

---

# Eix 2. Marc de referència psicopedagògic

---

**El marc conceptual en què se sustenta l'avaluació i intervenció psicopedagògica.**

PID\_00269090

Enric Bolea López  
Esther Càrcel Ferrer

---

Temps mínim de dedicació recomanat: 2 hores

---



**Enric Bolea López**

**Esther Cárcel Ferrer**

L'encàrrec i la creació d'aquest recurs d'aprenentatge UOC han estat coordinats per la professora: Teresa Guasch (2019)

Primera edició: setembre 2019  
© Enric Bolea López, Esther Cárcel Ferrer  
Tots els drets reservats  
© d'aquesta edició, FUOC, 2019  
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona  
Realització editorial: FUOC

*Cap part d'aquesta publicació, incloent-hi el disseny general i la coberta, no pot ser copiada, reproduïda, emmagatzemada o transmesa de cap manera ni per cap mitjà, tant si és elèctric com químic, mecànic, òptic, de gravació, de fotocòpia o per altres mètodes, sense l'autorització prèvia per escrit dels titulars dels drets.*

## Índex

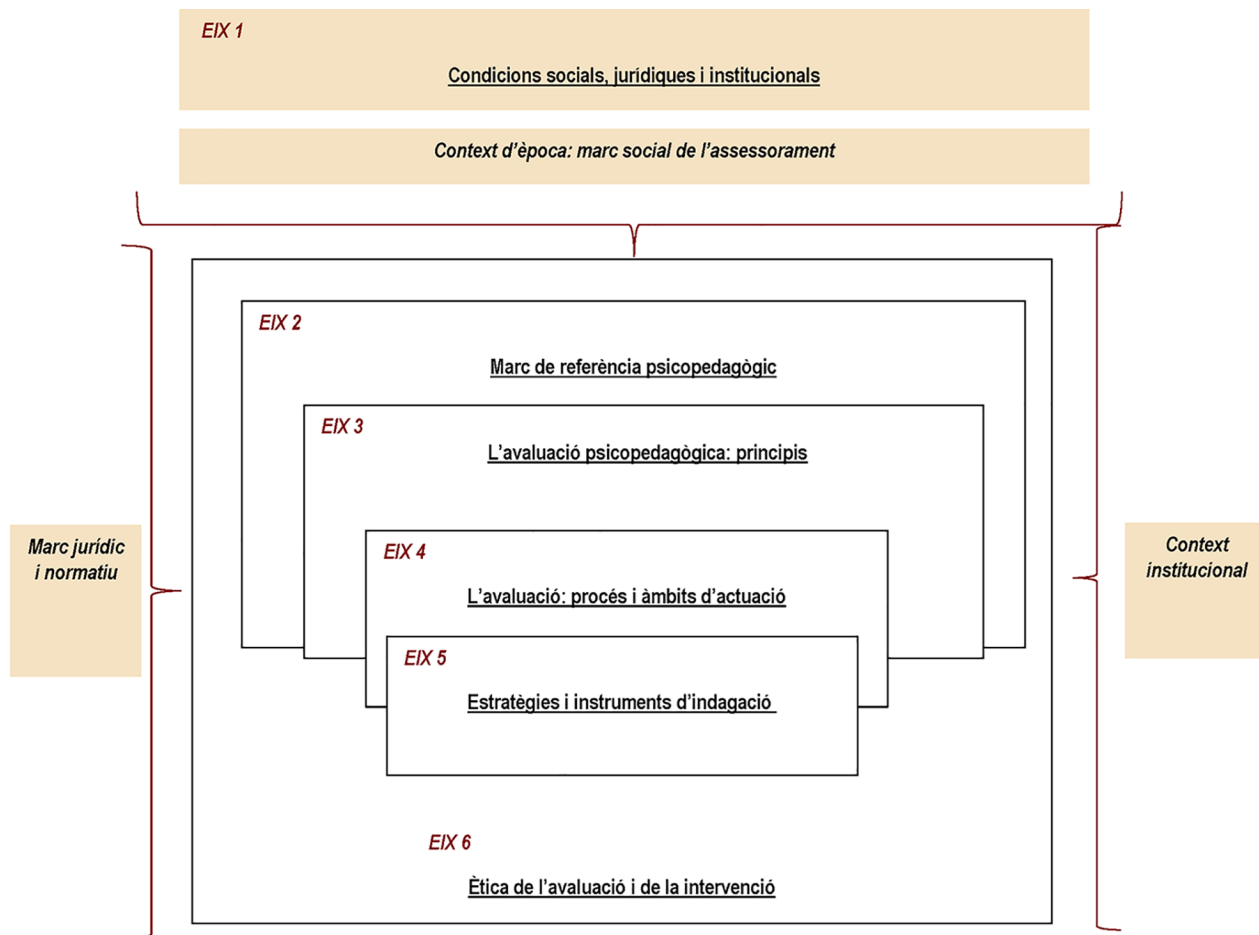
<b>Introducció</b> .....	5
<b>1. Construcció permanent del marc de referència</b> .....	7
<b>2. Desenvolupament i aprenentatge</b> .....	9
<b>3. Una concepció de l'assessorament fonamentada en la indagació</b> .....	17
3.1. Coproducció .....	17
3.2. Provocar l'elaboració d'un saber col·lectiu .....	19
3.3. Renunciar a la posició d'expert .....	20
3.4. Subjectes enfront d'objectes d'assessorament .....	21
<b>4. L'assessorament: indagar per a deliberar, elaborar i decidir.</b>	23
4.1. Temps lògics en el procés d'assessorament .....	23
4.2. La supressió del temps d'elaboració .....	25
<b>Bibliografia</b> .....	29



## Introducció

### Presentació del mapa de l'Eix 2

Figura 1. Eix 2. Marc de referència psicopedagògic



### Introducció al marc de referència psicopedagògic.

«Potser els que van imaginar l'arbre del coneixement es van oblidar d'una cosa: que els arbres no creixen sols. La unitat del coneixement que avui podem retrobar ja no serà la de l'arbre únic sinó la del bosc, on els arbres es toquen, s'enreden i s'abracen per baix i per dalt, entre les bestioles i ben a prop, ja no sabem si dels déus, però sí dels elements.» (M. Garcés, 2016:30).

