significa un punt d'inflexió sobre allò que tracem en el temps. Els 25 d'ÀMBITS són, en bona mesura, un punt des d'on mirar el recorregut, reconèixer-lo, reconèixer-nos-hi i intentar albirar les noves traces que ens comencen a projectar el futur.

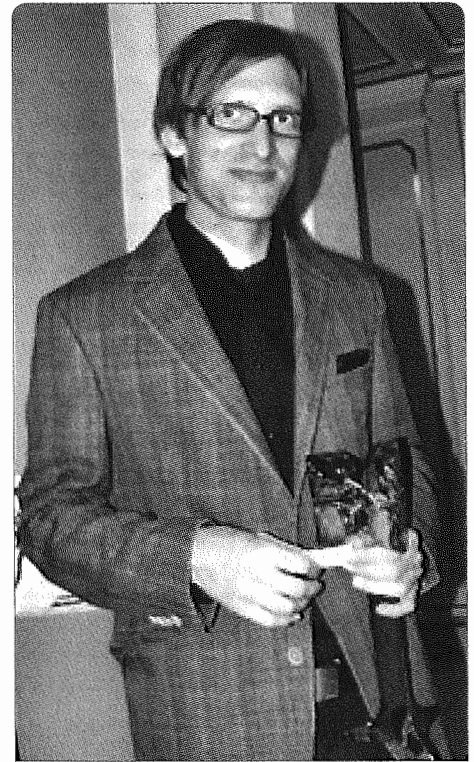
Vivim un intents i profund procés de transformació estructural que afecta, de manera simultània, les formes clàssiques sobre les que les societats occidentals hem construït els nostres marcs de relació social, de vinculació amb l'estat i de construcció de les identitats individuals i socials. Les dificultats de funcionament de les institucions responsables de la cohesió social –l'escola n'és un paradigmàtic exemple –, afecten les maneres a través de les quals es formen les identitats individuals i col·lectives i posen en qüestió els actuals models organitzatius i de funcionament de les institucions i serveis que configuren allò que hem anomenat "estat del benestar". Els escenaris s'estan transformant i, en aquest procés, s'estan transformant, també, els nostres escenaris professionals.

En aquesta línia, com intervenir en la institució escolar se'ns planteja avui com una qüestió que hauria de capitalitzar el debat professional. És un debat sobre model, sens dubte, però és també un debat sobre conceptes i finalitats de la intervenció psicopedagògica. Qüestions com la constatació de la dimensió no estrictament escolar de les necessitats educatives dels alumnes, la conveniència d'abordar les situacions d'intervenció des de perspectives d'anàlisi i acció integrals i transversals o el que podríem anomenar com a situacions educatives complexes (el fracàs escolar, per exemple) posen sobre la taula la conveniència de replantejar-nos les actuals formes d'organització i funcionament de la nostra pràctica professional.

En aquest marc, no cal oblidar l'actual procés de reestructuració dels serveis educatius públics i la redefinició del rol del psicopedagog/a de centre. Com tampoc cal oblidar els canvis que el nou marc universitari europeu introdueix en els estudis de psicopedagogia.

Per això, recollint el que César Coll planteja en el seu article, aquest 25 d'ÀMBITS no vol ser una mera constatació de trajecte ni una mera celebració commemorativa, sinó que volem que sigui "una invitació a pensar el futur. A pensar-lo i a contribuir a la seva construcció. Potser ha arribat el moment de que, des de l'àmbit de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica, comencem a plantejar-nos aquests nous reptes i desafiaments, a analitzar les seves implicacions i a elaborar estratègies dirigides a afrontar-los i superar-los".

Joan Serra Capallera



EINAR TURKOWSKI

Aquest jove il·lustrador alemany va començar en el camp del disseny i la publicitat, especialitzant-se per la Universitat d'Hamburg en il·lustració i disseny de comunicació.

El 2005 va començar a treballar com il·lustrador professional i només dos anys més tard amb l'obra "Era fosc i sospitosament tranquil" va obtenir un dels premis d'il·lustració més importants del món: El Gran Premio de la Biennial d'Il·lustració de Bratislava. El mateix any va obtenir també el Premio Daniel Gil de Diseño Editorial. El 2008 va ser l'encarregat de realitzar la portada del catàleg de la Fira del Llibre de Bolonya.

D'ell s'ha dit que pot il·lustrar el silenci i que, a més, ho fa de manera magistral. La senzillesa i la sofisticació són els elements de la seva il·lustració.



DE LA LOGSE A LA LEC: REFLEXIONS AL VOLTANT DE L'EVOLUCIÓ DE L'ASSESSORAMENT I LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA A CATALUNYA

César Coll

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

RESUMEN

L'article presenta algunes reflexions al fil de l'evolució experimentada pel l'assessorament i la intervenció psicopedagògica a Catalunya a partir del moment en què es produeix la seva institucionalització amb la LOGSE. L'argument principal és que la integració del subsistema d'assessorament en el sistema educatiu ha tingut una sèrie de conseqüències que han marcat el seu desenvolupament i la seva evolució. D'una banda, aquesta integració ha proporcionat estabilitat i continuïtat al subsistema d'assessorament i li ha permès créixer de forma important. D'altra banda, l'ha situat en la primera línia d'impacte dels canvis que ha experimentat el sistema educatiu durant aquest període. Però la integració ha comportat també alguns problemes d'ajustament i encaix que encara no estan del tot resolts. Aquests problemes troben un reflex, per exemple, en la diversitat de models d'organització dels serveis d'assessorament o en la discussió sobre la unificació dels serveis educatius. La tesi de l'autor és que, per assolir un bon encaix, cal seguir avançant en una doble direcció: en el reconeixement i el respecte a l'especificitat de l'assessorament en el marc del sistema educatiu; i en l'adequació i adaptació d'aquesta especificitat a les exigències i a les finalitats del sistema educatiu.

ABSTRACT

The article presents some thoughts in the context of the evolution of the psychopedagogical advice and intervention in Catalunya from the moment of its institutionalization with the LOGSE. The main argument is that the integration of the psychopedagogical advice within the broader educational system has had some important consequences influencing its development and evolution. On the one hand, this integration has provided stability and continuity to the subsystem of psychopedagogical advice and has allowed it to grow. On the other hand, the integration has made this subsystem specially sensitive to the impact of the changes and challenges tackled by the educational system during this period. Otherwise the integration has also led some accommodation and adjustment problems that are not yet fully resolved. These problems arise, for example, in the diversity of models of organization of the advisory services or in the discussion about the unification of the educational services. The author's thesis is that, in order to achieve a good match, there should be further progress in the acknowledgment and respect for the specificity of the psychopedagogical advice and intervention, as well as in the adequacy of this specificity to the demands and to the purposes of the broader educational system.

25 anys, els que han transcorregut des de la publicació al 1984 de *Les línies bàsiques d'actuació dels EAP* pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya[1] -o 26, els que han transcorregut des de la promulgació de l'Ordre de creació d'aquests equips[2]- són molts anys. I en aquests 25 o 26 anys han passat moltes coses: en general, en la nostra societat; en el sistema educatiu català i espanyol; i també en l'organització i funcionament de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica.

Pel que fa a aquest darrer aspecte, que és el que aquí ens interessa més directament, la meua valoració global és que durant aquests anys l'àmbit de treball professional de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica ha assolit un nivell important de consolidació i d'estabilitat. Avui aquest fet ens pot semblar secundari, però penso no ho és en absolut. Com ens recorda l'Isabel Solé en la seva sintètica i acurada descripció de l'evolució de l'assessorament psicopedagògic a Catalunya[3], fins l'Ordre de creació dels EAP la situació es caracteritza per la coexistència de "serveis (...) que tenen diferent filiació administrativa (...) i que semblen haver estat pensats per donar resposta, cada un d'ells, a necessitats sentides pel sistema educatiu". Són els Equips Psicopedagògics i Psicosociopedagògics Municipals, uns ja homologats per la Generalitat i altres en procés d'homologació en aquells moments; el Equips Multiprofessionals d'Educació Especial, que passen a dependre de la Generalitat a partir de 1981 com a resultat de les transferències en educació; i els Equips específics especialitzats en l'atenció a alumnes amb discapacitats sensorials, mo-

trius i amb trastorns greus del desenvolupament, que comencen a crear-se també als inicis de la dècada de 1980.

Tot plegat, un panorama ric, però també complex, inestable i més aviat precari, propi d'un àmbit d'actuació professional en plena fase de configuració i construcció, en què bona part dels esforços han de continuar d'adreçant-se a justificar i argumentar la necessitat i la bondat de l'assessorament i de la intervenció psicopedagògica. I també a potenciar la creació de nous serveis i equips, perquè no podem oblidar que, als inicis de la dècada de 1980, les estructures d'assessorament i d'intervenció psicopedagògica i psicosociopedagògica existents estan lluny, molt lluny, d'arribar a la totalitat de les escoles i dels centres educatius del territori. Com tampoc podem oblidar, especialment en el cas de les estructures locals, les servituds que suposa la seva dependència dels pressupostos municipals.

Afortunadament avui la situació de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica està lluny de ser la que era als inicis de la dècada de 1980. Hem avançat molt. S'ha unificat la filiació administrativa dels serveis i s'ha consolidat aquesta unificació en la figura dels EAP. S'han unificat les directrius d'organització, de funcionament i les línies bàsiques d'actuació d'aquests serveis. S'han desenvolupat iniciatives i s'han dedicat recursos a l'actualització i la formació dels professionals dels serveis - des de les universitats, des d'associacions i col·lectius professionals com l'ACPEAP i el COPC, i des de la pròpia administració educativa. I, no podem

oblidar-ho, s'ha incrementat de forma considerable tant el número d'EAP com de professionals dels EAP.

Per suposat, en cadascun d'aquests aspectes hi ha encara molt marge i molta necessitat de millora: sovint l'articulació de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica que es fa als IES des dels EAP i des dels propis centres grinyola; les funcions i tasques dels EAP continuen sent objecte de controvèrsia i de debat entre els professionals, tant pel que fa a la seva delimitació com a la seva interrelació i coordinació amb les funcions i tasques d'altres serveis educatius i comunitaris; les activitats d'actualització i de formació poden i han de ser més nombroses i se'ls ha de dedicar més recursos; i cal ampliar encara més el número de professionals dels EAP per oferir un assessorament i una intervenció psicopedagògica de qualitat en el conjunt del territori i dels centres educatius.

Podríem continuar ampliant aquesta llista d'aspectes insatisfactoris, difícils, conflictius o simplement necessitats de millores. I no tinc cap dubte de que cal fer-ho per seguir avançant. Ara bé, el que vull subratllar aquí és que, amb la promulgació de la LOGSE al 1990[4], l'assessorament i la intervenció psicopedagògica *s'institucionalitzen, passen a formar part del sistema educatiu a tots els efectes*. Aquesta institucionalització, que per les característiques del nostre sistema i la regulació de la funció pública existent a Espanya i a Catalunya troba la seva manifestació més visible en la creació al 1991 de l'especialitat de Psicologia i Pedagogia dintre del cos de professors de l'Ensenyament Secundari[5], marca al meu entendre un abans i un després en l'assessorament i la intervenció psicopedagògica al nostre país. Gràcies a la seva institucionalització, l'assessorament i la intervenció psicopedagògica s'integra plenament en el sistema educatiu com un element més i es va consolidant de forma progressiva. En endavant es podrà discutir, com en realitat tots sabem que s'ha fet i es continua fent en ocasions, el volum dels recursos que convé destinar-hi, la composició, l'organització i el funcionament dels serveis o les seves funcions i la seva eficàcia, però ja no es discuteix la seva existència, almenys directament.

Les coses haguessin pogut anar d'una altra manera. Per exemple, l'assessorament i la intervenció psicopedagògica s'hagués pogut vincular més estretament al sistema de salut mental o al sistema d'assistència i benestar social, en lloc de fer-ho, com ha estat el cas, al sistema educatiu. Podríem discutir si la vinculació ha estat positiva o negativa, però no és aquesta la discussió que vull plantejar ara. El que m'interessa subratllar és que ha estat així i que aquest fet ha condicionat totalment l'evolució de l'assessorament i de la intervenció psicopedagògica a Espanya i a Catalunya durant els darrers 20 anys. La seva configuració com un subsistema plenament integrat en el sistema educatiu ha tingut altres conseqüències importants, a més d'assegurar-ne l'estabilitat i garantir-ne la continuïtat. Vegem algunes d'aquestes conseqüències.

L'ASSESSORAMENT I LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA DAVANT ELS CANVIS I LES TRANSFORMACIONS DEL SISTEMA EDUCATIU

Per començar, aquesta integració ha transformat l'assessorament i la intervenció psicopedagògica en una autèntica caixa de ressonància dels canvis i transformacions que ha experimentat el sistema educatiu durant aquests anys. Alguns d'aquests canvis han estat profunds i s'han produït com a conseqüència d'una voluntat política transformadora d'un o altre signe; és el cas, per exemple, dels can-

vis legals i normatius, dels canvis d'estructura i organització, dels canvis curriculars, dels canvis derivats de l'exigència d'avançar cap a una educació inclusiva o dels canvis en l'equilibri de les xarxes de centres educatius de titularitat pública i privada. Uns altres, potser la majoria, han estat generats per factors externs no planificats ni volguts de manera explícita; és el cas dels canvis ideològics i axiològics que s'han produït respecte a les funcions i finalitats de l'educació escolar i els valors que suposadament ha de transmetre l'educació, els canvis en les demandes i expectatives socials davant l'educació escolar, o els canvis en la composició i perfil de l'alumnat com a conseqüència dels processos migratoris. En tot cas, del que no hi ha dubte és de que en els darrers 20 anys escassos transcorreguts des de la promulgació de la LOGSE el sistema educatiu en general, i el subsistema de l'educació bàsica i obligatòria en particular, han experimentat una profunda transformació.

Doncs bé, el meu argument en aquest punt és que, fruit de la integració en el sistema educatiu, i com a conseqüència de les funcions i tasques de col.laboració amb el conjunt de la institució escolar i d'atenció especialitzada a les necessitats educatives de tot l'alumnat que se'ls atribueix, els EAP queden emplaçats des del moment mateix de la seva constitució en la primera línia d'impacte de les successives onades de canvis que han sacsejat de forma gairebé ininterrompuda el sistema educatiu durant aquests anys. No hi ha hagut cap novetat, canvi o transformació que s'hagi produït en la realitat o en els plantejaments educatius durant aquests anys que no hagi impactat amb força en els plans de treball dels EAP, que no hagi plantejat nous reptes i noves exigències als professionals que treballen en ells. Des de l'ampliació de l'escolaritat obligatòria als esforços per avançar en la direcció d'una escola més inclusiva; des de l'exigència de donar una atenció ajustada a les necessitats educatives de tot l'alumnat, inclòs l'alumnat amb necessitats educatives especials, a la posta en marxa de plans i estratègies d'acollida de l'alumnat immigrant; des de l'elaboració de projectes educatius i curriculars de centre a l'adopció d'enfocaments basats en competències; des de l'elaboració dels plans d'atenció a la diversitat i d'acció tutorial a l'elaboració dels plans de orientació acadèmica i professional al termini de l'educació secundària; des de la implantació de programes d'avaluació interna i externa del rendiment de l'alumnat a les instruccions per introduir metodologies d'ensenyament i aprenentatge actives, participatives i col.laboratives; des de l'exigència per millorar el nivell de rendiment i d'aprenentatge de l'alumnat en les àrees i matèries instrumentals i acadèmiques clàssiques -llengua, literatura, matemàtiques, ciències, història, etcètera- a la pressió exercida sobre l'educació escolar perquè assumeixi l'ensenyament de nous continguts i el desenvolupament de noves competències; ... Aquests i altres temes similars han ocupat i preocupat als professionals dels EAP -i també als professionals de la intervenció psicopedagògica integrats als IES- i han condicionat totalment els seus plans de treball. Penso que no seria exagerat dir que aquests i altres temes igualment complexos, difícils d'abordar, sovint conflictius i amb relativa freqüència no del tot clarament analitzats, formulats ni plantejats per l'administració educativa, han conformat el seu paisatge professional quotidià.

És cert que tots els professionals del sistema educatiu, i el professorat en primer lloc, han rebut en major o menor grau, amb major o menor intensitat, l'impacte dels canvis i transformacions o de les propostes de canvi i transformació. Ara bé, degut fonamentalment a les funcions i tasques que tenen encomanades en el marc del sistema educatiu, els professionals de l'assessorament i la intervenció psi-

copedagògica són generalment dels primers en rebre l'impacte. I no sols això, sovint són també encarregats de jugar un paper destacat en la tasca de fer front als problemes derivats dels canvis i transformacions o, quan es tracta de noves propostes i nous plantejaments pedagògics que es volen impulsar, de contribuir a la seva implantació i generalització. Aquest fet explica en part, al meu entendre, la sensació que tenen molts professionals dels EAP d'estar exposats de forma permanent a noves exigències i noves demandes, i de que la seva funció real consisteix en apagar o reduir la intensitat dels focs que es generen en les escoles i en els instituts.

Com ja he apuntat, aquesta situació és en bona mesura la conseqüència de la delimitació de funcions i tasques atribuïdes a l'assessorament i la intervenció psicopedagògica en el marc del funcionament general del sistema educatiu. En l'apartat següent tornaré sobre aquest punt, al fil de les consideracions sobre les dificultats d'aquest àmbit professional per trobar un bon encaix en el sistema educatiu. Abans, però, voldria assenyalar un fet que mostra fins a quin punt l'evolució de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica ha estat estretament associada durant els darrers 20 anys a l'evolució del conjunt del sistema educatiu. M'estic referint al tractament clarament diferenciat que es dona a aquest àmbit professional en les quatre grans Lleis educatives que marquen aquest període: la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu -LOGSE, 1990-, la Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació[6] -LOCE, 2002-, la Llei Orgànica d'Educació[7] -LOE, 2006- i la Llei d'Educació de Catalunya[8] -LEC, actualment en fase de tramitació parlamentària-. Molt breument, en la LOGSE s'identifica l'orientació educativa i professional com un dels set factors que «afavoreixen» especialment «la qualitat i la millora de l'ensenyança». Només cal veure els altres sis factors esmentats -la qualificació i formació del professorat, la programació docent, els recursos educatius i la funció directiva, la innovació i la investigació educativa, la inspecció educativa i l'avaluació del sistema educatiu- per adonar-se de la importància que se li atribueix. No és cap exageració dir que, en la filosofia i els plantejaments de la LOGSE, l'assessorament i la intervenció psicopedagògica es presenten com una peça fonamental per satisfer les necessitats educatives de tot l'alumnat i avançar cap a una educació de major qualitat.

La lectura de la LOCE posa de manifest una visió radicalment diferent de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica. Certament, no es qüestiona la seva existència -són els avantatges de la institucionalització a la que m'he referit!-, però ocupa un lloc perifèric en el funcionament del sistema i s'entén de forma força diferent. Només alguns indicadors per recolzar aquesta afirmació. Els termes «psicopedagogia» i «psicopedagògic/a» i el lexema «psi» no apareixen un sol cop en tot el text. Sí que apareix el terme «orientació» i l'expressió «orientació acadèmica i professional», però es vincula bàsicament a les tasques i processos següents: el dret de l'alumnat i dels seus pares i mares a rebre «orientació»; la presa de decisions sobre els «itineraris formatius» de l'alumnat durant els dos darrers cursos de l'educació secundària obligatòria; la presa de decisions sobre la incorporació als «programes d'iniciació professional» a partir dels 15 anys; les decisions de promoció o retenció de l'alumnat al final de curs; l'orientació als pares i mares d'alumnes amb necessitats educatives especials; i l'elaboració d'informes sobre el futur acadèmic i professional dels alumnes al termini de l'educació secundària obligatòria.

La lectura de la LOE deixa una impressió menys definida. Com en tants altres aspectes, aquesta Llei, plantejada des del seu origen

amb una voluntat de consens i amb el propòsit últim de durar, recupera alguns dels plantejaments més emblemàtics de la LOGSE i conserva a l'hora algunes de les correccions introduïdes per la LOCE. El tractament de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica participa d'aquesta orientació general i d'aquest tarannà. Així, retrobem els termes «psicopedagogia» i «psicopedagògic/a» i s'introdueix la «orientació educativa, psicopedagògica i professional» com un dels principis pedagògics fonamentals de l'educació secundària obligatòria. Es recupera el discurs sobre la importància de les mesures específiques d'atenció a la diversitat, encara que no queda clar el paper de les instàncies d'assessorament i intervenció psicopedagògica en aquesta tasca. Finalment, es contempla la existència de «serveis o professionals especialitzats en la orientació educativa, psicopedagògica i professional» com un recurs necessari pel bon funcionament del sistema educatiu que les administracions han de garantir.

Dels quatre textos normatius, el del Projecte de la LEC és el menys informatiu pel que fa a la manera d'entendre l'assessorament i la intervenció psicopedagògica i el seu paper en el funcionament del sistema educatiu. Potser sigui degut a que els responsables de l'elaboració del projecte consideren que és un tema que ja està suficientment clar i per això no fa falta parlar-ne més, o que ha de tractar-se en tot cas en textos normatius de rang inferior al d'una Llei d'Educació. El cert, en tot cas, és que només he pogut trobar una referència clara a l'assessorament i la intervenció psicopedagògica. És en l'article 74 dedicat als «Serveis educatius», on s'estableix que, en el marc del que preveu la Llei, «el Departament regula l'estructura i les funcions dels serveis de suport a», entre altres, «a) l'activitat educativa que té per objecte l'assessorament psicopedagògic; b) l'orientació a les famílies en l'escolarització de l'alumne/a que presenta necessitats educatives específiques, particularment de l'alumnat amb discapacitats; c) l'adequada escolarització de l'alumnat nouvingut o en risc d'exclusió social, especialment en l'àmbit de la integració lingüística; d) l'accés als recursos educatius (...)» No hi ha en el projecte de Llei, o jo no he estat capaç de trobar, cap referència específica als EAP, als departaments d'orientació o a d'altres instàncies especialitzades en l'assessorament i la intervenció psicopedagògica. El que més s'apropa és una referència a la «col.laboració, si s'escau, dels serveis o els departament especialitzats» amb què compta el professorat per orientar els alumnes «des de la perspectiva educativa, acadèmica i professional»[9].

EL DIFÍCIL ENCAIX DE L'ASSESSORAMENT I LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA EN EL SISTEMA EDUCATIU

Un segon bloc de conseqüències de la institucionalització de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica es refereix a les dificultats i problemes que ha provocat i segueix provocant la seva integració en el sistema educatiu. L'encaix no ha estat fàcil i penso que encara no està del tot ben resolt. En realitat, bona part de les discussions i debats que ocupen i preocupen als professionals de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica al nostre país giren entorn de qüestions relacionades directa o indirectament amb aquest encaix; o per ser més precisos, amb les dificultats i problemes que planteja aquest encaix i amb les reaccions que provoca tant en els propis professionals de l'assessorament com en la resta de professionals que treballen en el sistema educatiu, especialment en el professorat. Esbrinar-ne les causes, que probablement són múltiples i diverses, ens obligaria a fer una anàlisi que està fóra de l'abast d'aquesta col.laboració. Permeteu-me només as-

senyalar un factor que al meu entendre és crucial: la singularitat de la cultura i la tradició professional dels psicòlegs, pedagogs i psicopedagocs que assumeixen les funcions i desenvolupen les tasques d'assessorament i intervenció psicopedagògica, i el xoc d'aquesta tradició amb les exigències de funcionament del sistema educatiu, que és un sistema altament burocratitzat i amb una cultura i una tradició professional sensiblement diferents. Per dir-ho en poques paraules -i per tant de forma un tant esquemàtica-, al meu entendre un dels factors essencials per comprendre les dificultats d'encaix de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica en el sistema educatiu es relaciona amb les dificultats de compatibilitzar els *plantejaments derivats d'una formació i una cultura basades en la independència dels professionals* que assumeixen aquestes tasques amb les *exigències d'un sistema burocràtic i funcional* que deixa molt poc marge de maniobra, si és que en deixa algun, a la independència de plantejaments dels professionals que hi treballen.

Esbrinar les causes de les dificultats d'encaix del subsistema d'assessorament en el sistema educatiu pot ser complicat, però identificar les seves manifestacions és relativament fàcil. Una de les més clares és la controvèrsia sobre els models d'organització dels serveis d'assessorament i intervenció psicopedagògica. Com es sabut, des del moment mateix de la seva institucionalització amb la promulgació de la LOGSE, es confronten dos models d'organització. Un, el que s'adopta de forma pràcticament unànim en els territoris que en aquell moment depenen del Ministeri d'Educació d'Espanya, consisteix bàsicament en crear Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica de sector -EOEP-, que atenen als centres d'educació infantil i primària, i Departaments d'Orientació adscrits als Instituts d'Orientació Secundària (Martín, 1999). L'altre, que és el que s'implanta en Catalunya, consisteix bàsicament en crear també equips de sector, els EAP, però que en aquest cas atenen als centres d'educació infantil, primària i secundària; el model es complementa, a més, amb la incorporació de professorat de psicologia i pedagogia -professorat de la mateixa especialitat, convé no oblidar-ho, que el que està adscrit als EAP- als centres d'educació secundària (Mauri, 1999).

Tampoc en aquest cas vull entrar en el fons del debat de la confrontació dels dos models. El que resulta significatiu pel meu argument és que aquests models no sols han perdurat -malgrat que s'hagin assenyalat en diverses ocasions les febleses respectives-, sinó que s'han diversificat, de manera que els darrers estudis sobre l'estat de la qüestió mostren una heterogeneïtat creixent en l'organització dels serveis d'assessorament i intervenció psicopedagògica en les diferents Comunitats Autònomes. És discutible si aquest fet ha d'interpretar-se com quelcom de positiu o de negatiu. En tot cas, al meu entendre, posa clarament de manifest les dificultats d'encaix a les que m'estic referint. I tinc a més la sospita, tot i que haig de reconèixer que no tinc dades per afirmar-ho, que darrera els diferents models hi ha diferents formes d'entendre el paper que s'atribueix a l'assessorament i la intervenció psicopedagògica en el funcionament del sistema educatiu i en la millora de la qualitat de l'educació; així com també, probablement, diferents maneres d'afrontar i d'intentar resoldre les dificultats per fer compatibles uns plantejaments d'assessorament i d'intervenció que beuen d'una tradició i una cultura basades en la independència i l'autonomia dels professionals amb les exigències d'un sistema burocràtic i funcional.

Un altra manifestació de les dificultats d'encaix del subsistema d'assessorament i intervenció psicopedagògica en el sistema edu-

catiu la trobem en el debat que s'està produint a Catalunya des de fa ja algun temps al voltant de la creació dels Serveis Educatius Integrats o Serveis Educatius de Zona. Possiblement l'oposició que la proposta ha generat en alguns sectors de professionals dels EAP té a veure en part amb la manera com ha estat plantejada per l'administració, amb les ambigüitats que l'han envoltada en alguns moments i amb una manca de claredat sobre el significat i l'abast de la integració que es proposa (Sentís, 2006). No obstant això, és difícil entendre les raons que poden sustentar una oposició oberta a una proposta que busca, en definitiva, la coordinació de les actuacions dels diferents serveis educatius -Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica, EAP; Centres de Recursos Pedagògics, CRP; Equips d'Assessorament en Llengua i Cohesió Social, ELIC- que operen en una mateixa zona.

Al meu entendre, el problema de fons és més aviat de desconfiança. Jo diria que hi ha una certa por de que la integració dels tres serveis suposi de fet a mig termini una pèrdua d'identitat dels EAP i, en definitiva, la desaparició de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica com un àmbit específic d'activitat professional. El cas és que, també sempre al meu entendre, hi ha raons més que fonamentades que justifiquen aquesta por. D'una banda, els col·lectius que conformen els altres dos serveis formen part d'una tradició i d'una cultura bàsicament docents, encara que en els CRP i en els ELIC els seus membres no exerceixin com a docents; per dir-ho en altres termes, són professors i professores destinats a aquests serveis, però la seva identitat professional està construïda al voltant de la docència. No és aquest el cas del professionals dels EAP, que poden ser considerats administrativament parlant, i de fet ho són a tots els efectes, professors del cos de secundària de l'especialitat de psicologia i pedagogia, però que en realitat tenen una identitat professional que no està construïda al voltant de la docència. D'altra banda, la delimitació de funcions i tasques entre els tres serveis està lluny, al meu parer, de ser clara. I els procediments per fer efectiva la coordinació en la dinàmica de treball de les escoles i els instituts encara ho està menys. Finalment, en un sistema tan feixuc, centralitzat i complex com és l'educatiu, l'establiment de mecanismes de coordinació comporta de manera gairebé inevitable un volum important de tasques burocràtiques que poden acabar concentrant una bona part dels esforços, en detriment del compliment de les funcions i de la realització de les tasques que són objecte de coordinació.

