

# A

# MBITS

## de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

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

# 5

JUNY 2002

COL·LECCIÓ

1

# ASSESSORAMENT

1972 - 2002 TRENTA ANYS

D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

INSTITUCIONAL A CATALUNYA

4

1972 - 2002 TRENTA ANYS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC A CATALUNYA

6

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

11

L'ATENCIÓ A LES PERSONES AMB DISCAPACITATS DURANT EL DARRER MIG SEGLE A  
CATALUNYA. Del model assistencial-protector-mèdic al model interdisciplinari,  
participatiu i de promoció

ENTREVISTA

Josep Maria Jarque

15

UNA MIRADA HISTÒRICA A LA TRAJECTÒRIA DELS EQUIPS MULTIPROFSSIONALS

19

TÉ IMPORTÀNCIA EL FACTOR PROXIMITAT EN LA QUALITAT DE L'EDUCACIÓ?  
ALGUNES REFLEXIONS

22

LA MIRADA DEL OTRO: LA RELACIÓ ASESOR - ASESORADOS

25

BREVE CRÒNICA DE UN TRANSITAR:  
DE LA INTERVENCIÓ SOBRE EL DÉFICIT AL OFICIO DE ASESOR

28

LA RELACIÓ FAMÍLIA - ASESOR PSICOPEDAGÒGIC

31

LA RELACIÓ DOCENT - ASESOR PSICOPEDAGÒGIC

*Edita:* Associació Catalana de  
Professionals  
dels EAP (ACPEAP)

Avda. Drassanes, 3 08001 BARCELONA  
Tel. 93 481 73 98  
www.pangea.org/acpeap

ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA  
C/ Collserola, 89 08290 CERDANYOLA

*Coordinació:* Joan Serra Capallera  
*Consell de redacció:* Joan Agelet Profitós,  
Maria José de Molina, Carme Gisbert Ochoa,  
Dolors Gispert Sala

*Disseny i maquetació:* Marina Vilalta  
*Portada:* Quim Domene  
*Il·lustracions:* Detalls de pintures de Quim  
Domene de les sèries «Lluna de cendra»  
(1995), «Blue moon» (1996), «A vegades Déu  
s'amaga» (1998), «F-18» (1998)  
*Impressió:* Impremta Aubert - OLOT  
*Dipòsit legal:* GI-77-2001

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

Joan Serra i Capallera

*"Como cualquier tarea que se abre paso en la frontera entre lo nuevo y lo existente, ésta requiere un amplio espacio para la reflexión y la elaboración de nuevas técnicas y nuevas aproximaciones a una realidad compleja; esta tarea exige una muy clara concepción y valoración del significado del trabajo social y una voluntad política a toda prueba, que modifique las condiciones fundamentales que impiden hallar salidas a situaciones, de las que el conjunto del cuerpo social es absolutamente responsable".*  
Maria Dolors Renau, 1983.

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

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

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

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

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

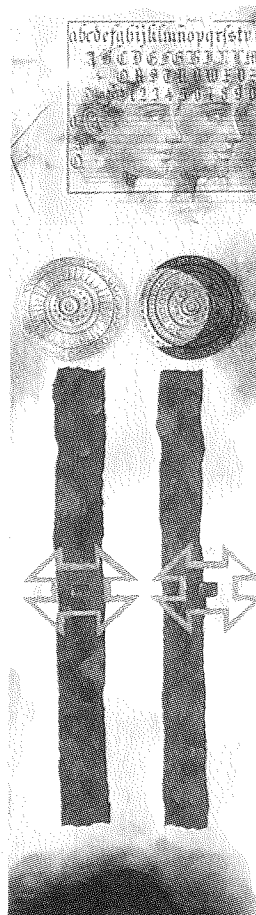
Resulta evident que la institució escolar no pot defugir la seva realitat diversa, (i més si aquesta diversitat és entesa en la seva dimensió més àmplia i que, per tant, no es restringeix sols als alumnes amb nee fruit de hàndicaps específics o de situacions socials o culturals desfavorides, sinó que abasta el conjunt de la població escolar amb ritmes, estils, interessos, motivacions, perspectives... també diversificats), ans tot el contrari, se n'ha de responsabilitzar educativament. Dificilment, o al menys d'una manera explícita, no sigui aquest un principi sostingut pel propi sistema educatiu, per les institucions escolars, pels professionals que hi intervenim i per la majoria de la comunitat educativa. ¿On radicaven, doncs, els dubtes i el malestar que els EAP explicitàvem a la Sra. Consellera?

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

Arribats a aquest punt, ens posàrem d'acord i valoràrem: la integració dels alumnes amb deficiències específiques passats uns anys, de principis del vuitanta (quan es crearen els EAP) fins ara, possiblement no és ja el problema prioritari, ni l'únic, amb el que s'enfronta el sistema educatiu català (pensem que l'actual pla director sobre l'educació especial que està redactant el

Departament d'Ensenyament advoca per un model d'escola "inclusiva" i per la reconversió de les escoles d'educació especial en centres de recursos específics per al sector, considerant la integració d'alumnes amb deficiències com quelcom ja connatural en les etapes d'infantil i primària). O sigui, allò pel que varen ser creats els EAP avui podria ser no entès com una prioritat de primer ordre, ni un "problema", ha deixat de ser "nou".

Retornem al primer interrogant, què és allò nou, doncs?:



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

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

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

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

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

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

I, si aquesta és la perspectiva d'anàlisi, on radica el consens? La resposta ens remet al passat, o el passat ens remet al present, m'estic referint a l'"Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre educació per al segle XXI", conegut com "Informe Delors", en

el qual aquest en la seva introducció és refereix a l'educació i a l'acció de les polítiques educatives en els següents termes:

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

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

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

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

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

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

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

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

[5] Obra citada.

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

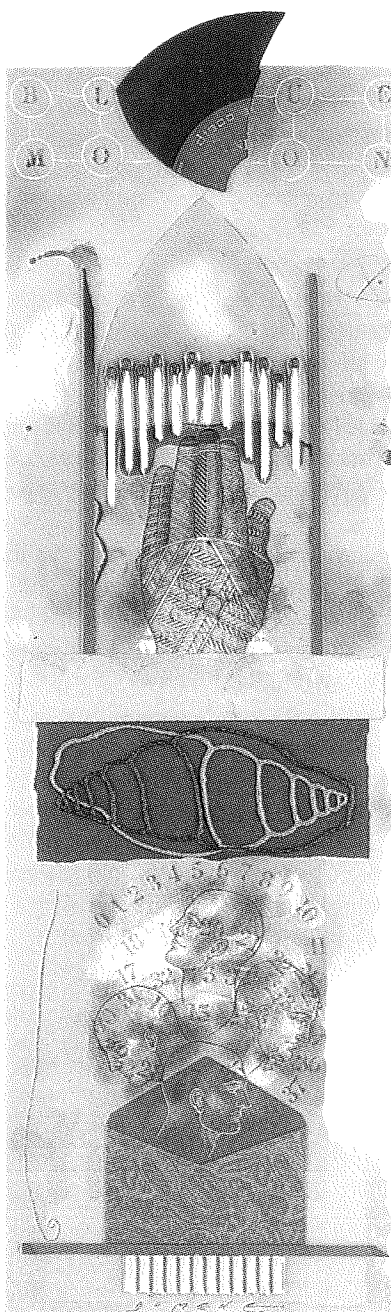
# ELS EQUIPS SOCIOPSIKOPEDAGÒGICS MUNICIPALS A CATALUNYA (1973-1984): una perspectiva institucional i comunitària de la intervenció psicopedagògica

Joan Serra i Capallera, EAP La Garrotxa

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

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

No és el record, però, ni tampoc l'explicació del fenomen el que ara m'interessa exposar. Com s'assenyalava des dels equips de Sant Boi i Sant Just Desvern en una publicació conjunta, allò que



caracteritzà la manera de treballar dels equips fou la voluntat "d'incidir plenament en la institució escolar, amb la finalitat de contribuir a millorar la qualitat de l'Ensenyament i a trobar solucions adequades als problemes d'inadaptació i fracàs escolar" (Bassedas i altres, 1989, p 18). La vigència d'aquesta idea és encara avui més que evident i hauria d'impregnar moltes de les actuals propostes dels EAP. Però, és aquesta la nostra realitat professional actual?

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

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

Revisar avui el model d'intervenció psicopedagògica dels Equips Sociopsico-pedagògics Municipals (ESPM d'ara endavant), pot tenir la validesa d'intentar resituar en el panorama educatiu

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

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

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

## **1.- DEFINICIÓ I LÍNIES D'INTERVENCIÓ DELS EQUIPS SOCIOPEDAGÒGICS MUNICIPALS**

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

La resposta dels equips a aquestes demandes, pel contrari, si que va sofrir una evolució radical. En el moment que consideren que les "dificultats escolars" que alguns alumnes presenten no

poden explicar-se únicament per les seves característiques individuals, sinó que tenen molt a veure amb la manera de funcionar de la institució escolar, la institució i amb ella els mestres i les famílies, esdevenen elements centrals de la seva intervenció. Obren l'espai tancat de diagnòstic i resposta circumscrit a les parets de l'edifici escolar, per dirigir la mirada al sistema social en el qual, infants i joves, estan immersos. Així, si bé l'actuació en la institució escolar continua essent el motiu fonamental i central del seu treball, la dimensió social d'aquesta, la seva interrelació amb la comunitat i la responsabilitat col·lectiva cap a la institució escolar i cap a les necessitats dels alumnes, esdevé l'àmbit que els permet concretar una perspectiva global i preventiva en les seves intervencions.

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

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

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

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

## 1.1. TRETS DEFINITORS DELS ESPM

### *Sociopsicopedagògics*

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

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

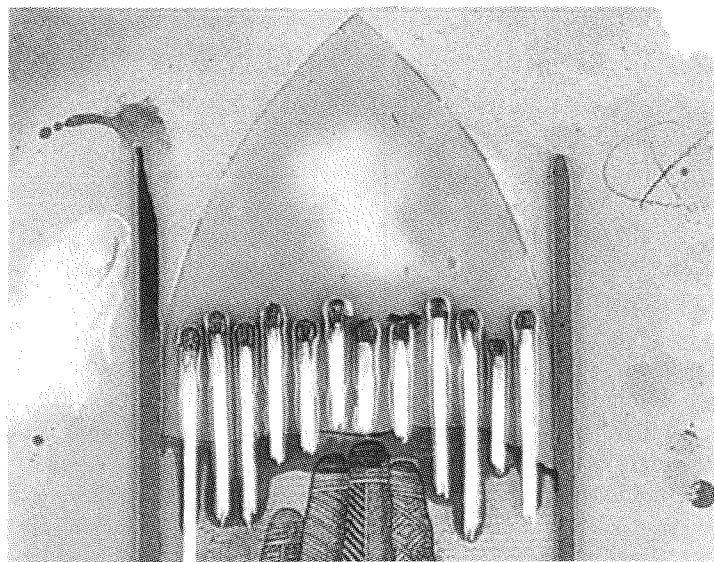
Una segona idea abona aquesta dimensió social del treball dels ESPM, aquesta està directament relacionada amb la concepció de l'individu no com un ésser diferenciat, sinó com un *ésser social*. És a través dels vincles que estableix amb aquells que l'envolten i amb el medi en el que es desenvolupa, que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

### *Prioritàriament preventius i Treball de Camp*

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

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

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



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

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

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

### *Serveis Públics i Municipals*

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

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

## **Pluridisciplinar**

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

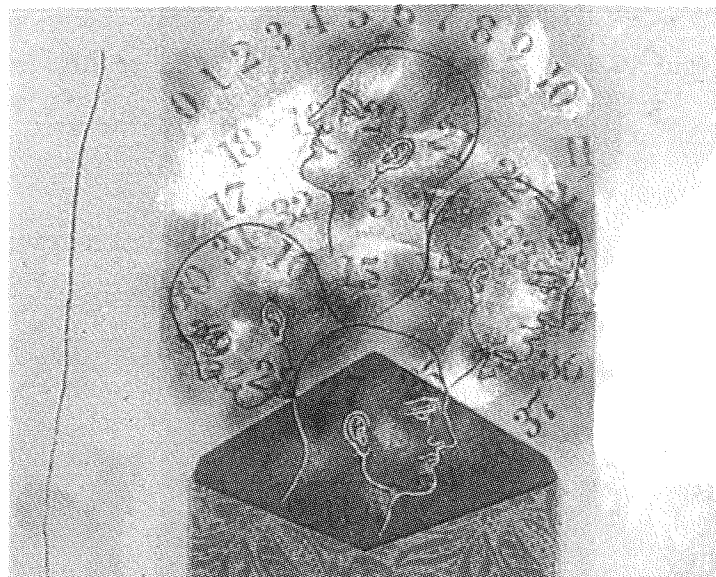
La interdisciplinarietat com a característica definidòria dels Equips Municipals, no es limita sols a un treball de coordinació i col·laboració entre professionals o entre serveis (és evident aquesta), sinó que està motivada per la seva interpretació pluricausal dels problemes socials, i per la creença de que allò que implica una millora en la qualitat de vida, o en la qualitat de les institucions, no és tant la intervenció de nous professionals cada cop més especialitzats sinó la potenciació dels recursos propis. Des d'un enfocament psico-social de la intervenció dels equips, una perspectiva pluridisciplinar de la mateixa "pot evitar el perill d'acollir les demandes de forma que l'única resposta possible sigui la multiplicació de tècnics, cada cop més nombrosos, més especialitzats i més parcialitzats que van separant els nens en grups diferents i van deixant la població cada cop més desprovista de recursos propis" (Martínez i Renau, 1975?, p 8).

## **Compensadors**

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

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

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



servei a l'altre sense que cap acabi mai d'acollir-lo, o amb els vicis d'usar els serveis socials per abocar-hi tots aquells casos socialment deshauciats" (Col·lectiu d'ESPM, 1984).

## **2. L'ENFOCAMENT COMUNITARI DEL TREBALL DELS ESPM**

L'enfocament institucional dels equips els permet resituar a l'alumne/a en el context escolar, el qual es converteix en si mateix l'objecte d'intervenció i el marc explicatiu de les dificultats presentades per determinats alumnes. Com assenyala Coll (1996) "(...) han estat en bona part les experiències realitzades en el si d'aquests equips les que han permès entendre que el treball psicopedagògic pot i ha de ser entès no sols com un servei d'ajuda als alumnes amb problemes, sinó també com un servei d'ajut a l'escola en el seu conjunt, del qual se'n poden beneficiar no sols els alumnes amb problemes, sinó tota la comunitat escolar" (Coll, 1996, p 38).

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

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

Dins i fora de l'escola esdevenen, des d'aquesta perspectiva, dos dimensions del treball dels equips en permanent dialèctica: de la mateixa manera que un dels principals objectius dels equips era "obrir l'escola a l'entorn", també ho va ser que "l'entorn assumís la seva responsabilitat educativa". És des d'aquesta segona que es plantegen les seves funcions en relació al "desenvolupament comunitari", esdevenint aquest "desenvolupament" l'objectiu central del treball comunitari: "Què és el treball comunitari? És el treball que potencia la participació de la població en la tasca de millorar la seva pròpia qualitat de vida, mitjançant la creació o transformació de recursos socials que

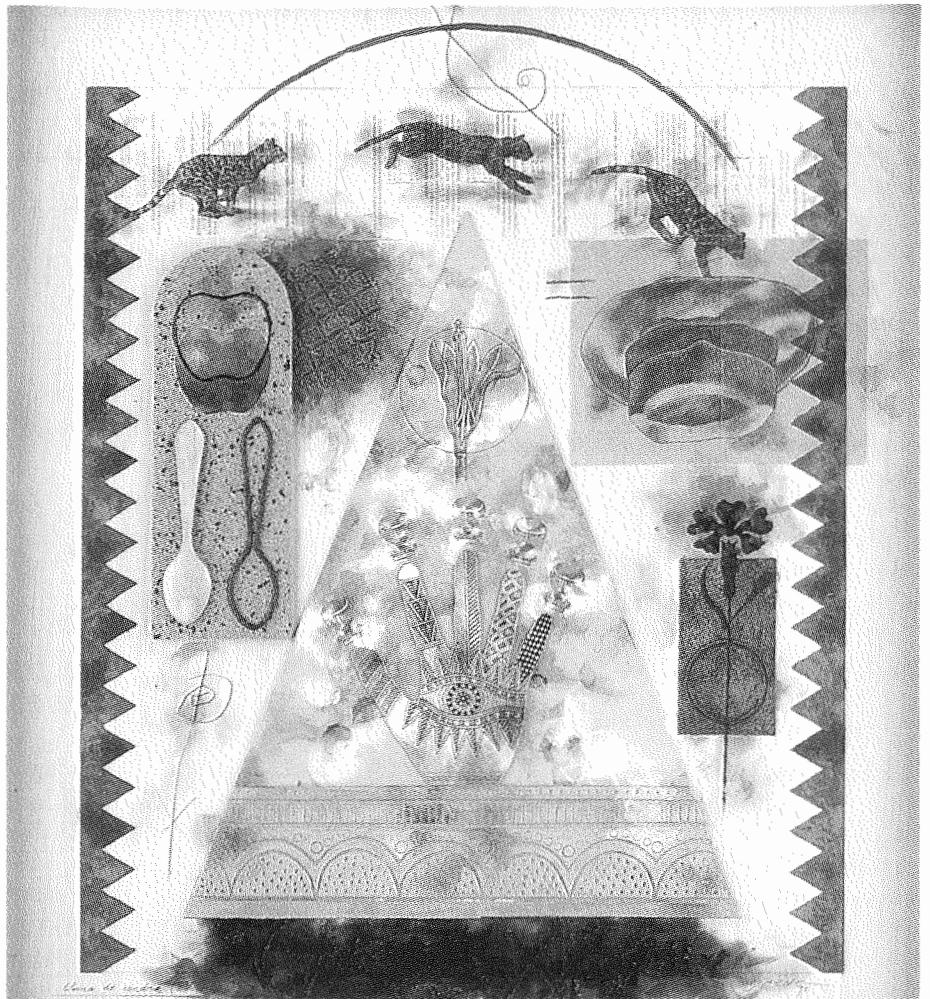


mobilitzin les seves capacitats individuals i col·lectives, amb la finalitat de que siguin els propis usuaris qui assumeixin i donin resposta als seus propis problemes” (ESPM de Cornellà, 1983, p 11).

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

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

Aquesta idea que els individus som éssers socials que ens socialitzem en estreta relació amb el medi, portarà als ESPM a analitzar les característiques dels diferents medis en els que creixen i es desenvolupen els nens/es i els adolescents/es, intentant actuar de manera compensadora, integrada i global sobre aquest medis i sobre les condicions que propicien el fracàs escolar o la marginalitat social; implicant als subjectes de la seva actuació en agents directes de la mateixa; i considerant a la comunitat com un tot –físic i humà– sobre la qual actuar i amb el qual actuar: “En el treball comunitari es tracta, en definitiva, d’aconseguir fortes dosis de complicitat col·lectiva amb els aspectes necessitats, que van en el sentit de la participació i la solidaritat humanes (...) Les solucions han de basar-se en la consciència de pertanyença col·lectiva a un grup humà carregat de significat relacional i en la consciència de l’existència de responsabilitats individuals i de necessitat de participació activa en els assumptes col·lectius. La recerca de solucions ha de fer-se de tal manera que l’intercanvi de recursos existents entre els membres d’una comunitat sigui, ja, per si mateix, un inici de solució. Dit intercanvi tendeix a fomentar la solidaritat i la integració, en una lluita contrarorrent amb els processos segregadors” (Renau, 1985, p 152).



#### Referències bibliogràfiques:

- BASSEDAS, E. i HUGUET, T. (1983): Los equipos psicopedagógicos en Cataluña. *Papeles del Colegio*, 13, pp 13-16
- BASSEDAS, E. i d’altres (1989): *Intervenció educativa i diagnòstic psicopedagògic*. Barcelona. Laia.
- CANTÓ, A.; PUIG, J. i RENAU, D. (1979): Criterios psicopedagógicos de la prevención, asistencia y seguimiento de las minusvalías psíquicas. Ponència presentada a les I Jornades Federales sobre la Minusvalia Psíquica. Barcelona.
- CARRETERO TORRES, R.; PUJOLÀS MASET, P.; SERRA CAPALLERA, J. (2002): *Un altre assessorament psicopedagògic des d’una perspectiva comunitària*. Barcelona. La Galera Pensaments.
- COLL, C. (1996): Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En MONEREO, C. i SOLÉ, I. (Coord): *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza editorial.
- COL·LECTIU D’ESPM (1981): Un breu resum de la història dels Equips Sociopsicopedagògics Municipals. *Perspectiva Escolar*, 56, pp 52-53.
- COL·LECTIU D’ESPM (1983): Conclusions. III Jornades sobre el treball sociopsicopedagògic als municipis. Barcelona.
- COL·LECTIU D’ESPM DE CATALUNYA (1984): *Anàlisi del marc social en el que es planteja la integració*. Document intern.
- EQUIPO PSICOPEDAGOGICO MUNICIPAL ESPLUGUES DE LLOBREGAT (1983): Esplugues: el equipo municipal y la renovación pedagógica. *Cuadernos de Pedagogia*, 108, pp 8-9.
- EQUIPO SOCIO-PSICOPEDAGOGICO MUNICIPAL DE CORNELLÀ (1983): Cornellà: un enfoque comunitario. *Cuadernos de Pedagogia*, 108, pp 10-12.
- HERNÁNDEZ, F. i SANCHO, JM (1982): *La escuela y el entorno urbano*. ICE de l’UB.
- MAURI, T. (1999): La intervención psicopedagógica en Cataluña. *Infancia y Aprendizaje*, 87, pp 71-87.
- RENAU, MD; FEU, M.; SABATÉS, A. i COLOMER, C. (1981): Los equipos socio-psicopedagógicos municipales. *Cuadernos de Pedagogia*, 84, pp 74-77.
- RENAU, MD (1983): Historia y actualidad de los equipos. *Cuadernos de Pedagogia*, 108, pp 4-7.
- RENAU, MD (1998): *¿Otra psicología en la escuela? Un enfoque institucional y comunitario*. Barcelona. Paidós. (Primera edició, 1985)
- SERRA CAPALLERA, J. (2001): *Els equips Municipals a Catalunya, 1973-1984. Anàlisi d’una trajectòria d’intervenció sociopsicopedagògica municipal*. Treball de recerca presentat a la Universitat de Girona. No publicat.
- SOLÉ, I. (1998): *Orientación educativa, e intervenció psicopedagògica*. Barcelona. ICE-Horsori.
- STAMBAK, M. (1975): La psicología y la escuela. *Cuadernos de Pedagogia*, 1, pp 35-39.

# L'ATENCIÓ A LES PERSONES AMB DISCAPACITATS DURANT EL DARRER MIG SEGLE A CATALUNYA.

## Del model assistencial-protector-mèdic al model interdisciplinari, participatiu i de promoció

Josep Maria Jarque

Creu de Sant Jordi 2002

Cap del Servei d'Educació Especial (1980-87), i del Servei de Programes Educatius (1987-88) del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

**E**l que exposaré a continuació és un conjunt de consideracions que prové de la meua experiència en el procés seguit en l'atenció a les persones amb discapacitats durant el darrer mig segle a Catalunya.

Una primera observació que em cal fer és que, a casa nostra, l'atenció a les persones amb discapacitats no ha tingut una evolució homogènia, sinó que les actituds socials i els comportaments professionals transformadors han conviscut i conviuen amb praxis anacròniques.

N'és un exemple el fet que l'avui anomenada escola de la diversitat coexisteix amb escoles que són exclusivament per a nois o per a noies; o bé, en l'àmbit administratiu, que els centres de treball protegit romanen sota la tutela del Departament de Benestar Social i no del Departament de Treball, la qual cosa seria no tan sols jurídicament i socialment lògica, sinó tècnicament desitjable.