#### Lectura recomanada

M. Garcés (2016). *Fuera de clase*. Barcelona: Arcadia (pàg. 30).

S'ha argumentat en l'Eix anterior que la manera d'entendre i practicar l'avaluació i la intervenció psicopedagògica ha de considerar els factors de tipus econòmic, polític i social en els quals es desplega l'assessorament. També hem insistit a transmetre la idea que la pràctica psicopedagògica està influenciada per les finalitats del sistema educatiu. Cal ara tractar un altre factor d'influència summament rellevant: les concepcions sobre el desenvolupament i l'aprenentatge que sustenten la intervenció. En altres termes, **la causa que promou l'avaluació, les dades, els fets, els signes que es definei-**

**xen i s'identifiquen durant el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica tenen un significat en el marc de la teoria que sustenta el model d'intervenció assessora.** La concepció o el model d'assessorament té un paper determinant en la manera d'interpretar i d'encarar l'avaluació i la intervenció psicopedagògiques. En altres termes, l'avaluació psicopedagògica no té una finalitat en ella mateixa i només té sentit si està incardinada en el model d'intervenció assessora. Tot seguit, encetem aquests temes amb més detall.

## 1. Construcció permanent del marc de referència

Amb l'expressió «construcció permanent del marc de referència» es vol significar la importància que té per als professionals de la psicopedagogia mantenir una posició i una actitud de reconstruir i renovar de manera permanent les teories explicatives que fonamenten l'assessorament. En dos sentits:

- des de la perspectiva de les relacions entre teoria i la pràctica, i
- des de la perspectiva de les relacions entre el model educatiu i el model d'assessorament.

Hi ha una pluralitat de sabers, entre quals hi ha els sistemes de sabers experts de caràcter científic o tecnològic construïts, produïts i organitzats per una comunitat d'especialistes. D'aquests sabers provenen la majoria de categories i argumentacions que s'han constituït en les referències per a intervenir socialment, sanitàriament i educativament. Però el saber expert no sempre implica un saber fer en relació amb l'objecte de treball sobre el qual actuem (Vilar, 2008). La relació entre teoria i practica resulta en aquest cas més prescriptiva. Però prescriure com actuar a partir d'un saber explicatiu no sempre ens garanteix el saber fer amb tot el que la pràctica ens ofereix, especialment quan l'expertesa posa l'accent en l'objectivació de les situacions i els esdeveniments que emergeixen en la pràctica.

El saber expert i la seva aplicació es corresponen amb un tipus de saber que podríem definir com «saber *sobre*» (Serrano, 2008). Tot i això, saber o disposar de coneixements *sobre* els nois i les noies que estan al nostre càrrec no implica «saber *com*» fer amb ells i elles. Podem arribar a saber moltes coses de les característiques i evolució dels nois que atenem: informacions i coneixements sobre com aprenen i sobre les dificultats que poden tenir per a fer-ho, o bé tenir coneixements sobre els processos de planificació i avaluació, però no saber què fer quan les singularitats dels infants i els joves emergeixen com una resistència a l'acció educativa que despleguem.

Podem saber-ho tot *sobre* l'educació però no saber *com* educar.

Però una altra concepció del saber és possible. Una idea més vinculada al saber *què* i al saber *com*. Ens referim a un tipus de saber que posa l'èmfasi a entendre i interpretar la lògica inherent a les situacions, els esdeveniments i els conflictes que observem i ens trobem en les pràctiques educatives.<sup>1</sup> Interpretar allò *que* està succeint i que ens està succeint per tal de saber *com* poder actuar plegats

<sup>(1)</sup>L'assessorament comparteix amb altres modalitats de treball interdisciplinari la finalitat de promoure la producció d'un saber col·lectiu. L'anàlisi de casos, la coordinació amb xarxa, la construcció de casos, l'assessorament, l'anàlisi institucional, etc.

i orientats. En aquesta òptica no es produeix una relació prescriptiva entre teoria i pràctica o una extrapolació directa dels models teòrics sobre la pràctica, sinó més aviat una relació dialèctica i contextualitzada.

Tot i això, no s'exclou un saber en relació amb allò que és objecte d'assessorament per part dels que hi participen. De fet, tant el saber de l'assessor com el saber dels altres agents participants s'han de posar en joc, però aquest saber previ no es posa en el lloc de la causa de l'assessorament.

Durant el procés, trobem que es produeixen alternances: de vegades, és l'assessor qui aporta un saber i en altres moments són els assessorats els que ho fan. Cadascú aporta la seva interpretació. En aquesta dialèctica, l'assessor no esdevé el subjecte que sap, situat en el lloc de l'agent d'un saber (expert) constituït prèviament, ja que és una posició que normalment bloqueja l'elaboració de saber per part dels membres de l'equip. Per aquesta mateixa raó convé que l'assessor no se situï com la persona que representa el saber o n'és la portadora, sinó que és molt més important reenviar l'equip a un saber tercer: el saber representat per les teories, els textos, els autors, les disciplines i les experiències.

És en aquesta posició quan l'assessor mostra que té una relació amb el saber i no una possessió del saber.