En aquestes condicions, hi ha motius més que suficients per témer que la especificitat de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica pugui acabar diluint-se sense que hi hagi, en contrapartida, els guanys que es busquen amb la unificació. Al meu judici, tal com ha estat formulada, el que la proposta d'unificació posa en risc és precisament l'especificitat de l'assessorament i de la intervenció com àmbit d'actuació professional. Però això no té perquè ser necessàriament així. Es podrien pensar models d'unificació o coordinació que garanteixin aquesta especificitat. És clar, que per això faria falta conèixer-la, acceptar-la i valorar-la. I és precisament en aquest punt, en el desconeixement i la manca de valoració d'aquesta especificitat per part d'amplis sectors dels col·lectius que formen part del sistema educatiu, inclosos els seus gestors i responsables polítics, on es troba, al meu parer, una de les claus per entendre les dificultats d'encaix que estic comentant.

Podríem continuar revisant altres manifestacions d'aquestes dificultats analitzant, per exemple, com han anat evolucionant els plantejaments relatius a la formació inicial dels professionals de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica, l'experiència de la

llicenciatura de psicopedagogia o el que suposa, per l'assessorament i la intervenció psicopedagògica, el nou màster de formació del professorat d'educació secundària. Però no ho faré perquè m'obligaria a allargar encara més aquesta col.laboració. Només vull assenyalar que, al marge d'altres consideracions, la manera com s'ha plantejat aquest màster posa clarament de manifest el dèficit de reconeixement de l'especificitat de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica. L'especialitat d'orientació educativa d'aquest màster, la que hauran de cursar els futurs membres dels EAP i els professors que s'incorporin als IES, es objecte exactament del mateix tractament[10] que la resta d'especialitats. L'especialitat d'orientació educativa és considerada a tots els efectes una especialitat docent.

CONSIDERACIONS FINALS: EL FUTUR DE L'ASSESSORAMENT I LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA EN EL MARC DEL SISTEMA EDUCATIU

Dos breus comentaris per acabar. El primer se situa en estricta continuïtat amb l'argument principal que he desenvolupat en les pàgines precedents. Com ja he assenyalat, la institucionalització de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica es produeix al nostre país mitjançant la seva integració en el sistema educatiu. Aquest fet ha tingut conseqüències de molt diferent ordre. Algunes, personalment penso que moltes, han estat clarament positives: l'estabilitat, la continuïtat, el creixement, ... Però aquesta integració ha plantejat també dificultats que encara no estan del tot superades. D'una banda, al sistema educatiu li costa reconèixer i acceptar un subsistema amb una tradició, una cultura i uns plantejaments professionals específics que no sempre coincideixen amb la tradició, la cultura i els plantejaments dominants de la professió docent. El desconeixement del què fan i per a què serveixen els EAP, la escassa o nul.la valoració de la seva feina, o la incomprensió envers la necessitat d'unes condicions particulars de treball que trobem encara en alguns sectors del professorat i fins i tot dels gestors i responsables polítics del sistema educatiu, són un reflex d'aquest dèficit de coneixement i reconeixement. D'altra banda, a alguns professionals de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica els costa de vegades acceptar, o no volen acceptar, que el fet de formar part a tots els efectes del sistema educatiu imposa limitacions a la seva autonomia com professionals i els obliga a compartir les seves finalitats, aspiracions, objectius i problemàtiques. Les queixes sobre la falta de reconeixement del treball fet, la negativa a implicar-se en temes i situacions amb l'argument de que "no és un problema meu", o la falta de compromís amb l'assoliment dels objectius de les institucions educatives que manifesten de vegades alguns professionals de l'assessorament, són sovint un reflex d'aquesta resistència a escometre les acomodacions i els ajustos que imposa als propis plantejaments professionals el fet de d'una integració plena en el sistema educatiu.

Cal, en conseqüència, seguir reivindicant el reconeixement i el respecte a l'especificitat de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica; entre altres raons, perquè només aconseguint que es respecti aquesta especificitat podrem seguir contribuint com a professionals a millorar l'educació. Però cal també, al meu entendre, fer una reflexió cap a dintre, potser més a fons del que hem fet fins ara, i valorar si en general els plantejaments dels professionals de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica tenen prou en compte que el subsistema que conformen forma part d'un sistema més ampli que té també la seva pròpia especificitat i planteja unes exigències a les que no és possible, ni potser tampoc convenient, intentar sostreure's.

El segon i últim comentari es refereix al futur de l'assessorament i

la intervenció psicopedagògica. Al meu entendre, aquest futur està indissolublement vinculat al futur del sistema educatiu. Ara bé, l'educació escolar afronta en aquests moments uns desafiaments inèdits, que no tenen res a veure amb els que ha afrontat fins ara en els aproximadament dos segles de la seva existència. Cada cop està més generalitzada l'opinió de que el nostre sistema educatiu -el nostre i el de la resta de països desenvolupats- respon a les necessitats personals i socials d'una altra època. Certament, no acaba d'estar clar quines característiques hauria de tenir un sistema educatiu que respongués més ajustadament a les necessitats personals i socials del món actual. De totes maneres, sigui quina sigui l'evolució i els canvis que finalment es produeixin, hi ha un consens prou general respecte al fet de que, en un termini de temps no superior a 20 o 25 anys, l'educació escolar i el sistema educatiu seran força diferents al que ara són. Si aquestes previsions es confirmen, i al meu entendre hi ha arguments i indicadors suficients perquè els atorguem credibilitat, l'argumentació desenvolupada en les pàgines precedents ens porta a concloure que, en aquest termini, el sistema d'assessorament i intervenció psicopedagògica també serà força diferent al que ara és. Aquesta perspectiva és una invitació a pensar el futur. A pensar-lo i a contribuir a la seva construcció. Potser ha arribat el moment de que, des de l'àmbit de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica, comencem a plantejar-nos aquest nous reptes i desafiaments, a analitzar les seves implicacions i a elaborar estratègies dirigides a afrontar-los i superar-los. Precisament perquè estic convençut de la singularitat de la nostra mirada i dels nostres plantejaments, ho estic també de que, si ens hi posem, podem fer aportacions rellevants i d'interès no sols pel subsistema d'assessorament, sinó també pel conjunt del sistema educatiu.

Notes:

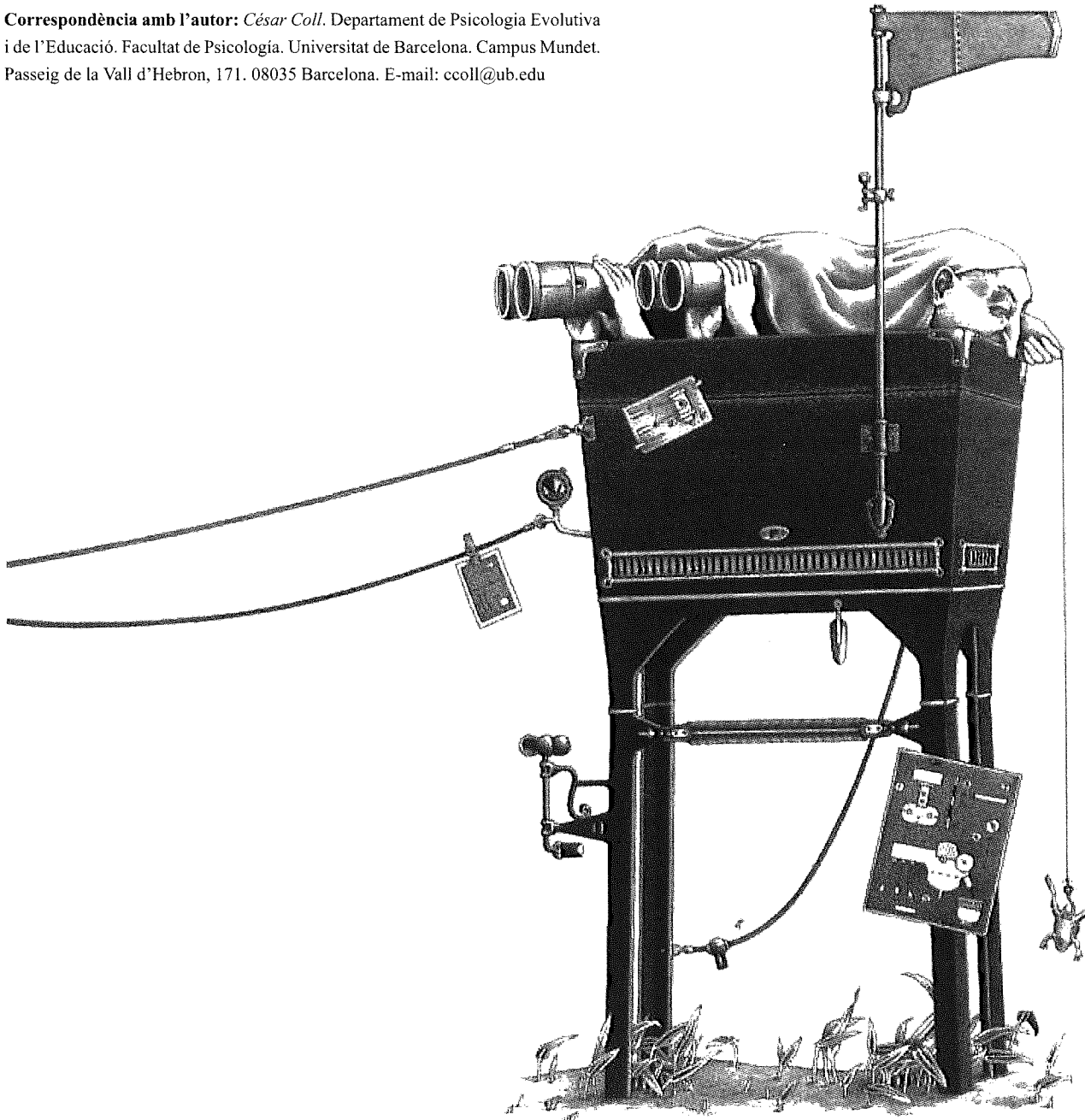
- [1] Ordre de 31 de juliol de 1984, sobre Línies Bàsiques d'actuació dels Equips d'Orientació i Assessorament Psicopedagògic. Full de disposicions i Actes Administratius del Departament d'Ensenyament, n° 71, agost 1984.
- [2] Ordre del 20 de maig de 1983, de creació dels EAP i regulació de les seves funcions (DOGC n° 344, de 13 de juliol de 1983).
- [3] Vegeu la col.laboració de l'autora en aquest número d'Àmbits.
- [4] LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE n° 238, de 4 de octubre de 1990).
- [5] Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen especialidades del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, se adscriben a ellos los profesores correspondientes de dicho Cuerpo y se determinan las áreas y materias que deberá impartir el profesorado respectivo (BOE n° 288, de 2 de diciembre de 1991).
- [6] LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE, n° 37, 24 de diciembre de 2002.
- [7] LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE n° 106, 4 de mayo de 2006
- [8] PROJECTE DE LA LLEI D'EDUCACIÓ DE CATALUNYA. Accessible (28.02.2009) en: <http://www.lleieducacio.cat/353>
- [9] Projecte de la Llei d'Educació de Catalunya. Capítol 3, El professorat. Article 28, Drets i deures en l'exercici de la funció docent. Accessible (28.02.2009) en: <http://www.lleieducacio.cat/353>
- [10] ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. REAL DECRETO 1834/2008, de 8 de noviembre, pel qual es defineixen les condicions de formació per a l'exercici de la docència en l'educació secundària obligatòria,

el batxillerat, la formació professional i els ensenyaments de règim especial i s'estableixen les especialitats dels cossos docents d'ensenyament secundari.

Referències bibliogràfiques:

- BASSEDAS, E., COLL, C. & ROSSELL, M. (1981). Formación universitaria y actividad profesional: un intento de integración en el ámbito de la psicología educacional. *Infancia y Aprendizaje*, 15, 67- 89.
- COLL, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll (coords.), *Reformas educativas y calidad de la educación* (en prensa). Madrid: OEI-Santillana.
- MARTÍN, T. (1999). La intervención psicopedagógica en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura: la historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 27-45.
- MAURI, T. (1999). La intervención psicopedagógica en Catalunya. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 71-87.
- SENTIS, F. (2006). Els EAP i els serveis educatius. *Àmbits de Psicopedagogia. Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 18, 3-4.
- SOLÉ, I. (2009). Assessorament psicopedagògic a Catalunya. *Àmbits de Psicopedagogia, aquest número*.

Correspondència amb l'autor: César Coll. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona. Campus Mundet. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. E-mail: ccoll@ub.edu



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. Hauriem 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

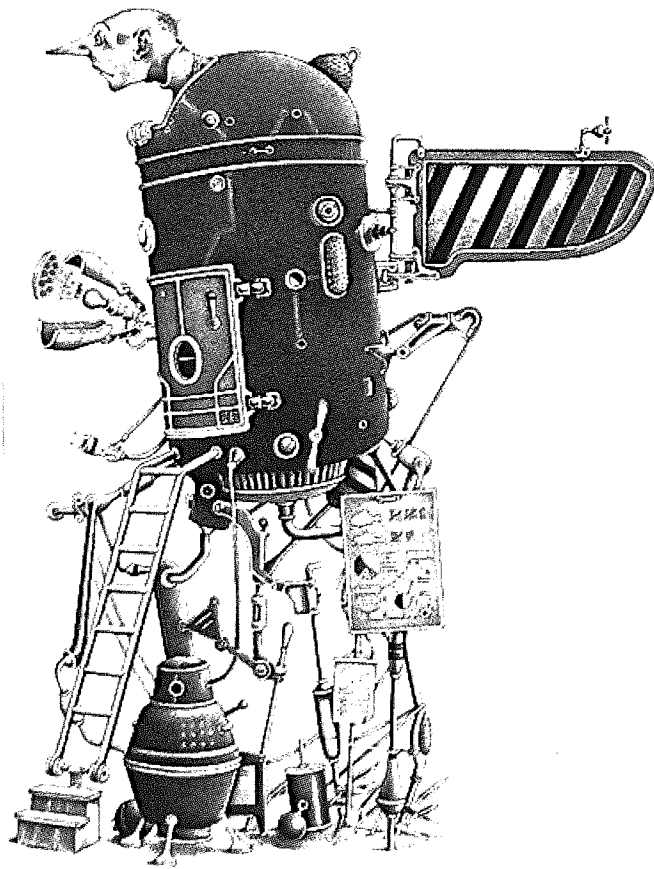
que s'estableix entre les seves capacitats i les possibilitats que els ofereix el seu entorn. Insistir en visions estrictament individuals de les dificultats condueix, a la llarga o a la curta, a adoptar actituds i estratègies segregadores, també al sí d'un sistema comprensiu. L'assessorament institucional 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.

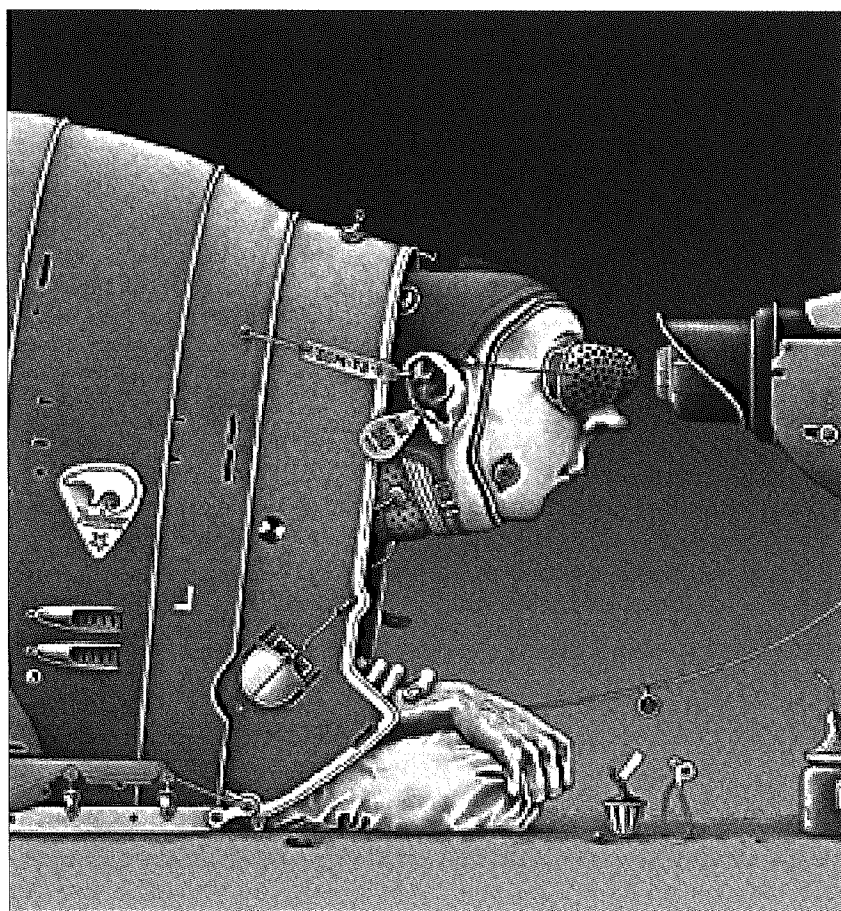
Mauri, T.(1999) La intervenció psicopedagògica en Catalunya. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 71-87.

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



TOTS IGUALS, TOTS DIFERENTS?

Els models d'orientació que conviuen en el sistema educatiu espanyol

Grupo de Investigación en Modelos de Orientación Psicopedagógica [1]

RESUMEN

Los modelos de orientación de las Comunidades Autónomas han experimentado o están en proceso de experimentar cambios en los últimos años. El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) ha financiado un estudio cuya finalidad es revisar las políticas públicas en el ámbito de la orientación. Partiendo de los resultados de dicha investigación, en el artículo se resumen las principales características estructurales y funcionales de cuatro de las Comunidades que han modificado el modelo que la LOGSE puso en marcha: Castilla la Mancha, Galicia, Navarra y País Vasco. El análisis de semejanzas y diferencias en estas cuatro realidades permite identificar algunas tendencias comunes. En primer lugar, la dotación de orientadores en los centros de Educación Infantil y Primaria, aunque la estructura concreta adoptada en cada caso varíe. Asimismo se aprecia la incorporación de profesionales del ámbito socioeducativo. La coordinación de distintos sectores (servicios sociales, salud, ..) en una estructura unificada sigue siendo una tarea pendiente. Por último, parece claro que, por mucho que cambie la orientación, la mejora no será suficiente si no se modifica también la organización general de los centros.

ABSTRACT

During the last years, an important change on the frameworks of the School Psychopedagogical Services has taken place in different regions of Spain. The Centre for Educational Research and Documentation (CIDE) has financed a research project with the aim of revising the public policies in the School Psychological Service field. The main structural and functional characteristics of the framework that has been modified since LOGSE in four regions (Castilla la Mancha, Galicia, Navarra and País Vasco) are summarized in this article, based on the findings of the CIDE study. Some common tendencies have been identified after analysing similarities and differences among these four contexts. Firstly, the implementation of inside school services in Pre-school and Primary Schools, although the structure and organization is different in each case. Secondly, professionals from the socio-educational field have joined these services. Nevertheless, the coordination among different services (Social Services, Health Services...) through a single structure or team is still unresolved. Finally, it seems to be clear that no matter how much the school psychopedagogical services improve, this will not be enough unless the general organization of the schools does change.

El lema que va dinamitzar la posada en marxa del programa d'integració a l'any 85 ens serveix com a pretext per introduir el tema d'aquest article, amb el matís que en aquest cas no es tracta d'una afirmació, sinó d'una pregunta. El dubte que aquest text voldria contribuir a aclarir, encara que necessàriament de forma parcial, és si les diferents formes en les quals s'ha anat concretant el sistema d'orientació en determinades Comunitats Autònomes són un exemple d'adaptació d'uns mateixos principis bàsics a les demandes específiques de cada realitat o si responen a supòsits teòrics diferents.

La complexitat de la pregunta és evident per la qual cosa és segur que el lector comprendrà, sense necessitat d'haver d'argumentar-ho en excés, que en aquesta breu reflexió necessitem delimitar la perspectiva de la resposta. El nostre objectiu es limita a oferir una descripció sucinta de l'organització dels recursos responsables de l'orientació en aquelles Comunitats que han introduït canvis substancials respecte al model que es va derivar de la posada en marxa de la LOGSE. Això ha succeït en el cas de Castella la Manxa, Galícia, Navarra i País Basc. Catalunya té també una estructura d'orientació diferent, que era anterior a la LOGSE i que es va modificar només parcialment amb la seva aprovació i que ha format part de l'estudi d'investigació al qual s'ha fet referència. No obstant això, l'audiència a la qual va dirigit aquest article coneix perfectament la realitat catalana, per la qual cosa no la inclourem en la descripció. L'absència de Balears, que també compta amb una organització peculiar, es deguda a que no es va incloure en l'estudi per raons de recursos.

A la Comunitat de Madrid, la Consejería de Educación va anunciar un canvi en els Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica que atenen els centres de Primària des d'una estructura externa de sector. L'objectiu de la proposta era que els orientadors passessin a formar

part dels centres educatius, però sense augment de plantilla. Això suposava que havien de continuar atenent diversos centres. Un mes després de fer verbalment pública la proposta, l'administració educativa va paralyzar la mesura i va obrir un "procés de reflexió" a partir del qual es decidirà com continuar a partir del curs 2009-2010. Ja que, a la pràctica, no s'ha produït un canvi del model de la LOGSE, no analitzarem aquesta Comunitat.

Exposarem a continuació la situació actual de l'orientació a les quatre Comunitats citades pel que fa als professionals amb qui comptem, el tipus d'estructura des de la qual ofereixen assessorament, els ensenyaments i etapes educatives que estan incloses en la seva tasca i la relació que tenen amb altres sistemes de suport als centres escolars. La història de l'orientació es remunta en totes aquestes comunitats a finals dels anys 70 i tenir-la en compte ajuda, com sempre succeeix amb la perspectiva històrica, a entendre en gran mesura la realitat actual. Aquesta mirada desborda novament la meta d'aquest text, per això ens limitarem a descriure el que ara per ara constitueix la xarxa d'orientació amb què compta cada un d'aquests sistemes educatius autonòmics.

Al final de l'article, presentarem, sense cap ànim d'exhaustivitat, algunes reflexions sobre semblances i diferències que s'aprecien en les diverses situacions, prenent sempre com a marc de referència els principis bàsics en els quals se sustenta tant la LOGSE com l'actual Llei Orgànica d'Educació, que responen segons el nostre parer a una concepció de l'orientació com factor essencial de qualitat, tant des del punt de vista de l'excel·lència com de l'equitat.

CASTELLA-LA MANXA

Aquesta Comunitat ha dut a terme recentment importants canvis en el seu sistema educatiu que afecten, entre altres aspectes,

l'orientació. Aquesta és una de les primeres característiques que val la pena destacar. La reforma del sistema d'orientació s'emmarca en una transformació més global que actua de manera simultània i coordinadament sobre diversos elements de l'estructura escolar.

Un dels objectius de les reformes que s'empren respon a la voluntat d'aconseguir majors nivells d'equitat i d'inclusió. Aquesta meta es tradueix en l'àmbit general dels sistemes de suport en una superació del model de compensatòria per un model d'interculturalitat i cohesió social, la qual cosa repercuteix en el model d'orientació.

L'abril de 2005, a través del Decret 43/2005 (DOCM de 25 d'abril) cristal·litza en normativa el que era un pla experimental d'orientació educativa i professional. El model es defineix com educatiu, intern i preventiu. Més concretament, s'entén l'orientació com un dret al servei del principi d'inclusivitat i aprenentatge al llarg de la vida, amb un enfocament integral (curricular/personal/educatiu); amb una relació simètrica basada en la col·laboració, suport i assessorament de l'orientador.

Els principals canvis que implica, en relació amb el model fins aleshores vigent de la LOGSE, són: unitats d'orientació internes en els centres d'Infantil i Primària, ampliació del nombre d'orientadors, la dotació d'educadors socials a Secundària i la consolidació dels treballadors socials a Infantil i Primària.

D'altra banda, el model s'organitza en tres nivells: província, zona i centre. En el nivell de província es creen els Centres Territoriales de Orientación y Atención a la Diversidad (CTROADI) responsables de l'orientació educativa i professional, les necessitats educatives especials i la convivència i interculturalitat. Les funcions adjudicades anteriorment als Equips Específics (de discapacitat motriu, auditiva, visual i de Trastorns Generals del Desenvolupament) es cobreixen i s'amplien des d'aquesta unitat. Aquests centres compten amb cinc professionals de diferents perfils: orientació, necessitats educatives especials, interculturalitat i convivència.

Cada zona compta amb un Centro de Profesores (CEP) que inclou una assessoria de formació en orientació i atenció a la diversitat i una assessoria lingüística per al desenvolupament de les competències lingüístiques i de la comunicació en espanyol i en llengües estrangeres des d'una perspectiva intercultural i plurilingüe.

En el nivell del centre escolar, l'orientació s'organitza a través de l'acció tutorial i d'estructures específiques d'orientació. A Primària, aquestes estructures reben el nom de Equipos de Orientación y Apoyo, igual que en els Centres d'Educació Especial. En els Centres de Secundària, d'Adults i Escoles d'Art, es denominen Departamentos de Orientación. Els Equipos de Orientación y Apoyo en els centres de Primària estan formats per l'orientador i altres perfils especialistes en l'atenció a la diversitat com són els PTFP de Serveis a la comunitat, mestres de Pedagogia Terapèutica, d'Audició i Llenguatge o Auxiliars Tècnics Educatius. Per la seva part, els Departamentos de Orientación inclouen els següents professionals: Orientador, Professorat de suport, Professorat d'àmbits, Professorat de FOL i Educador Social.

Per atendre els centres rurals s'han creat els Centres de Recursos y Apoyo a la Escuela Rural (CRAER) en els quals conflueixen el

nivell de centre i el nivell de zona. Un CRAER cobreix una població entre 500 i 1000 habitants.

Tots els orientadors que treballen en aquestes estructures variades són professors de psicologia i pedagogia del cos de professors de secundària. Amb caràcter general, cap d'ells no imparteix docència. La posada en marxa del nou model ha suposat un enorme increment de places d'orientadors. En concret en el curs 200-2001 hi havia 178 professionals i el 2007-2008 es van ampliar a 458.

La decisió de crear Unitats d'Orientació a cada escola d'Educació Infantil i Primària es justifica, d'acord amb els documents oficials, per tal d'aconseguir una atenció més intensiva, ja que fins en aquell moment l'orientador o orientadora anava, de mitjana, un dia a la setmana a l'escola. També es persegueix potenciar un enfocament que vagi més enllà de l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials, que era la tasca a la qual més temps dedicaven anteriorment aquests professionals, sobretot per raons de falta de temps, i se centri en la comunitat escolar en el seu conjunt. Així mateix, es pretén augmentar el nivell de col·laboració amb el professorat i la resta dels professionals en els plans generals del centre i de la zona.

Malgrat el poc temps que porta en marxa l'experiència, a les valoracions recollides en les entrevistes i grups de discussió que s'han dut a terme en l'estudi realitzat per al CIDE, tots els col·lectius mostren un nivell alt de satisfacció amb el canvi. S'assenyalen, tanmateix, dues dificultats per part d'una minoria dels orientadors. La primera fa referència a que la coordinació de zona, que es realitza des de l'assessoria específica d'orientació del CEP, s'ha de potenciar per cobrir les funcions d'intercanvi entre professionals, que anteriorment es produïa en els Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), ja que, en els casos en que els esmentats Equipos funcionaven realment com a tals, no assumien només funcions de coordinació, sinó també d'enriquiment professional. En aquest sentit, també els orientadors de Secundària assenyalen la necessitat de comptar amb més espais d'intercanvi i reflexió conjunta, espais que, d'altra banda, es van guanyant gràcies al creixent desenvolupament dels Planes de Orientación de Zona.

Els orientadors de Primària també assenyalen que han de "renegociar" el seu estatus. La posició externa els atorgava una autoritat, que ara han de tornar a guanyar-se a partir del valor que la seva feina en diferents tasques del centre arribi a tenir per a la comunitat escolar. No manifesten en aquesta valoració un desig de tornar a la situació anterior, sinó més aviat la consciència d'una dificultat associada al canvi que representa formar ara part del centre.