Podríem dir, a la manera de Raimon Pannikar (1998), que aquesta perspectiva ens condueix a descriure, no uns estadis cronològics, sinó uns estadis "kairològics", en el sentit que focalitzem les seves qualitats i no l'extensió amb què s'apliquen.

Dit això, una descripció del procés d'atenció a les persones amb discapacitats ens condueix a esmentar un primer estadi que els especialistes i els estudiosos anomenen *asilar*. Aquest estadi té com a finalitat descarregar la família, protegir de la societat la persona discapacitada i protegir ensems de la persona discapacitada la societat.

Com a conseqüència, els infants, adolescents o adults amb discapacitats, quan no romanen amagats a casa dels pares, ho fan en institucions tancades (asils o manicomis), on són aplegats indiscriminadament amb malalts mentals de totes les edats, la qual cosa fa que esdevinguin, més tard o massa d'hora, plurideficients, és a dir, pacients crònics.

Un segon estadi és el *psiquiàtric*. S'hi donen els mateixos principis que en l'estadi asilar, però comença una certa "especialització": les persones amb discapacitats romanen en institucions tancades on són tractades, d'una banda, per un psiquiatre com a únic especialista -el qual, sovint, només pot certificar la derivació cap a l'internament- i, de l'altra, per uns zeladors que, també sovint, presenten una formació professional precària, quan no nul·la.

Un tercer estadi és el *multiprofessional*: les persones són ateses en centres oberts -però aïllats de la societat-, i especialitzats segons el tipus i grau de les deficiències que tracten. Si bé la intervenció és ja d'ordre multiprofessional en alguns casos, poques vegades ho és d'indole interdisciplinària, i el model mèdic continua sent el patró indiscutible.

Finalment, un quart estadi és l'*interdisciplinari*. A més del psiquiatre, hi ha altres especialistes del camp mèdic: el neuròleg, el genetista, el pediatre, l'ortofonista, etc., als quals cal sumar-hi professionals provinents d'altres camps: el psicòleg, el pedagog, el logopeda, el fisioterapeuta, el treballador social... A diferència del que es dona en l'estadi multiprofessional, tots els professionals intervenen en igualtat de condicions. Aquest estadi es caracteritza, també, pel fet que dona un impuls a la prevenció i l'atenció primerenca.

El concepte d'interdisciplinarietat i la seva praxi comporten i exigeixen la participació activa dels pares i d'altres familiars, tant en l'avaluació de les necessitats del subjecte (educatives, laborals i socials), com en les accions terapèutiques i, sobretot, en les actuacions que a partir d'ara s'encaminen preferentment a aconseguir objectius d'ordre educatiu i social, que en cada cas cal personalitzar tenint en compte les capacitats del subjecte i les característiques del seu entorn familiar i social.

L'estadi interdisciplinari es correspon amb el reconeixement formal de la persona amb discapacitats com a ciutadà o ciutadana, com a subjecte de drets i deures, i amb la proclamació legal dels principis de normalització i sectorització dels serveis, d'integració social (escolar, laboral i comunitària) de les persones amb discapacitats, de normalització de la seva vida. En definitiva, del seu reconeixement formal com a subjecte de drets i no com a simple objecte de tractaments o d'assistència.

Ara bé, a un nou estadi, que podríem situar en el present -un present, si es vol, desitjable-, només hi arribarem quan aquest reconeixement formal que esmentàvem esdevingui un reconeixement real. Així doncs, sembla indispensable reflexionar sobre les actituds personals i socials que són necessàries per intentar comprendre la situació humana i social de les persones amb discapacitats, els seus problemes i les relacions que mantenen, o que no mantenen, amb el seu entorn.

Cal considerar, però, aquests factors i els moments en què es produeixen com a processos canviants i, per tant, dinàmics, no com a formes estàtiques o situacions determinades. De la mateixa manera, cal convenir que totes les persones tenen les mateixes necessitats bàsiques i que totes elles poden comunicar aquestes necessitats.

Així, la comunicació constituïda en essència del procés vital de qualsevol persona esdevé un diàleg creatiu de cada home i de cada dona amb el seu entorn i, en aquest sentit, cal ser conscient que la diferència entre els éssers humans rau, en gran part, en llur habilitat per comunicar aquestes necessitats de manera que siguin compreses i acceptades pels altres.

Hem d'admetre que les persones amb discapacitats, tenen coses importants a dir-nos que van més enllà de fer explícites les seves

necessitats més immediates. En definitiva, les persones amb discapacitats poden comunicar-se amb el seu entorn i, per tant, el que cal posar en qüestió és l'habilitat de la societat -si es vol, de l'entorn social-, per acceptar i entendre llur capacitat de comunicació i la forma en què aquesta es produeix.

Naturalment, una operació d'aquest tipus no es pot realitzar per motius purament sentimentals: el destí de la nostra cultura depèn, en gran mesura, de la nostra habilitat a reconèixer-ho (Söder: 1976).

Però també cal tenir en compte que, al llarg de la seva existència, les institucions, serveis i centres no sempre han proporcionat les condicions essencials perquè aquest procés de comunicació i de participació pugui dur-se a terme.

Avui, la tendència imperant és la de resoldre els problemes de les persones amb discapacitats a través de la seva integració social. Això també planteja problemes: cal evitar el perill de crear un nou paper dins la societat per a aquestes persones, cal tenir present que la integració social de la persona amb discapacitats és un procés dinàmic i no una manera determinada de viure.

És un procés en què ha de tenir lloc, no solament la comunicació física i funcional, sinó també la social, amb l'exigència que comporta la participació activa de la persona en la vida comunitària, sense cap altre límit que les seves pròpies capacitats. Per tant, l'home i la dona amb discapacitats, com qualsevol altra persona, ha de trobar-se en una situació que li permeti participar, d'acord amb les seves possibilitats, i de la forma més àmplia possible, en la presa de decisions sobre la seva vida i el seu entorn social.

Avui, els serveis socials especialitzats, les associacions propersones amb discapacitats i els professionals han d'acceptar la responsabilitat de fer possible la comprensió de la comunicació de les persones amb discapacitats i l'acceptació social del seu missatge. Han de ser conscients que si existeixen és perquè moltes persones amb discapacitats encara no tenen el coneixement ni el control de la seva situació, i han d'admetre que poden ajudar-les a aconseguir aquest coneixement i control.

El procés d'integració social no es basa únicament en la qüestió de transformació i millora dels serveis, ni tampoc dels programes que s'hi desenvolupen, sinó de canvis a un nivell molt més pregon, canvis que involucren l'escala de valors socials i, fins i tot, els judicis ètics.

El salt de la segregació a les pràctiques integradores implica la modificació d'algunes actituds fonamentals envers les persones amb discapacitats.

D'aquesta manera, el seu reconeixement real com a subjectes de dret esdevé l'eix central d'una roda en la qual els principis de normalització i sectorització dels serveis, d'integració i personalització en són els radis vertebradors, de la mateixa forma que la seva participació activa com a protagonistes insubstituïbles en les decisions que afecten la seva vida personal i comunitària constitueix el motor que la mou, fent possible el seu avenç cap a fites cada vegada més àmplies.

No seria desitjable que haguessin de passar molts anys perquè comencem a descobrir en la persona amb discapacitats un subjecte amb unes necessitats a les quals cal respondre individualment, de forma personalitzada, sense separar-la per aquest fet del grup natural al qual pertany, una persona amb capacitat de desenvolupament i d'integració a la societat que només necessita que se li doni la possibilitat i els mitjans necessaris per aconseguir-ho.

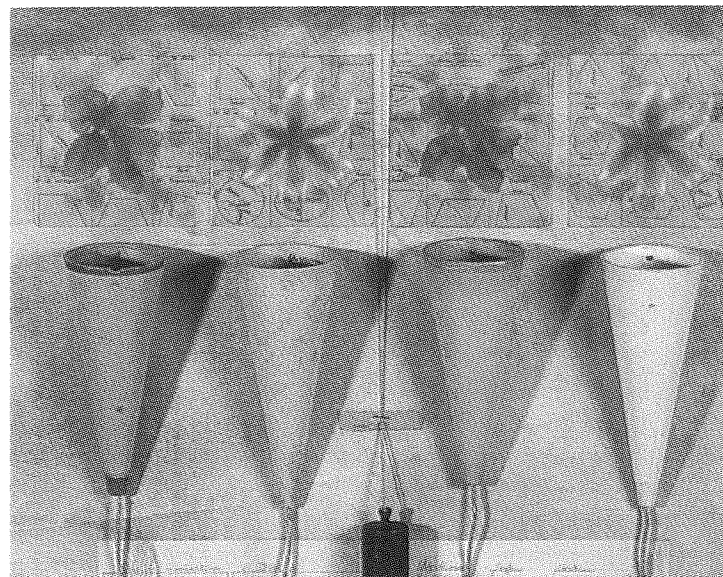
Cal desterrar, doncs, els criteris professionals que consideren les persones amb discapacitats com a casos que són objecte d'assistència, tractament, rehabilitació i derivació, els quals, sovint "sembla que s'adrecen més a donar feina a alguns especialistes que a satisfer les necessitats reals del pacient, mai més ben dit, ja que d'aquesta manera, pot assolir la categoria de pacient crònic, en el sentit etimològic d'ambdós mots" (Brown: 1989).

A partir dels anys seixanta, en els països més desenvolupats del

nostre entorn, es proclamen les lleis i es desenvolupa la normativa que dona origen a un canvi radical en relació a les persones amb discapacitats, que ja no són ateses en raó del seu dèficit, deficiència o minusvalidesa ja sigui d'ordre físic, psíquic o sensorial, sinó perquè són ciutadans i ciutadanes amb els mateixos drets i deures que qualsevol altre.

Un exemple paradigmàtic d'aquest canvi és el cas britànic, que va influir amb força en les mesures preses per l'administració educativa catalana al llarg dels anys vuitanta. Hem de felicitar-nos d'aquest canvi, que cal agrair a la comissió constituïda l'any 1974 sota la presidència de la Hble. Sra. Mary Warnok.

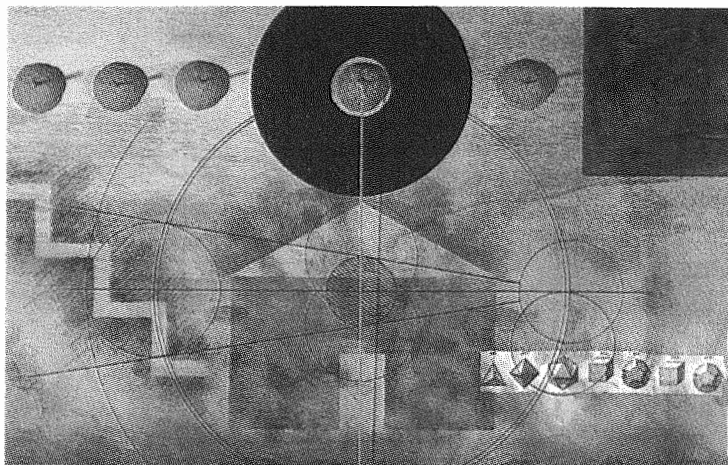
En l'informe Warnok, a més del principi de normalització dels serveis, hi és present el principi de normalització dels comportaments i hàbits socials de les persones amb discapacitats (Wolfensberger: 1988) i, com a conseqüència lògica d'aquest darrer criteri, l'esmentat informe conté els principis d'integració escolar i de personalització de l'ensenyament. Les lleis relacionades amb l'escolarització dels alumnes amb discapacitats desenvolupades per les posteriors normatives d'aplicació s'elaboraren d'acord amb l'informe Warnok en els diferents països del món occidental. Tot plegat, fou la base de l'aparició d'un nou concepte: el d'alumnes amb necessitats educatives especials. La implantació d'aquest nou concepte planteja, però, dificultats, i es fa evident que la seva originalitat, "el sentit del seu contingut" (Vilar:1987), s'ha sondejat, ras i curt, tímidament. Hi ha actituds i comportaments quotidians en la vida escolar que ho palesen i es pot dir que, si bé s'ha canviat de calçat, es continua trescant pels mateixos camins.



El gir que comporta parlar d'alumnes i no de pacients, és a dir: reconèixer que l'educació és un dret del qual ningú n'és exclòs en comptes de continuar tractant o assistint deficients, imbuïx al professional de l'educació el deure de respondre a les necessitats educatives dels alumnes; un deure que es deriva, senzillament, del dret que aquests tenen com a ciutadans o ciutadanes, i que ve refermat per l'obligatorietat de l'escolarització. Així, doncs, parlar d'alumnes amb necessitats educatives especials és quelcom més que un canvi terminològic.

Comporta un canvi radical en les actituds i comportaments de la comunitat educativa: alumnes, especialistes, mestres, pares i professors.

Cal notar que la diversitat passa de ser tractada a ser assumida per l'escola i la comunitat. Es converteix en un element enriquidor, tant per l'individu com per la societat. D'altra banda, no cal dir que només es tracta allò que és patològic, en darrer terme: perjudicial. I passar de tractar el pacient a educar l'alumne, exigeix també retornar



la seva responsabilitat com a professionals de l'educació als mestres de primària i als professors de secundària, tant aquells que treballen en les escoles ordinàries com els que ho fan en l'àmbit de l'educació especial. Són ells i elles qui en un primer moment han de saber detectar i identificar les necessitats educatives especials de l'alumnat tot adaptant-s'hi metodològicament amb la finalitat d'harmonitzar els objectius generals de l'educació i els currículums escolars a les necessitats del grup i de cada subjecte. Són ells i elles qui han de saber fer participar activament tot l'alumnat, cadascú, segons les seves aptituds, en la tasca col·lectiva del grupclasse.

Són els mestres i les mestres, els professors i les professores els qui han de saber vèncer la contradicció aparent entre una educació personalitzada (l'educació del príncep o oligàrquica) i l'educació del grup (l'educació democràtica). Entre una escola segregadora i una escola inclusiva. Entre la diversitat d'escoles i l'escola de la diversitat.

És evident que aquest o aquesta professional de l'educació a qui tant demanem requereix una formació pedagògica de base molt qualificada, com també una actualització permanent en les noves tecnologies educatives, que és quelcom més que seguir cegament uns programes preestablerts, utilitzant una metodologia uniforme. Aquest plantejament perfila un professional que ha de tenir un reconeixement social a l'alçada del què se li exigeix, que, si bé pot necessitar l'assessorament i el suport d'altres professionals, senti zel per les seves competències i identitat professional, simplement perquè un professional d'alta qualificació i de competència reconeguda no busca en altres especialistes una excusa per defugir les seves responsabilitats.

El plantejament suara esmentat exigeix també a l'administració un compliment estricte dels principis i normes legals, una acurada gestió. En el cas de l'administració educativa, cal que els recursos materials, tècnics i personals de què disposa el sistema educatiu per fer front a les necessitats educatives especials de l'alumnat siguin utilitzats amb aquelles finalitats per a les quals van ser creats, i que siguin distribuïts territorialment d'acord amb les necessitats de cada sector de població.

Molt sovint, les discussions al voltant de la integració dels alumnes amb discapacitats en les aules ordinàries es redueixen a aspectes relacionats amb la quantitat dels recursos humans i materials que es consideren necessaris. I és ben cert que, dins el mosaic d'una educació inclusiva reeixida, el desplegament d'un conjunt considerable de recursos -no necessàriament especials, sinó els ordinaris d'un sistema educatiu eficaç-, n'és una peça important.

Però n'és una més d'entre les moltes altres que constitueixen el mosaic sencer. Un concepte de la integració centrat únicament en els recursos suposadament necessaris deixa fora de lloc una anàlisi sobre el procés integrador basada en les arrels socials de la discapacitat (Oliver: 1990; Higgins: 1992), ignorant al mateix temps el fet que l'educació inclusiva exigeix una reconsideració pregona del complex combinat que formen la pedagogia, el currículum, l'organització escolar i la ideologia com a components del sistema escolar d'un país.

Així, s'entén que al llarg del temps s'ha defensat una concepció

de l'educació especial entesa com a quelcom molt sofisticat que cal mantenir gelosament apartat del sistema escolar ordinari. Alguna cosa que només pot estar en mans d'uns professionals ultraespecialitzats, capaços de fer front a la desorientació i el desgavell provocats pel fracàs que l'escola ordinària genera en un ampli sector de l'alumnat (Tomlinson: 1982, 1992; Lewis: 1988). Al seu torn, el concepte sobre la discapacitat, que s'ha anat construint a través de la història i que culturalment s'ha anat mantenint, assigna a les persones diferents un paper de classe marginal i sobrer (Fierro: 1977), enfortint, també d'aquesta manera, una concepció de l'educació especial entesa com un subsistema marginal més.

Una de les conclusions de l'abans esmentat informe Warnok trenca amb aquestes inèrcies en proclamar que "cal establir d'una vegada per sempre que qualsevol recurs d'educació especial, sigui quin sigui, ha de ser considerat com un recurs addicional o complementari als recursos ordinaris i no com un recurs alternatiu i separat, com era considerat fins ara" (Warnok: 1978).

A Catalunya, el Decret 117/1984, seguint aquesta orientació, defineix l'educació especial com "tots aquells mitjans d'ordre personal, tècnic i material posats a disposició dels diferents nivells educatius del sistema escolar ordinari perquè aquest doni ple compliment al dret d'aquests ciutadans i ciutadanes a l'educació".

Una definició que comparteixo incondicionalment des de la convicció que els centres d'educació especial s'han de sectoritzar i reconvertir en centres de recursos de l'escola ordinària amb la finalitat que aquesta pugui acollir el màxim d'alumnes amb necessitats educatives especials (Comissió Tècnica d'Educació Especial: 1991; Font: 1999).

Ara bé, perquè això sigui possible, cal que els centres d'educació especial assumeixin aquest repte i que, esdevinguin centres de suport, assessorament i formació dels professionals dels centres ordinaris, i banc de materials, d'equipaments i de prestació de serveis específics (logopèdia, fisioteràpia...) per a l'atenció dels alumnes amb necessitats educatives especials escolaritzats en centres docents ordinaris.

Cal també, que totes les escoles en els seus projectes educatius siguin pluralistes, tolerants, i que la diversitat hi sigui reconeguda com un valor educatiu i social. De la mateixa manera, perquè l'escola de la diversitat que proclama la llei no es converteixi a la pràctica en una diversitat d'escoles, cal que en tots els centres el percentatge d'alumnes amb necessitats educatives especials es correspongui amb el percentatge d'aquests alumnes dins el total de la població escolar.

Fins aquí hem fet una ullada als diferents estadis pels quals ha passat l'atenció a les persones amb discapacitats a casa nostra: asilar, psiquiàtric, multiprofessional i interdisciplinari. Això ens porta a un cinquè estadi, que és la punta de llança del procés seguit fins avui, tot i que és contemporani de situacions que pertanyen a estadis anteriors. Podríem situar-lo en "el present realitzable", perquè és el més avançat, malgrat que en alguns aspectes pertanyi "al present desitjable". Recordem, en aquest sentit, l'enfocament "kairològic" i no cronològic que cal donar a la qüestió que ens ocupa.

Aquest estadi és afaiçonat pel nou concepte de retard mental definit per l'Associació Americana del Retard Mental: "El retard mental no és quelcom que pots tenir, com es tenen o no els ulls d'un color determinat, o un cor malalt. Sinó que és quelcom que caracteritza la teva manera de ser, com ser gras o prim. No és un trastorn mèdic, ni mental. El retard mental és una situació o manera de funcionar que s'inicia durant la infantesa i que ve caracteritzada per una limitació tant de la intel·ligència com de l'habilitat d'adaptació. El retard mental reflecteix la contradicció existent entre les capacitats individuals i les estructures i les expectatives de l'entorn".

Per descriure aquest nou estadi, utilitzarem una imatge familiar de la nostra cultura, una imatge metafòrica que podríem denominar, a la manera del pedagog Fernand Deligny, "la gran cordada". Sabem

que l'alpinista necessita tots els ajuts que la cordada li proporciona. Cada company o companya, des del seu lloc, amb el material situat en l'indret oportú li fan possible l'assoliment del cim. El conjunt de recursos humans, tècnics i materials de què disposem, d'ordre sanitari, educatiu, laboral o social, bé podrien ser "la cordada" en la qual la persona amb discapacitats pogués integrar-se en cada moment del seu procés vital per superar les dificultats de l'ascensió, tot rebent les ajudes pertinents en cada moment precis que ho necessités.

Aquesta praxi exigeix superar l'estadi d'una interdisciplinarietat mal aplicada en el que el ciutadà o la ciutadana amb discapacitats esdevé un objecte de derivació, i exigeix l'aconsegüiment d'una actuació multiprofessional i interdisciplinària que doni una resposta plena a les necessitats sanitàries, educatives, laborals i socials del ciutadà o la ciutadana amb discapacitats tot retornant-li, al mateix temps, amb els suports materials tècnics i socials necessaris, el protagonisme que li correspon. Així, doncs, els professionals que atenen la persona amb discapacitats, juntament amb la família i l'entorn propi, han de fer que tingui les mateixes possibilitats que qualsevol altra persona.

Com en tota cordada, si se'm permet continuar explotant aquesta metàfora, hi ha d'haver un guia que dirigeixi l'ascensió, que n'és el referent constant per a tots els que estan lligats a la mateixa corda. Parlo, doncs, de donar una atenció multiprofessional i interdisciplinària eficaç. Aquesta és la funció del professional de referència, aquell qui vetlla perquè els diferents professionals i la família, cadascú des del seu lloc, responguin en cada moment a les necessitats de la

persona.

Si fins fa ben poc s'ha hagut de lluitar per disposar dels recursos tècnics, materials i humans necessaris per poder respondre a les necessitats educatives, sanitàries, laborals i socials de les persones amb discapacitats, crec que ara és un moment òptim per aconseguir la màxima racionalització, coordinació i sectorització d'aquests recursos.

Seria, doncs, desitjable, que amb l'esforç de tots els equips i l'impuls necessari de l'administració, s'arribi a cobrir el territori nacional amb una xarxa de serveis coordinada degudament i que, sobretot, es pugui comprovar si som capaços, tots plegats, d'assolir l'objectiu pel qual treballem: que l'infant, l'adolescent i l'adult amb discapacitats siguin els subjectes de l'acció, impeding, per tant, que esdevinguin objectes de rebuig o derivació.

En aquest sentit, els centres d'educació especial, degudament sectoritzats i reconvertits en centres de recursos de l'escola ordinària, constitueixen un dels elements bàsics d'aquesta "cordada" concebuda al servei dels alumnes amb discapacitats.

Aquests centres són el "refugi" des d'on continuar, en el moment oportú per a cada cas, l'ascensió al cim.

Ho diem des del mateix convenciment que feia escriure a Deligny (1970): "els nens difícils són a una societat allò que un tronc verd és a una estufa de fusta. Si l'estufa no tira, el tronc fumeja i els experts es precipiten a examinar-lo, a posar en qüestió el seu grau d'humitat i altres detalls científics que expliquin unes bombolles, una escuma i uns xiulets que ni tan sols s'haurien notat si la xemeneia hagués estat ben orientada".