Podem dir que es produeix una tensió entre els sabers dels que participen i el saber produït que es genera en el treball de col·laboració. Una dialèctica que per a ésser productiva requereix que l'espai **d'allò que no se sap** intervingui en el debat perquè hi hagi la possibilitat que un saber nou pugui sorgir del debat esmentat. **Aquesta dialèctica només pot produir-se quan el saber del qual es parteix i el saber que es construeix no es tanquen sobre ells mateixos.**

#### Acceptar la diversitat dels participants

És important considerar que en un procés de col·laboració (tant quan s'inicia com quan es desenvolupa) cal que els participants comparteixin una visió de la situació al voltant de la qual cooperen. De la mateixa manera, és crucial acceptar que els diferents participants parteixen de concepcions i perspectives (sobre l'educació, l'aprenentatge, l'assessorament, etc.) diverses, com també de rols i formacions diverses, i per tant, és ben segur que es necessitarà un procés de negociació no exempt de discrepàncies i conflictes. El marc de referència de l'assessor sempre està interpel·lat: pels altres professionals i per la mateixa pràctica.



## 2. Desenvolupament i aprenentatge

La complexitat que envolta el procés d'aprenentatge d'un aprenent és interpretada des de diferents disciplines i models. És obvi que des del nostre marc de referència es fan aportacions comprensives, però en cap cas no expliquen el conjunt de factors implicats en els processos de desenvolupament i aprenentatge.

Malgrat aquest límit, proposem un conjunt d'explicacions que són fruit del diàleg entre diferents perspectives que inclouen aportacions que, encara que parteixen de diferents camps de coneixement i, fins i tot poden mantenir entre si algunes discrepàncies, aporten explicacions que, al nostre entendre, poden ser complementàries i no contradictòries.

Tot i que partim del paradigma interaccionista i constructivista optem per articular i integrar en la nostra concepció diferents perspectives de manera oberta i flexible per tal de poder identificar i explicar millor les variables de naturalesa personal i social implicades en l'aprenentatge.

Aquest esforç «de posar a conversar» diferents teories i disciplines de la psicologia, la pedagogia i el psicoanàlisi no s'ha d'interpretar com una opció eclèctica. Tot el contrari, és en el marc d'aquesta «conversa» on hem pogut construir una convenció que inclou una mirada àmplia sobre el desenvolupament i l'aprenentatge en què molts professionals es poden sentir reconeguts.

En termes generals, el marc de referència que proposem està configurat per una sèrie de teories i explicacions que comparteixen un enfocament contextual i interactiu del desenvolupament i la subjectivitat humanes. Destaquen la importància dels factors emocionals i afectius en la constitució de la personalitat i en la construcció de llaços humans amb les altres persones i recalquen la importància de les relacions interpersonals com a factor promotor del desenvolupament i l'aprenentatge.

En conjunt, ajuden a descriure i explicar les particularitats dels processos de desenvolupament i aprenentatge d'un ventall ampli d'estudiants que poden presentar dificultats transitòries o bé més permanents en el desenvolupament i l'aprenentatge.

A grans trets, el marc de referència està configurat pel següent:

- les aportacions de la perspectiva ecològica i la teoria sistèmica;
- els postulats socioculturals de Vygotsky i el constructivisme;

- les idees proposades per diverses teories psicoanalítiques i per la psicologia dinàmica de Bion, Bowlby, Winnicot i Lacan, i
- els plantejaments sobre la resiliència de Werner i Cyrulnik i Grotberg.

Tot seguit es presenta un quadre que sintetitza les aportacions més rellevants de cadascuna d'aquestes perspectives.

Taula 1. Aportacions des de la perspectiva ecològica del desenvolupament i de la teoria sistèmica

Idees – força	Aportacions rellevants sobre el desenvolupament i l'aprenentatge
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Els àmbits de desenvolupament són els llocs comuns en els quals les persones (estudiants, professors...) fan activitats, interaccionen entre ells i adopten els papers que modulen els seus comportaments.</li> <li>• La importància de les relacions entre els diferents sistemes (família i escola) per a promoure el desenvolupament.</li> <li>• Els sistemes més amplis (social, econòmic i polític) generen discursos que influeixen tant en la família com a l'escola i en el subjecte.</li> <li>• El pas d'un microsistema a un altre (família, escola-institut...) constitueix el que es defineix com a transició ecològica.</li> <li>• Segons la teoria de sistemes, tota conducta és comunicació. En una situació d'interacció no és possible no comunicar-se.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'experiència vital dels estudiants en els diferents àmbits no solament inclou propietats objectives (el que passa) sinó també les que s'experimenten subjectivament (el que sent, com li afecta,...).</li> <li>• S'estableixen relacions i vincles quan una persona en un context para esment a les activitats d'una altra, o hi participa.</li> <li>• L'impacte pertorbador en un o diversos contextos es pot prevenir o compensar si es col·loca el nen/jove en un ambient ajustat que ofereixi oportunitats de desenvolupament i la disponibilitat de cuidadors que interactuïn en activitats amb les quals el nen/jove pugui desenvolupar una forta inclinació.</li> <li>• Importància de l'ambient o el context educatiu en la conducta i el desenvolupament dels estudiants. És especialment significatiu com aquest àmbit és percebut pel noi, ja que això és més influent que la realitat objectiva.</li> <li>• Els moments de transició ecològica, que normalment coincideixen amb moments evolutius clau (pas de primària a secundària...), impliquen canvis de paper, canvis en les expectatives de conducta associades amb canvis de posició en la societat.</li> <li>• El comportament desajustat té efectes en les persones que el presenten i té la funció de mantenir l'equilibri en el sistema, de manera que tot el que es fa o diu afecta tant la persona que ho fa o diu com la que ho rep; hi ha un <i>feedback</i> o influència mútua.</li> <li>• Una comunicació (o conducta) no solament transmet informació sinó que alhora imposa o proposa conductes, regula o gestiona l'acció conjunta.</li> </ul>

Font: Bolea i Gallardo, 2010.