GALÍCIA

L'abril de 1998, mitjançant el Decret 120/1998 (DOG del 27 d'abril), es regula a la Comunitat Autònoma de Galícia la composició i funcions de les estructures d'orientació. El canvi que aquesta regulació suposa respecte a la situació anterior pot resumir-se en les següents dimensions: es generalitza la implantació de serveis interns d'orientació en els centres d'Educació Infantil i Primària, encara que només per als de més de 12 unitats; s'aborda la redefinició dels serveis externs mitjançant l'especialització dels seus membres, la concentració d'un únic servei a cada província -fins un total de quatre- i l'ampliació de les seves actuacions a totes les etapes de l'ensenyament no universitari.

Les estructures responsables de l'orientació estan organitzades en dos nivells: província i centre escolar. En el nivell provincial es

creen els Equipos de Orientación Específicos (EOE). La seva actuació s'extén a l'Educació Infantil, Primària, Secundària, Centres Específics d'Educació d'Adults i d'Educació Especial. A la seva composició hi figuren: especialista en audició i llenguatge, educació social, orientació professional i altres especialistes en diferents necessitats educatives especials (sensorials, motòriques, sobredotació, trastorns generalitzats del desenvolupament i trastorns de conducta).

Pel que fa als centres escolars, al curs 98-99 s'inicia la creació de Departamentos de Orientación en els Centres d'Educació Infantil i Primària de més de 12 unitats. El 2007 s'amplia la creació d'aquestes estructures a centres que tinguin entre 6 i 11 unitats. Els de menys de cinc unitats s'adscriuen a un Departamento de Orientación d'un centre base. Aquests departaments estan formats pel Cap de departament (funcionari del cos de mestres, preferentment amb llicenciatures del camp educatiu), un mestre de pedagogia terapèutica, els coordinadors de cicle i el mestre responsable o el director de les escoles incompletes de la zona. En el cas de tenir centres adscrits d'infantil s'incorpora un mestre d'educació infantil.

Tots els Instituts d'Educació Secundària compten també amb un Departamento de Orientación, però la seva composició és en part diferent: Un orientador (professor de l'especialitat de psicologia i pedagogia), un mestre de pedagogia terapèutica, i un professor per a cada un dels àmbits lingüístic-social i científic-tecnològic. A més, si el centre imparteix Formació Professional, el Departament compta amb un professor de formació i orientació laboral. Depenent de la població escolaritzada, un especialista en audició i llenguatge. També hi estan inclosos els caps del Departament d'Orientación de cada una de les escoles adscrites.

Les diferències del cos de procedència dels orientadors dels centres de Primària i Secundària impliquen remuneració i horari diferents. Pel que respecta a la docència, a Galícia els orientadors i orientadores no realitzen cap tipus de tasca lectiva.

El canvi cap a un model intern en els Centres d'Educació Infantil i Primària s'argumenta a partir de la insatisfacció pel funcionament dels serveis externs. Els Equipos Psicopedagógicos de Apoyo (EPSA), equips comarcals d'orientació, tenien difícil la tasca d'atendre les demandes des dels centres. Es comptava amb 35 equips formats per 155 professionals. Aquesta escassetat de recursos portava que a la pràctica la feina dels orientadors es centrava sobretot en el diagnòstic, el que impedia fer el treball preventiu amb els docents.

La valoració d'aquests canvis mostra un suport clar al model intern. Tanmateix, es destaca que, a la pràctica, encara que s'està avançant cap a una feina més centrada en els processos educatius de tot l'alumnat, continua resultant difícil assessorar en els temes didàctics. Això es veu més clar a Secundària, on la cultura de l'etapa fa més difícil fer realitat el model d'orientació previst. Es recalca de forma especial la debilitat de l'acció tutorial en aquesta etapa i la dificultat que això suposa per a l'orientació.

NAVARRA

El 1999 s'estableix a la Comunitat Foral de Navarra la normativa que dona cobertura als dos grans canvis que es produeixen respecte al model de la LOGSE: la integració dels professionals de l'orientació en l'especialitat de psicologia i pedagogia del cos de Secundària (a excepció dels Serveis d'Orientación Educativa i

Vocacional) i la dotació de Departamentos de Orientación en els centres de Primària.

A partir d'aquell moment, les estructures d'orientació s'organitzen fonamentalment a partir d'un model intern de centre, encara que la Comunitat compta també amb certs recursos externs. A nivell provincial segueixen existint els Equipos Específicos –tot i que hi ha una extensió a la segona població més gran i allunyada; Tudela- que s'encarrega de l'assessorament en educació especial (avaluació psicopedagògica, dictamen d'escolarització, etc.), amb caràcter subsidiari i complementari als serveis interns dels centres. La seva organització respon com, en altres casos, als diversos tipus de discapacitat visual, auditiva, trastorns motòrics, trastorns generalitzats del desenvolupament i discapacitats psíquiques, trastorns de conducta, i sobredotació intel·lectual. Aquests professionals -que procedeixen dels antics SOEV o són personal del cos de secundària- romanen en situació de comissió de serveis i enquadrats en el CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra).

D'altra banda, dins del Departamento de Educación de Navarra, dependent de la Dirección General de ordenación, calidad e innovación trobem la Sección de Orientación, antiga Unidad Técnica de Orientación Educativa (UTOE) i la Sección de Necesidades Educativas Especiales, anteriorment Unidad Técnica de Educación Especial (UTEE) ubicada en el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA), cada una d'elles disposa d'una Jefatura independent. La Sección de Orientación, compta amb un assessor coordinador d'orientació que col·labora a les tasques de direcció de la Secció. Per la seva part, el CREENA compta amb un director/a, que col·labora estretament amb el/la cap de la Sección de necesidades educativas especiales. Són càrrecs nomenats per la pròpia Administració educativa. A més d'aquestes dues Seccions des de fa alguns anys ha estat funcionant la Sección de Multiculturalidad, que atén l'àrea de las minories ètniques, amb una direcció pròpia. Més recentment s'ha establert l'Asesoría de Convivencia, que depèn d'un altre servei i de la Sección de Desarrollo Educativo. Pel que fa als assessors dels Centros de Asesoramiento Psicopedagógico (CAP), s'ocupen de l'assessorament psicopedagògic al professorat en les àrees curriculars.

Pel que respecta a les estructures internes dels centres escolars, en els que s'imparteixen Educació Infantil i Primària, hi ha les Unidades de Apoyo Educativo que estan formades per l'orientador i els restants professors especialistes (Pedagogia Terapèutica, Audició i Llenguatge o Logopeda).

A Secundària es continua mantenint el nom de Departamentos de Orientación i la seva composició respon a la normativa inicial desenvolupada a partir de la LOGSE (Orientador, professorat de Diversificació i professors de Pedagogia Terapèutica i d'Audició i Llenguatge).

PAÍS BASC

En el cas del País Basc hi ha tres nivells d'experts en l'àmbit de l'orientació. El primer d'ells està constituït per un assessor o assessora que forma part del Berritzegune Nagusi (Centre d'innovació i formació del professorat que realitza les seves funcions per a tota la comunitat). En el segon nivell, tots els Berritzegunes (10 a Bizkaia, 6 a Gipuzcoa i 2 a Araba) compten amb Assessors de Necesitats Educatives Especiales. Aquests assessors compleixen les funcions que anteriorment duien a terme els Equips Multiprofession-

als. Responen a diferents perfils, però cada Berritzegune compta almenys amb: una assessoria de Desenvolupament de Capacitats d'Aprenentatge (DCA: discapacitat intel·lectual; altes capacitats); un Tècnic d'Inserció Social (TIS: responsable de Diversificació curricular, Programes d'Intervenció Específica, Programes de Qualificació Professional Inicial); una assessoria de Trastorns Generals del Desenvolupament; i una assessoria d'Accés i Desenvolupament de la Comunicació.

Pel que respecta als centres educatius, en els de Primària hi ha la figura del Professor Consultor, que és un mestre amb formació específica. A més d'aquest professional, els centres poden comptar amb Professors de Pedagogia Terapèutica, d'Audició i llenguatge o fisioterapeutes, depenent del tipus de població que escolaritzin. Quan el centre compta amb menys de 9 grups, es dota amb un Consultor o Consultora a temps parcial.

En els Instituts de Secundària hi ha Departaments d'Orientació amb la següent composició: un professor de Psicologia i Pedagogia, que exerceix la direcció del Departament, i tot el professorat responsable de "grups de diversitat", és a dir professor de

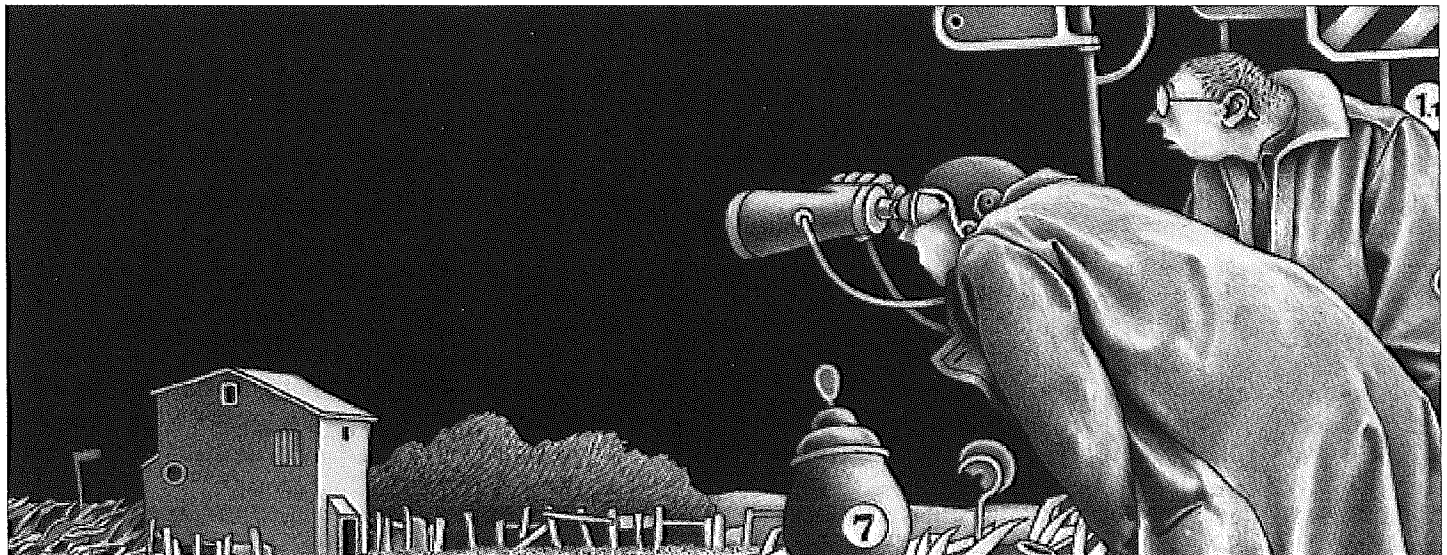
MÉS IGUALS QUE DIFERENTS

Aquesta breu descripció de les estructures d'orientació en les Comunitats que han introduït modificacions respecte al model de la

LOGSE permet identificar alguns elements o tendències comunes.

En primer lloc, les quatre Comunitats han evolucionat cap a una estructura interna en els centres d'Infantil i Primària, com ja la tenien a Secundària. La valoració d'aquest canvi és positiva en general. La dedicació exclusiva a un centre fa més probable assumir tasques que vagin més enllà de l'atenció alumnat amb dificultats. No obstant això, voldríem destacar els riscos que, segons l'opinió d'alguns dels professionals de l'orientació que han participat en l'estudi, podrien derivar-se d'aquest model:

- Un model intern podria deixar desatases les tasques de sector, entre d'altres les que es refereixen a un repartiment equilibrat entre xarxes en l'escolarització.
- En un model intern pot resultar més difícil la necessària



Pedagogia Terapèutica, Professorat de Diversificació Curricular, Programes d'Intervenció Específica i d'Aules d'Aprenentatge de Tasques. En alguns centres que s'imparteix exclusivament Formació Professional ha desaparegut la figura de l'orientador. Els orientadors no tenen activitats lectives en cap de les dues etapes.

En les valoracions de les persones que han participat en la investigació hi ha coincidència respecte la disminució que s'ha produït en els recursos de coordinació, és a dir els de zona i els de cada territori. L'absència de normes de rang alt (Ordres o Decrets) específiques d'orientació s'interpreta també com un indicador d'un menor compromís de l'Administració en els últims anys amb l'orientació.

Una altra de les crítiques més freqüents es refereix que la formació dels orientadors abans era responsabilitat d'un assessor que era expert en el tema. Tanmateix, en el moment actual aquesta tasca l'assumeix un assessor d'etapa del Berritzegune sigui quina sigui la seva especialitat, el que fa previsible una menor qualitat de la formació. Finalment, igual com en altres comunitats, es considera que posar en marxa el model d'orientació educatiu i preventiu és molt més difícil a l'etapa de Secundària.

perspectiva per realitzar l'anàlisi institucional i es corre el risc que els directors pressionin els orientadors perquè realitzin dictàmens que els permetin aconseguir recursos encara que no es tracti de casos d'alumnes amb necessitats educatives especials.

- En un model intern es perd la riquesa del treball interdisciplinari entre els professionals que componen els equips i la riquesa de conèixer diferents experiències.

Ser conscients d'aquests riscos no implica, segons el nostre parer, renunciar a que tot centre compti amb una estructura d'orientació interna, però sí hauria de portar que les Administracions educatives garantissin reunions entre els orientadors d'un sector, per mantenir els avantatges del treball en equip i una perspectiva que transcendeixi al propi centre. Aquestes reunions haurien d'estar totalment institucionalitzades com una de les tasques essencials d'aquests professionals. D'altra banda, és important mantenir l'equilibri en l'escolarització, i això suposa comptar amb estructures que tinguin aquesta visió global del problema quan es realitzen els dictàmens d'escolarització. L'estructura del País Basc, on l'escolarització

depèn dels assessors i assessores de necessitats educatives especials del Berritzegune, podria ser un exemple.

La segona idea que volem destacar és que, des de del nostre punt de vista, encara no s'ha produït un canvi absolutament essencial, que remet a la coordinació de diferents serveis de suport a l'escola que encara avui en dia realitzen la seva feina de forma poc coherent. Serveis socials, serveis de salut i serveis educatius- per anomenar només els que estan més clarament implicats- haurien de formar part d'estructures de sector des de les quals s'oferís als centres suports coordinats.

L'augment de figures associades al treball socioeducatiu és un canvi que també s'aprecia en algunes de les comunitats i que és molt valorat per la comunitat educativa en el seu conjunt.

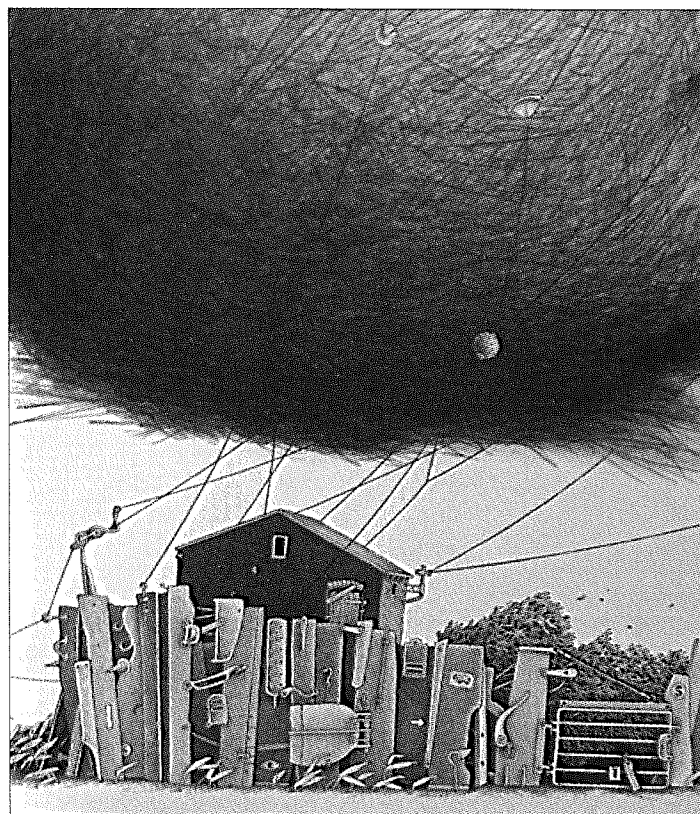
El quart resultat, que apareix amb contundència en els estudis de totes les comunitats, posa de manifest que portar a la pràctica el model d'orientació previst en la LOGSE i la LOE no és possible introduint únicament canvis en les estructures d'orientació. O es modifiquen altres elements de la cultura de la centres - com el treball en equip, superant l'aula com a espai de planificació i la tendència a l'individualisme imperant, el suport diferencial als centres dependent de les seves necessitats, la definició de les metes en termes de continguts i no de capacitats, i sobretot la funció tutorial- o no és fàcil que es produeixin grans avenços en relació a les metes que persegueix l'orientació. La cultura de Secundària arrossega en major mesura moltes d'aquestes dificultats i probablement aquesta sigui una de les causes que expliqui que la valoració dels participants en l'estudi és habitualment més negativa en aquesta etapa.

En un ordre de preocupació menor, però que també es mostra clarament en l'estudi, és necessari pensar sobre el fet que els orientadors hagin de fer classe. La funció docent continua sent un tema mal plantejat i mal resolt. De l'estudi es desprèn que l'experiència docent prèvia permet als orientadors comunicar-se millor amb el professorat, adquirir legitimitat en la seva funció assessora, i aportar a la seva intervenció un enfocament menys clínic, més educatiu. Tanmateix la càrrega docent els col·loca en una situació impossible en moltes ocasions, perquè se suma una funció més a les innombrables que ja els atribueix la normativa, i els resta temps. Aquesta normativa amb freqüència oblida deixar un espai als imponderables, als imprevistos... en definitiva, a les múltiples facetes de la demanda de tutors, professors, equips directius, alumnes i Administració. Aquesta última, per cert, no sembla haver abandonat la pràctica d'utilitzar el sistema d'orientació i suport a l'escola com a emissari de la política educativa, fent una interpretació una mica esbiaixada del paper de l'orientador com a agent del canvi i la innovació educativa.

Finalment, volem fer referència al tema de la formació dels professionals de l'orientació. Un primer dubte que sorgeix és si, malgrat els indubtables avantatges que implica que un orientador pugui treballar en totes les etapes educatives anteriors a la universitat, això no suposa també algun risc. Ara que ja està aprovat l'accés a la nova especialitat d'orientació educativa a través del màster de formació del professorat de Secundària, queda clar que en tot cas es tractaria, en el seu cas, d'establir mesures de formació durant el desenvolupament professional.

D'altra banda, més enllà d'aquest dubte, la formació dels professionals de l'orientació és una altra preocupació comuna en les Comunitats per moltes i variades raons: noves necessitats del professorat,

l'alumnat i les seves famílies; molts professionals han estat ressituats en noves estructures, el que ha suposat de vegades un canvi en l'etapa i per això en les necessitats d'alumnat i professorat; la formació inicial d'aquests professionals continua sent molt dispar (psicòlegs, pedagogs, psicopedagogs, amb o sense experiència docent, etc.), i la incorporació d'un enfocament intercultural i socio-comunitari de l'orientació educativa planteja noves demandes. Tot això exigeix dels orientadors noves competències professionals que no satisfan ni la formació inicial, ni moltes vegades la formació contínua. D'aquest fet constatat haurien de prendre'n bona nota els formadors, i molt especialment les universitats en el moment de posada en marxa del màster de Formació del Professorat de Secundària, l'especialitat del qual en Orientació Educativa hauria d'habilitar, de facto, per al millor acompliment de la professió en el context del sistema educatiu actual. Estem davant d'una oportunitat històrica d'emprendre en profunditat aquest tema, que no s'hauria de perdre.



Nota:

[1] El contingut essencial d'aquest article procedeix dels resultats parcials d'un projecte de recerca finançat pel CIDE (Las políticas públicas de orientación y apoyo a la escuela en las comunidades autónomas), dirigit per Consuelo Vélaz de Medrano en el que han participat els següents investigadors/es: Ángeles Blanco, Asunción Manzanares, Elena Martín, Nuria Manzano, Ignacio Blanco, Paula Ferrer, Maite Uribarri, Encarna Villalva (Equipo Coordinador) Asunción Manzanares i José Sánchez (Castilla La Mancha) Montse Castelló, Marta Quer, Reyes Carretero M^a Paula Mayoral, María Cerrato, Marta Pardo y Maribel Cano (Catalunya), Mar Rodríguez Romero, Neves Arza, Fernando Iglesias, M. José Caride i Belén García (Galicia), Elena Martín, María Luna, Jesús Manso, Ana Martín i Mariana Solari (Madrid), Paloma Fdez. Rasines i Victoria Insausti (Navarra), Raket Del Frago, J. Francisco Lukas, Karlos Santiago, Lander Sarasola, Beronika Azpillaga i Ángel Zárate (País Basc)

Correspondència amb els autors: Elena Martín. Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: elena.martin@uam.es. Consuelo Vélaz de Medrano. UNED. E-mail: consuelo.velaz@edu.uned.es

LA TASCA DELS PSICOPEDAGOGS ALS IES.

Memòria del camí fet i perspectives de futur

Rosa Farré Lladós, Maria José Martínez Bernal

RESUMEN

El presente artículo describe y analiza el trabajo realizado por los psicopedagogos en los Institutos de Educación Secundaria de Catalunya, desde la aprobación de la LOGSE hasta el día de hoy.

Describimos el inicio como Maestros de Pedagogía Terapéutica, con función básicamente docente, y la incorporación a psicopedagogos con función docente y orientadora.

En este recorrido, analizamos nuestra labor educativa y presentamos propuestas de mejora, en base a nuestra experiencia.

ABSTRACT

This article describes and analyzes the work done by educational psychologists in the Secondary Education in Secondary Schools of Catalonia, from the passing of LOGSE to date.

We describe the beginning as Therapeutical Education Psychology teachers with mainly teaching functions and the incorporation as educational psychologists with teaching and advising functions.

In this way, we analyze our educational task and we present our improvement proposals, as a result of experience.

INTRODUCCIÓ

El present article té com a objectiu explicitar la situació actual i les perspectives de futur de la tasca dels psicopedagogos als IES. La visió i expectativa que intentem plasmar és des de l'experiència que tenim com a psicopedagogues.

Hem estructurat l'article en quatre apartats: Els inicis. Les primeres actuacions. El moment actual: Anàlisi i propostes. Conclusions i consideracions finals.

ELS INICIS

Els psicopedagogos (PSP) vam arribar als IES en un moment de canvi important a l'ensenyament secundari:

La LOGSE introduïa una nova estructura i un desenvolupament curricular obert i flexible, basat en un model comprensiu, inclusiu, adaptatiu..., que, basant-se en principis psicopedagògics, incorporava l'atenció a la diversitat, sense deixar de cercar la millora de la qualitat.

S'incorporà als IES l'alumnat dels dos darrers cursos de l'EGB, alhora que ampliava l'obligatorietat de la nova etapa educativa fins als 16 anys, amb tota la diversitat de motivacions, d'interessos i de capacitats que això suposava.

El professorat de secundària va viure un canvi qualitatiu en les característiques del seu lloc de treball, i en les seves funcions educatives. La Reforma Educativa demanava atendre la diversitat fent adaptacions curriculars, metodològiques i de l'avaluació. Canvis significatius pels quals no havien estat formats ni seleccionats. La professionalitat de la majoria va fer possible endegar aquests canvis.

Paral·lelament, el procés de canvi permetia la incorporació als IES d'una part d'aquell professorat de les diferents especialitats del cicle superior de Primària que fins llavors havia atès l'alumnat de 12 a 14 anys per continuar fent-ho a l'anomenat primer cicle de l'ESO. Amb ells, els fins llavors anomenats mestres d'Educació Especial van poder passar als IES amb la denominació de Mestres de Pedagogia Terapèutica.

Arribarem, doncs, juntament amb l'entrada de tota la "diversitat"

als instituts. Més ben dit, precisament per això hi érem. Representàvem un dels canvis substancials de la Reforma: l'atenció a la diversitat.

Prèviament, el professorat de Primària ja havia fet, obligatòriament, una formació específica sobre el nou Sistema Educatiu i la seva aplicació als centres. Formació que no es va aplicar de la mateixa manera al professorat de Secundària.

A Catalunya, la contextualització de la LOGSE pel que fa a la tasca del professorat de Psicologia i Pedagogia, va aplicar un model diferenciat de la majoria de comunitats autònomes de l'Estat. A l'inici, les tasques d'orientació i d'assessorament l'aplicaven els especialistes de la xarxa dels equips de sector existents, els EAP's, i els mestres de Pedagogia Terapèutica tenien una funció bàsicament docent, amb 21 hores lectives de dedicació a l'alumnat amb més dificultats: fou com una perllongació de les tasques del mestre d'Educació Especial a Primària.

Les expectatives que generàvem de col·laboració i assessorament en el centre, a més a més de la docència, superaven de molt, les tres hores setmanals previstes dins del nostre horari lectiu.

En el primer curs d'aplicació de la Reforma Educativa, el 1996-97, i no a tots els centres, es va incorporar un mestre d'Educació Especial com a mestre de Pedagogia Terapèutica (MPT).

Poc a poc, segons anàvem incorporant-nos al cos de Secundària a través de les oposicions, va aparèixer la denominació de Psicopedagogia (PSP), i alhora, fruit de les necessitats i de la realitat dels centres, les Instruccions d'Inici de Curs van anar modificant la nostra dedicació horària i les nostres funcions, incorporant tasques de col·laboració amb el professorat i els òrgans de coordinació del centre. Curs rera curs, el nostre perfil ha anat canviant fins arribar a l'actual, on, tot mantenint un perfil docent de 9 hores, permet més hores d'atenció a la resta de les funcions assignades, i que revisarem més endavant.

LES PRIMERES ACTUACIONS

D'entrada, no teníem ni ubicació física (espai, aula, sala...) ni sim-

bòlica (departament o seminari).

Sense una definició amb perspectiva clara de les nostres funcions per part del Departament d'Educació (de fet, després de més de 12 anys encara no està definit al ROC), va caldre l'ús de les nostres més o menys encertades habilitats per poder desenvolupar les tasques que els equips directius de cada centre prioritzava.

Es pot comprovar com la tasca de cada MPT o PSP depenia dels criteris de cada Equip Directiu. Només cal preguntar als psicopedagogs de cada centre.

Representàvem l'atenció a la diversitat al centre, en tot el que això suposa: coneixement de les característiques de l'etapa evolutiva de l'alumnat i del procés d'ensenyament-aprenentatge, de noves metodologies i estratègies, d'adaptació de continguts i materials, d'altres alternatives a l'hora d'avaluar, i, sobretot, de l'atenció a l'alumnat amb més o menys dificultats, en situacions més o menys conflictives, amb tota la nova paperassa administrativa afegida.

No estranyarà a cap de nosaltres, els PSP, la paraula soledat. Soledat i desconcert, moltes vegades.

Tampoc ajudava la dificultat de coordinació amb els companys i companyes de la mateixa especialitat. No es va preveure la possibilitat de grups de treball coordinat, o seminaris de zona, ni com i a on ens podíem formar, actualitzar i compartir neguits i necessitats.

Era una tasca força aïllada. Algunes iniciatives personals van permetre fer coordinacions per treballar amb el Departament la definició del nostre perfil i les nostres funcions, però els canvis polítics tampoc facilitaven la continuïtat.

Havíem de construir el nostre paper al centre: contextualitzar les nostres funcions, poc o molt definides, amb l'alumnat, el projecte de centre, el tarannà i el clima de cada IES.

Era fonamental: veure, comprendre, i després, actuar.

Havíem de desenvolupar totes les nostres capacitats i habilitats...

L'habilitat comunicativa: dir algunes coses i altres haver-les de passar o callar. No era el moment.

L'habilitat social: estar amb els companys i fer-nos un lloc per la via de la relació.

L'habilitat cognitiva: com introduir determinades qüestions, com treballar-les...

Les habilitats acadèmiques: havíem d'impartir docència de matèries amb companys d'altres departaments, però adaptades, la qual cosa representava haver d'adaptar continguts, materials, metodologies...i l'avaluació, és clar.

De mica en mica, com pluja fina, als PSP ens va tocar anar introduint terminologies i metodologies diferents als instituts.

No sempre ni arreu va ser així, i com tot, cada centre, cada equip directiu i cada equip docent entomava l'aplicació de la nova llei amb més o menys realisme i predisposició al canvi.

EL MOMENT ACTUAL: ANÀLISI I PROPOSTES

Actualment el nostre paper i les nostres funcions estan més clari-

ficades, sobretot gràcies al temps i la feina feta curs rera curs. De moment, només apareixen les nostres funcions a les Instruccions d'Inici de Curs. La concreció s'ha anat modificant en funció de les demandes específiques fetes des dels centres i del nostre dispers col·lectiu.