#### Referències bibliogràfiques :

- BROWN, L. (1989): *III Jornades Internacionals sobre la síndrome de Down*. Barcelona.
- COMISSIÓ TÈCNICA D'EDUCACIÓ ESPECIAL (1991): La resposta a les necessitats educatives especials dels alumnes a l'ensenyament infantil i obligatori. *Col·lecció Documents d'Educació Especial*, 13. Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya
- DELIGNY, F. (1970): *Les vagabonds efficaces et autres récits*. Paris. François Maspero.
- FIERRO, A. (1977): *El derecho a ser hombres*. Madrid. Sedmay.
- FONT, J. (1999): Los centros de educación especial. Realidad y perspectiva. *Aula de Innovación Educativa*, 83-84. Barcelona.
- HIGGINS, P. C (1992): *Making Disability: exploring the social transformation of human variation*. Springfield, IL. Charles C. Thomas.
- JARQUE, J.M. (1993): "Realitzacions", dins *10 anys de la Llei d'integració social dels minusvàlids (LISMI) a Catalunya: present i futur*. Barcelona. Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya.
- LEWIS, J. (1988): *Removing the grit: the development of special education in Victoria 1887-1947*. PhD Thesis. Bundoora. LaTrobe University.
- OLIVER, M (1990): *The politics of Disablement*. Londres. Macmillan.
- PANNIKAR, R. (1988): *La nova innocència*. Barcelona. Proa.
- SÖDER, M. i altres (1976): *The Suomi's Manifest*. Hyvinkää: seminari europeu sobre la Integració social dels infants i adolescents deficients mentals. Oficina de les Nacions Unides a Ginebra.
- TOLIMSON, S. (1982): *A Sociology of Special Education*. Londres. Routledge & Kegan Paul.
- TOLIMSON, S. (1992): *Conflicts and dilemmas for professionals in special education*. Paper presented at the Social Justice, Equity and Dilemmas of Disability and Education Conference, 11-12 August. Brisbane.
- VILAR, P. (1987): *Història de Catalunya* (vol. I). Barcelona. Edicions 62.
- WARNOK, M. (1978): *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and young People*. Londres. Her Majesty's Stationery Office.
- WOLFENBERGER, W. (1972): *The principle of normalization*. Toronto. National Institute of Mental Retardation.

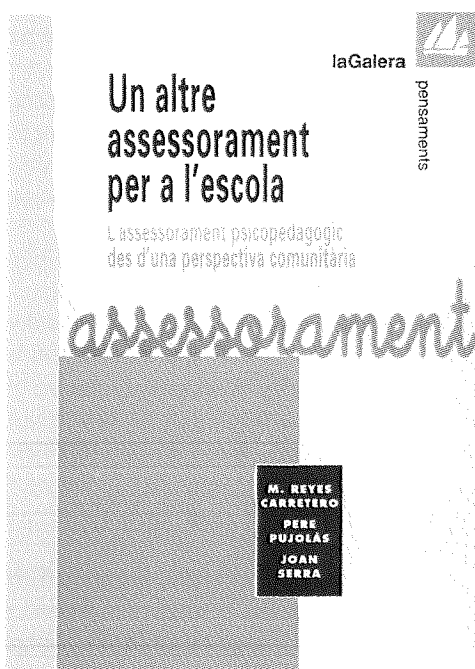
## UN ALTRE ASSESSORAMENT PER A L'ESCOLA

M. Reyes Carretero Torres  
Pere Pujolàs Maset  
Joan Serra Capallera

L'assessorament és una de les funcions bàsiques que tenen encomanades els professionals de la psicopedagogia dins l'àmbit educatiu. Aquest llibre desenvolupa una perspectiva comunitària de l'assessorament segons la qual és impossible millorar els processos educatius al marge de les exigències socials i culturals i dels contextos concrets en què aquests processos es porten a terme. Des d'aquesta perspectiva, l'assessorament psicopedagògic representa una alternativa als models d'intervenció centrats més directament en les necessitats i característiques de les persones considerades individualment, una alternativa que té com a finalitat la prevenció, el desenvolupament i la millora dels contextos educatius.

Aquest llibre és el producte tant d'una revisió conceptual i pràctica sobre l'assessorament psicopedagògic, com de la reflexió respecte a les característiques, les potencialitats i les limitacions de la pràctica assessora que han realitzat els autors.

**NOVETAT**



# ENTREVISTA

a Josep Maria Jarque

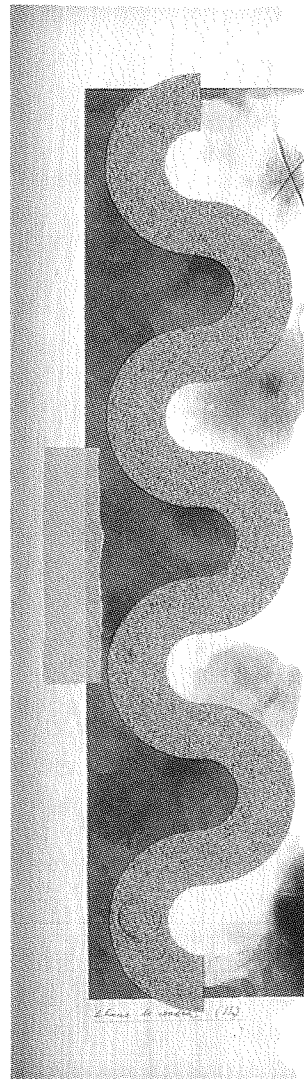
## UNA MIRADA HISTÒRICA A LA TRAJECTÒRIA DELS EQUIPS MULTIPROFESSIONALS

*Teresa Abril / Remei Grau*  
*Junta de l'ACPEAP*

En un monogràfic sobre l'Assessorament Psicopedagògic a Catalunya, no hi podia faltar un repàs històric del procés que va conduir a la creació dels EAP. Volem fer aquest repàs des de la veu i l'experiència d'una persona que, com el Sr. Jarque, el va viure en primera línia. El seu extens currículum és difícil de resumir. Vinculat al món educatiu des dels anys 50, ha treballat incansablement per a la millora de l'atenció a les persones amb discapacitat, primer des de l'escola i posteriorment en els diferents càrrecs que ha ocupat dins de l'Administració. La seva gran dedicació i les seves aportacions innovadores a l'educació d'aquestes persones li ha estat reconeguda amb la concessió de la Creu de Sant Jordi. Des d'aquí, la nostra enhorabona pel guardó.

**T. Abril, R. Grau.-** Sr. Jarque, vostè va viure el procés de creació dels EAP des dels seus inicis. Gairebé el podríem considerar - si se'ns permet dir-ho així - el nostre "pare". Ens pot explicar com van ser aquests orígens, i quins aspectes destacaria de tot aquests processos?

**Josep Ma. Jarque.-** Sobre la creació dels EAP, el que voldria que quedés clar és que no van sorgir del no-res, sinó d'una situació concreta, quan es va iniciar un canvi de model en l'atenció a les persones amb disminució. Els anys 50, el model vigent era mèdic, el metge era el patró. A Catalunya teníem els centres del Dr. Moragas, del Dr. Folch...jo mateix, l'any 57, moltes vegades, quan sortia del primer centre on vaig treballar, m'arribava a un d'aquests centres, i entre visita i visita -com els viatjants de farmàcia- els deia "escolti, Dr., què he de fer amb aquest nano?...." Però als anys 70 aquest model va anar canviant. A Terrassa, per primera vegada es va introduir un equip multiprofessional dins del centre d'educació especial "Fatima" -que també va canviar el nom per "Centre de Pedagogia Terapèutica". I qui el portava no era el metge, sinó uns mestres, uns professionals, molts d'ells autodidactes com jo, perquè no hi havia la professió ni hi havia res. Els centres depenien de Governació, no estaven ni dins el sistema educatiu. Es va veure que l'atenció a aquestes persones no havia de ser exclusivament mèdica...sí que hi havien uns aspectes mèdics però precisament els menys importants quant a possibilitats: la Síndrome de Down es té tota la vida, i en canvi hi ha uns aspectes socials, psicològics i pedagògics que necessiten d'uns altres professionals. Per tant, la resposta s'havia de donar des d'un equip multiprofessional. Això coincideix amb l'època en què als països més avançats també es trencava amb el model institucional-assistencial i es passava al model obert, centrat més en l'atenció educativa d'aquestes persones.



**T. Abril, R. Grau.-** Entre aquests diversos països europeus als quals es refereix, n'hi ha algun o alguns en concret que els servis més que altres de referent, o de model, de cara a l'experiència que volien iniciar?

**Josep Ma. Jarque.-** En general els països nòrdics: Dinamarca, Noruega, Suècia... Tots ells havien començat a trencar amb els models institucionals anteriors, i això és també el que havíem iniciat a Terrassa. I més tard també a Sant Just Desvern en crear un centre pilot de formació, dels diferents professionals dedicats a l'atenció d'aquests alumnes. També, de forma paral·lela, al Baix Llobregat s'havien començat a crear els Equips Municipals, que anaven en la mateixa línia de donar una atenció global i multidisciplinària. Però ens vam adonar que una experiència com la de Terrassa, de tenir un equip multiprofessional tan complet no es podia estendre, perquè alguns centres eren petits, tampoc la psicologia existia com a carrera...només es feien uns cursos organitzats pel Dr. Siguan en què la Carme Àngel i jo col·laboràvem. Jo donava "psicodiagnòstic del deficient mental", i tractava d'introduir les novetats d'aleshores: les investigacions de Zazzo, Mira Stambak, de Piaget, de Aguriaguerra, de Henri Wallon etc.

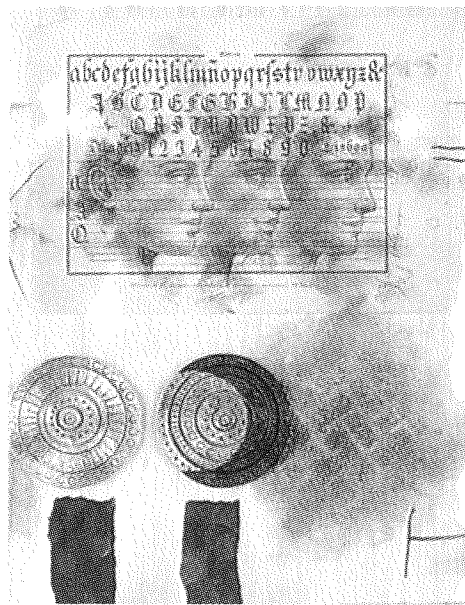
**T. Abril, R. Grau.-** En aquells moments, això deuria ser el més innovador...

**Josep Ma. Jarque.-** Efectivament. Per tant vam anar fent això fins que va ocórrer un fet transcendent, que va ser la caiguda de la dictadura. Aleshores, des d'Europa es volia potenciar Espanya i l'oficina de les Nacions Unides a Ginebra va organitzar, l'any 76, un seminari amb representants de les administracions de diferents països europeus, i amb tres ponències que giraven al voltant dels principis de la integració i la normalització. Jo era un dels ponents, i hi anava com a tècnic. L'encàrrec que em van fer (perquè va ser un contracte formal, la primera i última vegada que m'han contractat de les

Nacions Unides!) va ser definir com s'havia de fer l'atenció multidisciplinària. Aquesta ponència va tenir ressò, sobretot en l'Institut Nacional de Educació Especial, i em van cridar per fer el Plan Nacional de Educació Especial, que és on us van concebre els equips, a Espanya, l'any 76-77. i on a part del concepte d'intervenció multidisciplinària, es van introduir els conceptes d'integració, de normalització, de personalització de la resposta, de sectorització dels serveis.... Llavors es van crear experimentalment a Espanya els anomenats "Equips Multiprofessionals". A Catalunya se'n van crear cinc, a través d'un conveni de col·laboració amb entitats que ja havien començat a actuar en aquesta línia. Amb les transferències -l'any 80- Departament d'Ensenyament, assumeix els Equips amb els seus convenis, per tant continuen sent mixtes de l'Administració i dels altres titulars. Aleshores el Departament va publicar la Circular de 4 de setembre del 1982 que estableix els criteris en el camp de l'educació especial, on es parla oficialment per primera vegada dels Equips Multiprofessionals. En aquell moment no es feien encara lleis ni ordres, però els qui treballàvem al Departament -en Climent Giné i jo mateix- teníem clar que no començàvem el curs sense una carta de navegar. Aquesta circular és la carta de navegar, hi ha la declaració de principis i el programa d'actuació, i s'assumeixen els principis d'integració, normalització de serveis, sectorització, prevenció educativa, renovació pedagògica... ja s'hi defineixen els equips com "uns agents de renovació pedagògica" i "inserció escolar". Els equips no naixien com a recurs de "coartada" pels professionals de l'educació per treure's els problemes de sobre, sinó al contrari, havien de ser un recurs de suport, perquè tots i cadascun dels professionals participés en la resposta educativa d'aquestes persones. Això és important.

**T. Abril, R. Grau.-** Quan s'elabora aquesta Circular, vostè ja està en el Departament... per tant podem dir que va participar en aquesta elaboració?

**Josep Ma. Jarque.-** No vull pecar d'immodèstia, però puc dir que la vaig redactar jo. Però si va ser publicada el 81 ja durant l'any 79, essent president de la Generalitat Josep Tarradellas, i per tant abans del traspàs de competències, jo ja col·laborava amb el Departament de Cultura i Ensenyament i vàrem crear un grup de treball de cent persones del camp de l'Educació Especial. El resultat d'aquell grup de treball és el que apareix en la Circular. I és on definim clarament què volem que siguin els equips, i quines han de ser les funcions. I després, l'any 82



apareix la LISMI, que diu que l'atenció d'aquestes persones serà multiprofessional., que hi haurà uns Equips d'Intervenció Multidisciplinar.

**T. Abril, R. Grau.-** O sigui que la LISMI incorpora, o s'inspira, en els mateixos principis teòrics amb els quals es va elaborar la Circular del Departament?

**Josep Ma. Jarque.-** Encara més perquè ho converteix en normativa en rang de Llei. Tot i que la Circular també era normativa de la Generalitat i això no sé perquè s'oblida. Tampoc és cert que els Equips neixin amb el Decret d'Ordenació de l'Educació Especial de Madrid, perquè aquest Decret és del 85 i és posterior a la Circular, a la LISMI i al Decret 117/84 del Govern de Catalunya, per tant les coses no són així. El propi Departament d'Ensenyament, l'any 93, publica a "Crònica d'Ensenyament" un monogràfic sobre els 10 anys dels EAP. I no és cert: en tot cas feia 10 anys que se'ls havia regulat, a través d'una Ordre, encara que oficialment s'havien de "crear". Però no es pot fer un número monogràfic i saltar-se tota una etapa prèvia. Així doncs, per aclarir les coses, la concepció dels Equips és del 76, al 77-78 ja n'hi ha del propi Institut, i també hi havia els equips municipals que ja funcionaven i que havien fet un gran esforç. Aquesta és la història i això està escrit.

**T. Abril, R. Grau.-** Ja que parla dels Equips Municipals: quines diferències hi veu, en relació als EAP? Es diu que al principi hi van haver alguns conflictes, perquè en alguns municipis hi confluen els dos Equips i es solapaven en algunes funcions.

**Josep Ma. Jarque.-** La diferència és que no neixen tan de l'escola sinó de la constatació d'unes necessitats socials, neixen de les entitats administratives més properes a la gent, que són els municipis. Però també entenien que l'atenció que s'ha de donar ha de ser multidisciplinària perquè hi intervenen diferents factors. I els conflictes

van ser més polítics que no pas tècnics. Era un moment de transició, uns representaven una línia més socialista i als altres potser se'ls veia més "oficials". En zones en què hi havia els dos equips, a vegades es confonien, però potser més per qüestions de rivalitats personals... Per això amb l'Ordre del 93 se'ls dóna la possibilitat d'homologació, perquè aquest era l'esperit de la gent que la vam fer i que els polítics van acceptar. Si hi havia uns recursos existents i necessaris, s'oferia la possibilitat d'homologar-se a tots aquells Equips que ho volguessin.

**T. Abril, R. Grau.-** La gestació d'un servei - i més encara quan hi ha intervingut diferents governs i administracions- és, sens dubte, un procés complex. Recorda haver viscut algun moment especialment conflictiu en tot aquest llarg procés de gestació dels EAP?

**Josep Ma. Jarque.-** No, precisament. Els conflictes, jo crec que hi són ara, són des de fa pocs anys. En aquells moments no hi havia conflicte per la senzilla raó que no ens consideraven, érem una cosa tant minúscula! érem quatre gats. I la mateixa educació especial... recordo que José Antonio López, que va ser Delegat de Barcelona, i també director de l'Escola de Mestres de Sant Cugat, sempre em deia: "Tu Jarque, al teu hortet", es referia a l'hortet de l'educació especial i jo li deia: "t'equivoques, perquè jo no tinc vocació d'hortet, jo tinc vocació d'estar en el camp". Aleshores no hi havia problemes, al Servei d'Educació Especial, l'entesa era fabulosa, vàrem fer una bona feina amb en Climent Giné, la Teresa Espunyes, el Robert Ruiz... són dels anys que en guardo millor record. Però en aquest "hortet" vam coure grans coses, com la pròpia LOGSE: el Marc Curricular va néixer en el Servei d'Educació Especial. Vàrem demanar la col·laboració d'en Cèsar Coll, i d'altres, com la Pia Vilarubies, en Sarramona, també en Marchesi... vàrem fer un grup de treball i d'aquí va sorgir entre altres coses la publicació del Marc Curricular, que aportava unes bases per a l'escola en general. Algunes d'aquestes persones després van treballar al MEC i van elaborar la LOGSE, però tinc la pretensió de dir que la idea inicial va sortir en aquell despatxet, podríem dir que doncs que va néixer a Catalunya.

**T. Abril, R. Grau.-** Tot això cal situar-ho també dins d'un context d'efervescència pedagògica. Era un moment de molt entusiasme, es varen fer moltes coses innovadores.

**Josep Ma. Jarque.-** I tant. Una altra etapa important és quan es presenta a l'abril del 85 i s'aprova, el "Llibre blanc", on s'estableix un pla biquadriennal, d'acord amb el que disposava el decret 117/84, on es fa un estudi

de les necessitats, es fa la proposta de creació de nous EAP, de professors d'educació especial, de formació..., i en el 92/93 s'havia acomplert. Tot el que s'havia previst quantitativament (Equips, professors...) hi és i amb escreix. Però per a mi, aquí és on comencen les dificultats. A partir del 85 els altres Departaments comencen a descobrir el Mediterrani i -típic de casa nostra- cadascú fa la seva gabieta. És l'època del "això és meu i això és teu" entre les administracions. Recordo llargues discussions amb Benestar Social, sobre si jo m'encarrego dels de 3 a 5 anys ...Jo els deia que no me n'encarregava de cap, que estava al servei de tots, jo havia de respondre a les necessitats educatives d'aquests ciutadans que, mentre estan a ensenyament també tenen necessitats socials i sanitàries...Aleshores es van crear els CAD, els CDIAP, els EAIA, els CSMIJ.. cadascú va crear els seus equips multiprofessionals que tots atenen els mateixos.

**T. Abril, R. Grau.-** Bé, diguem que molts atenen a un ...

**Josep Ma. Jarque.-** Si, molts atenen a un i sobretot tots deriven a tots. I les persones van com una pilota d'un lloc a un altre i no amb uns criteris unívocs i inequívocs, sinó que cadascú hi diu la seva. Havíem arribat a categoritzar a la gent en "síndrome de..", "quocients tant o quocients quant" i a fer caixonets, ara ha arribat una nova categorització que és la de "derivat", qui és aquest nen? És un "derivat". Va passant de l'EAP al CAD, del CAD al pediatre, del pediatre al CSMIJ... i tothom se'l mira i ningú el veu, o tothom el veu i ningú el mira. Per a mi aquest és el gran problema. I precisament per aquest motiu, l'any 90 vàrem proposar i es va acceptar la creació d'una comissió interdepartamental que hauria de coordinar l'actuació de les actuacions de tots aquests Equips. Aquesta comissió és la CTIC creada per Decret del Govern de Catalunya.

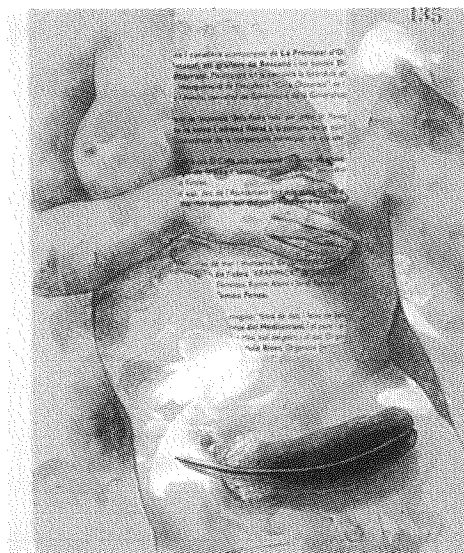
**T. Abril, R. Grau.-** Quina seria la funció de les CTIC? sovint se'ls retreu una actuació bastant burocràtica i jerarquitzada, més que no pas una coordinació efectiva, per tractar casos concrets. És així? Creu que això ha funcionat, realment?

**Josep Ma. Jarque.-** Bé, amb la velocitat que caracteritza l'Administració i les frenades d'algunes persones a qui molesta que els toquis el seu terreny, fa que sigui un procés lent. Potser és cert que hi ha hagut uns anys d'aturada, però ara es tornen a relançar i n'hi ha que funcionen. També depèn dels propis equips. La idea és que actuïn en cada localitat o sector com comissions interdepartamentals per a l'atenció a les persones disminuïdes,

que es reuneixen i decideixen quins recursos calen en cada cas. Respon a la idea inicial de l'any 77 d'una intervenció interdisciplinària, on cadascú té les seves funcions, però que en determinat moment de la vida d'una persona un o altre té més incidència. Això ha d'estar relacionat amb les escoles i amb les famílies i s'ha de fer amb un Programa Educatiu Personalitzat, que dóna importància a la concepció educativa, no sols en l'aspecte d'escolarització sinó en tots els recursos que necessita la persona i que engloba totes les seves necessitats. O sigui, els diferents agents que intervenen sobre cada cas defineixen quin pla educatiu necessita aquest subjecte i quins recursos concrets. Sobre això s'actua, i es revisa cada any. Cadascú des del seu sector és responsable de les ajudes que corresponguin al Departament al qual pertany. Aleshores tu que estàs a Ensenyament, saps que l'última pregunta que et faràs serà: tot això que necessita, en quin tipus d'escola ho pot tenir? ...Jo no estic en contra dels centres d'EE, ni a favor de la integració, perquè si. Cada subjecte ha d'estar allà on rebi la millor atenció i això no ho puc discernir d'entrada, hem d'analitzar que necessita i en cada circumstància concreta decidir que és el millor, i evidentment, fent participar a la família en tot aquest procés.

**T. Abril, R. Grau.-** D'alguna forma, aquesta és la idea del treball en xarxa que funciona en alguns sectors, però potser no es centra tant en els nens amb n.e.e, sinó en problemàtiques socio-familiars, o malalties mentals... sembla que els nens i nenes amb n.e.e estan ja força atesos pels EAP i des de la pròpia escola... Això ens porta a parlar de la integració. S'ha fet algun estudi o alguna valoració - sectorial, global...- de la integració des que es va iniciar?

**Josep Ma. Jarque.-** Es va fer un estudi en la comarca pilot del Garraf. I a nivell global... no s'ha fet perquè no n'hi ha, en tot cas



s'hauria de valorar l'exclusió, perquè hi ha una exclusió claríssima a les nostres escoles. A l'any 93 hi havia un 67% de nens integrats, des d'aleshores la xifra ha anat baixant. I amb tot això s'està desvirtuant la funció dels EAP. Pel que m'arriba, actualment se us utilitza burocràticament com a agents d'exclusió i de selecció, per donar la cara en decisions que tendeixen a l'exclusió, a l'alliberament de problemes als professionals. Molt em temo que l'esperit inicial dels EAP, de ser agents de la renovació pedagògica, de la integració, de l'escola de la diversitat, de retornar al professional de l'educació el seu paper, tot això s'ha desvirtuat. L'informe Warnock defineix una sèrie de passos abans que un nen arribi a l'EAP. S'especifica què ha de fer el tutor, el claustre... no com aquí que ràpidament es passa a l'EAP i es deriva al primer que ve. Per això cal analitzar com estan funcionant les escoles, els equips, el sistema, com funciona el Departament d'Ensenyament. Perquè això canvia des del 93. Hi va haver un gir polític i, sense canviar de partit, va canviar el Departament d'Ensenyament. De fet us estan convertint en agents, no de renovació pedagògica sinó en agents per salvar la cara a l'Administració. Perquè la cara la doneu vosaltres, els tècnics: "l'EAP me l'ha enviat aquí o allà" i els pares van com d'Herodes a Pilat. Si els EAP com a col·lectiu assumeu això i no reaccioneu, esteu condemnats a la burocratització.