Taula 2. Les propostes del constructivisme i de la perspectiva sociocultural

Idees - força	Aportacions rellevants sobre el desenvolupament i l'aprenentatge
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'aprenentatge entès com una construcció en la interacció social que produeix desenvolupament competencial.</li> <li>• La capacitat d'aprendre de manera significativa descrita per Ausubel i Novak.</li> <li>• La naturalesa social de les funcions psicològiques superiors: afectivitat, pensament abstracte, memòria voluntària..., descrites per Vygotsky.</li> <li>• Aquestes es desenvolupen primer en situació social (intersubjectiva) en la ZDP i després arriben a la interiorització i la construcció personal (intrasubjectiva) en la ZDR.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendre vol dir atribuir significat i fer una representació pròpia.</li> <li>• Quan aprenem, interactuen els aspectes cognitius amb les emocions que aquests ens desperten, és a dir, el sentit que tenen per a nosaltres.</li> <li>• Aprendre implica activitat constructiva de l'estudiant en accions mentals i afectives interconnectades.</li> <li>• L'aprenentatge significatiu és una experiència vital, que afecta globalment la persona que aprèn.</li> <li>• La construcció de significats compartits es fa en interacció en els contextos concrets i està intervinguda amb els instruments culturals (llenguatges i sabers).</li> <li>• En la interacció de l'activitat conjunta es genera una zona de desenvolupament proper (ZDP) en la qual l'estudiant pot aprendre o fer coses que no podria fer només amb el mesurament d'una persona més competent i l'ús dels instruments culturals.</li> <li>• Per a generar ZDP cal que els participants tinguin un paper actiu. En la zona de desenvolupament real (ZDR) el malestar emocional i les conductes concretes desajustades són el punt de partida, i es fan aproximacions successives a la seva transformació amb el suport de les persones més competents (professors, companys,...), que faciliten progressivament (en la mesura que augmenta la seva competència) el control o la regulació voluntària del procés de l'estudiant.</li> </ul>

Font: Bolea i Gallardo, 2010.

Taula 3. Els postulats de la resiliència

Idees - força	Aportacions rellevants sobre el desenvolupament i l'aprenentatge
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitat humana per a enfrontar-se a dificultats, sobreposar-se i ser enfortit o transformat per experiències d'adversitat en situacions de suport social.</li> <li>• Són processos vitals que generen adaptació positiva, tenen un caràcter interactiu i estan modulats pels factors de protecció personals, familiars i de l'àmbit social.</li> <li>• El concepte de procés definit per Higgins és més que una llista de trets. La majoria de les característiques associades a la resiliència es poden aprendre (i per tant es poden ensenyar).</li> </ul>	<p>Se centren en el desenvolupament de les possibilitats, el reconeixement de les fortaleses personals (no en les dificultats), les oportunitats del context, especialment en les vinculacions afectives positives i en el suport social.</p> <p>Es produeix en les situacions d'interacció contínua entre la persona i l'àmbit concret en el qual viu (vulnerabilitats i possibilitats):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entendre i escoltar, ensenyar a pensar sobre el que li passa.</li> <li>• Generar actituds vitals d'esforç i superació.</li> <li>• Generar actituds i voluntat d'apoderament: participació, responsabilitat i regulació i presa de decisions.</li> <li>• Buscar els factors positius, explicitar-los i potenciar-los: posar l'estudiant en situacions d'aprenentatge en les quals puguin aflorar les competències personals i ensenyar a desenvolupar-les i utilitzar-les adequadament.</li> <li>• Brindar suport i confiança: confiant ensenyar a confiar.</li> </ul>

Font: Bolea i Gallardo, 2010.

Taula 4. Les aportacions de la psicologia dinàmica i de les teories psicoanalítiques

Idees - força	Aportacions rellevants sobre el desenvolupament i l'aprenentatge
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El sentiment de desposseïció de Winnicott.</li> <li>• El concepte d'inclinació i de «base segura» aportats per Bowlby.</li> <li>• Les contribucions de Bion sobre el pensament reflexiu. La qualitat de pensar resulta de la confluència de dos desenvolupaments mentals: el desenvolupament del pensament i el dels recursos per a utilitzar-lo. Tots dos desenvolupaments estan modulats per la qualitat de les emocions que els emmarquen.</li> <li>• Les explicacions sobre l'angoixa i el pas a l'acte. (J. Lacan)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'experiència de sentir-se desposseïts d'un valor d'existència digna.</li> <li>• La importància de reconstruir figures adultes que dispensin seguretat i puguin promoure la regulació emocional. L'adult de proximitat com algú en qui poder tornar a confiar.</li> <li>• La conducta antisocial és un reclam, una esperança i un intent de solució.</li> <li>• L'aferrament segur dona lloc a relacions personals basades en la confiança. L'aferrament és fonamental per al desenvolupament afectiu i influeix en la regulació emocional (flexible o rígida) i en la seva qualitat de modular i regular els patrons de conducta.</li> <li>• El poder pensar sobre l'ésser i l'estar d'un mateix al món es genera en un context interpersonal per mitjà de l'intercanvi comunicatiu.</li> <li>• Possibilitat d'incidir en el temps d'elaboració i comprensió d'un esdeveniment per evitar les decisions i actuacions precipitades en la interacció i en l'aprenentatge.</li> <li>• Entendre l'acompanyament educatiu com una manera d'ajudar a l'elaboració mental dels esdeveniments que es viuen.</li> <li>• Possibilitat d'elaborar i transformar les representacions mentals d'un mateix i dels altres com a resultat de canvis en l'experiència.</li> <li>• Poder tractar l'ansietat, l'empipament, la ira per mitjà de l'intercanvi comunicatiu, i reorganitzar la manera de relacionar-se amb els altres mitjançant la regulació i l'expressió de les emocions.</li> <li>• Oferir situacions de manera regular i estable per a poder experimentar un sentiment de seguretat des d'on tramitar els sentiments d'ira, empipament, por, solitud, etc.</li> </ul>

Font: Bolea i Gallardo, 2010.