Creiem que cal emmarcar bé la nostra tasca. Clarificar-la i veure els llocs clau d'intervenció dins dels diferents òrgans del centre. Exercir unes funcions que realment facilitin la tasca educativa pel que fa a l'orientació de l'alumne, del professorat i de la institució, conjuntament amb la col·laboració dels EAP's.

Sembla clar que la intervenció psicopedagògica no pot pensar-se al marge de la institució, ni dels processos de desenvolupament curricular dels centres, ni molt menys al marge de l'estreta col·laboració al si dels equips docents.

La potencialitat de la nostra intervenció rau en la dinàmica interna del funcionament de cada centre, el que comporta, la intervenció des del propi equip i des del mateix context, fent el seguiment del procés de l'alumne.

Això suposa un model d'actuació del PSP:

- contextualitzar les necessitats,
- ser un referent proper, implicat en la vida dels centres,
- intervenir des de les tutories i els equips docents,
- constituir-nos com un departament del centre,
- formar part de la Comissió Pedagògica, àmbit de presa de decisions de caire pedagògic del centre
- treballar de la forma més propera i dinàmica possible.

Seguint els tres àmbits de les nostres funcions que apareixen a les Instruccions d'Inici de Curs dels darrers anys, caldria:

Atenció a l'alumnat:

- Impartir la docència en la part d'optativitat de les matèries afins a la nostra especialitat.

- Participar en les reunions de traspass, prèviament, i posterior, amb els tutors de cada curs, preparant i clarificant les actuacions amb els nois amb més dificultat.

- Participar en l'orientació de l'alumnat amb més dificultats, un cop estudiada i valorada la informació de la història i feta l'avaluació de les seves competències.

- Pel que fa al currículum, i per tal d'avançar en l'atenció a la diversitat a nivell institucional, cada Departament o Seminari hauria de comptar amb el seu currículum adaptat prioritzant els continguts, les estratègies més adequades i l'avaluació. Amb aquest protocol, cada Departament assumeix la realitat de la diversitat, rendibilitzant la feina i el sistema de treball, donant més significat a la tasca docent i afavorint la millora de l'atenció a tot l'alumnat.

- Vetllar perquè totes les capacitats estiguin contemplades en tots els àmbits del centre, per tal de garantir que l'alumnat amb més dificultat pugui avançar en el seu procés maduratiu.

- Facilitar que siguin els tutors, qui, un cop assumides les propostes i actuacions sobre el seu tutorand, les transmetin a l'equip docent corresponent per fer-ne el seguiment. Aquest fet puntual facilitarà la mirada i la feina de tots.

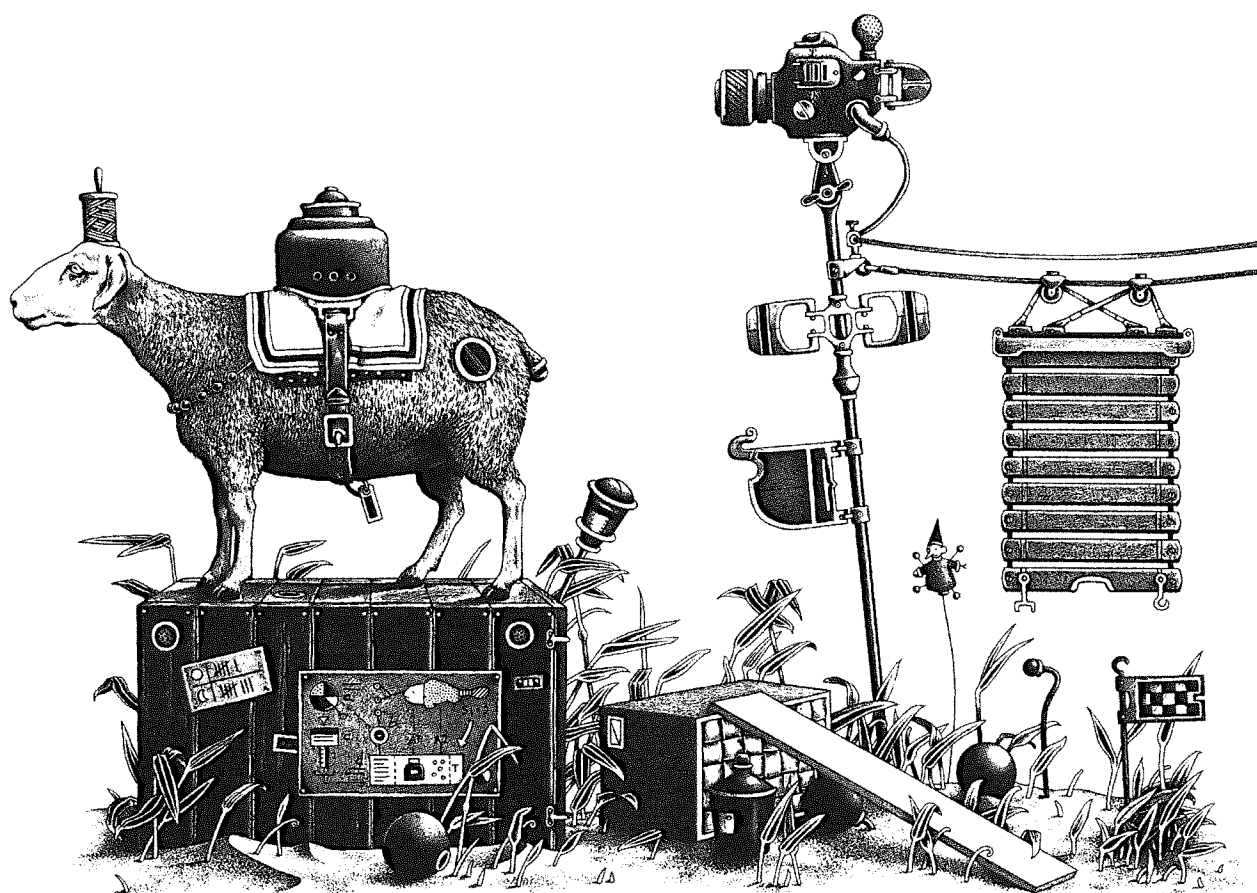
- Fer el seguiment individual, al llarg de l'escolaritat, d'aquell alumnat prèviament detectat, i incorporar aquells que es vagin detectant des de les tutories, els equips docents o les famílies. Per això, cal preveure que haurà de dedicar una part important del seu horari a aquestes tasques, mantenint la col·laboració dels Serveis Educatius externs i la xarxa de recursos, en funció de les necessitats detectades.

S'hauria de contemplar oficialment l'orientació d'aquell alumnat que presenta alguna dificultat, i que no es contempla a la normativa, però dels quals hi ha una demanda continuada i en augment (donada la complexitat de la societat), cosa que fa que hi dediquem una part important dels nostre horari al centre. Ens trobem de vegades amb alumnat que arriba de Primària sense el reconeixement oficial de certes dificultats que condicionen el seu procés d'aprenentatge

tots els departaments per adaptar els continguts, diferenciar les avaluacions i revisar els criteris metodològics, adaptant-los a les característiques dels grups i de l'alumnat.

- Participar en els òrgans de decisió per establir criteris relacionats amb l'atenció a la diversitat (Comissió Pedagògica, CAD, Equips de Tutories, Equips Docents i Juntes d'avaluació), i explicitar-ho dins dels documents del centre (PEC, PCC, Pla d'acollida...), per ajudar i normativitzar les mesures d'atenció a la diversitat des de l'organització del centre, tant pel que fa als agrupaments, com a les adequacions del currículum, o a la possible implementació de mesures extraordinàries, com programes de diversificació o propostes alternatives d'escolarització.

- Les mesures d'atenció a la diversitat s'haurien d'implementar des dels òrgans de decisió i/o de coordinació del centre, facilitant la incor-



i la seva estabilitat emocional, i requereixen intervencions i dedicacions que, en no ser reconegudes, no tenen la valoració externa que correspondria (plantilla, recursos...). D'altres vegades, l'adolescència destapa dificultats que han estat latents a Primària, i el reconeixement oficial moltes vegades depèn de les prioritats o del volum de treball dels centres o dels equips de zona.

Suport tècnic al professorat i al centre:

- Orientar i assessorar el professorat dels Departaments del centre pel que fa al currículum, col·laborant en les seves adaptacions, identificant els aspectes prioritaris del currículum. Per tot això, fóra necessari la participació dels PSP en la Comissió Pedagògica del centre, com un Departament que fomentés la implicació de

poració d'aquells canvis que siguin fruit de la reflexió i l'avaluació de la feina feta, i no de la improvisació o de la imposició.

- Per tal de fer-ho més operatiu, la Comissió d'Atenció a la Diversitat podria formar part de la Comissió Pedagògica del centre, si la considerem com l'òrgan més potent i més representatiu de les decisions pedagògiques del centre, rendibilitzant així el temps d'aquestes reunions.

Orientació i suport a l'acció tutorial:

El treball de tutoria és fonamental per tot el que representa de suport a la tasca educativa i el moment evolutiu que es troba l'alumne. La importància d'un bon treball de grup, i d'un bon aco-

l·liment, condiciona la vida de l'alumne al centre.

Una de les tasques prioritàries del psicopedagog al centre és l'orientació acadèmica, personal i professional. I cal contemplar les nostres actuacions des de les tres vessants : preventiva, formativa i terapèutica.

- Col·laborar en l'aplicació del Pla d'Acció Tutorial i fer les intervencions que calguin per tal d'assolir els objectius proposats en el pla.

- Participar juntament amb els tutors en l'aplicació d'aquells projectes transversals que es decideixin per a cada curs (hàbits d'estudi, competència social i mediació, salut, orientació professional...). Es tractaria d'una intervenció preventiva i de formació ahora.

- Recolzar el tutor perquè el grup i cada alumne puguin avançar i madurar, generant expectatives de confiança vers ells i el grup.

- Fer les tutories individualitzades a l'efecte que es considerin, i col·laborar en el seguiment amb les famílies i la xarxa de serveis que l'atenguin.

- El treball d'orientació acadèmica i professional es durà a terme al llarg de tota l'etapa, però tindrà major incidència els darrers cursos quan l'optativitat pot condicionar els posteriors itineraris, i, sobretot, l'últim curs, quan cal fer una proposta orientadora individualitzada de tots i cadascun dels alumnes, de la forma més acurada i realista possible. Aquí, la figura del PSP facilitarà les eines d'autoconeixement de l'alumnat, i, amb el coneixement que tinguem de l'alumne, l'elaboració del perfil d'aptituds i interessos, la informació del seu historial acadèmic i les expectatives de l'alumne i la seva família, ajudarà al tutor a fer propostes personalitzades. Si cal, farà tutories individualitzades a l'efecte, i derivarà als centres específics a aquells alumnes que ho requereixin.

- Complementarien aquesta orientació les xerrades informatives als pares, les visites a centres específics i l'elaboració d'un dossier sobre els diferents itineraris.

Segons l'estructura dels IES, qualsevol orientació ha d'anar encaminada a aconseguir que, un cop explicitada l'orientació pertinent, sigui el tutor, l'Equip Docent i la Institució qui l'assumeixi i se'n faci càrrec col·legiadament de la seva aplicació.

- Afavorir la proximitat i la complicitat amb l'equip educatiu, però especialment amb els tutors, sobretot facilitant i ajudant a sostenir la seva funció en tots els moments, i especialment davant de les situacions més conflictives i complicades. Ajudar a posar paraules i donar idees a situacions que a vegades ens costa d'entendre.

- S'hauria de valorar i contemplar, des del Departament d'Educació, la importància del temps de dedicació a les tutories en l'horari dels tutors.

CONCLUSIONS

Confiam que la regulació dels nous decrets i del nou ROC de centre reconegui l'òrgan que hauríem de ser i concreti, després de 12 anys, les nostres funcions.

(El passat 28 de novembre de 2008 el Real Decreto 1834 que estableix les especialitats dels cossos docents a secundària canvia la nostra denominació i específica, per fi, funcions. Es substitueix el terme Psicopedagogia per Orientació com a especialitat. Ara cal esperar

l'articulació d'aquesta nova ordenació a Catalunya...)

Com ha estat una constant al llarg de la nostra curta història, la nostra especialitat ha anat integrant un ventall de funcions que no s'ha correspost en un augment proporcional dels recursos. Com diu *Isabel Solé* en el seu llibre *Orientación educativa e intervenció psicopedagógica* (ICE, Horsori, 98, pàg 90) "el riesgo de desbordamiento debido al exceso y, sobretudo, a la amplitud de tareas que hay que atender, amenaza con ahogar un recurso que, bien utilizado, es crucial para la calidad del sistema educativo".

Així, doncs, pel que fa a les propostes d'atenció horària, cal preveure les necessitats per poder atendre totes les intervencions a nivell acadèmic, personal, tutorial, familiar, psicològic, social.

També caldria afavorir el treball en xarxa dels diferents professionals que atenen l'alumnat amb més necessitats. Confiam que la creació dels consorcis territorials afavoreixin i facin més operatives i útils aquestes coordinacions.

Permetre que cada centre trobi la forma més àgil de desenvolupar els seus propis protocols escrits de seguiment de l'alumnat amb més dificultat, tot garantint les adaptacions pertinents, curriculars, metodològiques i d'avaluació que aquest alumnat requereixi.

Pel que fa a la nostra formació permanent, com també proposa *Isabel Solé* a l'obra citada (pag. 238), caldria que l'Administració Educativa reconegués també les necessitats de formació específica i complementària del nostre perfil professional, i que institucionalitzés seminaris i cursos o jornades de formació específiques, per tal de revisar, actualitzar i perfeccionar la nostra tasca.

Alhora, s'hauria de garantir que a la formació dels nous docents de secundària, a totes les especialitats, s'incorporin els coneixements que permetran l'assoliment de les competències professionals necessàries per tal d'atendre la diversitat i assegurar un bon exercici de la funció docent: conèixer les característiques de l'etapa, les estratègies que permeten flexibilitzar el currículum i l'avaluació per tal d'adaptar-les als diferents ritmes i nivells (i que els permeten avançar cap al pensament abstracte amb els nois amb més dificultat), les estratègies de gestió d'una aula, l'acció tutorial, la relació amb les famílies, el treball en equip...

CONSIDERACIONS FINALS

Volem acabar aquest article dient que, malgrat totes les dificultats (formatives, organitzatives, legals), i sense perdre mai de vista la posició ètica que com a professionals de l'educació tenim, el balanç de la nostra feina és positiu.

Volem creure que ha ajudat, a millorar i canviar, fent veure possibilitats, matisos i aspectes de l'alumnat, facilitant la feina a la institució i, sovint, rescatant una altra mirada cap a l'alumnat amb més dificultats.

Finalment, aprofitem aquesta publicació per agrair als companys dels centres, als equips directius i als membres dels EAPs el suport, la col·laboració i la confiança envers nosaltres i la nostra feina.

IES Valldemossa

Barcelona, febrer del 2009

Correspondència amb les autores: Rosa Farré Lladós, C/ Calàbria 168, 4t 3a. 08015 Barcelona. E-mail: mfarre11@xtec.cat. Maria José Martínez Bernal, Av. Meridiana, 322, 1r 1a, 08027 Barcelona. E-mail: mmart135@xtec.cat

ELS SABERS PROFESSIONALS DE L'ASSESSOR PSICOPEDAGÒGIC

M. Lluïsa Pérez Cabaní, M. Reyes Carretero Torres

Universitat de Girona

RESUMEN

“Los saberes profesionales del asesor psicopedagógico”

El presente artículo recoge las aportaciones de la investigación llevada a cabo para conocer como construyen conocimiento los asesores psicopedagógicos a través de su participación en las actividades profesionales. También se plantea cuáles son los conocimientos que se adquieren mediante los procesos de aprendizaje que surgen de la interacción entre los profesionales. En las conclusiones se apuntan algunos elementos de continuidad entre la formación inicial y la construcción de conocimiento a lo largo de la vida profesional.

ABSTRACT

“The professional knowledge of educational advisors”

The aim of this article is to summarize our findings from research into how educational advisors build knowledge through their participation in professional activities. We also discuss the type of knowledge professionals acquire through learning processes arising from professional interaction. In our conclusions we highlight some elements of continuity that link initial training and knowledge building throughout a professional's career.

INTRODUCCIÓ

El coneixement és un dels principals valors de la societat actual. El nivell de formació dels ciutadans així com la capacitat d'innovació i empremoria que posseeixen els professionals són uns dels principals valors que demostren la capacitat de desenvolupament de les nostres societats.

Avui dia participar socialment implica que les persones estiguin en una permanent activitat de formació i aprenentatge i això fa que sigui necessari preguntar-se sobre com aprenen les persones adultes i ocupades, sobre com aprenen les persones que exerceixen una professió determinada.

De fet, el mateix concepte de professió està lligat al desenvolupament de les societats. Apareix en la seva significació actual a la societat industrial, i el seu significat habitualment s'associa a un tipus específic d'activitat. Per a Montero Mesa (2001 p.135) allò que caracteritza una professió és l'existència d'un cos de coneixements compartits entre els seus professionals. També Larson, en Contreras (1997), opina que les professions es diferencien i es legitimen, entre altres, per l'exclusivitat d'un coneixement especialitzat únic, legítim per resoldre els problemes relatius al camp d'actuacions i de sabers propi d'aquella professió.

Així doncs, disposar d'un cos de coneixements propi sembla ser allò que identifica i caracteritza una determinada professió, de manera que els professionals han de poder comptar amb un coneixement i unes habilitats específiques i necessàries per funcionar amb èxit en una professió determinada. En aquesta mateixa línia, es pot dir que els professionals són els agents que dominen i utilitzen el cos de coneixement propi de la professió. Aquest cos de coneixement es el que es denomina coneixement professional (Estepa, 2000). En aquest marc és important doncs preguntar-se com els professionals han adquirit el coneixement útil per a la seva professió. Saber si l'han adquirit a través de la formació inicial i permanent o, també, a través de la pròpia pràctica professional.

Com posen de manifest Aspin y Chapman (2001) el coneixement professional no només es troba en les institucions de formació sinó

que es troba en els llocs on les persones són creatives, desenvolupen respostes imaginatives a preguntes i solucionen problemes relatius al seu camp professional.

Traslladant aquesta idea a l'àmbit dels assessors, veiem clarament que no podem pensar la pràctica professional únicament com l'aplicació dels sabers i les habilitats apreses durant el període de formació, sinó que és necessari reconèixer que els assessors són agents actius en la construcció dels seus sabers i s'ha de reconèixer que la pràctica professional pot ser un context d'adquisició de sabers professionals.

En el treball que ara presentem, ens apropem al concepte de construcció del sabers professionals de l'assessor psicopedagògic que treballa a l'EAP, així com a la caracterització del coneixement professional que es construeix a través de la pràctica professional.

Fins el moment no ha estat fàcil investigar el coneixement professional, i la majoria d'estudis ho han fet a partir, bàsicament, de dos procediments: a) analitzant les tasques professionals i b) buscant el consens de la comunitat de professionals (Tamir, 2005). Per la seva banda Connelly i Claudinin afirmen que el coneixement professional pot ser descobert en les accions de la persona i sota algunes circumstàncies pel discurs i la conversa (Connelly i Claudinin, 1988, pp. 134-148).

Prenent com a base les idees apuntades per aquests autors, en el nostre estudi ens aproximem a aquest tipus de coneixement a través d'entrevistes en profunditat a diferents professionals que treballen en els EAP. Adoptem un enfocament biogràfic narratiu ja que partim de tenir en compte que el procés de construcció del coneixement professional s'ha portat a terme durant tota la trajectòria de vida dels professionals. Les entrevistes narratives de persones d'un mateix grup professional ens permet superar la lectura particular i excessivament personal de les trajectòries professionals buscant així els punts transversals i comuns a les diferents trajectòries.

Es van entrevistar sis assessors psicopedagògics que pertan-

yen a diferents EAP de Catalunya. Evidentment aquest nombre d'informants no constitueixen una mostra estadísticament significativa dels assessors que treballen actualment a l'EAP però sí és una mostra representativa en el sentit que es suficientment diversa com per reflectir les diferents trajectòries d'aquests professionals. Les persones van ser seleccionades atenent a la representativitat del col·lectiu professional, totes tenen un ampli bagatge professional, un prestigi reconegut pels seus companys i per l'Administració educativa, tots han assumit en algun moment responsabilitats de gestió i lideratge i compten amb un ampli currículum de formació.

LA CONSTRUCCIÓ DELS SABERS PROFESSIONALS

Marcelo (2005), planteja que la funció de la formació inicial és permetre a les persones continuar pedalejant encara que canviï el terra o la bicicleta. La divisió clàssica entre el món de l'estudi i el món del treball ja no té sentit, de la mateixa manera que no té sentit entendre el context educatiu com el context d'aplicació d'uns sabers, d'unes tècniques o unes teories adquirides durant el període de formació. No es pot seguir pensant que hi ha un temps per a la formació en el que s'adquireix el bagatge necessari per a exercir durant tota la vida professional, de manera que cal assumir que el context de treball és un espai de generació i construcció de coneixement útil per resoldre el tipus de problemes que es plantegen en una determinada professió.

Des de l'enfocament sociocultural de l'aprenentatge s'estableix que l'activitat cognitiva de la persona es dona en contextos relacionals, socials i culturals (Wertsch, 1993) i resulta especialment rellevant quan es planteja la construcció de coneixement professional ja que posa de manifest que l'aprenentatge es realitza en processos informals d'interacció social dins la comunitat professional. El grups socials creen comunitats on es poden compartir formes de pensar i de comunicar-se. Establir una comunitat o xarxa serveix per compartir i intercanviar idees, per situar-se, rebre suport, i també per adquirir coneixement.

Així doncs, podem dir que la construcció del coneixement professional dels assessors, es realitza a partir del coneixement preexistent, habitualment adquirit en les institucions de formació, i també a través de les pràctiques que aquests professionals porten a terme quan intenten donar resposta, dins els contextos de treball, a les necessitats sorgides de les polítiques educatives, les demandes dels docents i les concepcions psicopedagògiques dels professionals.

D'altra banda, aquesta relació entre els sabers professional i les pràctiques laborals confereix al coneixement que es construeix un caràcter social i històric. Així podem dir que el coneixement professional que els assessors construeixen a través de la pràctica és un coneixement temporal, que canvia i es desenvolupa contínuament a partir de les noves demandes i a través de les interaccions amb els companys, professors, altres professionals, pares i alumnes.

Els professionals arriben al context laboral de l'EAP des d'una formació inicial i una experiència professional diversa, ja que alguns arriben des de la pràctica docent mentre que d'altres accedeixen directament a l'assessorament sense aquesta pràctica prèvia en alguna de les etapes educatives. Un cop a l'EAP, els professionals compten amb algunes instàncies que donen suport a l'adquisició de coneixements i habilitats professionals com ara:

- La incorporació a una comunitat professional que potencia que els nous membres es socialitzin en un procés d'assimilació i

internalització de les normes i les maneres de fer establertes en la comunitat. Aquesta incorporació implica complexes interaccions entre els diferents professionals que formen part del servei, però alhora, aquestes interaccions faciliten que els professionals comprenguin els objectius i els propòsits del servei, adquireixin el rol d'assessor i que ajustin els seus discursos i les seves actuacions a les que el servei té encomanat. La interacció també aporta ajuda i suport a l'actuació individual dels professionals.

"Entrar a l'EAP et fa entrar en un aprenentatge diari en relació a moltes coses"

"A vegades voldriem treball al centre. A nivell de nens, però també a nivell curricular, a nivell institucional... nosaltres voldriem formar part, intervenir, pronunciar-nos en tots els aspectes, en tots els espais del centre. I a nosaltres ens encaixonen sempre amb els nens amb problemes, no?"

"El tipus d'intervenció que hem fet en els centres, jo crec que ha estat poc definida, i nosaltres ens l'hem anat dibuixant".

"hi ha molt poc espai per la posta en comú amb els companys, per posar en comú idees consensuades a nivell d'equip"

- La relació professional amb altres persones que no formen part del servei o EAP. Els professionals aprenen a través de la interacció amb ells així com a través de la necessitat d'adequar la pròpia actuació a l'actuació d'altre. Els entrevistats destaquen l'aprenentatge en la relació amb mestres, alumnes i altres professionals. S'aprèn d'ells i a través d'ells.

"El fet d'estar cada dia en una escola en contacte amb mestres, cada dia en contacte amb pares, cada dia en contacte amb alumnes.. això és una formació permanent que et va fent créixer"

- Les demandes de la pràctica professional que són una oportunitat per aprendre tant si es tracta de situacions noves, que suposen un procés de presa de decisions i d'adquisició de noves competències, com si es tracta de demandes habituals que originen la sistematització de les actuacions que es realitzen freqüentment.

"Les demandes han canviat perquè la societat ha canviat i els alumnes han canviat. Les demandes a infantil abans eren bàsicament per problemes de parla, ara a més d'aquestes, el mestre et diu: "no puc aguantar a aquest nen a classe". Ara són temes més de personalitat o qüestions familiars. I també has de saber donar resposta..."

"D'alguna manera no hi ha un protocol estricte, sinó que d'alguna manera es deixa fluir en base a la necessitat que es presenta. A la demanda concreta".

"Jo tinc una estructura i aquesta estructura és la que em garanteix que no em deixo coses, però això després és absolutament variable:"

Aquestes instàncies deriven de les experiències concretes en les que cadascun participa o ha participat. En elles els professionals aprenen

de manera poc intencionada adquirint uns sabers poc explícits però capaços de crear creences, hàbits i actituds difícils de modificar.

La construcció i aplicació de coneixement que es realitza a través de la pràctica professional dependrà també, a més de les característiques de la interacció, de l'estructura cognitiva existent en l'assessor, de manera que pot tenir característiques diferents para cadascun dels professionals. Amb tot, podem dir que el coneixement que es construeix, és un coneixement molt lligat a la presa de decisions i a accions adaptades a circumstàncies concretes (Bromme y Tillema, 1995). És un coneixement en acció que integra el coneixement adquirit a través de processos interactius formals (formació inicial i continua) i el coneixement adquirit a través de l'experiència, i es construeix a través d'un procés d'elaboració de teories pràctiques personals.

En aquest sentit, tenint en compte les característiques del coneixement en acció, que s'adquireix a través de la pràctica, podem assenyalar algunes de les característiques generals del coneixement professional dels assessors:

- Té un caràcter situat i contextualitzat. La generació d'aquest coneixement, el seu aprenentatge i la seva aplicació està vinculada a contextos educatius i a experiències concretes. La construcció de coneixement és un procés situat als escenaris físics i culturals que es configuren com estructures simbòliques que cada subjecte ha d'aprendre per saber apanyar-se en elles.
- Enfocat a l'acció. Els assessors han de prendre decisions i assumir importants quotes de responsabilitat. Han de ser capaços d'activar i utilitzar el coneixement adequat, davant un problema o situació concreta. Aquí cal tenir en compte que la capacitat també implica una actitud positiva per actuar efectivament.
- Es un coneixement transferible i multifuncional: la capacitat de transferir el coneixement a diferents escenaris s'ha d'entendre com un procés d'aplicació activa i reflexiva dels sabers. La transferència suposa reconèixer els elements singulars de cada situació i avaluar les possibilitats d'adequació dels coneixements i actituds a la nova situació.

Els resultats de la investigació posen de manifest que els professionals van adquirint competències per a la intervenció al llarg de les seves trajectòries professionals a l'EAP. Aquestes competències inclouen coneixements, habilitats, comportaments i actituds relacionades amb les pràctiques que desenvolupen en els contextos laborals concrets i en relació amb les funcions que desenvolupen. Cadascuna de les funcions que tenen encomanades implica el domini d'uns coneixements i una tecnologia específica. Els professionals adquireixen aquests coneixements i aquesta tecnologia incorporant els seus propis punts de vista, les seves tradicions i la seva pròpia experiència.

Arribar a ser un professional de l'EAP no es basa exclusivament en el domini d'un nucli de coneixements i en la interiorització d'un llenguatge psicopedagògic, sinó també en la constitució d'una identitat professional, d'una manera de ser i pensar en l'escenari professional.

D'altra banda, tot i que les persones entrevistades han reconegut

haver adquirit molts sabers professionals a través de la interacció en els contextos professionals, van plantejar que dins l'EAP el temps d'interacció entre els membres d'un mateix equip és reduït, de manera que molts d'ells perceben l'aprenentatge que realitzen més com un aprenentatge individual que com un aprenentatge organitzacional o de l'equip.