**T. Abril, R. Grau.-** Aquest és, justament, el sentiment general que tenim en aquests moments. Se'ns omple de requeriments burocràtics, de control, informes de tot tipus -fins i tot de caràcter social- allunyats de l'assessorament psicopedagògic tal com l'entendem.

**Josep Ma. Jarque.-** Per això us deia que els problemes apareixen ara. L'augment d'equips no ha anat acompanyat del procés seguit en els seus inicis, en què ens reuníem cada any amb cada equip. Cada un tenia la seva "escoleta", discutíem a nivell professional, però des de l'Administració es mantenia una ideologia i filosofia clara. Quina és ara la filosofia...? Ho he dit també a la consellera, no és cap secret. Ara bé, jo em pregunto davant d'això, els 400 "eapers", que feu?

**T. Abril, R. Grau.-** Ens queixem... però hi ha poca escolta des de dalt. Aquest contacte que hi havia als inicis entre el Departament i els EAP, ara no existeix.

**Josep Ma. Jarque.-** Doncs en lloc de queixar-vos passeu als actes. Si no feu aquesta discussió i aquesta reflexió, els EAP sereu cada cop més utilitzats per a tot i més buròcrates, i jo com a "pare" he de dir que no és això, que el que està escrit des de l'any



81 segueix essent vigent. Els EAP varen ser creats per ser agents de renovació pedagògica i per atendre els alumnes amb handicap i aquests haurien de continuar sent el nucli, la diana.

**T. Abril, R. Grau.-** També tenim assignades altres funcions, i els centres tenen una diversitat més amplia:

Els alumnes amb n.e.e., és a dir amb discapacitat, són un nombre reduït, i de vegades potser són els qui menys problemes els plantegen. Però es troben també amb alumnes d'altres països, altres amb greus problemes familiars, de relació, nens que no aprenen per diversos motius... I l'escola ens té allà cada setmana -a diferència d'altres serveis, que només hi van puntualment- per tant ens demana assessorament i recursos per resoldre situacions molt diverses.

**Josep Ma. Jarque.-** Perquè també el concepte de n.e.e s'ha pervertit. Sartre deia: "els cristians us estimeu a tothom i com que estimeu a tothom no estimeu a ningú", doncs bé si les necessitats educatives especials és tothom, doncs no estimarem a ningú. Si un alumne amb discapacitats no planteja problemes, demaneu el programa educatiu d'aquest nen. I segur que no el té, però com que no dona problemes, no passa res. Però parlant d'aquest alumne se n'arregliarien d'altres, perquè els canvis que es plantegen per les necessitats concretes d'un alumne amb un handicap repercuteixen en la resta del grup. I això és renovació pedagògica, perquè actuant bé en la diana, l'ona expansiva arriba a tot arreu.

**T. Abril, R. Grau.-** Hi ha una frase que sentim a dir sovint: és aquella de "si els EAP no existissin, se'ls hauria de crear". Si vostè els hagués de crear ara -en la realitat social i educativa actual- com els repensaria? hi introduiria canvis?

**Josep Ma. Jarque.-** Per a mi els EAP sou indispensables però jo els retornaria a la seva identitat inicial, que era la d'actuar com a agents de renovació pedagògica dins de l'escola i ajudar a retornar la responsabilitat al professional de l'educació. I tot això actualitzant-ho al moment present, i actuant en coordinació amb altres Departaments, amb altres Equips que abans no hi eren, però ara hi són, per arribar a uns plans concrets, per parlar de les necessitats de cada cas i fer-ne una valoració periòdica. Si els EAP ho assumiu tot: immigrants, alumnes amb problemàtica social, de conducta... la vostra acció anirà cap a fora i no cap al sistema. És una perversió de l'origen. El problema de la immigració és tot el sistema que ha de donar-hi resposta, i els conflictes socials no són un problema de l'EAP, per això ja hi ha els serveis socials, els EAIA....

Jo vaig desfer el Servei d'Educació Especial i ara s'ha tornat a crear. Em sembla un error, perquè tornen a anar a parar a aquest Servei uns problemes que són de totes les Direccions Generals, és un problema de tots. Caldria que hi hagués un moviment de rebuig de tot això, pel bé de l'escola, del sistema escolar en general.

**T. Abril, R. Grau.-** Parlant del sistema escolar, no podem passar per alt l'actual situació: tot el que s'està coent al voltant de la LOGSE, la ESO, la Llei de Qualitat... ens agradaria conèixer la seva opinió sobre tot plegat.

**Josep Ma. Jarque.-** Doncs que la cosa està molt negra, perquè la Llei de Qualitat és una llei perfecta, és un guant de seda blanca que encaixarà perfecta en la mà dreta i amagarà totes aquestes coses que diem, perquè les convertirà en Llei. És a dir, que els EAP funcionen com buròcrates tindrà la benedicció de la llei. Sereu els qui haureu de predeterminar, com més aviat millor - als 12 anys i si poden us ho faran dir als 8- si aquest nen serveix o no serveix per a estudiar, com es deia amb la Llei Moyano. Tornarem a la prehistòria i sereu els "tècnics" que determinareu això. I serà un guant de seda, perquè empararà aquestes escoles que seleccionen. Podran triar els alumnes i si no en volen algun ho podran fer legalment. I la mà esquerra, que serà l'escola pública, quedarà sense cap mena protecció. Serà l'escola dels que encara volem fer coses, però les haurem de fer a patacades... com durant el franquisme, que quan venia l'inspector posàvem en Franco i parlàvem en castellà, els nens ja ho sabien i així anàvem fent. Tornarem a la clandestinitat dels rebels, però aquests seran pocs. Perquè quan dic que aquesta llei és perfecta és, perquè són massa els que ja els hi va bé i són els que manen.

**T. Abril, R. Grau.-** El pronòstic preocupa... I no oblidem que en aquesta involució també hi ha contribuït el descontentament d'un ampli sector de professorat de secundària.

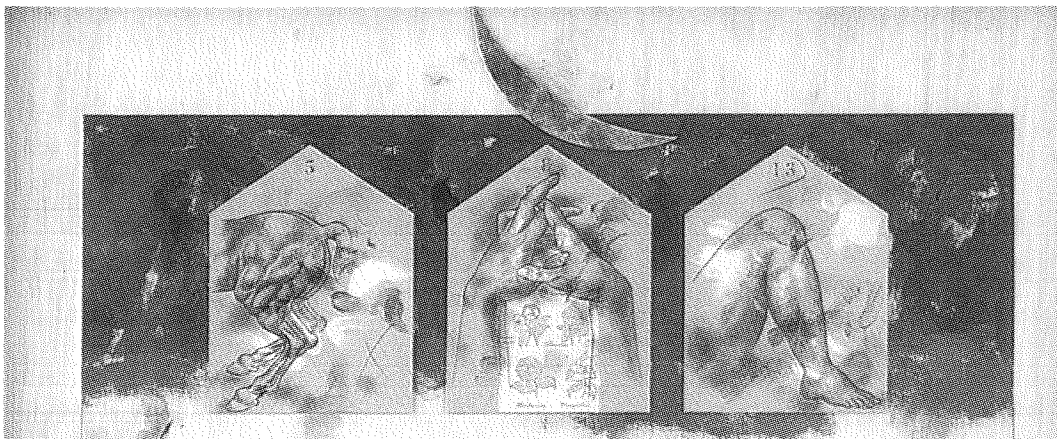
**Josep Ma. Jarque.-** Perquè s'hauria d'haver dit a aquest professorat de llatí que vagi a batxillerat o la Universitat, perquè aquí el que necessitem són pedagogs. O sinó s'haurien d'haver adaptat al dret que tenen aquests ciutadans a l'educació i per tant s'ha d'adaptar a ells i no a l'inrevés. Un altre aspecte a considerar és, perquè la LOGSE només s'ha aplicat en els centres públics i no en els concertats. Si als concertats els deixes fer el que els sembla, i els públics ho han d'assumir tot, aleshores fracassa i no és perquè sigui dolenta, encara que tingui coses a reformar, però la que es pretén fer ara és perfecta no hi ha res a reformar...

**T. Abril, R. Grau.-** Tot sentint-lo, ens adonem que, malgrat estar jubilat, segueix molt vinculat al món educatiu. Podríem definir-lo com un "jubilat actiu"? a què és dedica, actualment?

**Josep Ma. Jarque.-** No me'n puc desvincular, és un defecte. Jo em vaig jubilar per "imperatiu legal" perquè era contractat laboral, no he volgut mai ser funcionari i per tant no podia continuar. Ara escric, faig poesia, tradueixo llibres, dono algunes classes, conferències, em fan consultes sobre temes: col·laboro amb el Pla Director d'Educació Especial, que jo li canviaria el títol, perquè no existeix l'educació especial. També segueixo col·laborant amb la CTIC central. Cal no llençar la tovallola Això del Pla Director jo ja ho havia proposat al maig del 94, però es va quedar en un calaix i ara l'actual consellera ho ha reprès, però fixeu-vos: des del 94 al 2002! així es va perdent el temps i es malbaraten els recursos.

**Sr. Jarque, la seva aportació ha estat de gran interès, pel valor que té la memòria històrica en els fets i la vida de les persones i de**

**les col·lectivitats. Li agraïm l'oportunitat que ens ha brindat de compartir amb vostè les seves vivències i reflexions personals.**



# TÉ IMPORTÀNCIA EL FACTOR PROXIMITAT EN LA QUALITAT DE L'EDUCACIÓ? algunes reflexions

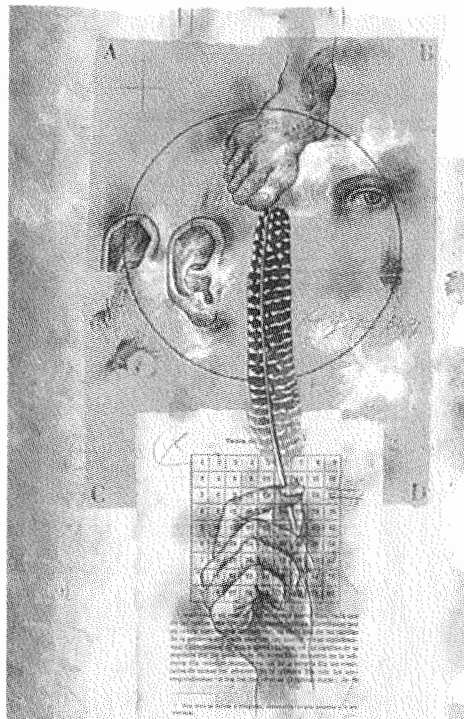
Joan Subirats \*

Catedràtic de Ciència Política de l'UAB

Cada cop serà més difícil parlar d'ensenyament i d'educació sense posar en connexió les reflexions que es vulguin fer amb altres problemes i amb altres polítiques que preocupen i neguitegen a les societats contemporànies.

Ens hem d'anar acostumant a veure com gent que no està directament connectada amb l'ensenyament, en parla i opina. I això, més que un element negatiu ho hauriem de considerar positivament. Vol dir que l'educació interessa. I això és bó. La mateixa existència dels EAP demostra que cal contemplar i analitzar el món educatiu des d'una perspectiva ampla, no estrictament ni estretament pedagògica. Des d'aquesta perspectiva, voldriem començar aquestes reflexions introductòries a les relacions entre educació i territori, entre qualitat educativa i proximitat, assenyalant i posant de relleu també aquestes creixents interrelacions.

**1.** Els formidables canvis als que hem anat assistint (i que també hem anat patint i gaudint) en aquests darrers vint anys han transformat de manera molt profunda la nostra manera de viure. Canvis que podríem concretar en les esferes productiva, social i familiar. En totes aquestes esferes les dinàmiques de canvi han vingut marcades per la creixent inestabilitat de situacions i de condicions de vida. No es estrany que molts parlin de la "societat del risc" per descriure el que va passant i, també, la manera com molta gent ho percep. De fet, a tot hora sentim parlar de flexibilitat o d'adaptabilitat mentre que, simultàniament, augmenta la pressió laboral sobre homes i dones, aspectes tots ells que repercuteixen negativament en l'estructura familiar. Per altra banda, aquestes transformacions incorporen fortíssimes exigències de canvi cultural, amb incorporació massiva de l'ús de noves tecnologies. Per tots aquests elements no ens pot sorprendre que davant d'aquesta situació, l'educació es presenti com una mena de gran recurs que permetria superar o aguantar millor aquesta dinàmica d'inestabilitat constant. El que predomina és l'aparició de noves percepcions des de la societat, amb una



mutació de valors i aspiracions especialment en les cada cop més àmplies capes mitjanes: una valors i unes aspiracions que es tradueixen en una major exigència de qualitat en les serveis personals i en la plena interiorització de la formació com a inversió personal de futur.

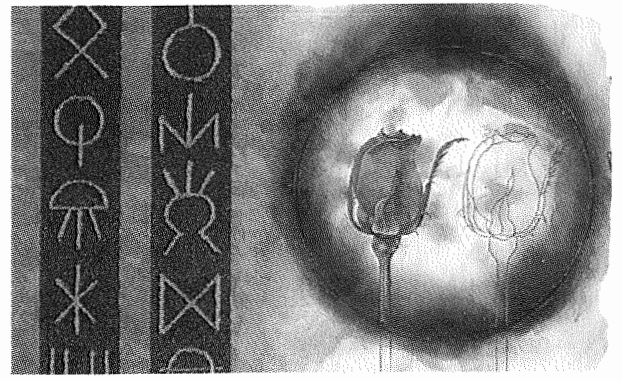
**2.** Els canvis en profunditat en la manera de viure que acabem de descriure han afectat també a les tradicionals polítiques de benestar construïdes a tot Europa principalment d'ençà dels anys 40. En els darrers anys hem anat passant d'una concepció de les polítiques de benestar que posaven l'accent bàsicament en l'accés universal als serveis, a concepcions que, partint d'aquest accés, es preocupen de la qualitat de les respostes, centrant-les en la capacitat d'atendre de manera no rígida a demandes heterogènies i específiques. Per altra banda, cada vegada es fa més evident que la realitat social presenta fenòmens i riscos d'exclusió que requereixen perspectives de resposta transversal i integral. Tot plegat exigeix reforçar els aspectes de disseny de les polítiques i de capacitat de formular projectes concrets, específics i amb atribució clara de responsabilitats. I aquestes polítiques socials cal dissenyar-les en un context en el que, el

major pluralisme social i les noves concepcions en les polítiques públiques, apunten cap a un increment de la interacció entre actors públics i no públics, tant en la formulació de les mateixes com en la seva posta en pràctica. La política educativa comparteix aquests mateixos elements, però augmenta la seva visibilitat i augmenta la pressió social a que estan sotmesos els diferents agents educatius, al convertir-se, com ja hem avançat, en un element central de la capacitat individual i col·lectiva per afrontar les dinàmiques accelerades de canvis en les esferes productiva, social i familiar. Per tant, si volem referir-nos a les diferents responsabilitats dels diferents nivells de govern a Catalunya en relació a l'educació, no podem plantejar-ho només com un tema de conflicte entre institucions per veure qui s'ocupa de què. El tema que preocupa a la gent, el tema que interessarà als catalans, és com millorem la qualitat del sistema educatiu a Catalunya, com preparam millor a les futures generacions per sortir-se'n dels grans reptes plantejats, i des d'una perspectiva progressista, com ho fem mantenint a més a més els lligams i la cohesió social i comunitària. És en aquest context en el que cal situar el debat de la descentralització educativa a Catalunya. Hem de tenir més clar el projecte educatiu de país que tenim (i això requereix més lideratge i més capacitat d'engrescar), i hem de concretar des d'on servirem millor aquest projecte. D'entrada, voldriem apuntar que aquest "locus" hauria de ser un àmbit territorial que pugui recollir la diversitat social de cada lloc i buscar i gestionar de manera flexible les respostes adequades dins d'un marc comú estratègic.

**3.** Si partim dels elements que fins ara hem anat desgranant, entendrem que diguem que la política educativa a Catalunya no ha sabut respondre als desafiaments que s'han anat acumulant al llarg dels darrers anys. Si en els primers anys aquests dèficits eren comprensibles, cada cop ho són menys. En efecte, des de la recuperació de les institucions d'autogovern a Catalunya s'ha anat conformant una política educativa, que, des de les bases estatals que n'han definit els trets essencials, s'ha implementat mitjançant

una forta presència d'agents no públics en la prestació dels serveis i des d'una notable centralització de la capacitat de decisió en mans dels serveis centrals educatius de la Generalitat. El paper dels municipis en aquest escenari ha sigut residual i perifèric. Si bé això potser era comprensible en una fase en la que calia recuperar dèficits històrics, on també calia assegurar l'accés de tots els ciutadans al sistema educatiu, i de segur garantir l'ensenyament en català com un dels elements centrals del sistema, en aquests moments no sembla estar justificat. La centralització i quasimonopoli de la Generalitat en matèria educativa segueix avui sense comptar amb el territori, el qual moltes vegades és vist no com a potencial col·laborador, sinó més aviat com escull o contrincant a vèncer o a defugir. Tot això, des del nostre punt de vista, està passant factura al sistema públic, i genera, creiem, una sensació de que no estem a l'alçada de les circumstàncies i les exigències actuals. En efecte, la rigidesa i l'homogeneïtat, amb que predominantment es treballa, genera manca de capacitat d'adaptació a circumstàncies específiques provocades per elements diversos (tipus d'activitat productiva, densitat de població immigrada, desestructuració familiar, degradació de barris, manca de capacitat d'adaptació dels professionals, manca de coordinació entre serveis educatius i serveis personals en general, necessitats de generar activitats posteducatives...). L'allunyament, la distància entre problemes i autoritats, provoca que quasi sempre s'arribi tard, o que quan es fan coses (per exemple, plans d'acollida) la realitat ja ha anat molt més enllà. Al mateix temps, aquesta centralització lligada a la manca efectiva d'autonomia dels centres, provoca l'efecte de la desresponsabilització sobre la marxa d'un sistema que no accepta la llibertat i no genera confiança. En general, una de les disfuncions més importants de l'actual organització del sistema educatiu a Catalunya, és la manca de sentit de responsabilitat sobre els projectes educatius de cadascun dels centres, i, el que seria més important, del conjunt de centres que en un àmbit territorial determinat comparteixen característiques i problemes, com per exemple: elements estructurals, tipus de població, problemes socials o necessitats educatives. No existeixen "autoritats educatives" o institucions que sobre el territori s'ocupin de concretar les exigències de qualitat, que s'ocupin del funcionament general de l'educació obligatòria i de la seva articulació amb la resta d'activitats educatives i de serveis transversals que són importants i significatius per la bona marxa de la trajectòria educativa. Podríem dir, doncs, que fins ara no s'ha sabut fer servir el factor proximitat, desaprofitant el que per nosaltres és un immens potencial d'oportunitats singularitzades que cada territori ofereix.

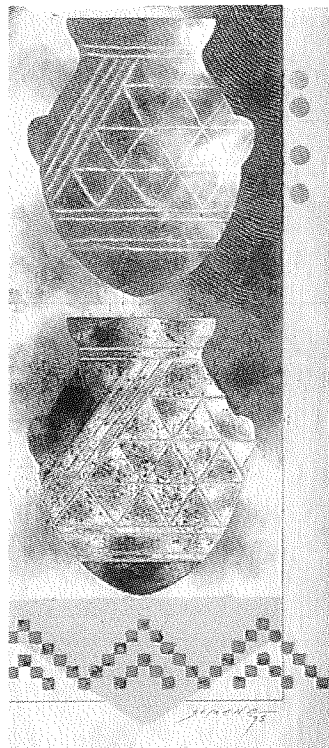
**4.** Hem dit ja que cada cop hi ha més preocupació per la qualitat de les respostes, i que l'atenció es situa en la capacitat d'atendre de manera no rígida a demandes heterogènies i específiques. La realitat social ens ofereix, cada cop més, fenòmens i riscos d'exclusió que requereixen perspectives de resposta que ja no poden abastar-se de la manera "ministerial" (sanitat, ensenyament, vivenda, treball,...) amb que ho hem acostumat a fer, sinó que ens demanen transversalitat i integralitat. Tot plegat apunta a que sino es reforça la capacitat de generar projectes específics i innovadors en aquests temes, no serem capaços de sortirnos-en. Així vol dir dissenyar noves polítiques, concretes i específiques, amb més connexions entre elles, i amb atribució clara de responsabilitats. Aquest darrer punt és important. I ho serà cada cop més. La societat s'ens fa més complexa. És cada cop més difícil saber qui s'ocupa de que. Si és cert que una imatge val més que mil paraules, us recomano veure "La Cuadrilla" (*The Navigators*) de'n Ken Loach, per comprovar (en aquest cas en el camp dels serveis públics) que vol dir difuminació de responsabilitats i degradació del sentit de comunitat i de lligams socials. Però, no val mirar endarrera amb enyorança. I per tant no cal que busquem el retorn a un hipotètic monopoli públic en a prestació dels serveis imprescindibles per la comunitat. Vivim instal·lats en un



creixent pluralisme social i les noves concepcions en les polítiques socials, apunten cap a una major interacció entre actors públics i no públics en l'escenari de formulació i posada en pràctica de les polítiques socials. La política educativa comparteix aquests mateixos elements, però augmenta la seva visibilitat i la pressió social sobre els diferents agents educatius, al convertir-se l'educació en un element central en la capacitat individual i col·lectiva per afrontar les dinàmiques accelerades de canvis en les esferes productiva, social i familiar (veieu els llibres de Richard Sennet, "La corrosión del carácter", Anagrama, o de Ulrich Beck, "La sociedad del riesgo", Paidós).

**5.** A partir d'aquests elements de reflexió, apuntariem que el sistema educatiu a Catalunya necessita avançar cap un sistema en el que el factor proximitat hi fos més present, on el territori i els actors presents hi tinguessin més responsabilitats. La idea força és que si acceptem que des de la proximitat es des d'on es pot dissenyar i adaptar millor els serveis educatius a les necessitats específiques de cada lloc i entorn social, cal també comptar amb la proximitat a l'hora de governar i pensar en educació. Si compartim la idea que el cal és mantenir i reforçar la aliança implícita del màxim nombre de sectors socials a l'entorn dels serveis públics, aleshores hem de convenir que el repte d'assegurar la qualitat real i percebuda de l'ensenyament públic és clau. I creiem que això des d'on segur que no es fa és des del "Ministerio de Educación" per molt que s'omplin la boca de "calidad", i tampoc creiem que es pugui assegurar des de la Via Augusta on hi la seu de la Conselleria. Cal insistir en que en aquesta mena de temes, on la informació és tant rellevant, cal apropar la decisió on hi ha informació, per tal d'assegurar la necessària flexibilitat i adaptació de les coordenades generals a les condicions específiques de cada territori. No ha de ser tan difícil fer-ho si logrem fer entendre que l'equilibri entre responsabilitats i nivells de govern no és una mena de "joc a suma zero", en el que el que un guanya, l'altre ho perd ("perd la Generalitat, guanyen les administracions locals"). Voldríem creure que és possible avançar en les idees que defensem des d'una lògica de "suma positiva", es a dir, compartint responsabilitats i protagonismes, en benefici dels objectus comuns, en aquest cas la qualitat i millor capacitat de servei de les institucions educatives catalanes ("guanyen els ciutadans, guanya la Generalitat, guanyen les administracions locals"). El que cal, des d'aquesta perspectiva, és veure qui fa predominantment qué, i en quines àrees es conflueix.