En conjunt, aquestes perspectives poden ajudar a entendre que les característiques i les singularitats de les persones no són trets estàtics o fixos, sinó dinàmics i subjectes a una evolució en la qual l'educació pot complir una funció de suport al desenvolupament i l'aprenentatge.

La funció de suport al desenvolupament que ha de tenir l'educació s'aconsegueix proporcionant als estudiants l'accés a un conjunt de sabers i formes culturals. Des de les perspectives esmentades, podem disposar de més criteris que ens ajudin a crear i dissenyar contextos educatius que ofereixin oportunitats i experiències de desenvolupament i aprenentatge per al conjunt dels estudiants, amb l'objectiu de portar-los a la màxima expressió de la seva individuació en la creació d'un projecte comú, i alhora respectar els ritmes i els progressos personals de manera que siguin capaços d'organitzar les ajudes d'acord amb singularitats i possibilitats diverses.

El que una persona és capaç d'aprendre està en funció de les seves característiques individuals, però també del tipus i la qualitat de l'acompanyament que se li proporciona. Encara més, tot i que aquestes característiques són el resultat de la història personal (en les seves dimensions biològica, psicològica i social) es poden modificar d'acord amb les experiències educatives futures a les quals pugui tenir accés. En conseqüència, les condicions personals dels estudiants

no s'han d'interpretar com trets absolutament estàtics i fixos, sinó que estan subjectes a una evolució. En altres termes, alguns processos de desenvolupament i aprenentatge excepcionals són susceptibles de ser influenciats gràcies a l'educació.

Això només és possible si es té una concepció més àmplia del desenvolupament humà que superi algunes concepcions restrictives que durant molt de temps s'han fonamentat en un model que concep el desenvolupament com un procés caracteritzat bàsicament per canvis de tipus universal i irreversibles, i amb una tendència a un estat final únic per a tots els subjectes. En contraposició a aquestes concepcions, sorgeixen altres maneres d'entendre el desenvolupament humà que comparteixen alguns principis:

- 1) Els canvis impliquen diferents punts finals possibles per al desenvolupament i segueixen trajectòries diverses i variables. En aquest sentit, el desenvolupament no implica un progrés amb un punt final únic per a tots.
- 2) De la mateixa manera, el desenvolupament humà no pressuposa una trajectòria homogènia per a tots. Es destaca la plasticitat del desenvolupament de les persones. Poden sorgir nous processos i factors d'influència sobre el desenvolupament en diferents moments al llarg del cicle vital que determinen trajectòries diferenciades i singulars.
- 3) Els canvis es produeixen al llarg de tot el cicle vital. Cap etapa o període de desenvolupament constitueix una realitat psicològica i social separada de les altres.
- 4) El context social i cultural en el qual es produeixen els canvis té una gran importància. Es ressalta la rellevància que té en el procés de desenvolupament la multiplicitat d'entorns en els quals es poden produir els canvis. Cada context (família, escola, etc.) produeix efectes que s'articulen o interfereixen amb els produïts en altres contextos. En aquest sentit, cal considerar la influència que poden exercir realitats/contextos no immediatament presents.
- 5) Es comparteix la idea d'atribuir als processos educatius una funció de promoció del desenvolupament gràcies a la interacció amb altres persones.
- 6) Molts enfocaments posen en relleu la importància de les accions humanes en la gènesi i desenvolupament dels processos psicològics superiors (pensament, memòria, afectivitat, comunicació, etc.) que possibilitaran que la persona interpreti, s'adapti i modifiqui el seu context.

El curs del desenvolupament humà pot ser concebut com un procés dialèctic amb variacions principalment qualitatives. Les distintes fases i canvis que es succeeixen al llarg del desenvolupament no són interpretats com variacions o increments quantitatius sinó en termes de salts qualitius. En aquests salts canvia la naturalesa mateixa del desenvolupament sobretot gràcies al paper dels **diferents tipus de mediació (simbòlica/semiòtica)**.

En efecte, els diferents obstacles que els estudiants manifesten en els seus aprenentatges al llarg del desenvolupament estan íntimament relacionats amb factors que dificulten el procés de producció simbòlica que exigeix qualsevol activitat representativa. En aquest sentit, és determinant esbrinar les característiques singulars de la producció i mediació simbòlica de cada estudiant, ja que això possibilita identificar i avaluar les formes o modalitats que posa en joc quan construeix els seus coneixements i, en conseqüència, definir les característiques i l'organització de la seva estructura psicològica. El creixement i la complexitat d'aquesta activitat representativa depèn de la seva història. I això és fonamental, independentment de les condicions personals de l'estudiant.

En altres termes, independentment de la dificultat cognitiva, del trastorn i/o de qualsevol característica personal vinculada amb un diagnòstic, una aproximació psicopedagògica sempre comporta esbrinar les fortaleses i els obstacles dels processos de simbolització de l'estudiant implicats en el seu aprenentatge.

Per això ens interessa reconstruir com s'han desenvolupat els processos de construcció i assoliment dels aprenentatges escolars i més específicament identificar la manera singular com es posen en joc les funcions psicològiques i les estratègies cognitives en l'aprenentatge dels diferents continguts escolars. En altres termes, les característiques que presideixen el procés de simbolització de l'estudiant i les variables que el vulneren i que obstaculitzen l'expansió de la seva organització psicològica.

### La mediació

Molts canvis poden estar lligats a l'emergència de noves formes de mediació i de representació que poden compensar algunes de les dificultats de les persones en el curs dels seus desenvolupament i aprenentatge. Es produeixen reorganitzacions en les capacitats humanes. Cal, doncs, generar contextos i recursos de mediació que siguin veritables oportunitats per a promoure salts qualitius en el desenvolupament de les capacitats que facilitaran l'aprenentatge.