Així mateix, els professionals consideren que l'Administració els facilita poques oportunitats per a la formació específica que necessiten de manera que són ells mateixos els que han de resoldre les seves necessitats formatives a través de l'aprenentatge aut DIRIGIT o buscant-ne la formació continua que requereixen. A diferència d'altres èpoques en que sí rebien formació, ara els assessors troben a faltar més formació continua, especialment sobre aquells temes en els que ells hauran d'assessorar.

ELS SABERS PROFESSIONALS QUE ES CONSTRUEIXEN A TRAVÉS DE LA PRÀCTICA ASSESSORA

A l'estudi que es presenta es van identificar quatre categories importants de coneixements i competències professional que els assessors construeixen a través de la pràctica:

1. Competències per relacionar-se amb el context

La majoria dels assessors amb els que hem parlat porten bastants anys treballant a l'EAP i manifesten haver adquirit un ampli coneixement del sistema educatiu i del funcionament del centres en general: *"Jo crec que el que més em va donar és un coneixement molt exhaustiu de les escoles i els professors. Coneixies totes les escoles de la província"*.

Coneixen la normativa i en general demostren un alt nivell d'assimilació de les funcions, tasques i enfocaments de la seva tasca: *"Amb l'entrada a l'EAP es produeix tot un procés de canvi i de formació perquè és una formació molt vinculada a l'administració i amb el que són les línies de funcionament dels equips. En aquest sentit en el moment que entro a treballar en el departament d'educació, a nivell professional em trobo en dos espais de treball, un que és específic que treballes en un EAP i l'altre amb un contracte de serveis entro com assessor al departament d'educació"*. Els professionals es senten compromesos amb els objectius dels centres i amb les polítiques de l'Administració i incorporen a les seves tasques aquests objectius de manera que assessoren plans de millora de la participació en els centres, plans de convivència, etc.

2. Competències personals

Els professionals entrevistats comenten que amb el temps han guanyat confiança a l'hora d'intervenir. La LOGSE va suposar l'entrada dels assessors a secundària i aquest canvi en el context d'intervenció va representar per a molts assessors una etapa difícil que finalment s'ha superat: *"Penso que els primers anys van ser "durillos"... m'angoixava bastant, sentia inseguretats. Personalment no tenia cap experiència a secundària i em feia molt de respecte i inseguretats. Ara del meu treball a secundària estic molt content, jo penso que perquè és un treball més globalitzat i institucionalitzat. Els assessors comenten que han adquirit habilitats per gestionar l'estrès que suposa haver d'intervenir en diferents centres i portar a terme un alt nombre de funcions: "estem col·lapsats però al final aprens a ser més selectiu i ho portes més bé"*. Adquireixen també capacitat d'argumentació crítica i capacitat d'anàlisi de les situacions en les que intervenen: *A secundària a més el que passa és que veus que tenen molt en compte la teva opinió, que quan dius alguna cosa es valora i això és molt important"*. Així com capacitat de reflexió sobre el que es fa: *"També s'aprèn de les pifies, moltes, per això quan una cosa no t'agrada doncs busques maneres i formes de millorar-ho"*

3. Competències socials

Els aprenentatges realitzats dins l'àrea de les relacions personals són els més destacats pels professionals del nostre estudi que opinen que amb el temps han adquirit formes d'interacció amb els docents i estratègies de resposta en relació a determinats temes: "Saber rebre els missatges subliminals a través de la mirada, a través de les respostes i això et fa saber modificar determinades conductes, però és perquè hi ha hagut abans una escola no reglada que m'ha donat aquesta formació". El fet de treballar en diferents centres i interactuar amb diferents persones els ha permès adquirir estratègies pel treball en col·laboració: "El fet d'haver de treballar en llocs nous i amb persones noves et va enriquint", "Havia de negociar amb els companys d'equip les prioritats dels nostres plans de treball", "Aprèn a respectar altres posicionaments encara que no fossin els teus".

4. Competències instrumentals relacionades amb l'exercici de la professió

Els canvis normatius i la progressiva complexitat present als centres educatius fa que els professionals hagin d'adequar la seva intervenció a les demandes canviants dels centres: "Intervenir només a primària, els mestres que hi havia aquells moments eren mestres que, per exemple, feia molts anys que estaven treballant a educació infantil, que tenien una formació molt bona, per exemple tot això de la lectura. Vam poder fer un treball més curricular, si vols tu. Després amb la secundària i la complicació de la població en general va ser impossible. Els professionals han vist ampliadades les seves funcions amb aspectes burocràtics relacionats amb l'elaboració d'informes i la signatura de documentació oficial: "perquè ens hem embolicat amb tota aquesta feina de certificació, això de certificar nens amb necessitats educatives especials, socials sobretot, això ha comportat una quantitat de fer papers que ha desdibuixat totalment la nostra funció".

CONCLUSIONS

Resten encara moltes qüestions pendents sobre els sabers professionals dels assessors, sobre com s'adquireix i sobre el seu contingut. El nostre estudi fa una aproximació i ho fa des d'una opció metodologia molt concreta que, com totes, té virtuts i limitacions. Cal continuar investigant, utilitzant altres mirades metodològiques que puguin complementar-se i així ampliar el coneixement que tenim sobre els sabers que els assessors activen durant la seva pràctica professional.

Tot i així, els resultats obtinguts en el nostre treball ens permeten reflexionar sobre el tipus de canvis i millores que requereix la formació inicial dels assessors psicopedagògics i que es poden concretar en dues línies de millora:

La primera, fa referència al fet que la formació inicial de grau (sigui el grau de psicologia, pedagogia, magisteri o altres) hauria de contribuir de manera decidida a que els estudiants desenvolupessin competències generals relacionades amb el pensament analític, crític i reflexiu. Competències socials relacionades amb el treball en equip, la cooperació i la negociació entre professionals així com competències per l'aprenentatge autònom, de manera que els estudiants puguin arribar a ser professionals capaços d'autodirigir el seu aprenentatge i capaços de reconèixer i utilitzar les oportunitats que la pràctica professional ofereix a l'aprenentatge. La formació inicial pot augmentar la capacitat professional dels seus estudiants a través de la incorporació en el currículum universitari de les eines que capaciten per aprendre durant la seva vida professional.

La segona línia de millora té a veure amb la formació específica

per a l'assessorament psicopedagògic i, per tant, amb la formació de postgrau o màster. En aquesta línia partim de la idea que el coneixement que les persones generen i necessiten no pot adquirir-se al marge dels contextos en que sorgeix i en els que s'aplica. Per aquest motiu, pensem que les universitats haurien d'oferir als estudiants que cursen estudis d'especialitat, la possibilitat de mantenir contactes continuats amb les comunitats de pràctica on s'exerceix la professió més enllà del període de pràctiques professionals que ja contempen els estudis de postgrau. La creació de "comunitats virtuals" està ampliant les possibilitats de connectar diferents actors socials que poden intercanviar materials i coneixements professionalment rellevants. Aquestes comunitats virtuals poden oferir l'oportunitat d'adquirir aprenentatges relacionats amb els problemes i les circumstàncies que els professionals viuen en el seu dia a dia.

En aquest mateix sentit, pensem que la universitat, a través d'aquestes "comunitats virtuals" o altres formes organitzatives, podrien oferir als professionals la possibilitat de continuar la seva formació durant els primers anys d'incorporació a la vida activa. La universitat podria oferir un espai, un temps i un suport a l'aprenentatge que de forma informal realitzen els professionals novells. Aquesta obertura de la universitat a la societat professional possibilitaria la regulació continua del currículum universitari, aportant elements i qüestions rellevants que podrien ser objecte d'estudi per la investigació educativa que es porta a terme a la universitat possibilitant que la universitat fos, també, una instància de suport a l'aprenentatge dels professionals.

Referències bibliogràfiques:

- Aspin, D.; Champam, J.; Hatton, M.; Sawano, Y. (Eds.) (Vol. International Handbook of Lifelong Learning). London, Kluwer, pp. 79-92.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico – narrativa en educación: enfoques y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bromme, R. y Tillema, H. (1995): Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5, 261-267.
- Carretero Torres, R. i Pérez Cabani, M.LL. (2005) El asesoramiento educativo como medida facilitadora de los cambios que la convergencia europea plantea a la universidad. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. Vol. 4 n° 2
- Catani, M. (1984): De l'enseignement centré sur l'écoute et l'expression de soi à l'approche biographique. *Education permanente*, 72/73, 97-119.
- Contreras Domingo, J. (1987): "De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza" en *Revista de Educación*. 282
- Estepa, J. (2000): *La investigación sobre el conocimiento profesional de los profesores para enseñar ciencias sociales*. XI Simposium internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Huelva.
- Marcelo, C (2003) *El aprendizaje informal y su impacto sobre el desarrollo organizativo*. A Gairin, J.i Armengol, C. (Eds.) Estrategias de formación para el cambio organizacional. Barcelona. Praxis
- Montero Mesa, L. (2001): La construcción del conocimiento profesional docente. Argentina. Homo Sapiens
- Pérez Cabani, M.L.; Carretero Torres, R. (2003) Competencias relativas a la utilización de métodos y procedimientos para la intervención psicopedagógica. En C. Monereo (coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, EDIUOC.
- Wenger, E. (2001): *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós
- Wertsch, J.V. (1993): *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor
- Tamir, P. (2005): Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.

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-

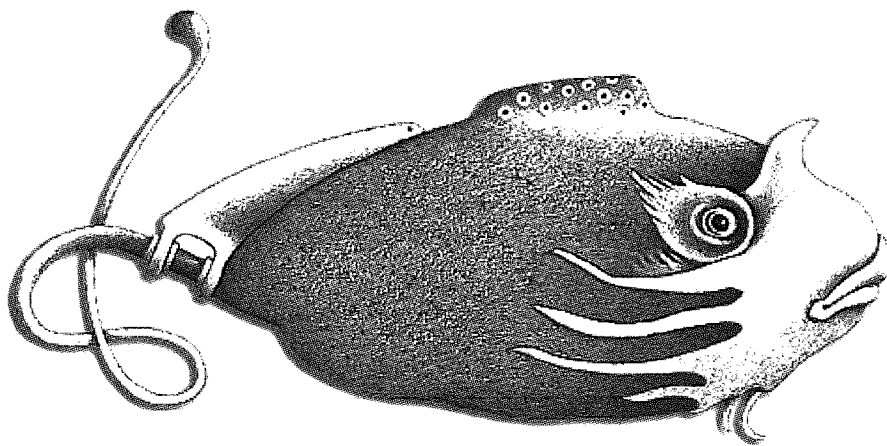
dascuna de les unitats d'anàlisi inclou la complexitat dels actuals entramats educatius i, sens dubte també, escolars.

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?

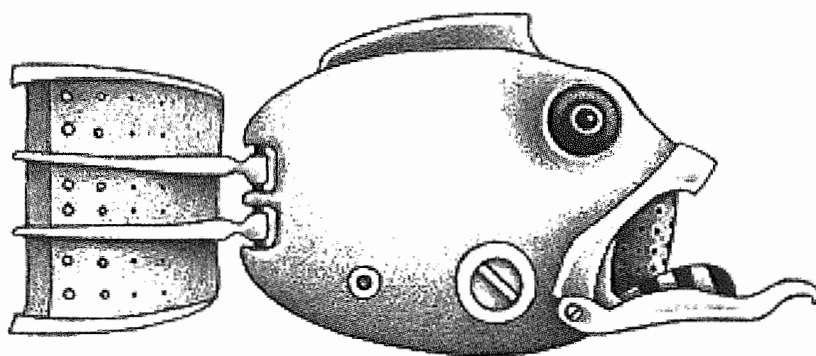
El caràcter estructural d'aquestes qüestions fa entreveure la urgència d'iniciar processos de reflexió en l'acció que ens permetin albirar canvis en la nostra manera d'intervenir. Alhora, la simultaneïtat de les transformacions que s'estan donant tant en el pla econòmic, com en el social o en el cultural; 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

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

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 son 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.

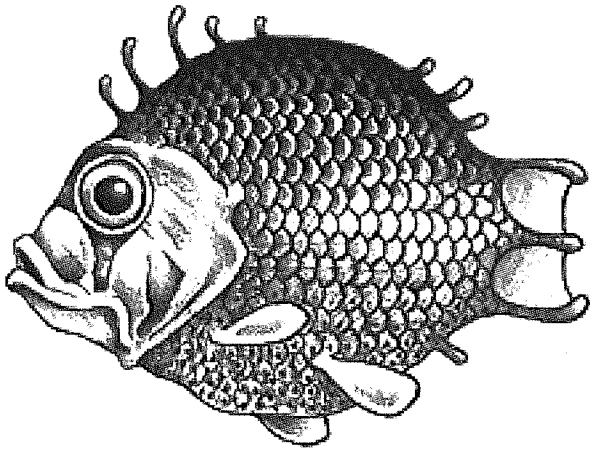
Els professionals que actualment integren els serveis educatius, socials o sanitaris públics treballem en experiències compostes, no fragmentades i pluricausals, que demanen justament, per la seva pròpia naturalesa, abordatges globals i transversals. L'acció, per tant, no recau només en un únic professional, 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 accions 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 biunívocues 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

LA FORMACIÓ (INICIAL) EN PSICOPEDAGOGIA. PERSPECTIVES DE FUTUR EN L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR?

Teresa Guasch i Pascual

Directora de la titulació de Psicopedagogia. Universitat Oberta de Catalunya

RESUMEN

“La formación (inicial) en Psicopedagogía. ¿Perspectivas de futuro en el Espacio Europeo de Educación Superior?”

Este artículo analiza la situación actual sobre la formación inicial de los psicopedagogos/as y los cambios que están apareciendo, que dibujan un nuevo escenario todavía incierto, para la formación de este profesional. Entre algunos de estos cambios cabe señalar la aparición de la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006) que modifica la formación inicial del profesorado, aparece el máster de formación de profesorado, también con la especialidad de orientación educativa, como única vía de acceso a un centro educativo; el rediseño de las titulaciones de segundo ciclo a una nueva propuesta formativa en el marco del EEES; la aparición de múltiples y de diversa índole de ofertas formativas dirigidas a la práctica psicopedagógica, etc. Todo un panorama de incertidumbre que esperamos que no afecte de manera negativa a una profesión que ya tiene identidad propia.

ABSTRACT

“(Initial) training in Psychopedagogy. Prospects in the European Higher Education Area?”

This article reviews the current status of initial training for psychopedagogists and the emerging changes that are bringing about a new and still uncertain shift in professional training. Some of these changes are: a) Spain's new education law (Ley Orgánica de Educación 2/2006), which has introduced changes to secondary school teachers' initial training. Also, the introduction of a Masters in teachers training, with an area of expertise in educational training, which will be compulsory for anyone seeking work in a Secondary School, b) the redesign of degree courses in accordance with the European Higher Education Area; and c) the emergence of many diverse training proposals aimed at psychopedagogical practice. All of these changes have created a panorama of uncertainty, which it is hoped will not affect in a negative way a profession that already has its own identity.

L'espai professional de la psicopedagogia, seguint Coll (1996, p.33) té com a activitat fonamental “*la manera como aprenden y se desarrollan las personas, con las dificultades y problemas que encuentran cuando llevan a cabo nuevos aprendizajes, con las intervenciones dirigidas a ayudarles a superar estas dificultades y, en general, con las actividades especialmente pensadas, planificadas y ejecutadas para que aprendan más y mejor. Desde un punto de vista genérico, podemos decir que el trabajo psicopedagógico está estrechamente vinculado con el análisis, la planificación, el desarrollo y la modificación de procesos educativos*”. I s'afegeix evidentment, que aquest espai professional no queda reduït a l'àmbit escolar, sinó que fa referència als diferents contextos en els que tenen lloc processos educatius.

En aquest article no ens centrarem en qui ha donat resposta a aquest espai professional en les darreres dècades (en el que han confluït diferents professionals –psicòlegs, pedagogs, educadors, més endavant, psicopedagogos), ni tampoc en la formació d'aquests professionals, que ha estat àmpliament abordada en diferents treballs (per exemple veure monogràfic Infancia y Aprendizaje, 87/1999 sobre la intervenció psicopedagògica en centres educatius). Centrem la nostra anàlisi en quina és la situació actual sobre la formació inicial dels psicopedagogos/gues, que afavoreix el desenvolupament de les competències que els ha de permetre dur a terme l'activitat que apuntava unes línies abans, i en els canvis que estan apareixent, tot dibuixant un nou escenari, encara ara incert, per a la formació d'aquest professional.

FORMACIÓ INICIAL ACTUAL DEL PSICOPEDAGOG/A

Com tots sabem, en aquests moments la formació inicial del psicopedagog/a es concentra en el segon cicle de Psicopedagogia en el que concorren estudiants amb quatre titulacions d'accés:

psicologia, pedagogia, magisteri i educació social. El percentatge més alt d'estudiants ha estat majoritàriament procedent de magisteri perquè els permetia incrementar el seu nivell formatiu (accedir a una llicenciatura) i a més els atorgava les competències per a un nou àmbit professional. Tanmateix, en la majoria de casos, els estudiants no realitzaven aquesta formació amb una clara intenció de canviar el seu àmbit d'intervenció a curt termini, sinó d'ampliar coneixements que els permetés millorar la seva pràctica educativa com a mestres. El segon cicle de Psicopedagogia per tant, també ha contribuït en gran part a la formació continuada de mestres, atès que l'oferta formativa universitària tampoc oferia cap altra alternativa que els permetés aconseguir aquests dos objectius alhora.

Aquesta titulació, que ja des del seu moment de creació neix amb moltes dificultats i controvèrsies, és dissenyada sota un model educatiu i constructiu de la pràctica psicopedagògica (Monereo i Solé, 1996), entenent que aquesta té un paper fonamental en la qualitat de l'ensenyament i aprenentatge. Al llarg de tots aquests anys, des de 1991 fins l'actualitat, s'ha anat avançant en el redisseny dels seus plans d'estudis, de tal manera que la formació d'aquest professional, inicialment més situada en l'educació formal, pogués donar resposta als diferents camps en els que es du a terme la intervenció psicopedagògica, i per tant que integrés la formació per intervenir en contextos informals i/o no formals (Badia, Mauri i Monereo, 2006); també s'ha avançat perquè el pràcticum permetés el desenvolupament de les competències establertes, com evidencien la gran quantitat d'estudis que s'han realitzat en aquesta línia i reunions de treball sobre el pràcticum de psicopedagogia a les universitats catalanes o l'estat espanyol, fent una aposta clara per anar consolidant aquesta pràctica i dotar els estudiants de saber fer, “*de l'ús expert de les destreses que són*

pròpies del coneixement psicopedagògic" (Martín, 1999). En acabar la seva formació, l'estudiant opta per continuar exercint com a mestre o educador social, sense fer un canvi de perfil professional, o bé opta per centrar-se en la pràctica psicopedagògica, com en el cas de la majoria d'estudiants que accedeixen amb el primer cicle o llicenciatura de psicologia o pedagogia. Com és habitual en totes les pràctiques professionals, els llicenciats en psicopedagogia, una vegada situats en aquesta pràctica, també accedeixen a múltiples propostes de formació continuada, que els permet aprofundir en l'assessorament i intervenció en els processos d'ensenyament i aprenentatge.

En aquests moments ens trobem amb tot un coneixement acumulat sobre com ha de ser la formació d'aquest professional[1] –tot i que amb algunes mancances encara per resoldre- i especialment, la consolidació d'un espai professional que ja té identitat pròpia.

COM AFECTA L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR EN LA FORMACIÓ INICIAL EN PSICOPEDAGOGIA?

El Real Decret 1393/2007, que estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials, assenyala que les titulacions de segon cicle poden adaptar-se a titulacions de grau o de postgrau. En el cas del segon cicle de Psicopedagogia, per acord de totes les universitats catalanes que en aquests moments estan impartint aquesta titulació, i també a nivell de l'estat espanyol –a través de la Conferència de Decanos de Educació- es va establir que la formació en Psicopedagogia es dissenyaria com a formació de postgrau, i per tant com un màster universitari que capacites per a l'assessorament i la intervenció psicopedagògica en diferents contextos educatius[2].

Aquesta opció, entenent que una proposta de màster permet més flexibilitat en el seu disseny, tindria entre 60-120 crèdits ECTS que permetria definir diferents itineraris d'especialització, en funció de les necessitats o característiques del context, dels coneixements previs i titulació d'accés dels estudiants, dels seus interessos, de l'expertesa en les àrees de coneixement i recerca de la universitat, etc. A més afavorir l'accés a estudiants amb titulacions de procedència diferent a la que fins ara era possible accedir al segon cicle, garantint la possibilitat de rebre una formació prèvia, si calgués, que els permetés el desenvolupament de les competències a assolir en el màster.

La situació actual en les universitats és de treball en el disseny d'aquesta proposta de màster, per ser presentat i aprovat per l'Agència per a la Qualitat del sistema universitari a Catalunya (AQU). Una vegada aprovada la proposta es procedirà al tancament de l'accés al segon cicle de Psicopedagogia, ja que no poden convergir l'inici d'un màster amb aquest nom, i la incorporació de nous estudiants en un segon cicle. Seguint el Real Decret, el darrer curs per matricular-se d'un segon cicle serà el curs 2010-2011[3].

En termes generals, podem afirmar que el canvi que es presenta és molt positiu, atenent que permet el disseny d'una proposta formativa més ajustada a les necessitats actuals, amb nivells d'especialització més elevats per tal de donar resposta al múltiple ventall d'àmbits d'intervenció psicopedagògica.

APARICIÓ DE LA LOE. MÀSTER DE FORMACIÓ DE PROFESSORAT, ESPECIALITAT ORIENTACIÓ EDUCATIVA

Amb la LOE (Ley Orgánica 2/2006), es modifica la formació inicial del professorat i apareix el màster de formació de professorat d'edu-

cació secundària –tan esperat!- com la única formació que capacitarà per a l'accés a l'Educació Secundària obligatòria, Batxillerat i Formació Professional), tal com es concreta en l'article 9 del Real Decreto 1834/2008, sobre la formació pedagògica i didàctica:

"Para ejercer la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y la enseñanza de idiomas, será necesario estar en posesión de un título oficial de máster que acredite la formación pedagógica y didáctica de acuerdo con lo exigido por los artículos 94, 95 y 97 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Para ello será necesario que el correspondiente título de máster cumpla las condiciones establecidas en el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas (...)".

Aquesta formació substitueix definitivament l'antic Certificat d'Adaptació Pedagògica, o de Qualificació Pedagògica, que es venia oferint fins ara (2009 serà el darrer any). Cal emfasitzar que aquest nou marc legal també afecta als professors que fins ara accedien a la funció pública per a l'especialitat de professors de Psicologia i Pedagogia.

El màster en formació de professorat, que està previst que es pugui iniciar el proper curs 2009-2010, es concreta en 60 crèdits ECTS que estan distribuïts en diferents mòduls. Una de les especialitats és la d'orientació educativa:

Artículo 3.4. *"Los funcionarios de los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria y de profesores de enseñanza secundaria y de profesores de enseñanza secundaria de la especialidad "Orientación educativa" realizarán tareas de orientación y, además, podrán desempeñar docencia en aplicación de lo que dispone el artículo 5. Asimismo, sus funciones de orientación podrán extenderse a las etapas de educación infantil y educación primaria (...)".*

Els llicenciats que accedeixen a aquesta especialitat compartiran amb tots els estudiants un mòdul genèric (12 ECTS), que integra continguts sobre l'aprenentatge i el desenvolupament de la personalitat, processos i contextos educatius, i societat, família i educació; un mòdul específic per a cadascuna de les especialitats (24 ECTS) que consisteix en el coneixement dels processos i recursos per a la prevenció de problemes d'aprenentatge i convivència, els processos d'avaluació i orientació acadèmica i professional; l'ensenyament i aprenentatge de la matèria corresponent i innovació docent i iniciació a la recerca educativa. I per últim, un mòdul de pràcticum (18 ECTS), que està format per un pràcticum presencial i un treball final que compendia la formació adquirida durant el màster. No hem d'oblidar, que tal i com assenyala el decret, aquest professional també podrà intervenir a l'educació infantil i primària.

SITUACIÓ D'INCERTESA

Arribats a aquest punt, la situació actual presenta, per una banda, un màster en psicopedagogia, conceptualitzat com a *formació continuada*, que ha de capacitar per a l'assessorament i la intervenció psicopedagògica en diferents àmbits educatius, formals i no formals, que per les possibilitats de disseny permetrà més o menys especialitzacions en funció de cada universitat, i que pot representar un salt qualitatiu respecte a la titulació actual de segon cicle segons com es dissenyi, però que en canvi *no acreditarà* per accedir a un centre de secundària, una de les opcions principals

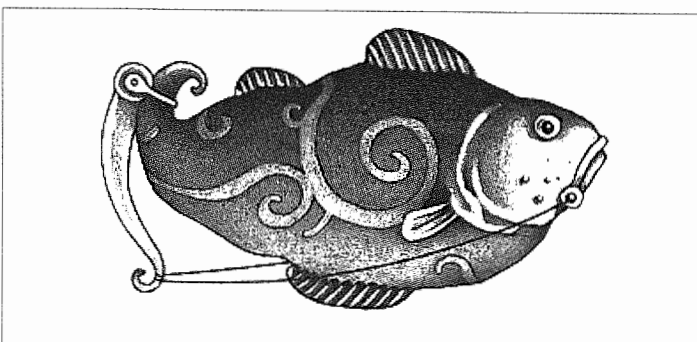
d'un psicopedagog que pretengui treballar en un centre educatiu.

Per una altra banda, el màster de formació del professorat de *formació inicial*, amb una especialitat d'orientació educativa, dirigida a tots els llicenciats, com a única formació que acreditarà l'accés a un centre educatiu. Un màster molt esperat per tota la comunitat educativa, però que en aquests moments encara queden molts temes rellevants per resoldre. Un exemple molt evident és l'accés dels llicenciats actuals de psicopedagogia a l'especialitat d'orientació educativa. Tal i com es desprèn del decret, aquests estudiants també haurien de fer el màster per accedir a un centre de secundària com a orientadors, tot i haver rebut una formació que hem valorat de molt positiva (són llicenciats en psicopedagogia). És coherent que encara avui no puguem donar orientacions clares als estudiants respecte què poden fer?

També comptem amb una gran diversitat d'oferta de postgrau amb diferents enfocaments: màster en orientació educativa, màster en psicologia de l'educació, màster en psicopedagogia clínica, entre d'altres. Amb aquesta diversitat d'ofertes –que d'altra banda és molt positiva–, ¿estem tornant als inicis del disseny d'aquesta titulació, quan es delimitava l'àmbit professional de la psicopedagogia a partir de l'anàlisi de les aportacions de diferents disciplines –psicològiques i pedagògiques– que han tingut una importància capdal per la seva concreció teòrico-pràctica (Solé i Colomina, 1999)?

Quin sentit té establir els mateixos criteris d'accés en totes les especialitats del màster de professorat? Podem garantir, amb aquesta formació, que un llicenciat, sigui quina sigui la seva titulació d'accés, amb una formació que rebrà en orientació educativa, pot ser la persona responsable del centre en aquesta matèria? No es posa en dubte aquí la capacitat de ningú, ni les possibilitats de formació més específica una vegada s'ha accedit al lloc de treball, però, ¿podem acceptar com suficient aquesta formació inicial per al responsable de tasques d'orientació del centre? I què passa amb la resta de funcions i tasques que fins ara tenia el Professor de Psicologia i Pedagogia? Amb aquesta formació podem garantir el desenvolupament d'un perfil de l'assessor psicopedagògic com a dinamitzador de canvis en el centres educatius (Martín, 1999)?

És evident que la pràctica psicopedagògica no desapareixerà mai, com també és evident que se'n parla i s'intervé molt abans de què hi hagués una titulació que portés aquest nom, però entre tot aquest panorama un xic desolador, considero que contribueix molt poc a consolidar una professió que com deia al principi, ja té una identitat pròpia. Esperem que la crisi que ens està envaint a nivell global, no traspassi al terreny de la formació de la figura del psicopedagog/a, i que entre tots (universitat i àmbit professional) sapiguem construir un marc de formació que contribueix al desenvolupament d'aquest professional.



Notes:

[1] En aquest article no entrarem a analitzar la discussió que hi ha en alguns casos entre facultats o departaments de Pedagogia o Educació i Psicologia sobre la formació en Psicopedagogia, que no ha contribuït a un debat constructiu sobre les bases conceptuals d'aquesta titulació, sinó que s'ha centrat en una lluita de poder de diferents nivells.

[2] Durant el curs 2006-07 (fins l'actualitat) es va crear un grup de treball integrat pels responsables de la titulació de Psicopedagogia de les universitats catalanes que estan impartint la titulació (UB, UAB, UdG, UdLl, URV, UdV i UOC) per tal de discutir el disseny del futur màster en psicopedagogia, el perfil professional i les competències generals i específiques. Es van fer consultes externes a diferents entitats i associacions, i en el cas de la UOC, també vàrem crear diferents focus grups amb psicopedagogs d'instituts i professionals d'EAPS per tal de discutir la proposta formativa que s'estava dissenyant i recollir les seves expectatives i/o necessitats.