**6.** Tot sistema que desitgi aconseguir una assignació eficient de recursos, necessita dotar-se d'un marc de planificació i projectació que, des de l'avaluació correcta de les necessitats i l'anticipació dels recursos disponibles, pugui identificar prioritats i objectius a complir, amb compromisos efectius d'actuació. Ara bé, el que cal per tirar endavant plans i projectes és força diferent en un sistema centralitzat que en un sistema descentralitzat. En el primer, la força de la planificació deriva del principi jeràrquic i el seu èmfasi es situa en el contingut, des d'una racionalitat única que determina el que cal fer en cada moment i situació. En canvi, un sistema descentralitzat, en el que la proximitat compta, és bàsicament un sistema plural, ple d'interdependències, on l'absència d'una autoritat jeràrquica formalment reconeguda coma tal, obliga a mantenir una discussió permanent sobre les qüestions i els criteris a partir dels que cal aplicar



les tècniques de la racionalització planificadora. O dit d'una altra manera, no s'està en condicions de determinar des de "dal" quina és l'actuació que cal fer, sinó que això ha de ser objecte d'un procés de negociació i implicació entre els altres actors del sistema. Per tant, l'èmfasi és situa més en el procés que en el contingut. La planificació només pot concebre's com l'escenificació del consens entre "autoritats" dotades d'autonomia política que, en un joc de suma positiva, es posen d'acord en definicions comunes de les seves necessitats, en la identificació de prioritats superiors i en l'assignació de recursos conforme a aquestes prioritats. La coordinació per tant, no és jeràrquica. L'actor que se situa en el centre, combina en divers grau, les funcions de l'expert, de l'àrbitre i de l'autoritat central a la que correspon la defensa del tot per damunt de les parts. El grau en que cada una d'aquestes funcions es pot exercir en la realitat, depèn de les capacitats i recursos amb els que es troba dotat l'actor central. En el marc del sistema educatiu a Catalunya, ens trobem amb diferents presències. Per una part l'administració central que vetlla per la unitat de mercat (espanyol i europeu) la defensa de valors comuns (homologació de títols, homogeneïtat bàsica de continguts), i per garantir una qualitat bàsica comuna a tot el territori de l'estat. La Generalitat, dins del marc descentralitzat que comentem, té i hauria de tenir competències de fixació de continguts bàsics per a tot Catalunya, defensa de la llengua catalana com a instrument primer de formació, determinació dels elements centrals en matèria de capacitació i competències professionals, condicions de treball dels professionals, etc. Així mateix, hauria de formular les prioritats del sistema educatiu català en plans anuals i plurianuals, d'acord amb la seva pròpia visió política, però mitjançant un procés obert a les altres institucions educatives de caràcter territorial. Evidentment, eines com les de l'avaluació i les funcions compensatòries de reequilibri territorial, han de pensar-se també en clau Generalitat. Des d'aquesta perspectiva, l'acció de la Generalitat no pot ser concebuda ni com una simple suma de les prioritats fixades en els plans territorials, ni com una peça totalment al marge del que les institucions educatives territorials entenguin que han de ser les prioritats en el seu àmbit. El valor afegit de l'acció del govern autonòmic vindria determinada per la seva capacitat d'integrar en una lògica supraterritorial i de projecte comú allò que en cada àmbit territorial s'entengui com prioritari. La informació seria la base sobre la que hauria de descansar una bona part de les funcions de coordinació i direcció del sistema. Sense fluxos d'informació suficients i reals en totes les direccions, no seria possible fer viables les funcions de planificació i assignació de recursos abans descrites. Així mateix, la quantitat i qualitat de la informació compartida constituiria una bona mesura del capital de confiança dipositat en el sistema, sense el que difícilment podria progressar la coordinació i la direcció conjunta en un entorn descentralitzat.

**7.** Com es obvi, un dels elements claus en aquest escenari seria definir millor de que parlem quan ens referim a "institucions educatives territorials". No creiem que en aquest tema es pugui anar a "pinyó fixe". Hauriem d'evitar les simplificacions de que abans l'ensenyament estava en mans de la Generalitat, ara caldria que se'n ocupessin els ajuntaments. La filosofia general que en aquests darrers anys ha inspirat la demanda d'una més gran presència dels ajuntaments en les polítiques educatives a Catalunya, es basava en el fet de que

les dinàmiques específiques de territori eren molt poc presents en aquestes polítiques. No hem d'ignorar la gran diversitat que s'amaga sota el nom genèric de municipi. El mapa municipal català és tan fragmentari i divers que difícilment podríem simplificar aquesta redistribució de competències utilitzant només dos pols: generalitat i ajuntaments. Cal entendre que quan parlem de "localitzar" un espai que assumeixi responsabilitats de política educativa i que al mateix temps estigui a la vora del territori i de les seves especificitats, aquest espai a vegades serà més petit que un municipi i moltes vegades haurà de ser més gran d'un municipi. A partir d'aquí, i només a tall d'exemple, podríem imaginar un escenari en el que la conselleria d'ensenyament establiria les línies bàsiques de la política educativa, assumint directament o no la responsabilitat general sobre la provisió i la gestió dels serveis educatius, i deixant la gestió concreta en cada territori al que hem anomenat institucions educatives territorials. Seguint amb l'exemple, podríem imaginar que des de la Conselleria es garantirien els elements d'informació bàsica del sistema, i la planificació i connexió amb polítiques educatives estatals i europees, avaluació, inspecció, anàlisi d'escenaris, etc.. Les institucions educatives territorials assumirien la direcció i gestió dels serveis educatius concrets en cada territori. Aquest territori variaria en funció de variables demogràfiques i socials. Podria anar d'un barri de Barcelona, fins a un sumatori de dues o tres comarques amb característiques bàsiques comunes. Cada una d'aquestes institucions educatives territorials disposaria de competències suficients en temes com mapa escolar, mobilitat dels professionals en el segment públic, concreció de les interaccions ente educació reglada, no reglada i altres serveis públics presents en el territori, transport, construcció i manteniment d'edificis dins del pla conjunt que fixi la conselleria cada any i concreció de les dinàmiques transversals entre serveis educatius i d'altre tipus en el territori. Serveis com els EAP o els CRP, podrien tenir una doble dependència, orgànica de la conselleria, funcional del territori. En cada institució educativa territorial hi participarien de manera decisiva els alcaldes o electes locals, els representants de les entitats cíviques i socials més significatives, els empresaris i contractadors més significatius, els proveïdors d'activitats educatives no reglades, els sindicats, els serveis sanitaris i socials de caràcter local,... i evidentment els representants de la Generalitat en el territori. Aquest conjunt de representants de la comunitat territorial serien els veritables "amos" de l'ensenyament en el territori, ajudats pel tècnics necessaris. No volem entrar aquí en el detall de les formes jurídiques ni en els mecanismes de finançament, tot i que són aspectes centrals en aquest debat. Evidentment, la implementació d'aquest model o d'un semblant, hauria de fer-se de manera gradual i analitzant bé impactes i conseqüències. Cal ser conscients dels grant interrogants que tot plegat deixa oberts. Com molts assenyalen, la descentralització no només comporta aspectes positius, sinó que planteja també problemes i nous reptes. Els objectius que inspiren aquestes reflexions sí que estan clars. Ens interessa tornar a recarregar el sistema educatiu de protagonismes i responsabilitats. Voldríem generar il·lusió des de la proximitat per entendre que l'educació és una element clau del futur de cada comunitat i per tant identificar responsabilitats i responsables. No ens fixem tant amb els detalls del que hem dit, sinó en el missatge que proposem. Es tracta d'ajudar a encetar el debat, i ho volem fer amb tota la prudència que el tema precisa. Per tant, demanem que tothom llegeixi aquestes ratlles entenent que aquest és un procés de reflexió obert i que el que acabeu de llegir només vol ser una peça més del trencaclosques.

\* Aquest article és basa, en bona part, en el treball col·lectiu d'un grup de professionals i bons amics (Josep M. Bas, Jaume Bellmunt, Teresa Eulalia Calzada, Toni Martorell, Esteve Oroval, Ramon Plandiura, Clara Riba, Araceli Vilarrasa) sense els quals els possibles mèrits del text no existirien. Les errades o els desencerts són només del que signa.

# LA MIRADA DEL OTRO: la relación asesor-asesorados

José Leal Rubio

Psicólogo, Asesor y Supervisor

Con alguna frecuencia he comentado que los Equipos Sociopsicopedagógicos Municipales surgidos en las postrimerías de la dictadura franquista han sido uno de los movimientos de más alta creatividad y carga instituyente de los muchos surgidos en su época y en el inicio de la democracia.

Coincidieron con otros movimientos instituyentes como la Reforma psiquiátrica y el desarrollo de la Salud Mental que subvirtieron el “carranclón” orden psiquiátrico que centraba la asistencia a las personas con problemas de salud mental casi exclusivamente en los tratamientos farmacológicos y el internamiento en instituciones creadas más para proteger a la sociedad de los supuestos daños del enfermo que para atender a éste adecuadamente.

El internamiento de los diferentes no ha sido exclusivo de la psiquiatría y se producía también en el campo de la infancia con problemas intelectuales, psicosociales, etc.

Los movimientos de modernización, mediante sistemas de reforma que, en el fondo representaban rupturas con las filosofías anteriores, tuvieron siempre el objetivo claro de abrir las instituciones. De abrir las instituciones cerradas o totales (manicomios, residencias, hospicios, etc.) y de dinamizar las instituciones comunitarias aletargadas por tantos años de dirigismo y falta de democracia. También la escuela. Y a la vez impulsaron un desarrollo de la práctica centrada en la comunidad estimulando las capacidades de la misma para funcionar solidariamente en un espacio y atender su problemática como unidad integrada.

De ese modo, los movimientos instituyentes de la época (Renovación Pedagógica, Salud Mental, Salud Escolar, Psicopedagógicos, Planificación Familiar, etc.) cuya historia está aún por escribir, no fueron movimientos solo técnicos sino también ideológico-políticos, como no puede dejar de serlo cualquier práctica que pretenda cambios, sostenidos por la voluntad de cambio de las asociaciones (de vecinos, de padres,...), de los políticos y de los profesionales. Conscientes todos, pienso, de la insuficiencia de instrumentos para intervenir lo que no era un hándicaps sino un aliciente para crear; también para crear teoría.

No voy a insistir más en estos interesantes aspectos históricos que van a ser desarrollados por otros colegas en este mismo monográfico pero había de decir lo anterior para enmarcar mis reflexiones. Y es que yo viví muy de cerca el desarrollo de los Equipos aunque formaba parte del movimiento por la Reforma Psiquiátrica y la Salud Mental desde mi trabajo primero en un Servicio Hospitalario de Psiquiatría y Psicología de la Infancia y la Adolescencia y luego de un Equipo Municipal de Salud Mental Comunitaria. De esa fecha queda además de muy buenas relaciones de afecto, la satisfacción de la lucha, el esfuerzo y también ¿por qué no? el orgullo de haber hecho mucho por las instituciones y por la necesaria articulación de recursos para hacer frente tanto al cambio de la organización, sanitaria o escolar, y a la necesaria atención a los niños.

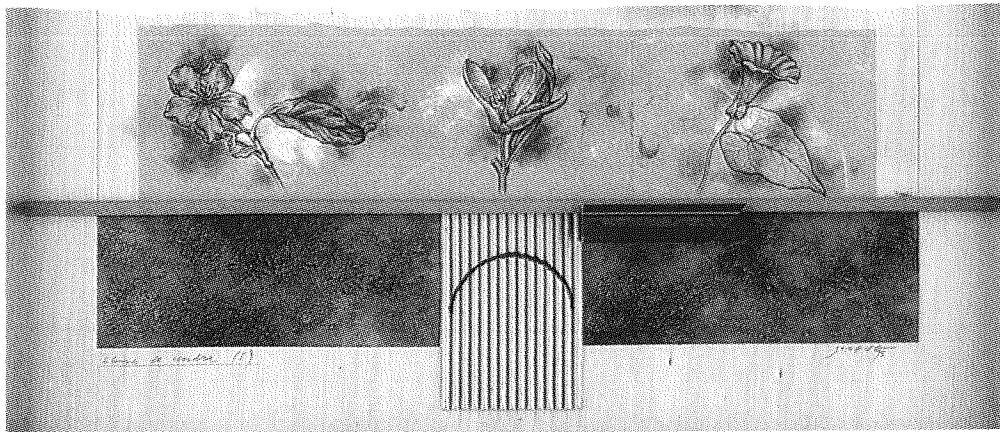
Por todo ello agradezco la invitación a participar en este monográfico conmemorativo que impulsa la revista de la ACPEAP, continuadora de aquellos esfuerzos desde la Administración Autónoma. Creo, además, que es de las pocas veces en que no he tenido que poner título a un artículo. Me ha venido dado y quien o quienes lo pensaron han debido saber que iba a ser de mi agrado. “*La mirada del otro*” me trae resonancias literarias. Y me he acordado de algunos poetas y no he podido sustraerme a la cita de unos versos de Angel González[1].

La mirada del otro es lo que nos constituye como sujetos psíquicos, es decir sujetos sociales; lo que hace de dejemos de ser cachorros de la especie para pasar al orden simbólico y al campo de las relaciones sociales, mediante los procesos de identificación. Hasta tal punto es importante el modo en que un sujeto es, desde su inicio, mirado, sentido, vivido por la madre primero que esa mirada constituirá la base desde la que el sujeto se mirará a sí mismo. Porque construimos nuestra imagen de miradas. También el niño mira la mirada que se le dirige. Y la interpreta y acierta o se equivoca, depende de la claridad con que lo busque el adulto y de la capacidad del niño para interpretar de modo adecuado y descifrar los mensajes, los muchos mensajes que encierra una mirada. Yo no creo que valga mas una imagen que mil palabras entre otras cosas porqué se que hay muchos momentos cruciales en la vida de cada sujeto en que palabra e imagen se entrecruzan y se complementan, pero sí que la mirada del otro nos constituye y nos da entidad.

Pero al título “*La mirada del otro*” han añadido “*la relación asesor-asesorado*”. Por tanto ya no se trata de una mirada, sino de miradas. Como, con sus evidentes diferencias, en la relación primera modelo de relaciones ulteriores.

Porque de lo que trata el asesor no ha de ser de mirar al otro; es mirar al otro y mirarse en el otro estableciendo así un vínculo desde el que construir una tarea compartida en la que ambos obtengan satisfacciones y reconocimientos... A veces no sé si asesoro o me asesoran. Sé que apporto cosas a aquellos que me han reconocido como quien les puede mirar de un modo singular, porque reconocen en mí capacidad de ayuda. Por eso el asesor es asesor; si no se produce ese reconocimiento, sería otra cosa, tal vez igualmente buena, pero otra cosa.

El asesor se ha mirado capaz de aportar elementos al otro para reflexionar su tarea, para resolver una duda, para vencer obstáculos, para iniciar un proceso de cambio. Pero necesita la mirada confiada del otro para poner en juego su saber ayudar. En el fondo se ponen en juego dos necesidades; la del asesor, ya descrita, de dar satisfacción a su función y salida a un saber creativo y la del otro que pone la “falta”, la dificultad, el deseo de saber en la confianza de que el asesor se la va a cubrir. A veces es mucho esperar, no lo digo en desmérito del asesor porque no considero que éste sea el gran e incuestionable sabedor, ni necesita serlo. Mas bien lo entiendo como un copensor que aporta un saber singular a alguien que tiene otros saberes. Recordemos que hablamos del asesoramiento a profesionales y no a inexpertos. Es un juego de miradas, de dos que están obligatoriamente



te obligados a entenderse. Es una relación, un vínculo sujeto a las pa-

radojas, incompreensiones, pasiones, satisfacciones de todo vínculo con sus componentes mas o menos intensos. Mas o menos intensos pero no inexistentes. No es posible enseñar si de resultas no hay efectos de aprendizaje para el que enseña. Porque en todo proceso interactivo hay intercambios. Y los hay porque, sencillamente, somos constitutivamente limitados y por ello, felizmente, potencialmente mejorables en tanto seamos capaces de recibir del otro. El otro, como dijo Freud, "en cuya vida anímica individual aparece integrado siempre el "otro" como modelo, objeto, auxiliar o adversario" y ello se produce en cualquier situación vincular que, digámoslo así, son todas aquellas en que coinciden dos sujetos, aunque dicha coincidencia sea a su pesar.

Lo que da entrada al asesor en un proceso interactivo de formación compartida (no entiendo el asesoramiento desde la prepotencia del saber omnímmodo del asesor, eso es dominación) es el deseo de alguien de mostrar sus cosas, convendrá definir cuales, o cuales en lo manifiesto y cuales latentemente, a la mirada de otro con el ánimo de obtener de él algún aporte que le permita seguir avanzando en la línea que desea. Para que alguien muestre sus cosas a otro hace falta que confie. Y esto tiene que ver con la estructura psíquica de cada sujeto pero también hace falta que aquel a quien se le muestra sea capaz de transmitir que la colaboración es posible, que puede exponer sin exponerse y que juntos entran en un proceso en el que han de definir, de la forma mas clara posible, los términos de la relación.

En sistemas muy formalizados, y cada vez todos lo son mas, se corre el riesgo de sustituir la expresión de deseos por una normativa que exige el cumplimiento de una función. Así puede estar pasando con la función del asesoramiento en las escuelas cuando el desencadenante no es la necesidad sentida por el profesional o la institución sino la obligación mas o menos clara de la administración correspondiente que contrata a los profesionales. En estos casos su razón de ser estaría mas sustentada en el encargo administrativo que en la demanda tras una necesidad sentida. Esto llevaría a una especie de asesoramiento "forzado". Ese forzamiento puede ser de distinta índole y venir marcado por una violencia evidente o ser

sencillamente el reconocimiento de una exigencia como punto de partida. En tanto espacio vincular el espacio de asesoramiento requiere de la puesta en común de las razones por las que se instituye tal acto. A las obvias razones administrativas hay que añadir alguna razón de índole personal y grupal, aunque esta solo sea el reconocimiento de la formalidad organizativa como punto de partida. Eso reconocimiento es el acto simbólico de sujeción a una ley que afecta a todos los que están bajo la misma. Así como para trabajar en grupo el encargo del contratante es necesario pero insuficiente, así ocurre con el espacio de asesoramiento. Su sostenimiento administrativo es necesario, le da legitimidad pero sin la voluntariedad y el compromiso de los participantes puede convertirse en una ficción, en un como si... que no lleve necesariamente a cambios en las personas. Triste destino porque es perder una posibilidad de aprendizajes complementarios. Insisto, aprendizajes complementarios. El asesor no lo sabe todo ni el asesorado lo ignora todo. Tal vez el asesor se sienta poseedor de un saber total y mire al otro como un ignorante total. Ninguna de las dos cosas pueden ser aunque, en mi criterio, estás mas en un saber operativo quien cree desconocer, si tienen la apertura para aprender, que aquel que está ensoberbecido en un supuesto saber total. Aunque así fuere, que, insisto, no puede ser, de nada le sirve si el otro no lo reconoce. Desde esa posición total del asesor no cabe mas que la dominación. Pero puede suceder también que el asesorado solo quiera a un asesor que lo sepa todo, cosa como hemos dicho imposible. Puede, insisto, que el asesorado no reconozca al asesor que no tenga un saber o solución total, cosa imposible, y desprecie a aquel que reconozca límites. Tremenda posición la de aquel que solo busca completud del otro y no puede reconocer que es porque somos faltos que nos relaciones y, justamente por ello, buscamos complementariedad en el otro. En esta situación antes descrita, el asesorado pasa a ocupar el lugar de dominador y descalificador de aquel que no resuelve todos sus problemas. Malas miradas estas. Miradas de desconfianza, descalificación y sufrimiento. Porque hemos quedado que en tanto relación el espacio de asesoramiento ya no es un espacio ocupa-

do o significado por la mirada del asesor; la acción de éste pasa

a estar condicionada por la mirada, expectativa, deseo que le muestra el otro, todo lo cual constituye el vínculo.

Digo, por tanto, que para que se produzca una coherente relación asesor-asesorado hace falta que ambos creen un espacio tranquilizador, relativo, en el que puedan expresarse dos posiciones individuales y grupales, expectativas y que pongan los medios para que ello sea posible.

Y es que el asesoramiento es, en mi criterio, un espacio de aprendizaje compartido, expuesto a las vicisitudes, las claridades y las sombras de todo proceso de aprendizaje en el que participan dos o mas sujetos con roles diferentes pero complementarios.

Como en todo espacio de formación también en el asesoramiento se juega, en mayor o menor medida, la fantasía de que hay métodos y estrategias cuyo conocimiento puede garantizar la solución de los distintos tipos de dificultades que la tarea presenta.

El asesoramiento se asienta sobre dos pilares: el encargo de la institución que contrata y la demanda de los profesionales participantes en el proceso. Los niveles cuantitativos y cualitativos que se den en ambos factores condicionarán seriamente el proceso.

La demanda de asesoramiento, al igual que toda demanda de formación, encierra la búsqueda de un modo de hacer, de un saber que fácilmente resuelva las carencias que uno se reconoce y facilite hacer frente a la tarea de modo exitoso, resolviendo todos los malestares que debido a ello uno siente. Como señaló Mara Selvini, es mágica.

Genera, a la vez, expectativas fascinantes cuyo cumplimiento se espera a través del establecimiento de un vínculo de dependencia con el que enseña o con el que asesora.

La ilusión de saber está presente en todo inicio de formación pero tiene que ser resituada para no caer en la decepción consecuente a la idealización. Cuando es así se produce el aprendizaje.

El trabajo de asesoramiento tal como lo entiendo pasa por considerar que todos los sujetos tienen cosas que aportar, que no hay un saber exclusivo, que no hay uno que sabe y otros que ignoran, que el nuevo conocimiento se construye resolviendo expectativas y dificultades. El sujeto que participa en un curso, en un espacio de asesoramiento está, frecuentemente, instalado en esa posi-

ción de dependencia ilusoria en la que el asesor nunca debe caer.

El asesor no necesita disponer de información acabada, sino saber alimentar la búsqueda y poseer instrumentos para resolver los problemas que se presentan en dicho campo. Quien se sienta poseedor de información acabada tiene agotadas sus posibilidades de aprender y enseñar en forma realmente provechosa.

Enseñanza y aprendizaje constituyen pasos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único, en permanente movimiento, pero no solo por el hecho de que cuando haya alguien que aprende tiene que haber otro que enseña, sino también en virtud del principio según el cual no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de la enseñanza.

En la enseñanza y el aprendizaje no se trata solamente de transmitir información, sino también de lograr que sus integrantes incorporen y manejen los instrumentos de indagación. Porque lo importante no es el cúmulo de conocimientos adquiridos sino el manejo de los mismos como instrumentos para indagar y actuar sobre la realidad y modificarla y modificarse. A veces hay gran distancia entre el saber acumulado y el realmente utilizado. El primero puede ser fuente de enajenación; el segundo enriquece la tarea y al ser humano.