El propòsit és construir una hipòtesi que articuli les dificultats i els recursos de l'estudiant que s'expressen en la història personal i contextual. Es tracta de saber quins aspectes de la seva història tenen relació amb els processos de simbolització que expressa en l'actualitat, identificant quines situacions i quins esdeveniments concrets han impactat en la vida personal i escolar, i s'han constituït en moments significatius per a l'expansió o la restricció de les seves capacitats de simbolització i reflexió (Schlemenson, 2001, pàg. 26). En definitiva, poder atribuir un sentit a les dificultats que mostra l'estudiant en el seu desenvolupament i que han causat el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica.

Plantegem un apropament comprensiu per tal d'explicar com els objectes de coneixement proposats per l'escola, que són construccions socials que sempre qüestionen les certeses personals de l'aprenent, no les pot encarar l'estudiant, ja que no pot sostenir la tensió psíquica que comporta deixar les pròpies certeses i exclou del camp del pensament l'objecte de coneixement que se li ofereix. L'estudiant no pot mobilitzar els recursos cognitius que l'aprenentatge exigeix: cal constatar la rigidesa i/o flexibilitat dels esquemes de coneixement que té l'estudiant quan els ha d'activar en les situacions d'aprenentatge. En aquest punt, cal afegir que el posicionament de l'aprenent en relació amb el contingut i la situació d'aprenentatge que se li proposa és crucial, ja que condiciona la possibilitat d'apropiar-se'l.

Taula 5. Tractaments de les dificultats segons com s'entén el desenvolupament/aprenentatge i l'assessorament

<b>El desenvolupament i l'aprenentatge es produeixen en un model de desenvolupament normatiu i lineal</b>	<b>El desenvolupament i l'aprenentatge es produeixen en un camp contextual o relacional</b>
Recerca d'etiologies.	Atribuir, definir i compartir necessitats educatives.
Les causes cal buscar-les en l'estudiant.	Les necessitats educatives cal buscar-les (són resultat) en el procés interactiu d'ensenyament/aprenentatge (estudiant/context).
Les característiques individuals són trets estàtics i fixos: sovint les decisions són irreversibles.	Les característiques individuals estan subjectes a una evolució: les decisions són reversibles.
L'atenció es focalitza en les limitacions personals.	L'atenció es focalitza en les possibilitats (modulades per les limitacions) de l'estudiant i en el tipus de requeriment i ajust que li pot proporcionar l'entorn.
S'entén la diversitat com quelcom específic de determinats estudiants, de determinades persones.	Es concep l'alteritat/singularitat com quelcom inherent a tots els estudiants, a totes les persones.
<b>Implicacions en la manera de concebre l'avaluació i l'intervenció psicopedagògica</b>	
S'actua <i>sobre</i> l'estudiant (l'estudiant com a objecte).	S'actua <i>per</i> l'estudiant i <i>amb</i> l'estudiant (l'estudiant com a subjecte). La importància d'escoltar la veu de l'aprenent.
Els dèficits els ha de buscar i/o avaluar l'especialista (metge, psicòleg). Sobrevaloració del diagnòstic centrat en la classificació del dèficit. Les necessitats s'atribueixen a l'estudiant sense considerar el context.	Les necessitats educatives les ha de valorar el mateix mestre, en coordinació amb altres professionals (mestres especialista EE, psicopedagog, EAP...) i amb la participació de l'aprenent i la seva família.
Per a conèixer el handicap o dèficit cal que l'estudiant faci unes proves específiques que informin sobre les seves capacitats (d'acord amb un criteri normatiu) enfront de la resta d'estudiants de la seva edat.	Per a identificar les necessitats (normatives) es valora l'estudiant segons la proposta curricular adreçada a tots els estudiants amb l'objectiu de valorar si necessita ajuts. Això no exclou l'administració de proves.

### Lectures recomanada

A. Fernández (2011). *La atencionalidad atrapa. Estudios sobre el desarrollo de la capacidad atencional*. Buenos Aires: Nueva visión.

S. Schlemenson (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kape-lusz.

S. Schlemenson (2001). *Niños que no aprenden*. Buenos Aires: Paidós.

S. Yanuzzi/ F. Osorio (comps.) (2011). *Inteligencia y subjetividad: encrucijadas de la psicopedagogía clínica y del psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas (Noveduc).

### Posicionament

El concepto de posicionamiento —a diferencia del concepto de *posición*— alude a la acción y al resultado de posicionarse. Es decir, de ubicarse, colocarse o ponerse en lugar de un modo determinado. Realiza la actividad del sujeto en lo que respecta a su situación. (Cantú i Di Scala, 2001, pàg. 94)

<b>El desenvolupament i l'aprenentatge es produeixen en un model de desenvolupament normatiu i lineal</b>	<b>El desenvolupament i l'aprenentatge es produeixen en un camp contextual o relacional</b>
S'avalua/diagnostica només l'estudiant perquè és ell qui té les dificultats.	S'avalua el context: la situació d'aprenentatge i l'estudiant. L'estudiant en el seu context. S'avalua la manera de presentar i impartir l'ensenyament.
S'avalua per a conèixer el grau o magnitud del dèficit i les dificultats de l'estudiant (categoritzar).	S'avalua per a conèixer quines necessitats educatives té l'estudiant i com les percep i expressa en demandes per tal de proposar respostes i ajuts. (Necessitats experimentades i expressades per l'aprenent).
S'avalua/diagnostica l'estudiant fora de l'aula.	S'avalua l'estudiant en situació de classe, en situació d'aprenentatge i en altres contextos de participació, sense excloure l'avaluació fora de l'aula.