[3] En el moment d'extinció del segon cicle de Psicopedagogia, la titulació en Psicopedagogia continuarà vigent, i per tant, aquell titulat continuarà sent llicenciat en Psicopedagogia.

Referències bibliogràfiques

Badia, A., Mauri, T. I Monereo, C., (Coord.) (2006). La pràctica psicopedagògica en educació no formal (volumen II). Barcelona: EDIUOC.

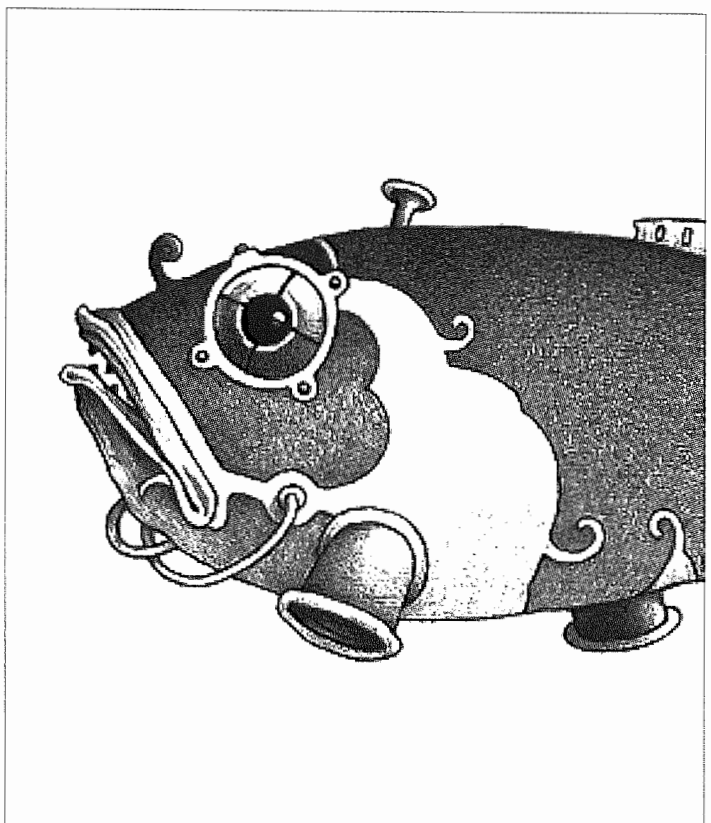
Coll, C. (1996). Psicopedagogia: Confluència disciplinar y espacio profesional. A Monereo, C. i Solé, I. (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Psicología (pp.33-52).

Martín, E. (1999). La intervención psicopedagógica en el ámbito de la gestión del Ministerio de Educación y Cultura: la historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 27-46.

Monereo, C. i Solé, I. (Coords.). (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Psicología.

Solé, I. i Colomina, R. (1999). Intervención psicopedagógica: una ¿o más de una?- realidad compleja. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 5-26.

Correspondència amb l'autora: Teresa Guasch. Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació, Universitat Oberta de Catalunya. Rambla Poble Nou, 156. 08018 Barcelona. E-mail: tguaschp@uoc.edu



MIRADES PER A UN "SABER" PER A UNA "PROFESSIÓ"

La mirada d'aquells/es que treballen amb els psicopedagogs/es

LA PSICOPEDAGOGIA VISTA DES DE LA DIRECCIÓ D'UN IES

Tradicionalment la tasca psicopedagògica ha trobat dificultats en el seu encaix als IES. A diferència de les escoles primàries molt més receptives a coordenades pedagògiques basades en la persona, la tradició acadèmica de la secundària s'ha centrat més en la matèria i ha mirat amb desconfiança altres possibilitats. Aquest article vol contestar des del punt de vista de la Direcció d'un IES, una pregunta que malgrat sigui recurrent o estigui mig tapada per la rutina no deixa d'estar latent. Quin paper juguen i han de jugar els professionals de la psicopedagogia, a un IES? Evidentment es contestarà des del coneixement concret de la realitat que té qui escriu aquestes ratlles i es deixarà al lector el judici sobre el grau de generalització pertinent.

Una de les modalitats que pot adoptar la intervenció psicopedagògica és la realitzada pels EAPs. La seva tasca a la pràctica real és fàcil d'inventariar. Fan valoracions de casos i propostes que comparteixen, si la coincidència espacio-temporal ho permet, amb els docents o es treuen a col·lació en la comissió apropiada (diversitat, social). Aquestes valoracions poden ser més o menys aprofundides segons l'ocasió i la devolució en pot tenir més o menys ressò. Les valoracions, oficialitzen situacions i entre altres efectes poden decantar suposadament l'assignació de recursos o bastir les descripcions sobre l'alumnat de l'IES quan s'han de preparar plans i projectes.

L'entrada i la sortida a la institució n'és una de les aportacions més remarcables. S'han de determinar i atribuir les places vacants que hi ha de NEE alhora que es traspassen les dificultats i se'n parla del tractament. A la fi de l'escolaritat, si es participa en un programa d'orientació cal col·laborar en el procés que se seguirà perquè tothom trobi al seu lloc. En l'entremig, es detecten dificultats sobrevinudes i es porten a terme derivacions, reeixides o no, que comporten ajudar als centres a mediar amb la família. Entre elles, una tasca força agraïda pels centres és certificar que un

alumne és adient per a un lloc fora l'IES en una unitat d'escolarització externa (prou eficaçes, per cert).

Una metàfora que resumís la feina seria considerar als professionals de l'EAP, guàrdies urbans de la mobilitat psicològica i pedagògica. Identifiquen, classifiquen i dirigeixen el trànsit. El problema rau en què les carreteres són molts cops impracticables i els punts de destí insuficients. Els camins interns perquè als IES els costa o no volen trobar maneres de tractar determinats problemes si això els qüestiona massa. Els camins externs perquè porten a pocs llocs: els recursos són insuficients o no s'adiuen per les seves característiques a les problemàtiques escolars i socials. Les connexions entre diferents vies, al seu torn, no funcionen com caldria.

El diferencial de velocitat entre els assessors externs i els centres tampoc ajuda gaire. Aquell cas que l'assessor veu de setmana en setmana es presenta al centre amb una immediatesa i urgència tals que fan difícil compassar les actuacions. Costa, llavors, tenir en compte aquella intervenció externa lenta i distant que arriba a destemps dels estralls quotidians que s'ocasionen a l'IES i davant dels quals té la sensació d'afrontament en solitari.

De tota manera, Déu n'hi do!, de la feina que es fa. El temps i la complexitat organitzativa d'una atenció fragmentada als centres no donen per més. Si a la fi, hi ha hagut prou agilitat i la cua de casos no s'ha eternitzat, les direccions acostumen a estar satisfetes. El balanç entre el que demanen i donen els serveis externs, podrà ser saldat favorablement.

De fet tothom, estarà content. Com ja han remarcat alguns professionals, en més d'una ocasió, els objectius i tasques dels EAP han sofert des de la creació una progressiva burocratització. L'administració va fagocitar i va interpretar les formulacions del treball psicopedagògic dels decrets dels anys vuitanta en uns termes que li fossin comprensibles i manejables, sobretot a instàncies com la inspecció educativa. Progressivament també l'àmbit es va anar encaminant i restringint

cap a les dificultats educatives personals. Aquesta reducció a unes tasques concretes també va tranquil·litzar a uns professionals que no acabaven de trobar el lloc i a uns centres que es miraven amb prevenció aquests professionals mandarins o pakestaquis. Per fi hi havia un catàleg. Ara de dubtosos homes-dones-medicina havien passat a ser perits, notaris i camàlics de les dificultats. Es va crear, doncs, un stato quo de refugi que en vistes de la dificultat de la comesa ja estava bé. Quin és el problema, doncs?. Podríem dir que la pèrdua de la globalitat. La parcel·lització fa que les tasques malgrat els seus components benèfics quedin desvirtuades tot perdent el sentit estratègic. La seva realització es concep com un rutina cega pròpia de picapedrers solitaris que més d'un cop piquen en ferro fred. Els casos se substantivitzen i s'oblida que s'han de posar en relació amb unes institucions amb què interactuen i que en certa forma també donen mesura de la seva capacitat. Convertides en peces soltes, ja no es cerca que les actuacions encaixin en el trencaclosques més ampli. Valgui com a exemple i símptoma el fet que alguns EAPs renunciïn a l'avaluació qualitativa i s'acullin a la quantitativa. L'estadística contra l'ambigüitat intrínseca a la intervenció. L'efectivitat de la feina es mesura pel nombre de reunions, gestions, trucades, etc, renunciant a una valoració interpretativa. Tanmateix, no és el mateix treballar que fer feina, comptar o agitar que resoldre.

De l'altre cantó, tenim la figura del psicopedagog de centre a la qual podem aplicar moltes de les coses dites ara. Tal com s'ha configurat a la secundària es trepitja amb les funcions de l'EAP. A diferència de primària, on les dues es presenten més nítides, és un mix entre professor de pedagogia terapèutica i psicopedagog. Malgrat té unes hores dedicades a la funció de psicopedagog no en són suficients i sovint assimilat per mor d'un plantilles escasses a un professor d'atenció a la diversitat, té funcions prou disperses que li impedeixen concentrar-se en les psicopedagògiques de caire més global.

Tanmateix, la pregunta inicial que ens fèiem respecte com abordar la tasca psicoepe-

dagògica als centres és única, més enllà de l'existència de diverses figures amb aquest encàrrec i diferent format d'intervenció. Pot passar fins i tot que aquest fraccionament ens faci perdre en un laberint de discussions estèrils més que no pas clarificadores. Entre uns i altres la casa pot quedar sense escombrar mentre restem despistats per la proliferació de rols.

Ara, amb prou anys d'experiència i de suposada normalització és el moment de reprendre la qüestió de l'atenció psicopedagògica als IES en la seva unitat i analitzar si les propostes i plantejaments inicials, en aquell moment força ambiciosos, són encara vigents o al contrari constatar quantes coses ens hem deixat pel camí i cal recuperar.

Per tal de fer-ho podríem retrobar alguns dels debats primers. Quan s'estava definint la intervenció psicopedagògica a casa nostra es van contemplar dues opcions: una preventiva i una altra assistencial. Potser seria interessant veure fins a quin punt les dues possibilitats han estat ateses i reconsiderar si caldria matisar o repensar la preferència per la més preventiva que es va fer llavors

D'entrada, val a dir que la prevenció és una tasca que competeix a tota la institució i que estarà en funció de la seva cultura. Més de l'oculta, implícita en pràctiques i declaracions informals que de l'explícita en documents. Si volem que previngui el fracàs i la inadaptació conductual ha de suposar una línia pedagògica recuperadora, consensuada i flexible, unes interaccions i maneres de reaccionar mesurades, reflexives i sobretot una voluntat de millora i aprenentatge. Canviar la cultura d'un IES no és fàcil sobretot en temps de malestar docent.

Durant aquests anys, la psicopedagogia ha estat, en el fons, la tasca menys neutral en un institut. No es pot entendre el seu desenvolupament si no contemplem la batussa ideològica que ha tingut lloc en la Secundària i que s'ha manifestat en la micropolítica dels centres. Els plantejaments psicopedagògics han estat el cavall de batalla, la mala bèstia culpable de tots els mals, el cap d'esquila de la reforma educativa. Només cal llegir les determinades anàlisis de determinats sindicats per adonar-se'n. El repertori de comentaris a l'ús entre un sector del professorat ens demostra la forta reticència existent per a integrar la perspectiva psicopedagògica en el treball quotidià. La praxis s'ha desenvolupat en territori apatxe. Davant d'això, bé perquè ningú es vol complicar excessivament la vida, bé perquè el context les negava

o perquè la formació dels professionals era insuficient s'evitaven les intervencions més compromeses institucionalment o discursivament. Es considerava potser que formant part de la confrontació ideològica no formaven part de la feina quan les resistències al canvi requerien un tractament professional; evidentment prudent i expert però no un mer defuig. Eren, probablement, aquestes actuacions les que més calien per a fer prevenció, les que haurien fet créixer el camp de la intervenció, però es negligien en no comptar en moltes ocasions amb una comunitat educativa que en compartís els plantejaments. Dues d'aquestes dimensions postergades han estat l'assessorament curricular i l'anàlisi institucional. L'assessorament curricular s'ha circumscrit a ACIs o PDIs. A hores d'ara sembla impensable que el psicopedagog es reuneixi amb un departament per a comentar la seva programació didàctica quan hauria de ser prou normal o que un equip directiu treballi conjuntament amb el psicopedagog, "llegint el centre". Si aquests temes s'arriben a contemplar, es crida temporalment a un assessor de lliure exercici.

Del punt de vista assistencial, el fiasco de la prevenció ha fet incrementar la necessitat assistencial. Paral·lelament la conflictivitat a l'escola ha augmentat i han aparegut o augmentat fenòmens nous com el bullying, l'adaptació dels nouvinguts, els pares resistents, sobreprotectors o dimissionaris. L'escola sempre va un pas per darrera dels problemes que sorgeixen. Si ha d'apagar massa focs no pot pensar com evitar-los. És un dogma dir que no es pot ocupar de tot, però si la derivació falla perquè no hi ha recursos, perquè les famílies no hi volen acudir o perquè les característiques del servei no s'adaptin a les necessitats o als esquemes dels usuaris, els problemes segueixen persistint als IES. Cal atendre'ls toqui o no toqui. Els equips directius, darrers garants, a qui reverteix en suplència tota la brega no resolta, no tenen prou amb plantejaments ideals, els calen figures intermèdies que els ajudin a tractar els problemes. En aquests casos i en d'altres més lleus cal un abordatge escolar amb tècniques que s'adaptin a aquest context i amb intervencions que sense ser teràpies amb tots els ets i uts, siguin terapèutiques. No es pot prescindir, per tant, precipitadament de la perspectiva assistencial.

Aquestes actuacions més directes i la més ordinària de la qual tradicionalment se n'ha dit orientació han de ser exercides per una pluralitat d'actors. Tanmateix, d'una de les peces fonamentals -la tutoria- se'n pot constatar les limitacions de temps, -fonamentalment-

altres vegades de preparació i voluntat. Les seves funcions han de ser relativitzades i complementades. Una nova figura -limitada a pocs centres- que ha vingut a cobrir buits són els integradors socials. Amb aproximacions semblants als educadors de carrer està fent aportacions immediates i treballant el dia a dia als IES Paradoxalment no tenen com a eix central, la formació psicològica.

A hores d'ara, l'administració i els centres han iniciat un camí basat en l'autonomia dels centres, la planificació estratègica. Aquest fet, probablement, està obrint un nou escenari. Molts cops els objectius i mitjans que es formulen en aquests plans són diversos, tenen a veure amb innovacions tecnològiques, didàctiques. Volen incrementar l'aprenentatge i la cohesió social. Totes, però, tenen un factor comú el treball amb persones i l'organització. Unes i altra s'han d'adaptar als canvis, poden tenir disfuncions, han de comunicar-se sense malentesos i amb eficàcia i han d'estar motivades. De tot això, se n'ocupa la psicologia i la pedagogia. L'aprenentatge no millorarà amb bones intencions només donant bastonades a cegues sense cap plànol sociocognitiu.. La cohesió social, tampoc si no controlem les tensions i trobem la manera de fer una pinya. La tasca del psicopedagog respon a aquestes qüestions ha de plantejar-se estratègicament, sabent on va. No pot repetir-se any rere any de la mateixa manera. La comunitat educativa necessita de l'assessorament i del background psicopedagògic per a elaborar conjuntament percepcions i constructes, imaginar aspiracions, regular funcionaments, trobar mètodes d'entesa i negociació. Prescindir-ne seria un pas enrere. Ara més que mai, però, aquest treball s'ha de emmarcar en la institució i aconseguir transformar-la i transformar-se a sí mateix amb creativitat de manera que contribueixi a la millora continua. De la seva adaptació a aquests requeriments, en depèn la utilitat.

Jordi Moncosí Rocandio

Director de l'IES Barcelona-Congrés

EN COL.LABORACIÓ AMB EL/LA PROFESSIONAL DE L'EAP

El nostre centre entén l'assessorament psicopedagògic com una possibilitat de millorar la qualitat de l'ensenyança i l'educació escolar. Per aquest motiu el/la psicopedagog/ ga de l'EAP forma part de l'escola, establint una relació de col·laboració i compromís mutu en què cadascú intervé des de la seva perspectiva professional en la millora del

funcionament escolar.

Quan l'escola rep al professional de l'EAP procura que aquest desenvolupi la seva tasca en un entorn que li doni confiança, perquè aquesta confiança pugui ser retornada i revertir cap a la millora del desenvolupament psicoeducatiu del centre. És important que disposi d'un espai de treball agradable, que s'integri en l'estructura organitzativa coordinant el departament d'atenció a la diversitat, que se li comenti o demani opinió vers situacions o vivències, que es faciliti el contacte amb els mestres en moments no formals, ... Cal veure al professional com una persona propera, com un membre més del centre, i aquest ha de ser el sentiment que ha de rebre. Si no és així hi haurà una distància que dificultarà poder desenvolupar la seva tasca amb efectivitat.

La intervenció del psicopedagog/a requereix de molta contenció, ja que és el referent dels mestres i famílies per a poder trobar una orientació davant certes necessitats educatives dels alumnes. És un suport permanent on van a parar totes aquelles situacions o problemes que no podem solventar com a mestres i, gràcies a la seva intervenció global i mediatra, ens apropa a una comprensió dels fets que ens ajuda i ens dona seguretat per encarar les dificultats manifestes.

El professional col·labora i orienta en la detecció de possibles problemes en els processos d'ensenyament-aprenentatge, fa propostes de modificació a partir de la revisió i valoració del seguiment continuat dels alumnes, es corresponsabilitza amb els ensenyants en determinats aspectes, ...

Desenvolupar aquesta activitat professional és una tasca complexa, ja que la seva intervenció es produeix a diferents nivells i requereix d'un ampli ventall de coneixements en diverses disciplines. D'aquí el caràcter interdisciplinari inherent al seu treball.

Encara que la intervenció es produeixi a diferents nivells no es perd la visió de conjunt. Es tracten alumnes concrets que preocupen a l'escola, generant dinàmiques de treball amb el mestre i amb les famílies, amb altres mestres del cicle i amb altres professionals (logopeda, especialista en dèficits visuals, fisioterapeuta, assistent social, ...). A nivell d'aula es revisen processos d'avaluació, aspectes metodològics i organitzatius, dificultats relacionals i d'acceptació, contribuint al diagnòstic i avaluació de situacions. A nivell d'escola es col·labora amb el departament d'atenció a la diversitat i amb l'equip direc-

tiu, amb els cicles i el claustre, amb un paper destacat en la formació dels mestres: proposant criteris per dur a terme els agrupaments dels alumnes, activitats i orientacions en casos puntuals (conductuals, d'habitació, ...) per unificar actuacions, ... Tot per donar resposta a la diversitat, previndre i provocar canvis i millores en el procés d'aprenentatge.

Per a realitzar un assessorament i orientació adequats, hem constatat que són necessaris coneixements sobre desenvolupament, motivació, aprenentatge, pensament, llenguatge, conducta humana, condicionants socioculturals i instruments d'avaluació psicopedagògica, entre altres. També són imprescindibles coneixements sobre pràctiques escolars, sobre el currículum dels diferents nivells educatius, sobre l'organització, funcionament i dinàmica dels centres escolars, sobre didàctica, ... coneixements en diferents aspectes que han de considerar-se conjuntament en el moment d'intervenir, ja que es manifesten interrelacionats.

Posar en funcionament el conjunt de coneixements que es requereix en cada moment i a diferents nivells implica una gran capacitat de relació, globalització i comprensió. És una tasca difícil perquè moltes vegades s'han de solventar problemes concrets i donar resposta a les demandes dels equips de mestres de manera immediata i urgent.

A partir de col·laboracions puntuals s'ha anat passant a una experiència conjunta de cooperació entre els professionals del centre educatiu i els de l'EAP, augmentant progressivament el procés de participació a diferents nivells: en l'aula, en reunions de cicle, en el propi claustre, ... Procés de col·laboració que és dinàmic i interactiu, en el que es produeixen influències mútues i en el que es constata una relació professional constructiva i enriquidora per ambdues parts, i on es va definint el marc de col·laboració que volem. És necessari cert temps de coneixement mutu i d'experiència conjunta per arribar a un nivell de treball col·laboratiu.

Cal clarificar el paper que compleix cada professional i els canals de comunicació que s'estableixen, com ens coordinem i ens complementem per avançar en una mateixa direcció: la millora del desenvolupament del procés educatiu.

Pensem que l'escola necessita comptar amb la col·laboració de professionals de la psicopedagogia que formin part de serveis externs, amb perspectiva multidisciplinària, ja que la seva aportació davant una situació és

objectiva, imparcial i ordenada, convidant-nos a l'observació, a l'anàlisi, a la reflexió, a la prevenció i a la presa de decisions consensuada, adaptada i ajustada a cada necessitat. Amplia la visió i anàlisi del que està succeint, insistint en la prevenció educativa de la intervenció per intentar reduir l'aparició de problemes i millorar el fet educatiu en la seva globalitat.

Des de la nostra experiència, el professional de l'EAP ajuda a la cohesió interna i externa del centre, ja que millora la relació entre alumnes-mestres, entre els mateixos mestres i també contribueix a la millora en les relacions escola-família.

Degut a la naturalesa de les seves funcions, destaquem la capacitat d'escoltar, d'analitzar i de retorn que ha de tenir el psicopedagog, a més de la capacitat per tranquil·litzar i contenir. L'actitud conciliadora i empàtica que activa fa que sigui un referent positiu pels alumnes, les famílies i l'escola.

Concepció Pastó Piulats
M. Dolores Solé Fontova

Equip Directiu CEIP Pràctiques II Lleida

MIRADA DES D'UN CSMIJ

Un dels aspectes que he valorat més positivament en els 11 anys que porto de responsable de la Unitat de Psiquiatria Infantil i Juvenil de l'hospital Mútua de Terrassa, ha estat la col·laboració i l'entesa mútua amb els i les responsables d'educació i en particular dels equips d'assessorament psicopedagògic (EAP) del nostre territori.

La nostra unitat, inclou recursos d'hospitalització parcial (hospital de dia), el centre de salut mental infantil i juvenil (CSMIJ), a Terrassa i Sant Cugat. Una part rellevant de les nostres responsabilitats es basa en el suport tècnic i assistencial a projectes comunitaris com ara les unitats de suport a l'educació especial (USEE), el RTC (recurs educatiu per alumnes amb problemes de conducta, veure Àmbits nº 24), el programa de salut i escola i el centre concertat amb la Delegació General d'Atenció a la infància (DGAI). Tant els serveis educatius com els de salut mental hem entès que, l'esforç per a comprendre'ns i la col·laboració de tots, és essencial

Reflexionant sobre quins han estat els fonaments sobre els que els serveis educa-

tius i nosaltres hem edificat aquesta relació, crec que fonamentalment han estat :

[1] El respecte de les competències professionals d'ambdós serveis, amb una comunicació oberta i respectuosa davant de les petites dificultats que han sorgit en el dia a dia.

Els serveis educatius sempre han acceptat el nostre paper en el diagnòstic i tractament de nens-es i adolescents amb problemes de salut mental, alhora que nosaltres també hem manifestat el nostre més profund respecte envers els serveis educatius, en concret cap a l'EAP, professionals que han de decidir sobre recursos educatius o pedagògics per als nens i adolescents atesos al nostre servei.

Un aspecte que ha contribuït a millorar la comprensió mútua i la nostra col·laboració, ha estat la convocatòria de reunions multiprofessionals per a aquells casos més complexos, acordant objectius terapèutics i educatius a curt i mig termini.

Entenem que la nostra tasca a més de la pròpia d'un equip clínic, és també la d'assessorar als serveis educatius pel que fa a la influència dels trastorns psicològics en l'aprenentatge, en la relació amb els companys i el professorat així com en el context escolar. Afavorir la comprensió dels símptomes que poden comparèixer en el context educatiu i assessorar tècnicament a l'EAP i professorat en el maneig d'aquests símptomes en l'àmbit escolar.

[2] Una formació mútua i continua, amb l'objectiu d'afavorir la comprensió entre ambdós serveis i, primordialment, aconseguir una millora del reconeixement i abordatge dels diferents problemes de salut mental en menors de 18 anys del nostre territori.

Amb aquesta finalitat, l'equip de salut mental infantil i juvenil, va iniciar reunions periòdiques, on es presenten els protocols d'avaluació, diagnòstic i intervenció per a diferents patologies, com el trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat (TDAH), trastorns de l'espectre autista (TEA), trastorns de conducta, depressió etc., incorporant casos clínics portats conjuntament per l'EAP i per nosaltres. Els nostres protocols d'actuació, sempre s'han basat en l'evidència científica i amb protocols publicats per societats professionals internacionals, evidència que sempre hem facilitat als serveis educatius (EAP). Aquestes reunions sempre han estat fructíferes, especialment la discussió i els comentaris que ens han

ajudat a millorar la nostra pràctica.

L'EAP ha organitzat grups de treball amb professionals d'ambdós serveis. Les diferències de criteris respecte a la dislèxia, van ser resoltes en un grup de treball, en el que es van unificar els instruments d'avaluació a nivell diagnòstic.

També a iniciativa de l'EAP, hi ha hagut grups de treball sobre instruments d'avaluació cognitiva. L'EAP i la Inspecció d'educació sempre han estat molt actius en l'organització de cursos de formació per a professionals de les USEE, de trastorns de conducta o per a la seva pròpia formació continua, en la que sempre han pogut comptar amb la nostra col·laboració.

[3] Reunions anuals conjuntes, entre tots els professionals de l'EAP i de Salut mental infantil i juvenil, habitualment a inici de curs. L'objectiu d'aquestes reunions, és comentar les dificultats sorgides durant el curs i cercar possibles solucions (com l'accés a professionals etc.). Aquest model ha estat ampliat amb els professionals de psicopedagogia de les escoles concertades on tractem temes semblants.

[4] Un servei accessible. La meua opinió és que un aspecte de vital importància, ha estat que els diferents professionals de l'EAP tinguin un accés ràpid i senzill a la informació que els cal dels nostres pacients, així com un accés directe a professionals del nostre servei. Haig d'agrair la paciència que han mostrat els professionals de l'EAP envers les nostres limitacions administratives i tecnològiques, i que gràcies a les seves suggerències l'hospital hi ha posat remei. La infermera del nostre equip té una relació diària amb els diferents professionals de l'EAP, informació sobre pacients, assistència, derivacions urgents, són ateses diàriament via telefònica o en presència directa de l'EAP. Els professionals del nostre equip tenen un temps reservat en les seves agendes per tal que l'EAP pugui utilitzar-ho, sempre que sigui necessari un contacte directe, tot i que bona part de la comunicació es fa via correu electrònic o telefònicament, sempre però, mantenint la confidencialitat dels pacients.

[5] Col·laboració en projectes educatius per a nens amb problemes mentals. Un dels cursos iniciats i desenvolupats pels serveis educatius del Vallès, crec que amb gran èxit, tot i que també amb dificultats, ha estat el projecte USEE per a TEA. En aquest projecte hem aportat la nostra assistència

i coneixement tècnic. La psicòloga clínica del nostre equip treballa conjuntament amb el professional de l'EAP i el professorat USEE, establint objectius educatius i clínics per a cada alumne, i establint modelatge de com treballar clínicament amb aquest alumnat. Hi ha un grup directiu en el que s'inclouen responsables educatius i de salut mental infantil i juvenil. Una tasca fonamental d'aquest grup és l'establiment de protocols d'admissió, continuació i alta i també el desenvolupament d'instruments d'avaluació. Un altre projecte d'Educació (Serveis territorials, EAP, Ajuntament) de la nostra zona, força exitós, ha estat el programa comunitari per a trastorns de conducta (RTC), amb un format organitzatiu semblant al programa USEE, amb la diferència de la inclusió d'un representant educatiu de l'ajuntament.

Hi ha un contracte d'admissió al RTC entre pares i educació, que entre altres requisits inclou que els nens i les seves famílies han de rebre un diagnòstic i tractament en el nostre CSMIJ. El professorat de RTC és d'una gran capacitat professional, reben assessorament clínic i formació continua pel nostre servei a l'àrea de salut mental que convingui.