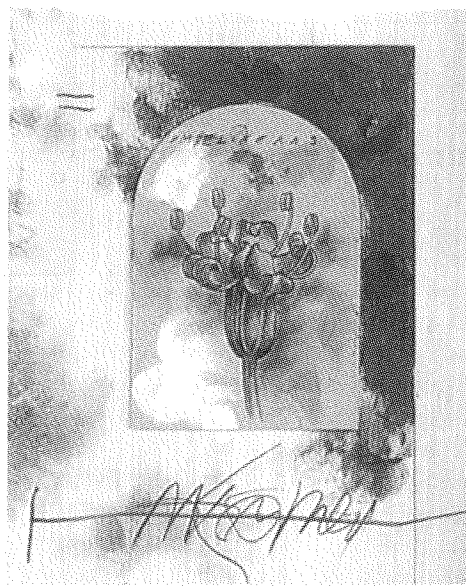
El asesoramiento ha de pretender provocar cambios estables en el asesorado y ayudarle a dotarse de unos saberes flexibles con los que abordar la singularidad de cada situación. No da soluciones, ayuda a buscarlas. Si lo que se quiere es provocar cambios el asesor ha de renunciar a su posición de incuestionable experto y reconocerse también en posición de descubrir a través de las demandas del otro y juntos buscar acercamientos al asunto en cuestión.

El aprendizaje solo se establece y se lleva a cabo regulando la distancia con el objeto de conocimiento. Sin ansiedad, si os gusta mas sin tensión, no se aprende y con mucha tampoco.

El nivel deseable sería aquel en que la ansiedad, la tensión, la inquietud funcionan como señal de alarma y mueve la acción de demandar.

Hay veces en que la demanda está cargada de ansiedad y falta de distancia; urge la respuesta que calme. Permite trabajar si decrece, mediante la relación, el nivel de tensión.

Otras veces sucede lo opuesto: no hay inquietud y no se trabaja; ya «lo saben todo», no hay dudas, de modo que resulta bloqueada la aparición de todo nuevo saber o asesoramiento.



Hay una última cuestión que quisiera plantear y que, de nuevo, nos remite a la mirada. ¿Desde donde la mirada del asesor?. Una de las fuentes de riqueza del asesoramiento procede del lugar desde el que se observa e interviene. El asesoramiento como función específica conviene que sea hecho desde una relación de externidad con el asesorado. La intervención de cualquier profesional viene sobredeterminada, en alguna medida, por el lugar que este ocupa y desde el que interviene. El asesor psicopedagógico pertenece al sistema educativo pero no a la escuela. O mejor dicho, tiene un nivel de pertenencia a la institución en la que colabora, a la que asesora pero no está implicado de igual modo en los procesos de cambio que aquellos, los profesores, que tienen una pertenencia muy diferente y, por ello, un entramado vincular mayor. Sin un nivel suficiente de pertenencia a la institución con la que colabora no puede vincularse pero una exagerada vinculación puede hacerle perder una visión más global de lo que allí acontece. Porque aunque lo que tiene asignado el asesor como campo de asesoramiento sea lo “psicopedagógico”, (concepto que creo debería ser revisado) en la práctica (tanto la de asesorar, como la psicopedagógica) tal área está condicionada por las características de los sujetos que están en la institución (niños, adolescentes, profesores, personal no docente, padres, etc.) y por la dinámica singular de cada organización. ¿Podemos llamar “psicopedagógica” a una demanda que pretende hacer frente a las frecuentes dificultades de organización y relación de los equipos y centros docentes? Sabemos que tales demandas se producen y que cuando es así, con mucha frecuencia, indican un nivel de salud de la organización que es capaz de reconocer dificultades y demandar ayuda. El asesor en el ámbito psicopedagógico (¿o ase-

sor psicopedagógico?) ha de estar disponible para recibir información de las distintas necesidades que detecta la organización para llevar a cabo sus objetivos; lo cual no quiere decir que sea función de aquel hacerles frente. La intensidad de la pertenencia a un contexto condiciona la capacidad de percibir las características de éste. Por exceso o por defecto. Por eso creo que es importante definir ese, en mi criterio, incuestionable factor de externidad y redefinir los niveles de responsabilidad en los procesos. Un exceso de implicación sobrepasaría el marco del asesoramiento para acercarse mas a una función directiva. Una escasa implicación situaría al asesor en la posición de visitante. Intervenir desde fuera es básico para la función asesora, pero un desde fuera como posición operativa, reconocida por todos, que le sitúa en un lugar desde el que es mas amplia la visión.

¿Y la mirada? Comprensiva siempre hasta los límites en que la comprensión pueda ser entendida como sostenedora de lo insostenible, sea la mala práctica, la estereotipia, los déficits éticos, etc.

Confiada, respetuosa, discreta, contenedora y clara. Sabiendo siempre que los procesos de interrelación implica interdependencias. Que los asesorados necesitan del asesor para abrir vías a la solución de dificultades, al desarrollo de deseos e inquietudes. Y también que el asesor necesita del interés del asesorado, de sus demandas porque sin ello su función es una ficción. Evidentemente que hay muchos modos, caminos, matices en lo que venimos llamando el asesoramiento. Cada profesional, cada equipo, cada organización construye los suyos, en base a la singularidad que les caracteriza. A veces es difícil. Otras, hace falta tiempo, paciencia para ver los efectos y confianza en que el fruto llegará[2].

Y antes de terminar hay que preguntarse de que apoyos dispone el asesor frente a las dificultades con las que se encuentra en tareas en cuya realización hemos dicho intervienen factores que no solo son aportados por él.

[1] “Mientras tu existas, mientras mi mirada te busque...”

“Yo sé que existo porque tu me imaginas. Soy alto porque tu me crees alto, y limpio porque tu me miras con buenos ojos y con mirada limpia”. En “*A todo amor*”, Colección Visor de poesía.

[2] “Como avena que se siembra a voleo y que no importa que caiga aquí o allí si cae en tierra, va el contenido ardor del pensamiento filtrándose en las cosas, entreabriéndolas, para dejar su resplandor y luego darle una nueva claridad en ellas”. Claudio Rodríguez. En “*Desde mis poemas*”. Ed. Cátedra.

# BREVE CRÓNICA DE UN TRANSITAR: de la intervención sobre el déficit al oficio de asesor

Fernando Hernández / Universitat de Barcelona

## REPENSAR LA EXPERIENCIA ASESORA

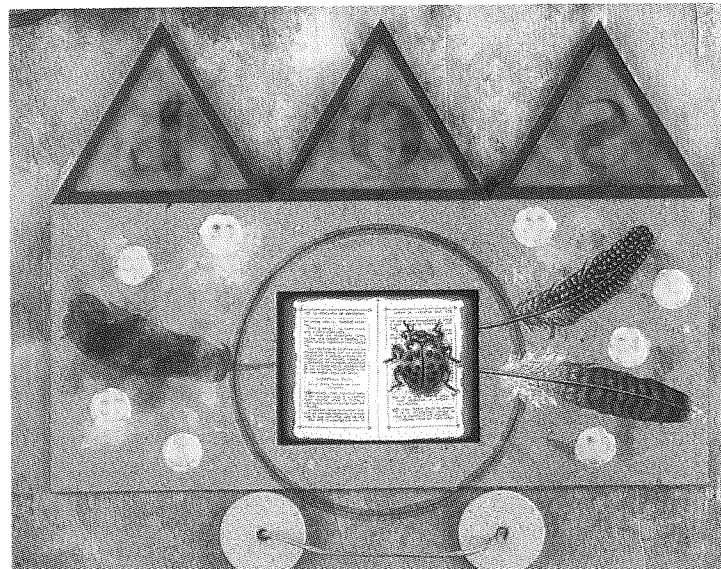
Supongo que la intención de los responsables de esta revista al invitarme a escribir una colaboración en este número con el que se quiere conmemorar el aniversario del inicio de los equipos de apoyo a la escuela en Catalunya, tiene que ver, en buena medida, conque, desde 1987 he tratado de plantear un enfoque diferente, basado en la intervención que asesora, en nuestra labor en la escuela.

No hace mucho he escrito un extenso trabajo (Hernández, 2001) en el que trataba de analizar cómo había ido elaborando mi saber como asesor a lo largo de casi tres lustros. Este trabajo toma como hilo conductor diferentes experiencias en las que he tenido la oportunidad de participar de manera intensa, tanto desde la función asesora como desde la de formador de otros colegas que se trataban de introducirse en la complejidad de esta perspectiva de actuación en la escuela. Desde estas circunstancias dibujo un itinerario en el que se destaca, sobre todo, que he ido aprendiendo a intervenir como asesor en un proceso de constante diálogo con la realidad, desde la incertidumbre que con frecuencia inunda nuestro quehacer, y desde un marco de interpretación que se construye entre la escucha atenta del otro y los referentes que cada cual decide tomar como apoyo para su intervención.

En esta ocasión voy a tomar algunos de los ejes de ese itinerario, en concreto los que coinciden con el periodo que conmemora esta revista. Periodo que para mí constituyó el tránsito entre una manera de intervenir en la escuela que se vinculaba a la educación especial y, en buena medida, al déficit, y el periodo en el que tuve la oportunidad de iniciar lo que considero fue mi primera intervención asesora. Una actuación que tenía como finalidad, la que sigue siendo la divisa actual de mi trabajo en la escuela: dar apoyo al profesorado y a la comunidad para lograr entre todos que cada alumno encuentre su lugar para aprender.

## APRENDER A INTERVENIR DESDE LOS MÁRGENES

Una de las primeras actividades que realicé de manera continuada en el campo de la educación coincide, como he señalado, con el periodo que aquí se conmemora. Entre 1981 y 1982 participé como miembro del equipo sociopsicopedagógico municipal de Esplugues del Llobregat. Circunstancia que me permitió descubrir las limitaciones y las posibilidades que se abren a la hora de trabajar junto a los docentes para promover innovaciones educativas. Las posibilidades venían de que éramos un servicio de apoyo que el municipio ofrecía a los maestros. Pero éstos no siempre sabían (tampoco nosotros) cómo establecer una relación de colaboración con alguien que, aunque formara parte de la vida diaria del centro, era considerado, más allá de las buenas relaciones personales y del respeto profesional, como un *outsider*, un extraño, y como tal debíamos colocarnos en los márgenes de la escuela. Por ejemplo, asociándonos a lo que entonces se denominaba aulas de educación especial, o a la tarea de diagnosticar alumnos con dificultades. Las posibilidades para crear otros espacios de actuación que contribuyeran a la mejora de la calidad de la escuela pública dependían de las facilidades que podíamos encontrar en algunos docentes, con quienes podíamos planificar y lle-



var a cabo innovaciones que respondieran a las situaciones emergentes. Por lo que he compartido con muchos colegas este sigue siendo el marco de buena parte de las intervenciones de psicopedagogos y orientadores que tienen lugar en la actualidad en las escuelas de primaria y secundaria.

Sin embargo, aquella experiencia fue fundamental para mi aprendizaje como futuro asesor, porque me permitió conocer la importancia de la micropolítica en las instituciones, los mecanismos de defensa del profesorado y la importancia del apoyo y la relación con/de las instituciones de la comunidad. También porque pudimos, con los profesores, desarrollar actuaciones innovadoras que todavía, 20 años después, siguen siendo prácticas comunes en muchas escuelas: la organización de la enseñanza y el aprendizaje a partir de rincones y centros de interés, las aulas taller, el diseño de actividades relacionadas con la educación ambiental, el abordaje psicosocial de las problemáticas escolares, la formación del profesorado en el centro...

En todas estas acciones aprendí que la colaboración con los profesores requiere un marco desde el que intervenir que vaya más allá del que pueda derivarse de ser considerados como un recurso que se les ofrece sin un proceso de negociación... y sin compromisos. Aprendí que no bastaba con que la administración nos permitiera estar en un centro para adquirir visibilidad y para dotarnos de una voz que fuera escuchada y no sólo soportada. Se hacía necesario negociar una presencia que algunos profesores podían vivir en ocasiones como una amenaza, o como la actuación de un intruso privilegiado que no padecía las tensiones del día a día en el aula y la escuela.

Con este bagaje tuve la necesidad de reflexionar sobre la posibilidad de perfilar un papel, una forma de actuación en la escuela, que permitiera acompañar procesos de innovación encaminados a la mejora (en cuanto que posibilitara aprender a todos los alumnos) de la educación escolar. Me aproximé entonces al estudio de cómo en otros países, sobre todo en Gran Bretaña (donde había trabajado como profesor de castellano en dos centros de secundaria) y Estados Unidos, se contemplaba el papel de quienes acompañaban a los docentes en los procesos de innovación.



En esta revisión aparecía que la figura del asesor había surgido a consecuencia de los cambios y revisiones que desde finales de los años setenta, se habían ido produciendo en las relaciones profesionales entre los «especialistas» y quienes llevan a cabo la práctica diaria de la educación escolar. Fueron estas y otras referencias las que tuve en cuenta a la hora de comenzar a perfilar el marco para lo que podría ser una intervención asesora. Además de dotarme de una teoría de cambio que guiara mi actuación en la escuela. Lo que me llevó a tomar como apoyo inicial la de Kurt Lewin (1947), además de prestar atención a los mecanismos de defensa que tienen lugar en todo proceso de innovación.

## **EL ASESOR COMO APOYO A LOS DESEOS DE CAMBIO DEL PROFESORADO**

Con este bagaje y a la espera de la oportunidad que me permitiera poder desarrollar lo que estaba perfilando como una perspectiva de actuación diferente a la que observaba en mi entorno, seguí con mis actividades, atento a los esperanzados aires que parecía traer la reforma que entonces se iniciaba y que parecía que iba a tener en cuenta las experiencias innovadoras de los docentes.

La posibilidad de llevar a cabo este enfoque de trabajo, que devendría en la intervención asesora, surgió en noviembre de 1984, cuando un día en el que revisaba proyectos de investigación presentados por profesores, en un despacho del I.C.E. de la Universidad de Barcelona, una colega, hoy inspectora, me presentó a un grupo de docentes del Ciclo Medio de la escuela Pompeu Fabra, quienes me plantearon si les podía ayudar a saber si estaban facilitando a sus alumnos globalizar los conocimientos escolares.

Esta situación era la que estaba esperando, pues contenía algunas de las características que buscaba para explorar una nueva manera de intervenir en la escuela:

**(a)** Por una parte, era el profesorado quien planteaba la demanda, lo que iba a suponer poder negociar el marco de la intervención y los compromisos que ambas partes íbamos a establecer.

**(b)** Por otra, la demanda implicaba una evaluación (entendida en el sentido de la evaluación democrática de CARE) de su práctica, sobre la cual se podía intervenir desde el que era entonces mi marco de referencia: la investigación-acción.

**(c)** Además, la intervención partía de una necesidad concreta, de la insatisfacción de un grupo de docentes y se podía orientar en torno un proyecto específico, lo que impediría dispersarse en múltiples iniciativas.

**(d)** Por último, al realizar la intervención desde el plan de formación del I.C.E. (que sería la institución que cubriría la parte económica de la asesoría), se facilitaba la independencia para el desarrollo de la asesoría.

Esta experiencia supuso para mí una oportunidad de primer orden en mi trayectoria como asesor, no sólo porque se extendió a la largo de cinco años, lo que me permitió construir los aspectos que fundamentan mi intervención asesora, sino porque pude ir haciendo público el proceso que seguíamos. En Hernández y Ventura (1992) se puede ver cómo el proceso seguido en la asesoría llevaba a la elaboración de una propuesta, la organización del currículum mediante proyectos de trabajo, que iba a trascender a la escuela Pompeu Fabra, y que sería incorporada (con matices y particularidades) por otros educadores en diferentes países, lugares y contextos.

¿Qué significó para la construcción de mi saber como asesor

esta experiencia que duró casi un lustro? En primer lugar, que el asesor, o quien trabaje con docentes, ha de ser depositario de su confianza. Lo que significa en términos de la pedagogía feminista que ha de ser un referente de autoridad (que nada tiene que ver con el ejercicio del poder), en la medida en que se le reconoce su capacidad “para enseñarle, y ayudarlo a crecer” (Jaramillo, en Cobeta, Jaramillo, Mañeru y Montoya, 2001:69).

En segundo lugar, que no se puede dejar de lado la micropolítica de la institución. Las relaciones de poder en las instituciones son un elemento que marcan no sólo la demanda sino el destino de las innovaciones. Con frecuencia estas relaciones se camuflan tras los afectos y la presión de los grupos que ejercen el liderazgo (o la resistencia) en la innovación. La micropolítica se despliega en la cotidianidad. Algo que quien visita de manera esporádica una escuela ha de tener en cuenta, para no perderse en la complejidad de las relaciones, presiones y silencios que se escenifican en las instituciones.

En tercer lugar, que es importante ayudar a dar nombre y contextualizar a las concepciones y las prácticas de los profesores. En esta primera experiencia asesora un elemento que considero relevante fue crear un espacio de formación que tenía como base la práctica de los docentes, y que pretendía, sobre todo, “poner nombre” a esa práctica. Algo que una formación basada sólo en el “hacer” suele omitir, por la tradición de separar la teoría de la práctica y por el anti-intelectualismo que tanto domina en la formación docente.

En cuarto lugar, aprendí que si una experiencia de innovación no está afianzada, un cambio significativo en la asesoría o en la micropolítica, puede llevar a un estancamiento en los procesos de innovación o a la aparición de posiciones defensivas. Este fue uno de los saberes (el aprendizaje de la decepción) que me reportó esta asesoría. En un momento dado, al final del cuarto año, una parte del profesorado plateó que necesitaban “un periodo de descanso” para asimilar el trabajo que se había realizado. Acepté la propuesta sin interpretarla. Pero en lugar de aprovecharla para llevar a cabo el cierre de la intervención asesora, decidimos continuar con el resto del profesorado un trabajo de investigación sobre la práctica en torno a cuestiones relacionadas con la evaluación y la comprensión. Esto generó tensiones entre el profesorado que a medio plazo tuvieron, desde mi punto de vista, una repercusión negativa en las relaciones institucionales.

A lo anterior se vino a añadir la demanda de una parte del claustro que consideraba prioritario, de acuerdo con la exigencia de la reforma, realizar el proyecto curricular de centro. De nuevo intervine sugiriendo un especialista en el tema para que les acompañara, que contribuiría a hacer de puente con el final de mi asesoría, ya que habíamos cumplido los objetivos previstos. Sin embargo, esta nueva intervención llegó en un momento en el que la micropolítica de la institución había producido una fragmentación entre el profesorado. Lo que hizo que la propuesta del desarrollo del proyecto curricular posibilitara un juego de poder y formas de exclusión. Algo que no sé si el nuevo asesor supo interpretar, o si estaba más atento a que el modelo de desarrollo del proyecto curricular que quería experimentar en el centro, se llevara a cabo tal y como lo había previsto.

## **UNA AGENDA PARA UN PRESENTE INCIERTO**

Pero el saber más importante que obtuve fue una vacuna contra el papel protagonista del asesor en un proceso de cambio, ya que entonces pensaba que la función principal del asesor era

actuar como agente posibilitador del cambio. De esta experiencia saqué la evidencia de que son los docentes, los alumnos y las familias los protagonistas efectivos y afectivos de cualquier innovación. De no ser así se generan dependencias, conflictos no manifiestos, disputas no explicables que, a no ser que el asesor sea alguien carismático, acaban por impedir llegar a una autonomía del proceso iniciado y a la consecución de los objetivos previstos o los que se vayan definiendo sobre la marcha.

En la actualidad, sigo compartiendo este objetivo para la intervención asesora, que viene avalado además, por la investigación acumulada sobre la innovación y el cambio en la educación. Sin embargo, ahora soy menos exigente, quizá porque entre nosotros, desde el último gobierno socialista y de forma palpable en los años de gobierno conservador, los vientos no soplan en la dirección del cambio que hoy parece necesitar la escuela. De aquí que considere que la asesoría también puede tener lugar en un seminario de formación, en el que los docentes comienzan planteándose un interés didáctico o de organización del centro para solucionar alguna dificultad vinculada a su práctica de enseñanza y al aprendizaje de los alumnos. Un contexto donde la asesoría no ofrece soluciones, sino que ayuda a reconstruir un problema, buscar interpretaciones alternativas, sugerir posibilidades de actuación y acompañar el proceso de investigación que los docentes inician con la finalidad de explorar alternativas a su práctica.

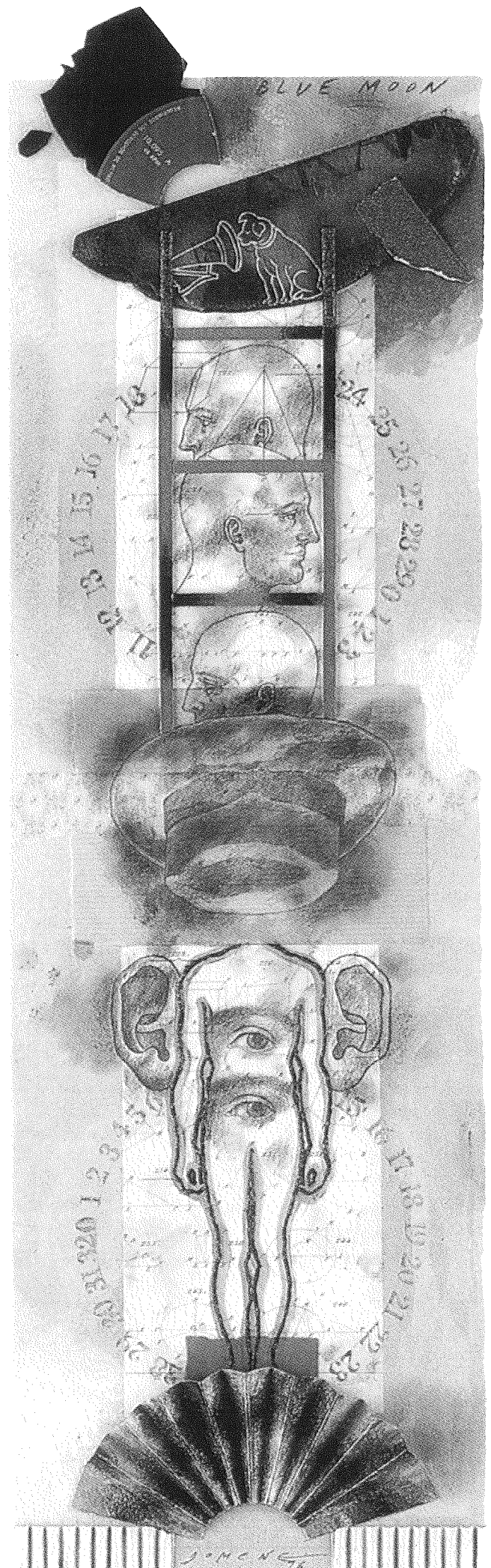
Ahora considero que el componente básico que define una función asesora es la intervención sobre el quehacer de otros. Esto que es válido para cualquier campo profesional (piénsese en los asesores de empresa, por ejemplo), en la educación se concreta cuando se toman aspectos de la práctica de los docentes como terreno sobre el cual se interviene. Esto hace que la asesoría puede realizarse sobre la actividad de uno o varios profesores en un centro, o de varios profesores que desde diferentes instituciones compartan un interés próximo.

Sin olvidar que la finalidad última de toda asesoría es que el asesor deje de estar presente como tal. Algo que hay que elaborar a tiempo, y que impide, desde mi punto de vista, que alguien cuyo trabajo es estar de manera obligada en una institución (un orientador, un miembro de un equipo de apoyo) pueda lograr, puesto que ha de generar nuevas necesidades para garantizar su continuidad. Puede ser "otra cosa", pero no un asesor en los términos que aquí se plantea.

Lo que guía ahora mi intervención asesora es la necesidad de repensar la función de la escuela y de la actuación docente en estos tiempos de mudanza. Un repensar que tiene como pregunta de inicio la que nos planteaba en un seminario con el grupo de investigación consolidado "Formación, Innovación y Nuevas Tecnologías" de la Universidad de Barcelona la profesora Susan Street, "qué sujetos queremos educar y que formación queremos (necesitamos) para poder hacerlo". Esta es la cuestión primera que ahora ha de plantearse toda intervención asesora, el desafío que ha de afrontar quien se plantea una intervención más allá de las urgencias y la inmediatez.