### 3. Una concepció de l'assessorament fonamentada en la indagació

La finalitat de la intervenció és promoure canvis que millorin la qualitat de l'educació i de l'ensenyament com una pràctica social i socialitzadora que fomenta el desenvolupament, l'aprenentatge i l'emancipació.

Des d'aquesta perspectiva l'assessorament s'entén com un espai d'aprenentatge compartit on els diferents agents, amb papers diferents i complementaris, construeixen un nou coneixement que permetrà entendre la situació i saber trobar una orientació per a transformar-la.

En efecte, el model d'assessorament que proposem es regeix per la indagació i, per tant, no parteix d'una resposta, sinó d'una pregunta que ha de produir un coneixement compartit sobre el cas o la situació que suscita el procés d'intervenció psicopedagògica. I és sobre la base d'aquest coneixement que prendrà forma una intervenció que dona resposta als interrogants que ens hem plantejat al començament del procés, però que en cap cas no tanca la possibilitat de fer noves preguntes. Tot seguit ens endinsem en algunes de les dimensions conceptuals, metodològiques i ètiques que fonamenten el model d'assessorament per indagació que proposem. Cal subratllar que la indagació és, abans que tot, una posició ètica de l'assessor que impregna tots els seus actes professionals.

#### 3.1. Coproducció

En realitat, parlem d'un procés d'assessorament fonamentat en la **cooperació i l'ajuda mútua** entre els diferents actors que participen en el procés d'assessorament. Aquesta visió aspira a reduir i neutralitzar la fragmentació i la manca de cohesió en els centres per tal de poder promoure el que tenen en comú. Perquè això sigui possible cal ampliar la mirada incloent pares i estudiants en el procés d'assessorament, de manera que no es redueixi o restringeixi la participació només als professionals (Nieto i Portela, 2006).<sup>2</sup>

D'aquesta manera l'assessorament esdevé un procés de vinculació tant de formació com d'intervenció en el qual l'assessor no es presenta ni actua com a expert portador d'un saber jeràrquic.

<sup>(2)</sup>Aquests autors consideren l'assessorament de la manera següent: «coproducción de ayuda en un marco más amplio y distinto de relaciones (en forma de red) que incluya, en todo caso, la comunidad escolar. Ello implica conceptualarlo como una práctica educativa no restringida a profesionales que incorpora también a padres y alumnos como copartícipes y co-responsables» (Nieto i Portela, 2006, pàg. 77).

El valor no està en posar sobre la taula allò que sabem com a «experts», sinó més aviat allò que és contrari: **poder fer explícit el que no sabem i que, articulat per la conversa, es pot anat construint gràcies a una elaboració com-**

**partida.** En altres termes, posem sobre la taula de treball la renúncia de cadascun dels actors a posseir el saber que ha d'orientar els altres. Es tracta sobretot de generar les condicions per a motivar la construcció d'un saber col·lectiu sense imposar-ne el propi.

Aquesta **dimensió dialèctica** és un tret central de l'assessorament i planteja dues qüestions bàsiques que es posen en joc durant el procés de col·laboració i coproducció d'ajuda: la **intertextualitat** i el **vincl**e. La intertextualitat fa referència a la circulació de **relats, de textos** que creuen i entrellacen el saber de l'assessor amb l'assessorat promovent, en aquest flux, una dialèctica entre el que se sap i és conegut i allò que no sabem, la qual cosa produeix l'aparició de significats nous i inèdits: **un nou coneixement que s'ha produït de manera mancomunada**. La conversa és el mecanisme que ofereix la possibilitat d'observar, captar i comprendre els diferents punts vista per a construir una nova perspectiva sense buscar qui té la raó, sinó la de **raonar enraonant**, donant lloc a la diferència i el que cada un aporta en aquest encontre amb l'altre i entre altres. Cal assenyalar que qualsevol text s'ha d'emmarcar en un context que és interpretat en una dimensió històrica presidida per tot allò que és relacional i dinàmic (Román, 2016, pàg. 55).

Per tot això és clau el vincl, generar condicions per a fer llaç, promoure el compromís, el reconeixement mutu i teixir la confiança. És en aquest context que l'assessor i l'assessorat es poden **corresponsabilitzar en la cerca de respostes ajustades a la singularitat de cada situació** i al mateix temps trencar amb la solitud i el malestar col·lectiu generat pel context actual interpel·lat per la urgència, els resultats immediats, empesos per l'exigència de mostrar-se sota l'aparença de control i d'èxit. En particular, l'assessor ha de poder aportar criteris per a identificar quins són els mecanismes interactius i contextuals que permeten entendre els processos d'ensenyament i aprenentatge i, en especial, els factors que incideixen en l'origen i el manteniment de determinades dificultats d'aprenentatge per tal de proposar —en col·laboració amb altres professionals i conjuntament amb les famílies i els mateixos estudiants— propostes d'actuació que permetin tractar i transformar els diferents factors —personals i contextuals— responsables de les dificultats.

Per tant, no solament es posa en joc una manera d'entendre l'educació i l'assessorament sinó que també es planteja una manera de crear la relació professional i humana entre l'assessor i els subjectes amb els quals col·labora. Es tracta de com tractar l'altre, de com tractar-nos els uns als altres.

#### Vegeu també

Veurem el que és relacional i dinàmic amb més detall en els eixos 3 i 4.

### 3.2. Provocar l'elaboració d'un saber col·lectiu

Aquestes consideracions condueixen a pensar en l'assessor com un tercer que col·labora, acompanya en la producció de coneixement i en el desenvolupament de canvis personals, grupals i/o institucionals en contextos d'incertesa i imprevisibilitat. Considerar l'assessor com un tercer és pensar-lo com un agent que **provoca l'elaboració de saber** sobre les situacions susceptibles d'avaluació i intervenció i que al mateix temps participa en la construcció conjunta d'un relat sobre l'objecte d'assessorament en els diferents àmbits d'intervenció: estudiant, aula, equip, família, centre, entorn. En aquest diferents àmbits, l'assessor ha de col·laborar en la millora de l'educació en els diferents nivells de la pràctica educativa identificant i compartint necessitats, promovent canvis, integrant-se dins de les dinàmiques i els projectes de centre, posant un èmfasi especial a promoure el que és comú i generant condicions per tal que els centres deixin de respondre als reptes de la nostra època de manera reactiva i fragmentada i es transformin en institucions cada cop més reflexives i cohesionades.