Aquest desig de treballar conjuntament entre serveis educatius i serveis de salut mental i juvenil, ha repercutit en una millora de l'atenció als nostres pacients. S'han multiplicat exponencialment els casos identificats per l'EAP de TDAH, TEA i altres trastorns de salut mental. Puc assegurar que a la nostra comunitat, nens i adolescents amb capacitat intel·lectual dins de la normalitat, independentment del trastorn mental que pateixen, es mantenen dins de l'escolarització ordinària, gràcies a la professionalitat de l'EAP com a servei educatiu. És habitual que els nostres pacients, degut a les seves necessitats educatives, tinguin adaptacions curriculars o programes individualitzats (PI). Els programes educatius com l'RTC permeten una identificació precoç a l'educació primària, d'aquells casos complexos amb trastorns de conducta que amb un abordatge intensiu faciliten una prevenció dels trastorns conductuals adolescents. Les USEE, permeten un treball clínic-educatiu intensiu i precoç en nens amb TEA, comptant amb professionals altament especialitzats, amb l'objectiu que aquells que tinguin capacitats límit o normal, puguin seguir la seva escolarització ordinària amb els seus companys. Ambdós serveis hem identificat mancances educatives, especialment a

l'àrea de patologia psiquiàtrica adolescent en el que s'han presentat projectes de forma conjunta.

Tot i que som positius i que creiem que hi han hagut avenços a l'àrea de salut mental infantil i juvenil i a educació, també som conscients de les limitacions en els recursos que tenim ambdós serveis. Els programes o projectes iniciats que han mostrat la seva efectivitat, han de generalitzar-se per a qui ho necessiti. Són petites passes en un llarg camí.

Dra. Amaia Hervás Zúñiga

Cap de la Unitat de Psiquiatria Infantil i Juvenil
Servei de Psiquiatria Hospital Mútua de Terrassa

MIRADA DES DEL CDIAP CAP A LA PSICOPEDAGOGIA VINCULADA AL TREBALL CONJUNT EAP-EIPI. L'experiència concreta de la logopeda de l'EIPI

Un dels principis bàsics en els que incideix el Llibre Blanc de l'Atenció Precoç i un dels punts essencials de la normativa de l'Atenció Precoç a Catalunya és establir canals de comunicació i de col·laboració mútua entre els diferents professionals que tenen al seu càrrec la cura dels infants en aquests primers anys del seu desenvolupament.

Els CDIAP de Catalunya i els EAP corresponents acostumen a formalitzar aquestes comunicacions i col·laboracions establint espais de coordinació i línies d'actuació conjunta envers l'infant escolaritzat o a punt d'escolaritzar-se i la seva família. Entre l'EIPI de Nou Barris (on treballa a l'actualitat) i l'EAP d'aquesta mateixa zona ja fa uns quants anys que es va definir i consolidar aquesta col·laboració.

Els infants que s'atenen en un CDIAP en un o altre moment es veuen immersos en el món escolar. Alguns, quan són rebuts per nosaltres, ja assisteixen a l'escola i potser que hagi estat l'escola a través de l'EAP, el dispositiu que suscités la demanda.

En el CDIAP, a partir de cada cas, pensem, exposem i confrontem les nostres idees per tal d'arribar a una proposta d'intervenció que reuneixi totes les aportacions dels diferents membres de l'equip. Per tant, és un treball complex que exigeix complementarietat i que respon a la necessitat de comprendre i interpretar la demanda de la família i els símptomes del nen o nena des d'una perspectiva

global per després dissenyar una intervenció adient a cada cas.

Amb els infants que assisteixen a l'escola ordinària, el nostre objectiu és obrir un espai comú (EIPI-escola) en el que es pugui parlar de com està el nen a l'escola, com es relaciona amb la resta dels nens i amb el mestre, ajudar als altres professionals a la comprensió de les seves dificultats i a l'acceptació de les seves diferències.

En escriure aquestes línies sobre la mirada del CDIAP cap a la psicopedagogia i el treball conjunt que desenvolupem amb l'àmbit escolar i en concret amb l'EAP, voldria aclarir que és un conjunt de mirades (fisioterapeuta, psicòlogues, assistent social, neuropediatre i logopeda, des d'un abordatge interdisciplinari) que es complementen en torn als aspectes emocionals, de comunicació i interacció social dels infants que s'atenen. L'escola a través de l'EAP aporta les possibilitats i les dificultats del nen per aprendre i per conviure en un entorn social complex.

Intentaré, doncs, expressar aquí algunes reflexions al voltant del treball coordinat entre l'equip en el qual treballa, l'EIPI de Nou Barris, i l'EAP.

Vull parar atenció en un aspecte d'aquesta relació: el treball de col·laboració entre dos equips multidisciplinaris, cadascun amb les seves peculiaritats.

Ha estat necessari dedicar temps i esforç al fet de definir necessitats i actuacions, pensar i parlar dels nostres punts de vista comuns i de les nostres diferències, coordinar intervencions, anar a les escoles, parlar amb els mestres, avaluar els resultats, i tornar a parlar... En paraules de Manel Gener "(...) som uns professionals que sempre depenem dels altres, és a dir, que no podem treballar mai sols" (EAP Granollers i coautor de "L'assessorament psicopedagògic a Catalunya. Trajectòria dels equips d'assessorament psicopedagògic." Ed. Graó. 2000)

Penso que els CDIAP i els EAP tenim molts trets en comú: la diversitat disciplinar a l'equip, l'objecte de treball (nens amb unes necessitats específiques), el motiu o justificació de la nostra feina (la demanda), la similitud de la formació en molts casos. Aquestes semblances afavoreixen la nostra relació, faciliten l'enteniment i dinamitzen els acords i decisions que en força ocasions s'han de prendre.

També tenim molt en comú pels nostres ori-

gens, història i evolució arrelats en gran part en l'Educació Especial i les corrents teòriques que cap els inicis dels anys vuitanta van impulsar la revisió de l'atenció terapèutica i psicopedagògica que es dispensava. Les noves investigacions i estudis així com les experiències en altres punts d'Europa orientaven a que la intervenció cap els nens amb algun tipus de discapacitat tingués en compte i integrés totes les dimensions del nen: biològica-mèdica, psíquica-emocional i social-interactiva. En l'àmbit educatiu es van impulsar polítiques d'integració de la població infantil discapacitada en l'escola ordinària.

Al llarg d'aquests vint-i-cinc anys els dos equips han anat evolucionant i millorant la seva tasca. Aquesta mirada enrere em fa recordar les primeres experiències en les pràctiques dels estudis de Pedagogia, que em van permetre tenir contacte amb l'escola especial, l'ordinària i l'àmbit hospitalari i més tard en els estudis de logopèdia amb la pràctiques de rehabilitació logopèdica. Potser són records parcials però amb la distància del temps m'arriben com intervencions aïllades, que anaven adreçades cap el nen quasi en exclusiva, sense tenir gaire en compte el seu entorn ni plantejant-me poder compartir amb d'altres professionals les opinions o dubtes que em sorgien.

Va ser anys després, en començar a treballar en l'àmbit de l'atenció precoç, quan la tasca que desenvolupava com a logopeda i pedagoga va prendre per mi un altre sentit, una altra dimensió més àmplia.

El treball en xarxa, en col·laboració i en relació directa amb l'EAP de la zona, representava un munt d'avantatges tant per la prevenció i la detecció com per l'atenció i intervenció amb els infants que presentessin alguna dificultat o trastorn en el seu desenvolupament. El poder arribar més enllà de les parets del despatx mitjançant les coordinacions, trobades a l'escola i treball de prevenció en guarderies, "partint d'una actitud de respecte i reconeixement professional de l'altre", en expressió de Marisa Manera (psicopedagoga de l'EAP de Nou Barris, a la Jornada de celebració del 25è. aniversari de creació dels EIPI.), va suposar per una banda un enriquitment personal, un recurs molt valuós per la intervenció amb els nens i també, en certa manera, una tranquil·litat sabent que on no pots arribar de forma aïllada, hi arriba la xarxa.

En el transcurs d'aquests darrers tres anys treballant en l'EIPI de Nou Barris, he pogut experimentar de forma més intensa i profitosa la relació de treball amb l'EAP. Hi han intervingut diversos factors: una bona relació de

treball ja establerta des de feia força anys per part dels meus companys i els professionals de l'EAP, la proximitat física (som "veïns" de planta a l'edifici en el qual treballem), una actitud, en general, oberta a dialogar i pensar conjuntament allò que pot afavorir més l'atenció terapèutica i els processos d'aprenentatge a l'escola.

L'àmbit de la comunicació i el llenguatge representa el motiu de derivació més freqüent des de l'escola cap al nostre CDIAP. En el desenvolupament del nen és l'àrea que presenta majors progressos justament quan inicia l'escolarització obligatòria i per això l'escola és un detector privilegiat de les dificultats o trastorns significatius en aquest aspecte.

Per això és precís que el logopeda d'un equip d'atenció precoç estableixi una relació amb els professionals dels EAP fluïda i freqüent, tant per comentar la seva evolució a nivell individual i en el treball escolar com a nivell relacional i comunicatiu amb els companys.

En les nostres reunions trobem acords (la majoria de vegades) però també diferències sovint en relació a l'abordatge des d'on farem la intervenció.

En la meua experiència he pogut comprovar que les dificultats en el llenguatge en infants petits (0-6 anys) sovint són una punta de llança d'altres dificultats que estan a la base de les primeres relacions i en els vincles que estableix el nen en les primeres etapes de la vida. A més, es poden afegir altres problemes de tipus orgànic (dèficits sensorials, neurològics, malformatius).

Si el nen que arriba per primer cop a l'escola als tres anys ha patit alguna d'aquestes dificultats molt possiblement la seva comunicació i llenguatge estaran alterats i la seva adaptació al món escolar es veurà afectada.

Donada aquesta complexitat de factors es fa necessari que es treballi des d'una perspectiva global, primer i molt important observant com es produeix la relació i comunicació entre els pares i el nen o nena, tenint en compte els factors fisiològics i orgànics, per arribar a detectar totes les variables que incideixen i els mecanismes que poden haver provocat l'alteració i poder pensar i prioritzar, a partir d'aquestes avaluacions quina serà la atenció/intervenció més adient en cada moment i en cada cas.

Tanmateix penso que tenir diferents visions respecte a l'abordatge terapèutic no és una condició que inexorablement hagi de conduir

a obstacles si no que ens permet continuar treballant per anar trobant els punts d'acord des de les diferents disciplines, complementant-nos, aprenent i enriquint-nos.

La meua mirada en aquests 25 anys de treball conjunt és d'agraïment als EAP per tot el recorregut fet i el que tenim per endavant.

M^a del Mar Sierra Ruiz

Llicenciada en Pedagogia Terapèutica i Postgrau en Logopèdia EPL. Logopeda al EIPI de Nou Barris

LA COORDINACIÓ ENTRE L'EAP I SERVEIS SOCIALS AL MUNICIPI DE MATARÓ

Al llarg de la vida, les persones anem establint una xarxa de relacions socials que quant més gran és, més afavoreix l'enriquiment de la personalitat i la capacitat de circulació social. Les oportunitats d'un individu venen molt lligades a les relacions que aquest forja amb la societat. Si les seves relacions són extenses i fortes, podrà conèixer i accedir amb més facilitat a tot allò que li calgui i a rebre ajut amb més facilitat en cas de necessitar-lo.

Als recursos o serveis que ofereix la comunitat els passa una cosa molt semblant al que els passa a les persones: si estableixen una xarxa de relacions sòlides entre elles s'enriqueixen de coneixement, tenen més capacitat de trobar solucions a aquelles qüestions difícils que se'ls planteja i poden ajudar-se gràcies a la diversitat de coneixements específics i de contactes diversos que tenen els diferents professionals. Tot en benefici d'augmentar la seva capacitat de servir la comunitat i, per descomptat, d'ajudar aquell ciutadà que expressa dificultats, del tipus que siguin.

En l'actualitat, parlar de xarxa de recursos i de la seva coordinació per poder atendre amb més eficàcia les persones és una activitat que ocupa força temps els professionals que fem atenció a les persones i hom podria creure que és una qüestió d'allò més innovadora. El cert és que fa molt temps que aquests professionals ja sentim la necessitat de treballar conjuntament i ens anàvem coordinant la majoria de vegades per iniciativa personal, més que per demanda institucional. En l'actualitat, però, la demanda institucional de que els equips de professionals treballin en xarxa comença a sorgir. És així com poden consolidar-se les actuacions professionals, que ja deixen de dependre només de la bona voluntat d'aquests.

M'han demanat que expliqui la coordinació

que a Mataró han tingut i segueixen tenint l'EAP i els equips d'atenció social primària de serveis socials. Crec que és un bon exemple per explicar el que he volgut expressar en els anteriors paràgrafs.

Fa uns vint-i-tres anys, professionals de l'EAP (la treballadora social), del servei d'atenció social primària de serveis socials dels barris de Cerdanyola i Pla d'en Boet-Peramàs i del Servei de Salut Escolar (en l'actualitat desaparegut) van adonar-se que detectaven, cada un en el seu àmbit professional, una sèrie de dificultats que patien alguns membres de la població infantil escolaritzada en l'escola primària pública de l'època i que podien treballar coordinadament tenint com a objectius comuns: el traspàs d'informació d'aquelles dificultats detectades; el plantejament de com i de qui podia fer la intervenció (sobretot la primera) per tal d'ajudar a superar les dificultats i, finalment, acordar la forma de fer-ne el seguiment, així com propostes de derivació a d'altres serveis si calia. Aquest grup de treball, que es reunia cada mes, es va autoanomenar Comissió Social Escolar. Paradoxalment, en aquell moment no hi participava cap escola. Amb el temps, a part de la intervenció individualitzada, es va plantejar de treballar amb grups de pares. D'aquesta idea va sorgir l'organització d'una escola de pares que va durar dos cursos. En total, aquesta primera comissió va durar quatre cursos. La desaparició del Servei de Salut Escolar i el canvi de professionals en els diferents serveis va produir-ne el cessament. Després d'un temps d'impàs es va anar constituint en cada escola pública una Comissió Social Escolar de manera semblant a com és actualment, amb representació de l'escola, de l'EAP i de Serveis Socials, com a mínim (hi ha comissions a les que hi assisteixen altres serveis, a més a més). Cal dir que amb la implantació de l'ensenyament secundari, els instituts també van crear les seves comissions. Els objectius de treball segueixen essent els mateixos que van plantejar-se en aquella incipient comissió de fa vint-i-tres anys.

L'escola és una institució en la que s'arriba a conèixer força els infants i les situacions que els envolta. Per aquest motiu, és on es detecta amb més facilitat quan un d'aquests infants pateix algun dèficit personal produït bé per una manca d'oportunitats de la seva família i per extensió d'ell, bé per un deficient procés de socialització, un trastorn psicològic o de personalitat o bé per una negligència en la seva cura per part de la família, podent arribar fins i tot al maltractament per part d'aquesta.

A part de les Comissions Socials Escolars,

però també derivat del coneixement que l'escola té dels seus alumnes, tant l'EAP com Serveis Socials participem, juntament amb d'altres serveis, en la Comissió d'Absentisme Escolar, que tracta casos d'infants que falten molt a l'escola, i en la confecció i seguiment del *Protocol per l'abordatge de situacions de maltractament i de risc social en infants i adolescents*, per tal de facilitar-ne la detecció, l'anàlisi i la derivació (tant per part de l'escola com d'altres entitats i ciutadans).

La coordinació que en concret tenim Serveis Socials i l'EAP es desprèn de la tasca que se'ns encomana en els tres grups de treball mencionats en aquest escrit: en alguns casos, no en tots, fem exploració conjunta (i en ocasions separada però complementària) de les dificultats de l'infant i la seva família, el plantejament d'un pla de millora per tal de superar la situació de dificultat i el seguiment del procés d'aquest pla.

Salvador Triadó Aymerich

Educador Social de l'Equip d'Infància i Família del Servei de Benestar Social de l'Ajuntament de Mataró

MIRADA D'UNA MARE

Hola!

Sóc la mama d'en Ramon. Suposo, que puc assegurar, que per a totes les mames, el dia que neix el nostre fill és el més meravellós de la nostra vida. En Ramon va néixer com qualsevol altre nen, però immediatament va ser ingressat a la "nursèria" perquè va tenir baixades de sucre. Tot i que no us ho pugueu creure, jo, des d'aquell moment vaig saber que en Ramon no estava bé. I així va ser.

Li van diagnosticar un hiper-insulisme i un retard maduratiu. El dia que ens van donar la notícia va ser el pitjor de la meua vida. Va estar un mes i mig ingressat entre l'hospital de Mataró i l'hospital de la Vall d'Hebron. No sé si a altres mames els haurà passat el mateix que a mi, però jo tenia la sensació que no seria capaç de tenir cura del meu nen sense l'ajut dels metges o d'algú que em guiés per a fer-ho el millor possible.

En Ramon va començar a anar a estimulació primerenca. Va ser allà on em van ensenyar com l'havia d'estimular. El cert és que en aquells moments eren els meus peus i les meves mans. En Ramon progressava cada dia una mica més i jo estava

contenta de tenir al meu costat uns professionals que em guiaven. Em van ajudar a superar la depressió en la que havia caigut, van ajudar-me a gaudir del meu fill i a veure que havia de lluitar per tal que en Ramon seguís progressant.

El pitjor va ser quan va arribar el dia que en Ramon havia de començar a anar a l'escola bressol. Jo no sabia què fer, perquè no estava bé per anar amb nens i nenes "normals", però tampoc estava per anar a l'escola especial. Va ser aleshores quan vaig conèixer l'EAP. Sempre recordaré aquell primer contacte. Havíem d'escollir escola, horari i res era fàcil. Jo era partidària de l'escola especial però l'EAP va orientar-nos per tal que en Ramon estigués amb nens i nenes "normals" i va apostar decididament per aquesta opció. Va ser la millor decisió. En Ramon va aprendre molt a l'escola bressol i jo també vaig aprendre molt de les professores, elles em van demostrar que en Ramon era especial, es feia estimar molt, i els nens i les nenes de la seva classe també van aprendre molt d'ell. Els uns van ensenyar als altres. Tots van aprendre.

El temps de l'escola bressol s'acabava i ara havíem d'escollir un col·legi. Va ser així com vam tornar-nos a reunir amb l'EAP. Aquest cop la decisió era més difícil. Recordo molt la professional de l'EAP, ella havia estat fent seguiment del progrés d'en Ramon i de nou apostava perquè anés a una escola ordinària. Vam estar més d'una hora parlant dels avantatges i dels inconvenients. Jo no estava del tot d'acord, però vam decidir portar-lo a una escola "normal". Aquell dia vaig sortir plorant de la reunió, però ara dono gràcies a l'EAP per orientar-me i ajudar-me a prendre la decisió.

A l'escola, es van posar a treballar de valent amb en Ramon. Es va aconseguir una auxiliar d'educació especial "vetlladora", tenia logopèdia i l'estimació de tot el centre.

L'EAP, va mantenir sempre el contacte amb nosaltres. Fèiem reunions trimestrals i entre tots vam anar posant el nostre gra de sorra per a fer realitat que en Ramon fos el més autònom possible. El cert és que en Ramon va avançar molt. Va aprendre a cordar-se la bata, a conèixer les lletres del seu nom, a demanar pipí. I el millor de tot, a estimar i ser estimat per tots.

Tot no era bonic, perquè de nou teníem un repte. Havia de passar a primer i tot i que havia avançat molt, no estava ni de lluny al mateix nivell que la resta de la classe.

Pel meu cap va tornar a passar el tema de l'escola especial. Pensava que quan abans hi anés abans ho assoliria tot. En Ramon no estava bé i portant-lo a l'escola especial potser assumiríem el problema totalment. Mentre, l'escola havia començat a fer un programa per en Ramon per així seguir atenent-lo al centre. No teníem res a perdre ens deien.

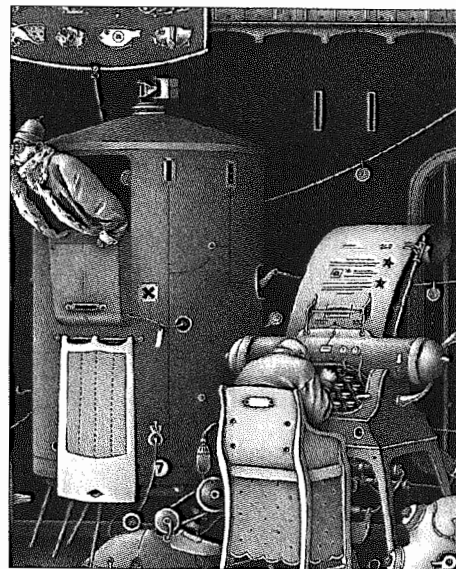
Un matí, vaig rebre una trucada de l'EAP. Ens vam tornar a reunir i em van fer una proposta. Hi havia una escola a Mataró que el curs següent seria dotada d'una USEE, una unitat de suport d'educació especial. L'EAP, havia valorat i pensat que li podia anar molt bé a en Ramon. Tot s'havia aprovat molt a final de curs i s'havia de prendre la decisió en poc temps. De nou, l'EAP va orientar-nos, ens deia que era una bona oportunitat tot i que al ser el primer any de funcionament hi podia haver problemes. Em van assegurar que estarien a sobre del projecte i que no em deixarien sola. Va ser dur perquè en Ramon estava molt bé a l'escola i jo no sabia com li aniria el canvi. Un cop més vaig confiar en l'EAP i vam decidir fer el canvi. Per què no li podia anar bé?

Ara el meu fill està a la nova escola. Tenen professionals per a la USEE, on hi ha tres nens. L'escola els ha acollit molt bé, els nens estan molt contents i les professores també. En Ramon està avançant molt.

Una vegada més, estic satisfeta d'haver confiat en l'EAP i espero poder seguir amb ells amb aquesta confiança per a molt temps.

M^a Carmen Salvans Lorca

La mama d'en Ramon



MIRADES PER A UN "SABER" PER A UNA "PROFESSIÓ"

La mirada d'aquells/es que s'estan incorporant a la professió.

NOUS REPTES EN PSICOPEDAGOGIA

La nostra societat, cada dia més canviant, planteja al psicopedagog nous reptes, noves exigències, i fa que aquest es trobi en la necessitat d'haver de solucionar problemes que són ambigus i complexes, en funció de la creixent importància que adquireixen els elements culturals, socials i psicològics. El psicopedagog ha de contribuir a afrontar les necessitats que els canvis socials plantegen: La integració dels alumnes nouvinguts de diverses procedències, de diferents edats i en diferents moments del curs escolar; l'atenció a la creixent diversitat de necessitats educatives a l'escolaritat obligatòria, que es manifesta de manera més notòria a l'ESO, etc. La presència del psicopedagog és fonamental i la seva funció és imprescindible per tal de millorar l'atenció educativa.

Des de la mirada d'una mestra que comença i futura psicopedagoga he pretès descriure, analitzar i reflexionar sobre tot el que engloba el món de l'assessorament, i en concret del psicopedagog, és a dir, el paper o rol que assumeix, la seva actitud, mirada, funcions... com també la importància de la relació que estableix amb els assessors i com aquesta afecta en el procés d'assessorament. He realitzat també una mirada crítica de la situació que actualment existeix a les escoles i quines són les meves perspectives de futur envers la professió.

El psicopedagog ha de treballar contínuament amb altres professionals i actualment es parla de la posició de l'altre "com aquell amb qui s'intervé", passant de ser un expert aliè a l'escola a un col·laborador amb el centre docent i els seus equips. Així doncs, per tal que aquest porti a terme les seves funcions de la forma més efectiva possible penso que és indispensable un treball col·laboratiu amb aquests professionals. És molt important entendre l'assessorament com un espai d'aprenentatge col·laboratiu, on ensenyar també significa de retruc que hi hagi aprenentatge, és a dir, en el sentit que tots dos com *experts* un de la seva vida,

centre, aula, alumnes... i l'altre d'aspectes relacionats amb l'assessorament psicopedagògic tenen molt que aportar i oferir-se. A més, el psicopedagog dóna a l'equip una manera de fer, alhora que l'equip el modifica i l'ensenya.

Durant els darrers anys l'àmbit d'intervenció del psicopedagog als centres educatius s'ha ampliat de forma considerable, però aquest augment no ha anat acompanyat proporcionalment de professionals. Per tant, dit això em pregunto, si partim de l'organització i distribució actual dels psicopedagogs per exemple en els EAP, donen realment resposta a la situació educativa en la qual ens trobem? Quina gran implicació té el psicopedagog en un centre en el qual hi assisteix un cop al mes per escoltar les demandes, i ocupar moltes de les hores en aquest centre parlant amb la mestra d'educació especial sobre dictàmens o ACI? Parlàvem de que és imprescindible un bon treball col·laboratiu entre professionals, però penso que aquesta sobrecàrrega de centres i d'encàrrecs poden anar en detriment de la tasca en equip i de les intervencions més vinculades a la vida dels centres i, per tant, més susceptibles de contribuir al creixement d'aquests com a institució. Així doncs, s'ha d'evitar que l'augment d'aquests encàrrecs acostin les funcions del psicopedagog cap a elements més de tipus administratiu i els allunyi de la seva veritable i principal funció: l'assessorament psicopedagògic.

Tot assessorament -tant intern com extern- té impacte en el centre, però la magnitud i el seu efecte està determinat per múltiples variables com el rol que adquireix el psicopedagog, el tipus de demanda, la col·laboració dels implicats... El psicopedagog necessita implicació dels altres professionals. Cal que conegui el context en el qual intervé. Per tant, em pregunto, quina ha de ser la posició d'aquest professional dins dels centres educatius, dins o fora? Bona part dels mestres i professors pensen que aquest professional viu en una realitat molt diferent a la seva i que, entre d'altres coses, les solucions que els dóna són utòpiques per a la realitat on s'han d'aplicar.

En la meua opinió penso que és més positiu que el psicopedagog actuï fora del centre, ja que si porta a terme de forma correcta la seva tasca d'assessorament li és més fàcil, entre d'altres coses, actuar per exemple en el pensament implícit de l'altre, analitzar la situació i, per tant, posicionar-se. Des de dins, en canvi penso que no pot tenir la suficient perspectiva per transformar la situació. Tot i això, en molts centres de primària el psicopedagog hi assisteix poc i crec que és el motiu pel qual molts professors tenen el pensament que he expressat anteriorment.

L'assessor psicopedagog, pertany al sistema educatiu però no a les escoles. Té un nivell de pertinença a la institució que col·labora, però no hi està implicat de manera directa. La intensitat de pertinença al context al qual col·labora, condiciona la percepció i visió que creem de les característiques d'aquest, tant per excés com per defecte. Per tant, el psicopedagog que és aliè al centre al qual intervé, cal que actuï des d'una funció operativa, és a dir, reconeguda i compartida per tots. Per fer front a aquestes i altres situacions problemàtiques penso que és necessari que es compleixin dues condicions: per una banda, és imprescindible una connexió entre la finalitat de l'assessor i del centre educatiu que assessora; per altra banda, cal que les finalitats siguin compartides pels diferents membres de la comunitat educativa: equip directiu, equip docent i assessor psicopedagògic, com un membre més, integrat a l'equip, que permeti treballar en un context col·laboratiu.

L'activitat dels professionals de psicopedagogia és un treball que requereix competències molt diverses. Els professionals d'aquesta especialitat per tal de desenvolupar els seus rols i les seves funcions amb èxit han de dominar un conjunt d'aptituds, coneixements i habilitats. La formació és indispensable i, com a estudiant, considero que seria positiu portar a terme una revisió dels continguts que ofereix la carrera. Existeixen encavalcaments de continguts entre assignatures, principalment en les obligatòries, de manera que hi ha conceptes que es repeteixen habitualment i es deixen de

banda altres igualment importants. A més a més, la carrera possiblement està excessivament enfocada a l'àmbit escolar, per la qual cosa seria oportú aprofundir en altres àmbits d'actuació. En general, penso que la formació de la carrera és bàsica i el nivell d'exigència no és gaire elevat per la realitat on haurem d'intervenir. Destaco també que la formació del psicopedagog no s'hauria d'acabar amb la formació inicial rebuda, sinó que en aquesta professió, com en moltes altres, es fa necessària una formació contínua.