#### Referencias bibliográficas

- COBETA, M., JARAMILLO, C., MAÑERU, A. y MONTOYA, M. (2001) La autoridad de la mirada femenina. *Cuadernos de Pedagogía*, 299, 66-71.
- HERNANDEZ, F. (2001) El saber del asesor: reconstrucción de un itinerario. En J. D. Segovia (Coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro (89-105).
- HERNANDEZ, F. & VENTURA, M. (1992) *La organización del currículum por proyectos*. Barcelona: Graó.
- LEWIN, K. (1947) Action-Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-36.



# LA RELACIÓ FAMÍLIA - ASSESOR PSICOPEDAGÒGIC

Manel Gener

Sobradament i com si no sabéssim perquè, un dia (o molts) sentim un cert bellugueig intern que ens convida a preguntant-nos qui som professionalment, què estem fent, quin és l'objectiu de la nostra intervenció.

Aquest sentiment, que sovint ens provoca una certa angoixa, és comú a tots aquells que treballem en àmbits relacionats amb l'atenció a les persones. Tot i ser diferents, mestres, professors, psicòlegs, pedagogs, treballadors socials, educadors, etc, podem experimentar la moguda emocional que ens suposa aquest tipus de preguntes. Pertanyem a una classe professional que per un costat desperta recels i per altre admiració. És aquesta una realitat que experimentem nosaltres mateixos, quan analitzem el nostre funcionament: no sabem si recelar de la pròpia activitat, o seduir-nos per l'admiració que aquesta ens produeix.

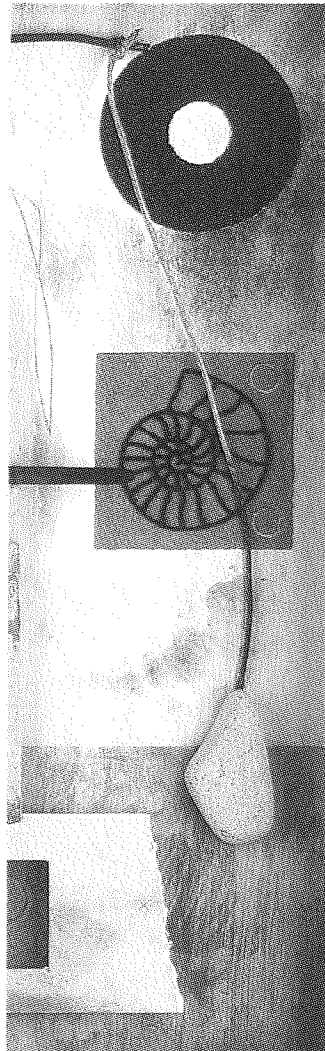
I és que fa por. Per poc responsable que un sigui, i per poc compromès que un estigui en si mateix, treballar en l'atenció a les persones imposa un respecte.

Això no vol dir que no es pugui gaudir i que no s'arribi a sentir veritable satisfacció en realitzar aquestes feines. Clar que sí!

Si ens centrem en l'activitat de l'assessorament psicopedagògic, aquesta introducció té absoluta vigència. Som uns professionals que per encàrrec social, i en el cas dels EAP, a través de l'administració, tenim la demanda de col·laborar amb les escoles, per tal que des del sistema educatiu es pugui donar atenció a les necessitats que els alumnes i les seves famílies presenten habitualment. Ens movem doncs en el marc de l'atenció a la infància i l'adolescència, i per tant estem en possible relació amb tots aquests professionals que també atenen a aquesta població (serveis socials, justícia, salut mental, lleure, etc.).

La nostra intervenció sempre es produeix a partir d'una demanda que ens ve formulada per qui està en contacte directe amb els alumnes i les seves famílies. En la majoria d'aquestes demandes hi ha sempre un element comú: la situació concreta d'un alumne, que a la vegada és membre d'una família. A part deixem ara aquelles demandes, cada cop una mica més freqüents, en les que la preocupació no és un alumne concret, sinó el funcionament de l'aula, l'equip docent, la relació amb elements externs als centres educatius, etc.

Quan la preocupació té el seu origen en la situació de l'alumne, tenim bàsicament dues opcions, prou conegudes: entendre-la com a una situació en la que l'alumne apareix com un "ser pertorbat de manera aïllada o únicament en termes d'una etapa del desenvolupament subjecte a una diversitat de problemes previsibles" (1), o bé entendre-la com una situació en la que el subjecte es mostra en funció de la relació que té amb els altres elements que componen el context en el que es mou.



Ara podríem entrar en una possible categorització de diferents tipus de problemàtiques que la situació de l'alumne descriu: les dificultats que giren al voltant de l'aprenentatge acadèmic, les que estan relacionades amb el comportament i la relació amb els adults i els iguals, etc.

Però sempre, sigui quina sigui la situació, ens preguntem què passa, per a què deu estar mostrant aquesta "dificultat", quin és el problema...

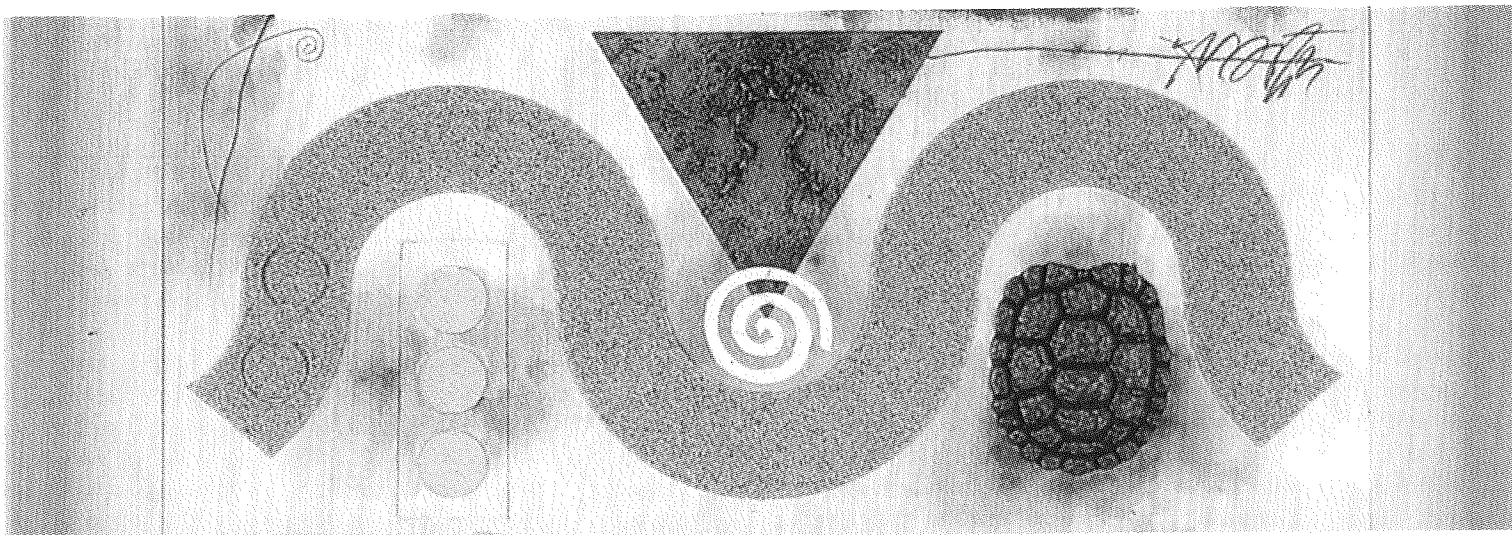
En aquest punt ens resulta molt suggestiu el que L. Cancrini descriu:

*"Els trastorns psiquiàtrics que es manifesten en el nen tenen unes característiques notablement diferents a les dels adults. Des de la perspectiva genètica, la relació entre les situacions externes i les activitats dels mecanismes de defensa es pot reconèixer més fàcilment. Des del punt de vista evolutiu, les formes d'emergència subjectiva estan molt influïdes per l'edat i pels nivells de l'organització del comportament, i a la vegada poden influir en el desenvolupament d'aquesta organització. Finalment, des del punt de vista sistèmic, els anomenats trastorns estan relacionats amb una sèrie de passos que porten al nen des d'una condició de dependència funcional completa de la mare a nivells progressius d'autonomia (individuació) i que en conseqüència, plantegen complexos problemes d'adaptació a un nucli familiar que es troba obligat a redefinir continuament contextos, rols y regles." (2)*

Cancrini parla de trastorns psiquiàtrics, i aquest terme dona a la seva descripció un caràcter determinat. Entenc que el terme psiquiàtric ens situa en el terreny de la psicopatologia. Evidentment moltes de les situacions que ens trobem a l'escola no tenen la consideració de psicopatologia, però això no treu que el que explica Cancrini es pugui aplicar a conductes disfuncionals sense que arribin a ser considerades com a psicopatològiques.

Així doncs la qüestió és ara centrar-se en un possible camí per tal de, en la missió d'atendre la demanda que ens han fet, cercar l'explicació del que deu estar passant, i en conseqüència trobar una alternativa que possibiliti sortir de la situació que ha generat la preocupació.

No es cap descobriment treballar amb la idea que "en la família" podem trobar possibles explicacions com alternatives per millorar la situació. De tots els punts de vista que Cancrini exposa a l'hora d'entendre els trastorns dels nens, el sistèmic és el que ens permet poder entendre l'entramat relacional en el que es desenvolupa la seva acció, i està majoritàriament acceptat, que per comprendre l'evolució de les propostes relacionals del nen respecte al seu entorn, cal observar la interacció d'aquest amb els seus pares o qui els hagi substituït en les seves funcions parentals.. El mateix Cancrini diu:



*“...es pot estudiar el desenvolupament del nen, en totes les cultures, com el resultat d'un esforç d'adaptació que utilitza, combinant de diferents maneres, la imitació i la rebel·lió, la tendència a delimitar el propi self autònom i el desig de correspondre a les expectatives que s'intueixen en l'altre.”(3). I l'àmbit on es comença a realitzar aquest esforç, i on pren major consistència és el familiar.*

Veto aquí que el quid de la qüestió està en com afrontar aquesta observació de la família, i justament fer-ho des d'un context, l'escolar, que per definició s'hauria d'entendre com a complementari a la família, però que sovint s'acaba posicionant des de la simetria.

A qui, volent o no, interessa realitzar aquesta observació és al docent. Ell és qui té un nivell més alt d'interacció amb l'alumne, després de la família, i per tant qui està desenvolupant amb ell un considerable nombre de propostes relacionals. Estar al cas de totes les interaccions que els alumnes proposen esdevé tasca complexa, ja que a quasi cada grup classe hi ha situacions d'alumnes que suposen una dificultat afegida a la tasca que el docent vol realitzar.

I és per això que alguns hem interpretat que la feina de l'assessor psicopedagògic s'ha inventat, per tal de poder entrar a col·laborar amb el mestre, a fi d'intentar afrontar aquesta complexa situació. Dic intentar-ho!

Conec a molts mestres, dones i homes, tant a educació infantil, primària, com a secundària. Són tots ben diferents. Tots tenen el seu estil propi de relació, fruit del seu esdevenir com a persones al llarg de la seva història familiar, social, escolar, professional, etc. Tot i lo diferents que són, tenen al menys una cosa en comú: el seu desig seria que tots els seus alumnes aprenguessin. I quan això no passa, quan per diferents motius els

alumnes no aprenen els continguts i els procediments, i/o mostren actituds negatives, quelcom de l'essència de la seva missió com a educadors es veu en entredit. I això és dur, i sovint difícil de suportar.

Quina podria ser la descripció a nivell d'emocions que reflectiria l'estat de la persona-docent quan això passa? Frustració, ràbia, tristesa, resignació, desamor, confusió, inseguretat, desànim, decepció,... Cadascú, justament en funció del seu estil tindrà el registre propi, la seva manera, però l'experiència em fa intuir que hi ha la percepció d'una emoció comuna: la impotència.

Espero no haver introduït confusió en el seguiment del fil conductor del discurs que estic intentant construir. Tot això d'arribar a les emocions del docent, té com a objectiu intentar posar de manifest la importància que té, en el fet de relacionar-se amb la família, l'apropar-se al coneixement de quins són els elements definitoris del perfil d'un dels interlocutors: el mestre, el professor. I ho he volgut fer perquè tinc la quasi certesa que tradicionalment la posició, l'estat emocional del professional, la perspectiva sentimental del mestre no es té en compte a l'hora d'afrontar aquesta parcel·la de la seva activitat. Teòricament si que es fa, però a la pràctica difícilment ens donem un temps per conscienciar bàsicament el registre de les nostres emocions.

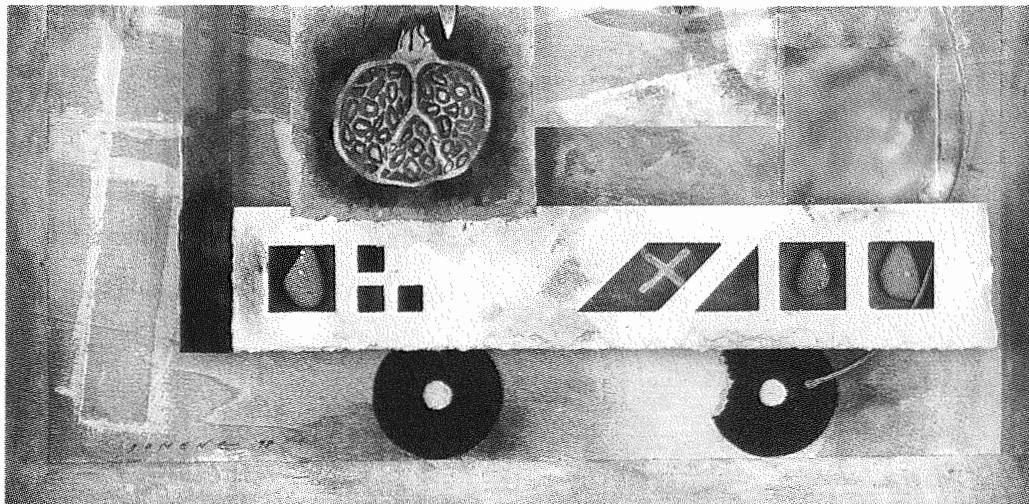
Així doncs arribem al punt que en aquesta trobada entre pares i docents, una de les parts respon a un estil relacional determinat, diferent en cada cas, però amb dos trets comuns, i que segons la meua opinió són el sentiment de no saber què i com fer, és a dir amb un cert nivell d'impotència, i la dificultat de reconèixer operativament aquest sentiment.

Per un altre costat ens trobem a l'altre interlocutor, la família que arriba a la trobada

amb un ampli ventall de possibles registres emocionals, però amb una característica diferenciadora en relació al docent: la família no té la pressió de donar una resposta en funció d'un determinat rol professional. A la família no se li exigeix que es plantegi certes estratègies relacionals. La família és d'alguna manera sobirana, (en el sentit de ser mestressa, per activa o passiva, de la seva història), és l'usuari i té el dret de ser tractada com a protagonista de la situació. El docent realitza un servei, cobra per fer-ho, i ha de respondre a uns requisits d'acreditació. Això li dona un poder, que s'ha d'utilitzar en benefici de la pròpia posició (ha de preservar la continuïtat de la seva tasca) i de l'atenció a l'usuari (l'alumne i la seva família).

Estant com estàvem centrats en el registre de les emocions de la família, hem de saber, i de fet ho sabem, que la família avui dia té una situació prou complexa. Sembla que els requisits per tal de desenvolupar la seva funció parental (tenir cura dels fills) continuen passant per dues dimensions relacionals difícilment renunciabls. Una és la que es descriu a partir del món dels afectes: amor, protecció, respecte, estimació... L'altre és la que està relacionada amb el terreny dels límits: les normes, les regles, l'autocontrol... Darrerament ha estat en Salvador Cardús (4) qui ha reflexionat amb molt encert divulgatiu quines són les claus de l'actual situació de la família, i ha explicat molt bé els diferents motius que han portat als pares de família a sentir-se desconcertats davant el desenvolupament de la seva funció.

Tots sabem que una de les conseqüències de l'actual situació social, ha estat el fet que les famílies s'hagin vist abocades a tenir que delegar part de les seves funcions a les institucions, la més representativa de les quals és l'escola. Molt donaria de sí un debat al voltant de les



característiques d'aquesta delegació. Però no és l'objectiu d'aquest escrit. El que si m'interessa és plantejar que sigui quina sigui la vivència del fet de la delegació que la família fa de les seves funcions a l'escola, el que si que no hi ha mai és una donació total de les mateixes. No és pot pensar doncs mai, que la família renuncia al seu paper, ni tant sols en molts d'aquells casos que fins hi tot es fa explícit.

Tenim doncs, més o menys perfilada, la posició emocional de les dues parts que tenen la responsabilitat de la interacció. I si podem fer cas al que diu P. Watzlavick (5) pensant en la comunicació humana, l'aspecte de contingut de la interacció està classificat per l'aspecte relacional, ja que a més li atorga un grau de metacomunicació. I jo no m'atreveria a dir que l'aspecte relacional de la comunicació no està determinat en gran mesura per l'estat emocional dels comunicants.

Tot això ens dona peu a tenir present la necessitat de pensar en quina pot ser l'estratègia que ens faciliti aconseguir la finalitat de la trobada.

En aquest punt m'he de parar un instant. I és que més amunt he dit que una de les funcions que s'interpreten de l'activitat de l'assessor psicopedagògic, és la d'intentar col·laborar amb el docent en la complexa tasca de definir una relació de complementarietat positiva amb la família. Aquesta definició no la podem perdre de vista. La intervenció de l'assessor ha de tenir sempre en compte, al meu entendre, que ell és un recurs que el sistema educatiu ha posat en funcionament, ubicat clarament en l'institució educativa (pagat pel Departament, pagat per l'Ajuntament...). Per tant la família ens veurà sempre al costat dels docents, tot i que una de les nostres funcions sigui atendre les necessitats de l'alumne i les seva família. Ho fem al costat de l'escola, i sota els paràmetres de la institució que ens empara.

Amb l'escola hi tenim definit un Pla d'Actuació, hi tenim una història comuna d'intervenció, un temps per la reflexió (?), per la preparació, etc. És així pel motiu fonamental de fer que la tasca dels docents, de l'escola, sigui un servei prou eficaç.

Doncs bé tornant al punt en que ens havíem aturat, i recuperant la necessitat de veure quina podia ser la millor estratègia per definir la relació amb la família, m'atreveria a proposar una línia d'actuació per tal d'afrontar-la:

- En primer lloc tenir clar qui som... Ja hi som! Ja deveu pensar que estic fugint d'estudi. Doncs res més llunyà del meu interès. Quan dic que el primer que hem de fer és saber qui som, vull dir que a l'entrar en relació amb la família estem entrant en una situació en la que el nostre interlocutor sent, al marge de desconcert, que es tractaran coses que són de capital importància per ells (la seva vida, els seus fills, les seves coses). Per tant es fa necessari intentar equilibrar el nivell d'intensitat en que s'afronta aquesta trobada. Això vol dir potser no ben bé saber qui som, sinó més aviat connectar amb el nostre sentiment davant la situació.

- Immediatament sorgeix la necessitat d'analitzar quina es l'explicitació del que sentim davant la situació que ens ocupa. Parlar del que representa la situació per a un docent, a nivell professional, però també a nivell personal, permetrà una intervenció o bé una altra. Aquest moviment ens ha de permetre connectar amb el sentiment

d'impotència que tenim, i per tant construir-lo no com un handicap que ens bloquejarà l'acció, sinó com la possibilitat de donar

sortida a accions adreçades al canvi. Quan dic sentiment d'impotència, no voldria dogmatitzar. Del que es tracta es de disposar les nostres habilitat comunicatives vers l'acomodació a l'interlocutor, en aquest cas l'usuari de l'escola, la família, justament perquè podem saber que ells portaran al nostre encontre, vestits de diferents formes, sentiments de desconcert, por, inseguretat.

- En tercer lloc, potser ja estiguem en condicions de definir un discurs en el que la centralitat del problema la puguem situar en la nostra "teulada". No podem començar relacionant les dificultats que presenta el seu fill... No podem, ni que sigui amablement, iniciar explicant totes les coses que el seu fill no és capaç de fer... Hem de començar parlant de les nostres dificultats, de la nostra preocupació per poder portar a terme la nostra feina. I ha de ser així, ja que aquesta és la manera que ens col·loca en la posició de no despertar sentiments de culpabilitat excitadors de grans moviments de reserva i defensa en els membres de la família, i posteriorment presentar una demanda d'ajuda, una demanda de necessitat de col·laborar amb ells.

- Feta aquesta demanda d'ajuda, i en funció de la resposta estarem en condicions de definir maneres d'actuar. Evidentment si ens trobem amb un rebuig frontal a col·laborar, explícit o no, val més que, o bé revisem què és el que hem fet, o bé ens retirem prudentment per cercar en la xarxa social altres possibilitats de conduir la situació, potser des de contextos professionals diferents al nostre, de control per exemple. Però si, com acostuma a passar la majoria de les vegades, la resposta és afirmativa en el sentit d'acceptar la demanda d'ajuda, és important començar a concretar que, com, qui i quan es podran fer coses per millorar la situació. Això si, sense perdre mai de vista que el protagonisme dels fets correspon a la família, vigilem en l'acceptació de delegacions...

Aquests són els camins molt recorreguts, però poc explorats. Hi ha moltíssimes relacions entre mestres i pares que s'han fet malbé al no tenir presents aquests aspectes, que en aquestes línies he volgut tractar. Però també hi ha moltes situacions en que els assessors psicopedagògics hem perdut l'oportunitat de treballar perquè no fos així. És cert que hi ha prou ocasions en les que la família entra en contacte amb l'assessor directament. Jo defenso aquesta possibilitat, però sempre pensant que les coses s'han de fer sempre pensant que hi ha una escola, uns docents, que en definitiva i d'una manera molt més primària que nosaltres, han de viure cada dia amb els seus alumnes. Saber comptar sempre amb ells és una de les virtuts que ens toca entrenar als que fem assessorament psicopedagògic.

(1) Fishman, H.Ch. "Tratamiento de adolescentes con problemas" Paidós, Barcelona 1990.

(2) Cancrini, L., La Rosa, C. "La caja de Pandora" Paidós. Barcelona 1996.

(3) Opus cit, Cancrini, La Rosa.

(4) Cardús, S. "El desconcert de l'educació" La Campana. Barcelona 2000.

(5) Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D. "Teoría de la comunicación humana"

# LA RELACIÓ DOCENT - ASSESSOR PSICOPEDAGÒGIC

■ *Montserrat Casas i Rovira / EAP del Solsonès*

■ *Marta García de la Banda i García / EAP del Solsonès*

■ *M. Àngels Mangas i Estany / Psicopedagoga de l'IES F. Ribalta*

■ *Àngels Peláez i Porras / Psicopedagoga del centre concertat Arrels*

## 1.- INTRODUCCIÓ

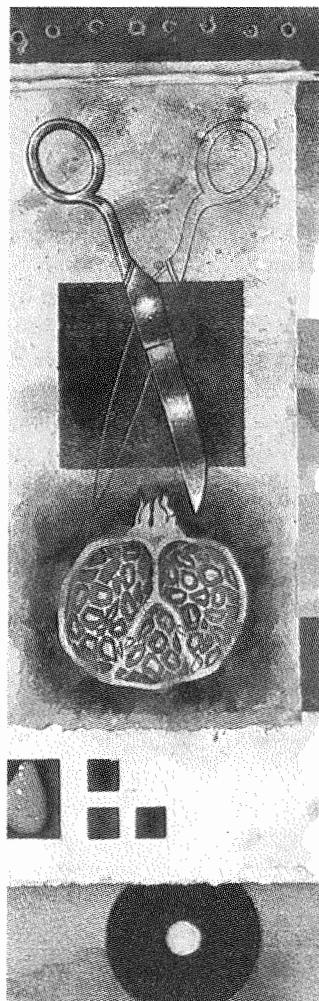
El present article parteix de l'anàlisi de l'assessorament vista des dels psicopedagogs de l'EAP i els psicopedagogs de centre; per tant, ens trobem, plegats, elements externs dels centres educatius i elements interns d'un centre, que també fan funcions d'assessorament i de docència i que formen part d'un claustre. Poder fer reflexió junts no ha estat fruit d'un treball improvisat i puntual d'aquest moment per col·laborar a ÀMBITS, sinó perquè es dona un tarannà de treball conjunt i de fa temps.