Finalment i com a conclusió, m'agradaria deixar constància de com considero que es tindria que portar a terme l'assessorament en els contextos d'intervenció per tal de que fos viable. No voldria pintar-ho utòpic ni molt menys impossible, però amb l'organització i distribució actual del sistema educatiu, ho veig complicat i penso que haurien de canviar molt les coses. No obstant, davant d'aquesta realitat, considero indispensable, que hi continuï havent gent que cregui que això pot canviar i que enfoqui la seva tasca cap a un educació inclusiva, dins d'un marc de treball col·laboratiu amb tots els implicats. És aquesta gent, la que fa que les coses vagin millorant dia a dia, i poder donar una millor resposta a les demandes d'una societat cada dia més canviant. Hem de pensar sobretot amb els principals afectats que són els alumnes, perquè en part són ells els qui de manera indirecta reben els resultats de qualsevol tipus d'assessorament. Per tant, cal pensar en un assessorament compartit, en una institució que respongui a les necessitats actuals del moment, en el qual i tinguin cabuda tots els implicats. Perquè l'assessorament, sense voluntat i compromís dels implicats pot convertir-se en una "ficció", és a dir, no aporta canvis significatius ni en les persones, ni en la institució educativa.

No ens podem permetre el luxe de no potenciar al màxim, ni menys prescindir, d'aquesta figura professional de l'educació que amb la seva tasca pot millorar qualitativament l'atenció educativa per atendre la diversitat de l'alumnat. I pensarem doncs en un psicopedagog col·laboratiu, reflexiu, autocrític, prudent, receptiu, responsable, compromès, flexible... que acompanyades per estratègies discursives i comunicatives "conscients" ajudin a la satisfacció d'una tasca ben feta. Però sense la col·laboració necessària dels altres implicats, l'assessorament no obtindrà bons resultats.

Maria Daza

OBSERVAR, PENSAR ... I TROBAR CAMINS

Voldria començar aquest article celebrant l'existència d'aquest perfil professional. Pot semblar una obvietat la necessitat de la tasca dels equips d'assessorament i orientació psicopedagògica, però aquest model no es troba en un gran moment i les circumstàncies actuals no semblen propícies a la seva expansió, encara que les demandes de tots els agents no deixen de créixer.

Com deia, vull reconèixer el treball i la visió de totes aquelles persones que els van gestar i d'aquelles que hi han participat. És cert que, en ocasions, potser no hem estat capaços d'explicar prou bé la nostra tasca – i les nostres limitacions – però estic convençuda que, amb la dosi d'humilitat necessària, la nostra participació en la labor educativa, és profitosa per a tots els que hi participen.

He sentit dir que la tasca de l'EAP és burocràtica. És cert que no realitzem docència, però no omplim gaires papers. La major part del nostre temps es dedica a mirar, a reflexionar i a actuar dins els centres educatius. Mirem quan observem les dinàmiques de les aules i dels centres, quan participem de les reunions de cicle o de les CADs, quan treballem específicament amb alumnes, amb pares i amb mestres i professors. Sovint dediquem un temps insuficient a la reflexió i això és perjudicial, perquè minva l'eficàcia de la nostra feina, que ha de superar l'actuació immediata i individual i que ha d'ajudar a introduir canvis en els sistemes a partir de la detecció dels motius que romanen a la base d'una part de les demandes d'intervenció. Penso que la reflexió hauria de constituir el nus gordià de l'existència dels equips: diverses persones, amb diferents experiències vitals i professionals enriqueixen l'exercici dels seus membres, entès com a un qüestionament de les circumstàncies i les característiques individuals inscrites en un context determinat. Un qüestionament que no pretén ser insidiós, sinó que ha d'incloure un canvi en les pràctiques que participen del conflicte.

Queda lluny, aquesta perspectiva, de l'actuació immediata i dirigida a una solució imperfecta i centrada en l'individu. I això genera un cert rebuig que pot dur a algunes persones a creure que els professionals dels EAPs no solucionen els problemes. I és que potser caldria situar en un altre punt el conflicte, per a trobar diversos camins cap a la resposta. I, com no podria ser d'una altra forma en un món complex, és

en la reflexió conjunta i en la presa de decisions consensuades i posades en pràctica on comença el camí cap a una possible superació de les dificultats.

Però aquest plantejament contrasta amb la realitat: la poca disponibilitat horària per a atendre els centres dificulta la relació amb els docents, més enllà dels membres dels equips directius, els components de les CADs i alguns tutors. Això comporta una situació cada cop més perifèrica dels EAPs, que van reduint així la incidència del seu missatge a uns agents que, en moltes ocasions, ja comparteixen una mateixa perspectiva educativa.

La Psicologia Social ja fa molts anys que va explicar com és de difícil canviar les creences de les persones només a partir del discurs. La meua curta experiència m'indica que, si el model d'intervenció dels EAPs ha de seguir les línies abans dibuixades, per ser eficaç s'ha de treballar d'una manera molt més propera als docents. Especialment a l'Educació Secundària, ens hem de conèixer més, han de saber millor què fem, hem de compartir amb els tutors més entrevistes amb pares i alumnes i hem de participar de més reunions d'equips docents. Però això demana més temps dedicat als centres.

Es podria pensar que, donada l'escassetat de temps de dedicació als centres, podria ser que un altre model, on els psicopedagogs dels EAPs fossin substituïts per professionals dels centres, fos més eficient. I en aquest punt vull destacar alguns aspectes que, al meu parer, són els punts forts d'aquests equips:

- L'atenció a diferents centres, amb diferents cultures educatives, diferents realitats i diferents propostes permet suggerir idees i models de pràctiques per a casos concrets o per al seu ús generalitzat. També ajuda a la detecció de necessitats que, en ocasions, poden no ser percebudes pels professionals immersos en el dia a dia dels centres.
- El caràcter extern dels EAPs respecte els centres proporciona una visió dels casos deslligada de la relació diària. Això facilita l'observació de patrons de resposta i una certa objectivitat. I també comporta l'assumpció d'un paper col·laborador però crític de

les pràctiques que s'exerceixen. Tanmateix, en la relació amb els pares i els docents, ens permet fer de frontissa i així ajudar a superar les situacions difícils, incòmodes o d'angoixa que en ocasions es produeixen en el procés educatiu d'alguns alumnes.

- Els diferents perfils dels membres dels EAPs són una font de riquesa professional i d'experiència acumulada que milloren qualitativament l'exercici dels seus components.
- El coneixement històric dels alumnes que han rebut atenció específica pot ajudar a millorar la resposta educativa, especialment quan es produeixen canvis de centre. En aquest mateix procés es produeix un acompanyament a les famílies que, sovint, valoren positivament.
- La possibilitat de tenir una visió de tots els centres educatius d'una zona, dels seus punts forts i dels seus punts febles, a partir de la intervenció d'un grup petit de professionals. I la possibilitat de participar en l'establiment de programes a partir de l'anàlisi de les necessitats.

Com ja he expressat, crec que és a partir de la reflexió sobre les necessitats i les pràctiques educatives que podem ser útils. I, en aquest sentit, caldrà continuar aquesta tasca tan important – i que ja fa anys que dura – de promoure l'autonomia dels professionals docents, de tendir ponts entre les diferents etapes educatives, entre persones del mateix o diferent perfil professional i entre els diferents centres, de detectar necessitats i facilitar eines per a gestionar-les, de col·laboració en la instauració de noves pràctiques per a continuar aquest camí infinit de millora de la qualitat de l'educació en el nostre país.

Ana Isabel Esteban Janot
EAP de Cerdanyola

EL DIA A DIA EN UN EAP

És el segon any que faig de psicopedagog en un EAP, abans he treballant en instituts i vinc del món del lleure (esplais, centre obert). Dues experiències amb un inici i un final. És

com quan a l'escola ens explicaven les parts d'una història: "*Les parts que componen una història han de tenir un inici, un desenvolupament i un final –repetia el mestre*". És un viatge de 10 mesos: deu mesos de visites regulars a centres educatius on et conviden i assisteixes a multitud de reunions, on coneixes a molta gent de la que aprens (allò que has de fer i també allò que no vols fer)... És un viatge amb molts inicis: inicis de treball en xarxa, inici de relacions professionals, inicis que necessitarien de més temps per ser realitats, etc. En definitiva, molts inicis on no hi ha temps per badar, on l'exigència et ve donada per les característiques de la feina i autoimposada per la pròpia característica personal. Com en qualsevol viatge hi ha moments per tot...

AMB MENYS ANYS QUE LA MAJORIA

És el més *jove* de l'EAP, de vegades escoltes dir entre els companys. En les diferents presentacions al centres al mes de setembre es repeteix *Aquest any aquest jove és el de l'EAP, o aquest és l'especialista amb el que has de parlar* diu la directora, tot senyalant-me, al professor més experimentat del centre. Assumeixo la part que em toca, efectivament sóc jove, o si més no, amb menys anys que la majoria de companys d'aquest àmbit. Però a més a més de ser jove, si afegeix l'evidència, que vaig als centres amb un propòsit concret, el d'assessorar. Hi ha combinacions que no funcionen directament: alcohol-conducció, d'altres que funcionen més o menys: vinil i compact disc i d'altres que s'han de matisar, com la de jove i assessor. A continuació intentaré matisar aquesta última combinació.

LA PRESENTACIÓ

El primer dia, els primers dies són importants!: has d'estar despert per començar a processar l'allau d'informació que t'arriba, has d'anar molt ràpid per tal d'aconseguir amb poc temps tenir cert control de la situació i a més, paral·lelament, has de començar a intervenir amb tota la comunitat educativa. Cal afegir que el marge de temps del que disposes és molt limitat en comparació a les característiques de la feina, i t'adones, que la gent del teu costat, espera resultats de tu i que ràpidament has de començar a intervenir (amb els alumnes, els professors, les famílies...), en resum, iniciis un treball a totes bandes i a més, de forma itinerant, en ocasions solitària, i que t'exigeix una capacitat d'adaptació a cada centre, a cada professor, a cada realitat i forma educativa, mai és més certa la dita: "cada escola és un món".

EL QUOTIDIÀ DEL PSICOPEDAGOG

Jo trobo que l'assessorament s'associa a l'experiència, a l'expert, al que té una

trajectòria en el món de l'educació, (experiència perllongada en el temps), al "savi" o fins i tot antropològicament parlant, a la persona més gran del poblat, tots han estat els encarregats d'ajudar, d'assessorar... als altres. En aquest cas el meu paper ha de ser un altre, s'ha de basar en un estil diferent.

El dia a dia i l'assistència setmanal als centres, fa que ben aviat i de mica en mica comencis a ser una figura més del centre, prèviament fas relació amb els que treballen més al teu costat (mee, tutors, equip directiu...), aconseguint que la teva feina es comenci a veure, que comptin amb tu, vas ampliant intervencions i amb una mica de sort cada vegada més membres del centre entenen millor la teva feina i el que fas a l'escola. I el què és més important, s'adrecen a tu!

Una de les primeres tasques a fer en aquesta feina és la de crear relació amb l'altre. Establir relacions amb els altres no és una feina fàcil i requereix de dedicació, de donar importància entre altres coses a:

La forma de comunicar: Tenint en compte a l'altre com algú significatiu. On hi hagi un clima de respecte i empatia. Que l'escolta activa sigui fonamental i que allò que proposes estigui pensat tant en la forma (com ho dius) com en el contingut (allò que dius).

Al pla d'acció, els objectius: que a l'hora d'intervenir marquis quins són els objectius de la teva intervenció. Que aquests siguin concrets, avaluable, mesurables i temporalitzats.

Al risc de l'error: Acceptar que l'equivocació està present en el dia a dia i que és fonamental per l'aprenentatge. Reconèixer l'error i treballar seguidament per solucionar-ho.

Al posicionament: Tenir la capacitat de mostrar la teva forma de treballar tot i que en ocasions pugui diferir de la dels altres. Si com a Eap no tens clares les teves funcions ràpidament pots desbordar-te, has de protegir-te i posar distància per poder implicar-te.

El compartir: Després de la intervenció compartir allò que creus que pot ser d'ajuda per la feina del mestra-professor/a.

FINAL DE CURS

El temps va passant (en ocasions volant) i acabes convertint-te en algú al que escolten! (i en ocasions fan cas...), també t'adones que és una feina que la gent qüestiona, que la gent crítica, però que la gent necessita. Que ser membre de l'EAP implica acceptar que la teva figura és objecte de crítica però que també hi ha gent que troba que la

feina que has fet l'ha ajudat en el seu dia a dia. T'adones que el curs ha volat i que moltes de les coses que s'han iniciat algunes s'han pogut tancar i d'altres necessitaran d'un nou curs. Ara penses en tancar, i et preguntes si podràs fer un traspàs com caldria o que segurament, el faràs ràpid i sense gaire temps... Constates que hi ha moltes coses que no pots controlar i que per tant s'escapen a com t'agradaria fer-ho. T'acomia des dels companys, de la gent dels centres amb els que has treballat colze a colze, mires enrera i reflexiones sobre tot el que ha passat, saps que amb l'estiu la distància et permetrà fer-ho més globalment.

LES PREGUNTES QUE UN ES FA

Jo em pregunto moltes coses: Com et plantejges la feina?, pot ser igual el teu assessorament que el dels companys de més experiència, com et veuen els altres?, com et fas escoltar?, estàs treballant pel canvi?, es podria haver treballat d'una altra forma amb aquella família en concret?, etc. Moltes preguntes al llarg de la setmana.

En el meu cas, la pregunta es converteix en una eina fonamental per avançar, la pregunta com a metodologia d'iniciació de processos, el punt de partida per tal de trobar respostes per a les futures intervencions. Les meves preguntes en ocasions són **íntimes** (me les faig jo, em qüestiono coses, tinc dubtes...) i dins d'aquesta intimitat moltes vegades opto per fer-les **públiques** (que és el moment en que les comparteixo amb els meus companys, amb els mestres, diferents professionals, o amb les famílies) i tant en les ocasions en que són íntimes com quan passen a ser públiques, serveixen per mobilitzar-me, per provocar la recerca d'una intervenció.

[a] Com a norma he de procurar que tant les preguntes que jo em faig com les que li faig a l'altre, siguin respectuoses, oportunes, intel·ligents, pronunciades en el moment idoni... També moltes vegades són els altres els que fan les preguntes i tenen el do de l'oportunitat, de l'imprevist: ens assalten pel passadís del centre, a la sala de professors mentre fas el cafè... per això els fulls de demanda poden arribar a ser una gran eina per aconseguir que el docent s'aturi i reflexioni sobre la situació que li preocupa, sobre el comportament del nen, sobre la família... Les preguntes d'aquest full per tant han de ser clares i concretes per ajudar a la comprensió del problema.

[b] I des del meu punt de vista, la pregunta també et permet situar-te davant de l'altre

(ja sigui el nen/a, l'adult, o el grup). En cada entrevista, en cada intervenció la pregunta sempre està present i és la que em permet guiar la meua feina.

ALGUNES SORPRESES

El fet de visitar setmanalment els centres educatius et permet ser un observador privilegiat de la comunitat educativa, et permet moltes vegades veure les diferents percepcions dels implicats en un problema. La majoria de vegades m'he sorprès en positiu, però també he vist coses que m'han provocat, que m'han xocat, que no m'agraden. Aquí van algunes d'aquestes coses: (Estem plens de contradiccions!)

- Sorpren en ocasions veure que tot i els anys que han passat des de que un va passar per l'escola com a nen, la manera de fer les classes continua essent la mateixa. "*El niño y el joven evoluciona, però el professor queda atado a su forma de enseñar*" (extret del llibre de Claudio Naranjo. Cambiar la educación para cambiar el mundo. 2a edició. Pàgina 378 capítol 5. Claudio Naranjo y su propuesta de una educación transformadora.).
- Sorpren i m'agrada molt veure com mestres i professors que porten molts anys donant classe continuen transmetent passió per allò que fan, aconseguint contagiar a tots els que estan al seu costat (alumnes, companys i famílies). És un plaer.
- Sorpren i m'agrada veure com molts mestres i professors aconsegueixen plasmar en les seves aules la teoria i la pràctica.
- Sorpren constatar que hi ha una tendència generalitzada a diagnosticar i que moltes vegades contribuïm i formem part d'aquesta inèrcia.
- Sorpren veure com n'és de difícil entendre's quan hi ha tants professionals intervenint, que fins hi tot posem per sobre les nostres divergències al problema de l'infant o de la família.
- Sorpren com moltes vegades hi ha una falta de revisió de la nostra forma d'actuar pel què fa a la

intervenció amb els infants i adolescents. Dediquem tant de temps a l'anàlisi de l'infant que ens oblidem de la necessària reflexió i anàlisi de la intervenció de l'adult.

- Sorpren la ceguesa que existeix en ocasions que no ens deixa veure que al meu costat hi ha companys que estan fent una feina fantàstica i que només cal que m'acosti i preguntar-li com ho fan per poder millorar. No és una pràctica habitual el compartir metodologies, estratègies entre companys... Les anem a buscar fora, no deixa de ser curiós la forma d'actuar que tenim.

(...)

És una feina que no deixarà de sorprendre'm, és una feina de subtileses, d'anar més enllà del que es veu, és una feina de llarg recorregut i això no ha fet més que començar. Al final, tot plegat, sembla com fer un viatge. M'imagino que vaig a fer un llarg trajecte, el viatge d'un psicòleg que farà de psicopedagog durant tot un any.

- **La destinació:** Fa dos anys que viatjo a un EAP.
- **El bitllet:** El nomenament, la credencial... (que com els bitllets aquest any la meua era informatitzada)
- **Facturació:** No facturo la maleta, viatjo amb mi. La maleta és el meu bagatge allò que tinc adquirit, allò que controlo, tots els meus recursos..
- **Pujo a l'avió:** Trobo a totes les persones amb qui compartiré el llarg viatge, l'any que treballarem plegats (alumnes, famílies, professionals, companys...) segurament amb aquests companys de viatge amb alguns m'entendré millor que amb altres.
- **El trajecte:** l'any que estaré amb aquests companys, amb el cinturó posat, preparat per les turbulències que puguin sorgir..
- **Aterrar.** Final de curs. Agafo la meua maleta, baixo i trobo que pesa més, no sé si és que estic cansat o és que m'he omplert, i tinc més eines, recursos... estic content...
- **Marxo de l'aeroport fins el proper bitllet.** Quina serà la meua pròxima destinació? ???

Bibliografia

Els companys i les persones amb les que he compartit i seguiré compartint.

Antonio Hidalgo Jordán
EAP Terrassa

UN PRIMER CURS COM ASSESSORA

Les primeres impressions

El 30 d'agost del 2007 vaig anar a l'acte públic de nomenament disposada a cobrir la plaça de psicopedagoga de centre a algun Institut. Però quan em van cridar només quedava una plaça, i era a un EAP. Un cop signada la credencial em va envair una gran pena. Venia de treballar a un CEIP, de posar-me la bata cada matí, de ser una més entre les meves companyes. I de cop tot allò s'havia acabat.

Amb només 28 anys passava a ser "la de l'EAP". Ja se sap que no és una figura especialment apreciada a les escoles. A vegades es veu com una persona llunyana, desbordada per la feina, que no té massa temps per escoltar. I no sempre l'expectativa i les funcions que se li atribueixen des del centre s'ajusten a la realitat, així que sovint genera decepció.

Amb el pas de les setmanes vaig anar trobant els aspectes més positius de la feina. L'acollida tant de les companyes de l'equip com de les escoles va ser excel·lent. També ho va ser el traspàs de casos, d'informació, d'instruments, i la resposta als dubtes que se'm presentaven en el dia a dia de la intervenció. Poc a poc vaig anar entenent que són els EAPs i quina és la seva funció.

Algunes limitacions

En aquest segon curs com assessora estic gaudint bastant més de la feina. Tot i així, continuo topant amb una sèrie de limitacions que fan que el treball em resulti feixuc. Penso que es podrien resumir en una sensació permanent de dispersió i de manca de temps. M'agradaria poder aprofundir més en el coneixement dels casos i seguiment de les famílies, i també en el treball de temes pedagògics amb els equips docents.

Alguns reptes pel futur

Tot i la manca de temps i la dispersió, crec que hi ha dues tasques essencials que només es poden realitzar des dels EAPs. En primer lloc, la participació a les Comissions d'Atenció a la Diversitat dels centres per promoure pràctiques docents cada cop més inclusives. I en segon lloc, l'acompanyament a l'alumnat amb nee i les seves famílies en l'escolarització inicial i la transició entre etapes educatives.

Per últim, penso que està sorgint una nova necessitat a les escoles, la d'atendre el gran volum d'infants amb dificultats per

gestionar les seves emocions. Així doncs, si les hores ho permeten, potser caldrà incorporar a les múltiples tasques de l'EAP la de promoure a les escoles projectes d'educació emocional i de convivència al centre.

Silvia Übeda Portabella
EAP Sant Just

MIRADA D'UNA NOVA PROFESSIONAL D'EAP

Sempre he treballat amb nens/es amb necessitats educatives especials. El curs passat vaig tenir l'oportunitat d'entrar a treballar en un EAP. Per mi era tot un repte. Tot i que una feina nova i d'aquestes característiques imposa, vaig llençar-me a acceptar la plaça amb la il·lusió i l'esperança de poder complir amb la meva nova feina.

D'entrada em vaig desbordar una mica, eren moltes coses noves i les havia d'assimilar amb rapidesa. A l'EAP no s'hi val badar, és el primer que vaig aprendre. Tot va ràpid, tot és força estressant. Abarquem moltes escoles, molts casos, treballem amb molts equips docents amb maneres de fer i actuar diferent. Has de donar en cada cas una resposta a la mida de qui la demana o la necessita. Però per sort vaig tenir al meu costat les meves companyes i company que en tot moment em van ajudar, m'animaven a seguir endavant i sempre m'escoltaven. Em sentia acompanyada i recolzada en la feina i això és molt important. Aviat vaig aprendre que el temps era el meu millor aliat, havia d'observar aprendre i anar agafant confiança i seguretat.

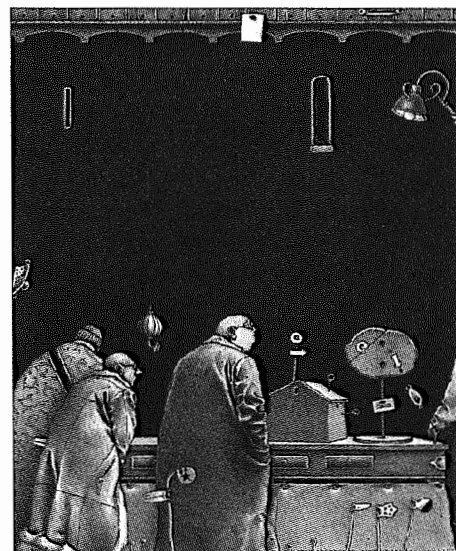
Aquest és el meu segon curs i ara em sento més segura del que haig de fer i com ho haig de fer. Educar per mi és saber donar a l'alumnat els coneixements i les actituds necessàries per poder viure en societat i és responsabilitat de tots fer-ho possible. La tasca que tenim des de l'EAP és essencialment vetllar per tots aquells nens/es amb necessitats educatives especials, tenir cura de que aquests nens/es tinguin allò que necessiten a tots els nivells per tal de que siguin un més en la nostra societat. Molts cops això suposa que la nostra tasca d'assessorament no sigui vista com a tal sinó com aquella persona que demana que es faci més del que realment s'està fent, aquest fet provoca moltes vegades situacions de malestar. Però quan vas fent la teva feina veus que la visió que a vega-

des donem no ens ha de frenar, al contrari, cada cop tens més clar que el teu objectiu es lluitar per què el nostres nens/es amb n.e.e tinguin allò que necessiten per estar inclosos i fer-los la vida millor i és tasca de tots els professionals el fer-ho possible.

Però també puc ser més crítica amb la meva feina. La nostra tasca és una mica "apagar foc" hem d'atendre alumnat amb molt poc temps, hem de formar part d'una escola en la que hi treballem un cop per setmana, hem de saber de tot i força sense tenir gaire temps per preparar-ho. Hem de treballar amb les famílies en una o dues sessions, etc... Els recursos que tenim són en molts casos insuficients i moltes vegades tens la sensació que l'únic que és pot fer és recordar al-la mestra la feina que cal fer en cada cas quan ja està prou desbordada o desbordada. Tots els que treballem a l'educació fem el que podem però a vegades es fa difícil donar resposta a la inclusió que els nostres alumnes necessiten.

De totes maneres estic molt contenta d'estar treballant a l'EAP. La meva nova tasca professional està sent una feina molt enriquidora tant a nivell professional com a nivell personal. Em queda encara un camí molt llarg per anar aprenent i per anar millorant. Aquesta feina m'agrada i espero poder-la fer cada cop millor. De mica en mica estic gaudint del meu treball i em sento satisfeta de la tasca que vaig duent a terme. La nostra és una feina estressant, però realment ens dóna moltes satisfaccions i això fa que cada dia tinguem ganes de fer-la el millor que podem per col·laborar amb als mestres i alumnat que atenem.

Isabel Henrich Pujol
EAP Matarò



ASSESSORAMENT PSICOPE- DAGÒGIC I MILLORA DE LA PRÀCTICA EDUCATIVA

José Ramón Lago Martínez
Javier Onrubia Goñ
Eumo Editorial . Maig 2008

La finalitat d'aquest llibre, és aportar proces-
sos d'assessorament que contribueixin a la
millora de les pràctiques educatives.

Està estructurat de forma que hi ha una part
que ens pot ajudar molt a la planificació de
l'assessorament que realitzem des de l'EAP i
una altre part que està més dedicada a la tasca
d'assessorament que es fa des de la funció de
formadors-es.

En el capítol 1 i 2, s'expliciten els referents
teòrics. Destaca el model de col·laboració
que presenta entre professional assessorador-
a i professional assessorat-da, que correspon
al procés de construcció conjunta , compar-
tant significants, a la recerca de la millora
de l'acció educativa i a l'ajust de les ajudes
que permeten a l'alumnat donar sentit a
l'aprenentatge i la construcció de significats.

En el capítol 2, fa referència, entre d'altres,

a les aportacions que han fet E. Bassedas, C.
Monereo, T. Huguet i I. Solé. Aportacions que
desestimen el model clínic i que introdueixen
l'anàlisi de la institució des d'un enfocament
sistèmic, partint de la concepció constructi-
vista. A continuació tenim la presentació de
diferents fases i actuacions a desenvolupar en
la intervenció assessora dels autors del llibre
i d'altres autors.

En el capítol 3, es fa una proposta de procés
d'assessorament psicopedagògic en quatre
nivells. El primer es refereix als continguts
de millora en la pràctica produïts a partir del
procés d'assessorament, i els altres tres es
refereixen a les fases i procediments bàsics
d'assessorament, al nivell de les tasques de
construcció de la col·laboració i per últim al
nivell de recursos discursius de l'assessor-a.

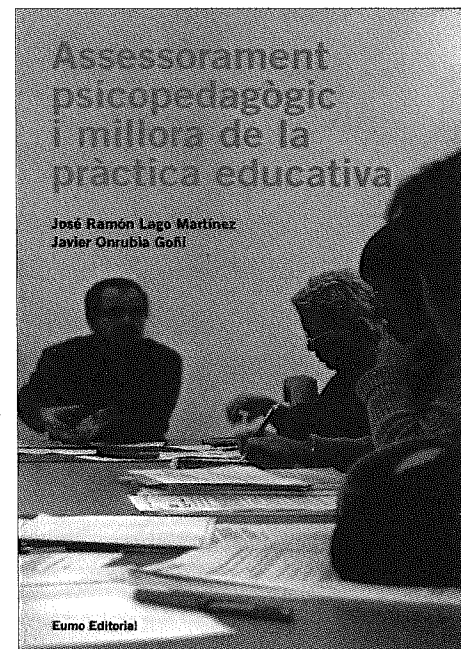
En el capítol 4, es presenta un assessorament
fet a professorat d'educació secundària a
l'àrea de matemàtiques, on s'aplica el procés
explicat en el capítol anterior.

Finalment, en el capítol 5, ens ofereix
orientacions per aconseguir fer del model
d'assessorament presentat un instrument efi-
caç.

Els i les professionals de la psicopedagogia,

als Instituts o als EAP així com els forma-
dors-es, poden trobar una bona eina en aques-
ta obra.

Carme Gisbert
EAP Mataró



BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ. DADES PERSONALS

Cognoms

Nom

Adreça

Població

CP

Província

Tel.

e-mail: (És imprescindible. Escriviu amb lletra molt clara)

Se subscriu a ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ.

L'abonament és anual i es farà per domiciliació bancària (en cas contrari, indiqueu-nos el procediment).

Necessitareu factura?:

Preu subscripció 2009: 15 euros, corresponent als números 25, 26 i 27.

Preus de números endarrerits: 6 € + 2€ despeses de tramitació.

.....
BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA:

Nom i cognoms del titular

NIF

Entitat

Núm. de compte _____

Senyor, li agrairé que atengui el rebut que anualment, els presentarà ACPEAP per al pagament de la meva subscripció a Àmbits de Psicopedagogia. Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació.

Signatura

Data

Enviar a: ambitsacpeap@gmail.com (sense signatura)

O bé per correu ordinari a: ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. C/ Collserola, 89. 08290 CERDANYOLA