El fet de ser poques persones que ens dediquem a una mateixa feina en un territori i que gaudim d'un determinat entorn, ens porta inexorablement a poder compartir tasques, independentment de si som de centres públics o concertats, de si som psicopedagogs de centre o de servei extern... El que compta és: cobrir la feina d'assessorament d'una comarca, unificar maneres de fer, aprendre els uns dels altres, combatre la solitud...

El territori marca molt les relacions de les persones i creiem que podem arribar a compartir aquesta reflexió gràcies al fet que estem en una comarca de muntanya, extensa en demarcació, però reduïda en població, on les relacions entre professionals de la psicopedagogia, entre docent i assessor, es poden donar d'una manera fluida i sovint eficaç. Perquè l'entorn rural, i en concret la seva escola, presenta una idiosincràsia que la fa molt diferent de les escoles de poblacions grans. Per una banda, estem parlant d'escoles en què hi ha sis alumnes i, per altra banda, escoles en què la quantitat d'alumnes pot anar de 100 a 400, en el cas de poblacions una mica més grans. L'ambient i les relacions que es generen en l'activitat quotidiana escolar (l'espai, el nombre d'alumnes, el mestre, les famílies, l'assessor...), tot plegat condiciona les relacions que s'estableixen entre tots els seus agents. <sup>(1)</sup>

Per tant, la visió que tot seguit s'exposa, cal contextualitzar-la en funció d'un entorn determinat que, al nostre entendre, fa més fàcil i dona més grau de satisfacció a la feina assessora que en altres indrets, on el model assessor pot ser diferent en funció d'altres variables.

El lector caldrà que tingui en compte que aquest l'article el fem des del punt de vista de la tasca assessora i això ens condiciona, perquè ens fa perdre objectivitat. Malgrat tot, intentarem posar-nos també en el lloc del docent.



## 2.- RELACIÓ DOCENT-ASSESSOR

Parlarem de la relació docent – assessor a l'aula, entesa com una microrelació, molt condicionada per la institució escolar, ja que sempre les actuacions docent-assessor estan emmarcades en una institució escolar. Però, sense oblidar que, a la vegada, aquestes dues figures pertanyen a altres sistemes i tot això condiciona el tipus de lligam. Tot plegat crea una xarxa i unes característiques molt peculiars en la manera de relacionar-nos. Però aquests aspectes són tema d'un altre article.

Quan parlem d'aula ho diem en el sentit més ampli possible, ens referim a moltes i diverses temàtiques: procés d'ensenyament aprenentatge, metodologies, adaptacions, gestió del grup, tutoria, gestió de conflictes, treball amb pares... per tant el terreny és impossible d'acotar i és el que compartim entre docent – assessor.

La relació entre aquests dos professionals s'estableix en el moment que tenim un projecte comú i que un necessita de l'altre per poder portar a terme l'objectiu marcat. Per concretar, recordem la definició d'assessorament que fa l'ACPEAP (Associació Catalana de Professionals dels EAP) i que ens diu:

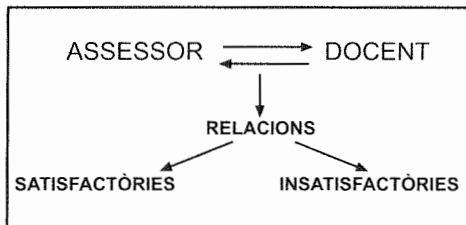
*“...la finalitat bàsica de l'assessorament psicopedagògic és col·laborar amb els centres i els docents amb l'objectiu comú d'ajudar els alumnes i les alumnes en el seu creixement com a persones i en el desenvolupament de les seves capacitats a través de la relació d'ensenyament aprenentatge que es crea en l'entorn escolar...”* <sup>(2)</sup>

El docent sap que hi ha un servei fora del centre (EAP) o un professional dintre del centre de secundària (psicopedagog), que té a la disposició per a rebre ajuda en cas de necessitar-la i la relació s'inicia quan aquest en fa la demanda.

Les *demandes* dels docents sorgeixen a partir de l'*oferta* que el psicopedagog fa al centre i que ve emmarcada dintre un pla de treball. Això determina uns aspectes o temes susceptibles de demanda o no. S'haurà de lligar l'oferta i la demanda amb un *establiment de compromisos*, que s'hauran d'avaluar al final de cada curs o de cada procés assessor.

Situarem la relació docent-assessor en el marc d'una demanda que es produeix per part del docent i que l'assessor intentarà establir un marc de col·laboració per tal de trobar-hi, entre tots dos, respostes.

A partir d'aquí comença la relació que podrà ser satisfactòria o insatisfactòria, amb l'avinentsa que el grau de satisfacció o insatisfacció podrà donar-se de forma simètrica o de manera asimètrica.



### 3.- MODELS DE RELACIÓ

Ja fa més de 20 anys que el docent compta amb l'assessor, la qual cosa ha anat creant una panoràmica molt diferent respecte a la figura d'aquest professional. Això passa en el moment que hi ha més diversitat als centres i que s'entén que és tasca de tots d'atendre-la. Comprendre això ens ha portat a poder gaudir sovint de relacions tranquil·les i afectives.

#### RELACIONS SATISFACTÒRIES<sup>(3)</sup>

Podríem dir que són aquelles que:

- Es donen entre les dues persones en un *marc afectiu*. Entre assessor i docent cal crear un vincle ric en empatia i bona relació. Perquè no tan sols caldrà compartir aspectes tècnics, sinó també un cert grau de clima favorable que entre tots dos es construirà.

- Conduïxen a la consecució d'un objectiu comú: "*aconseguir que tots els alumnes puguin desenvolupar-se i socialitzar-se el màxim possible, fent aprenentatges significatius*", i per tant s'han de donar co-responsabilitats en el treball.

- Possibiliten una relació en què és del tot imprescindible que hi hagi una *aportació conjunta*. Cadascun dóna la seva visió, cadascú hi fa la seva aportació i se sumen sabers diferents que serveixen per a prendre decisions. Se suposa que cadascú disposa de *sabers que es complementen els uns amb els altres*.

- *La relació es construeix* a mesura que tots dos treballen en l'objectiu comú i aquesta construcció passarà, ben segur, per actuacions encertades i errònies. Però, en definitiva, el que tots dos voldran és compartir sabers per a progressar.

- Així que s'avança en el procés, podem parlar de *grau de satisfacció* en la relació i construcció de treball conjunt, perquè

trobarem sentit en la tasca objecte de col·laboració mútua.

- Estimulen *l'autonomia* progressiva del docent, per a trobar i ampliar iniciatives, útils en la seva activitat docent dins l'aula, i que provoquen nous processos d'actuacions, de canvis, etc.

### MOMENTS A TENIR EN COMPTE PER A ASSEGURAR SATISFACCIÓ

#### 1. Inici de la relació:

Té una importància cabdal, ja que és quan assentem les bases del compromís del treball a compartir. Caldria fer l'anàlisi conjunta de la demanda que ens ha de servir per a clarificar tot el procés que es portarà a terme.

**El rol de l'assessor**, entès com agent de canvi, ja que és innovador i creatiu, facilita i afavoreix l'aparició d'una relació de col·laboració i de complementarietat. L'assessor pot assumir certa responsabilitat per a gestionar el treball, és un element coneixedor dels mecanismes que es donen en tota relació humana. És la persona que col·labora, està motivada per fer processos d'adaptació constants, per aportar coneixements tècnics, per analitzar en cada moment tot el procés i poder gestionar-lo.

El rol pot venir condicionat, tal vegada, per la ubicació de l'assessor. Ser assessor intern pot presentar avantatges i inconvenients; en ser dins del sistema, coneix millor la institució (funcionament del centre, rols dels diferents membres del claustre, dinàmiques de les reunions, alumnat...) i per això pot adaptar-se millor a la situació inicial del docent i conèixer millor les expectatives, les dinàmiques que es donen dins de l'aula... Però el que és i sembla un avantatge, es converteix a la vegada en inconvenient, perquè el fet de pertànyer al sistema li resta objectivitat en l'anàlisi, a diferència de l'assessor extern, que pot aportar la visió des de fora i l'anàlisi global del sector.

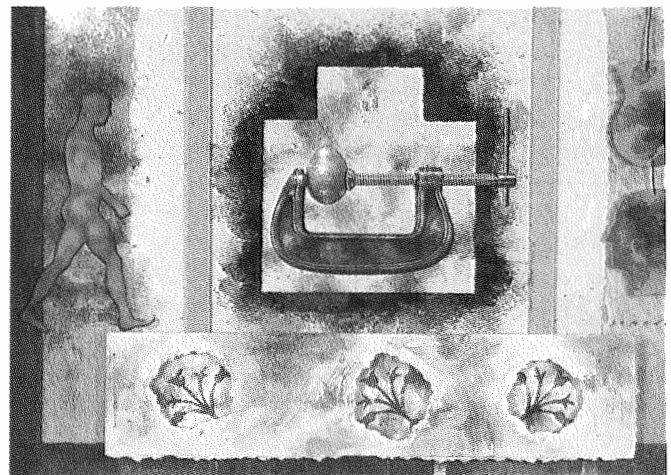
**El rol del docent**, entès com la persona preocupada pels seus alumnes, que es planteja dubtes, és crítica, reflexiva, motivada, busca ajuda per trobar solucions i vol compartir-ho. En la relació amb l'assessor és el transmissor de la situació objecte de demanda, és bon coneixedor de les dinàmiques d'aula i finalment adopta uns compromisos per a executar els acords presos.

Cal tenir sempre present que l'objectiu de l'inici de la relació és aclarir les responsabilitats, les tasques a realitzar, faci-

litar la participació i aportacions de tots els integrants a la tasca.

És molt important saber dedicar un *temps suficient* i un *espai adequat* per a garantir "l'èxit de la negociació". Saber sistematitzar les actuacions i prendre nota de tot allò que s'ha parlat i dels acords presos dóna valor a les feines. D'aquesta manera s'estructura la situació assessora, que vol dir:

- explicitar la demanda,
- definir quina és la tasca concreta de cadascú,
- què es pretén aconseguir en cada pas,
- com ho avaluarem,



Cal assegurar i crear un caliu d'entesa, a través de:

- una bona escolta,
- relacions clares i explícites,
- expectatives possibles d'assolir,
- reconduir la situació quan es puguin entrebancar,
- com més coses aclarides millor,

#### 2. Relació durant el procés:

Un cop hem arribat a acords d'intervenció, queda clar que hi ha un camí encetat i un nombre d'actuacions pendents per a desenvolupar que ens permetran progressar i portar-nos cap a una bona relació. Si en aquesta fase del procés, es dóna en un marc de confiança, millor encara.

Definides les tasques i responsabilitats caldria que es complissin accions, com per exemple:

- Realització i execució dels compromisos i de les feines acordades.
- Intercanvi i posada en comú de la informació obtinguda per cada persona que ha intervingut o bé està intervenint.
- Resolució conjunta dels problemes i conflictes que surten durant el procés.
- Revisió i anàlisi contínua.
- Capacitat per adaptar les nostres actuacions en funció dels resultats obtinguts.

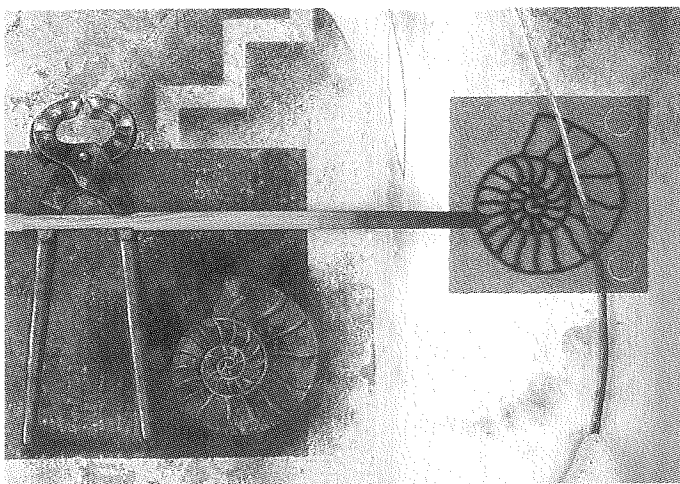
La durada del procés és variable i està determinada per la situació objecte de demanda. Però així que s'avança, les relacions es van espaïant en el temps, en la mesura que es vagin aconseguint els objectius marcats, o bé ens anem acostant al final del projecte comú, objecte de demanda de la nostra intervenció.

### 3. Final de la relació

Donem per acabada la nostra intervenció quan hem aconseguit els objectius marcats en el projecte comú inicial. En tota relació satisfactòria, arribat aquest moment, tant l'assessor com el docent han vist realitzades les seves expectatives i per tant tots han avançat, tots dos n'han sortit beneficiats i hauran après quelcom.

El docent tindrà més mecanismes i estratègies d'intervenció i haurà guanyat autonomia en la seva actuació futura. Per altra part, l'assessor haurà promogut canvis i potser en provocarà d'altres, a la vegada que ha trobat noves estratègies d'intervenció i de relació amb els docents.

Aquesta relació probablement deixarà un "bon sabor de boca" i, per això, quedaran ganes de tornar-hi i de realitzar altres projectes conjuntament.



### RELACIONS INSATISFACTÒRIES

De vegades, malgrat que docent i assessor hi posen interès i ganes de voler crear una relació satisfactòria, pot passar, i ben sovint ens ho trobem en la feina quotidiana, que les relacions que establím amb els docents ens deixen amb la sensació de no avançar i no arribar enlloc. Aleshores no hi ha eufòria, sinó una desmotivació per treballar plegats.

Aquest malestar està produït per les relacions insatisfactòries, que diríem que són aquelles en què:

- Es fa difícil construir una relació a causa de la *indiferència*, la qual cosa crea en l'altre impotència per a poder treballar i compartir.

- Es genera una *desconfiança* mútua deguda a postures prepotents o també per por de sentir-se fiscalitzat.

- Es crea *dependència* de l'un cap a l'altre i viceversa, per una manca d'autonomia, que de vegades es pot perpetuar més enllà del que s'ha previst.

Tot plegat ens porta a conflictes i situacions de desqualificació, tant el docent com l'assessor en surten malparats, perquè emocionalment en queden tocats i la tasca assessora no es produeix.

L'assessor desqualifica el docent quan diu d'aquest que: està tancat al canvi, és un mestre còmode, escatima temps per a trobar-nos, no escolta i va a la seva, no es recicla, té un cert desordre, encara és hora que hagi entès la filosofia de la LOGSE... D'altra banda, existeixen desqualificacions del docent cap a l'assessor: es nota que l'assessor no fa classe, ja el voldria veure en el meu lloc, la teoria és molt maca des de fora l'aula i es veu tot molt fàcil, molta paperassa i informes, el que vull són receptes, no podem fer d'assistents socials, els alumnes són fills dels seus pares...

Això passa perquè es donen de manera inevitable disfuncions, que provoquen per part de tots molta incomoditat i hostilitat, que a la llarga porten cap a evitació dels professionals i sentiments de culpa. Quan això passa, pot produir-se un efecte negatiu envers l'alumne, perquè no hem sabut treballar sumant esforços per a l'objectiu comú que en un inici teníem docent-assessor.

De vegades, aquesta mala relació es pot perpetuar i enquistar, perquè les respostes que els uns i els altres ens donem són simètriques. La mala relació es fixa, es retroalimenta i es converteix en un etiquetatge, aquest pot sobrepassar el docent i generalitzar-se a l'escola i pot sobrepassar l'assessor i ampliar-se en el col·lectiu de la psicopedagogia.

Tanmateix, les males relacions sempre hi som a temps a reorientar-les i tal vegada recau en l'assessor posar mesures correctores perquè pot definir i determinar el disseny d'intervenció.

### 4.- REFLEXIONS FINALS

Per finalitzar, voldríem posar l'atenció en un seguit d'aspectes que, com s'ha comentat anteriorment, ens poden ajudar a entendre o bé a reconduir, en el cas de les relacions insatisfactòries, la dinàmica d'interrelacions

que s'estan produint. Són fruit de la reflexió sobre la pràctica diària i del marc teòric que ens aporta la teoria general de sistemes i concepció constructivista.

- Cal tenir en compte les competències del docent, valorar-les i potenciar-les.

- És necessari partir de les necessitats del docent i no de les nostres; podem estar en moments evolutius diferents, amb necessitats clarament diferenciades.

- Convé respectar molt els ritmes de treball de cadascú.

- El docent s'ha de sentir escoltat, respectat i tingut en compte.

- El docent ha de trobar sentit i ha d'estar motivat i implicat en el que s'hagi proposat.

- Cal preveure la gran diversitat que existeix entre els docents (interessos, expectatives, creences, metodologies...)

- Hem de creure que som capaços d'ajudar a construir noves maneres de fer.

- És convenient clarificar la nostra funció, el nostre àmbit d'actuació, el lloc que ocupem, què s'espera de nosaltres, de qui depenem, què podem fer...

- La intervenció es dona en un acte de comunicació i de relació interpersonal amb tot el que això comporta, per tant ens creiem que és impossible no comunicar res.

- S'ha d'aportar una visió més global i convé analitzar el sistema en la seva totalitat.

En definitiva hi ha tantes persones com maneres de fer. En el nostre terreny professional la majoria de relacions són satisfactòries i aquestes ens ajuden a ser perseverants. Però hi ha moments d'insatisfacció, hi són i ens preocupen.

En finalitzar l'aquest article ens adonem que hi pot haver distància entre el com haurien de ser les relacions i com són, de vegades. Per tant voldríem que aquest no fos un punt i a part en la nostra reflexió sobre les relacions, sinó un punt i seguit per a continuar amb entusiasme l'apassionant intervenció als centres educatius, i prosseguir com a grup compartint la tasca assessora.

<sup>(1)</sup> CASAS, M. I GARCÍA DE LA BANDA, M.(febrer 2001) "Un alumne per Km<sup>2</sup>. L'assessorament psicopedagògic en l'àmbit rural". En: GUIX nº272, p. 38-43.

<sup>(2)</sup> ACPEAP (maig 2002). Els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica.

<sup>(3)</sup> VV.AA. (1996). *El Assessorament psicopedagògic: una perspectiva professional i constructivista*. Barcelona: Alianza Editorial.

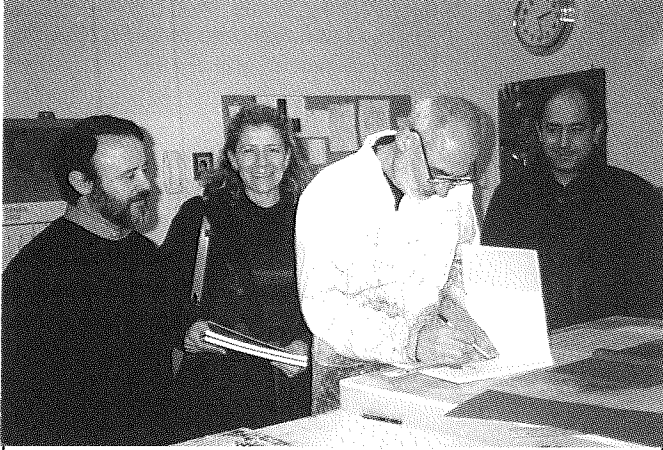
BONALS, J. (novembre 1994) " Les relacions escola - famílies" En: GUIX nº 205, p.55-61.



# QUIM DOMENE BERGA

Autor de les il·lustracions d'aquest número  
Neix a Olot l'any 1948

## BREU RESUM BIOGRÀFIC



La redacció de la revista Àmbits  
en el taller de l'artista Quim Domene

- 1966. Primer Premi de Dibuix. Girona.
- 1968. Estada a París i fundació del "Grup d'Ara"
- 1971-73. Realitza diferents exposicions amb el "Grup d'Ara"
- 1972. Primer Premi de Gravats. Girona.
- 1976-78. Realitza diferents activitats amb l'Assemblea d'Artistes de la Garrotxa i de Girona.
- 1978. Primer Premi de Dibuix. Girona.
- 1980. A partir d'aquest any comença a exposar individualment en diferents ciutats d'Alemanya, Suècia, Suïssa i Àustria.
- 1982. A partir d'aquest any participa en diverses edicions d'ARCO. Madrid.
- 1983. Guanya la beca "I Ajuts a les Arts Plàstiques, Generalitat de Catalunya". A partir d'aquest any realitza diverses exposicions per Espanya i Catalunya.
- 1991. Exposició individual a New York.  
Publicació de la primera biografia personal, amb text de Joan Barril.
- 1992. Estada a Florència (Itàlia). Realitza diferents exposicions en aquest país. La Fundació "la Caixa", sota el títol de "Continent i Contingut", li organitza diverses exposicions itinerants per Catalunya.
- 1993. Publicació de la monografia personal "Sorres, Memòria", amb textos de Josep Maria Fonolleras i Miquel Martí i Pol.
- 1995. Realitza la instal·lació "Sants" que s'exposa a les Sales Municipals de Girona i a Olot.
- 1996. Instal·lació "Àngels" en el Museu d'Art de Girona.  
Realitza "Els Quatre Evangelistes", pintura per a l'església del Carme d'Olot.  
Realitza una escultura mòbil per a la biblioteca pública d'Olot.
- 1997. Participa a la fira BA-97 a Buenos Aires.  
Realitza l'escultura "Babel" per a una plaça d'Olot.
- 1998. Exposicions individuals a Kobe, Osaka i Tokyo (Japó).  
Realitza la pintura mural "Energia i Natura" per a l'edifici central de Gas Natural. Barcelona. Publicació de la monografia personal "Territori Singular" amb text de Glòria Bosch.
- 1999. Exposició antològica de cartells i obra gràfica organitzada pel Museu Comarcal de la Garrotxa. Publicació d'una monografia amb la catalogació de tota aquesta obra. Exposició individual a Bordeaux (França).
- 2000. "Bany i Naufragis", exposició i instal·lació als Banys Àrabs. Girona.  
Realitza el mural-barana "Els Passejants" per a una plaça d'Olot.
- 2001. "Desaire", instal·lació al Teatre Principal d'Olot.

### Butlleta de subscripció

Dades personals

Cognoms

Nom

Adreça

Població

CP

Tel.

Se subscriu a *Àmbits de Psicopedagogia. Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació.*

L'abonament és anual i es farà per domiciliació bancària. Preu subscripció: 10,22 € (1.700ptes).

Si esteu interessats/des en números anteriors, el preu unitari de la revista és de 3,61 € (600ptes).

Vull rebre el/s número/s.....

### Butlleta de domiciliació bancària

Nom i cognoms del titular

Entitat

Agència

Núm. de compte

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

Signatura

Data

**À M B I T S**  
de Psicopedagogia

acp  
**EAP**  
ASSOCIACIÓ  
CATALANA DE  
PROFESSIONALS  
DELS EQUIPS  
D'ASSESSORAMENT  
PSICOPEDAGÒGIC