Però, en un model participatiu, els altres agents també poden esdevenir tercers per a l'assessor. Segons les característiques del procés **els diferents agents educatius poden ocupar i exercir el rol de provocadors d'un procés d'elaboració de saber**. Per això és crucial que des de la funció del psicopedagog es contribueixi a generar les condicions de cooperació i col·legialitat perquè els diferents agents educatius (com el professorat, les famílies i els mateixos estudiants) siguin copartícips del procés, actuïn junts i se sentin responsables de les decisions, les actuacions i els resultats.

Es tracta de generar condicions de manera que cada participant s'autoritzi a expressar la seva singularitat en el procés d'assessorament.

Ara bé, tot i que la participació és una via per a organitzar socialment la responsabilitat i un marc valuós per a generar que els diferents implicats puguin promoure l'elaboració de saber, convé pensar que promoure aquest procés participatiu requereix un lideratge sostingut en el temps. Un lideratge que no es fonamenta en el poder de decisió sinó en la capacitat de promoure la cooperació per la via de la discussió, atès que liderar implica un compromís amb els altres i amb un projecte. És, **sobretot, participar en una deliberació**, sabent per endavant que el procés de deliberació no es pot situar ni en l'«entre tots i al mateix temps ho decidirem tot», ni en el «deixar decidir els que suposadament en saben». Entre ambdues opcions s'han de situar els procediments i el temps necessari perquè una deliberació sigui possible.

### 3.3. Renunciar a la posició d'expert

Certament, l'assessorament porta ineludiblement implícit el vincle amb l'altre, la relació amb l'alteritat de l'altre, un altre que pot ser portador de sabers, representacions, posicions i valors que poden entrar en conflicte «amb els altres». Aquesta realitat fa necessària l'articulació de diferents peces, tal com al·ludíem en la metàfora del tangram, i ens porta a la idea d'ajustament i acoblament de les parts en moviment, no d'encaix estàtic, permanent i únic.

El valor no és posar sobre la taula el que sap l'assessor per a concloure (la resposta), sinó poder fer explícit el que no sabem per a obrir (la pregunta) a un procés d'elaboració compartida. En altres termes, posem sobre la taula de treball la **renúncia de cadascun dels actors a posseir el saber que ha d'orientar els altres**.

En aquest sentit, l'assessor no és un expert. La posició d'expert està fortament vinculada al poder i al control. La figura de l'expert lliga el saber especialitzat al control. Per això cal desistir d'una posició de control i per tant no ens podem constituir en agents de control i regulació de les polítiques educatives neoliberals. Dit d'una altra manera, l'assessor s'ha de resistir a ser un instrument de la biopolítica en el sentit de no utilitzar el coneixement en un exercici de poder sobre els altres.

No controlar el procés d'assessorament porta implícit consentir la incertesa i les contingències pròpies d'un procés viu en els temps, que és el que fa, seguint amb la metàfora del Tangram, que les peces s'articulin formant figures diferents però amb els mateixos paràmetres: la conversa, la col·legialitat, el vincle. Per això, com diuen Nicastro i Andreozzi (2003) **per més saber, poder i voluntat que es posi en joc en l'acció assessora, no significa que es pugui controlar tot el que passa**. Sempre hi ha alguna cosa que no s'ha pogut pensar, que s'escapa de la previsió, a la qual no es pot posar paraules, que ens agafa per sorpresa.

Aquest grau de contingència —d'altra banda, inherent a tota pràctica social— ens porta a matisar la idea de «marc de col·laboració i coproducció» aclarint que no parlem d'un marc de col·laboració global i permanent, sinó de diferents marcs de col·laboració (amb l'equip directiu, amb un equip docent, amb la comissió de convivència, amb el professor d'un grup classe, etc.), que, en conjunt i en el temps, haurien de contribuir a construir el que té en comú una institució.

#### Vegeu també

En l'Eix de coneixements següent veurem que l'acció d'indagar és un principi clau en el procés d'avaluació que requereix la conversa i la **col·laboració** per a fer-se efectiu.

Això ens porta a pensar que la resposta és sempre imperfecta i està en construcció i transformació permanents: característiques essencials que fan de l'assessorament un procés d'indagació permanent per a trobar la resposta més adient a la situació que motiva la intervenció psicopedagògica.

### 3.4. Subjectes enfront d'objectes d'assessorament

Cal insistir que considerar la inclusió de les famílies i els estudiants en aquest procés ofereix una perspectiva ampliada que permet produir un desplaçament: **de pràctiques d'assessorament en què aquests agents són objectes d'intervenció i avaluació a un estatus en el qual són subjectes** que han d'assumir la iniciativa i la responsabilitat del canvi propi amb l'acompanyament dels altres i acompanyant els altres. En aquest context, entenem el concepte d'intervenció des de la seva etimologia: venir entre. En el marc més específic de l'avaluació psicopedagògica, això comporta un desplaçament: **de l'aprenent com a objecte d'avaluació a l'aprenent com a subjecte d'avaluació..**

És indubtable que incloure tots els agents implicats permet millors oportunitats per a construir el que és comú i actuar en comú per a facilitar processos compartits de presa de decisions. Defugir del repartiment mecànic de tasques i de la dinàmica de derivació i posar l'èmfasi en els punts de contacte, la responsabilitat i el treball en comú. **És el treball mancomunat en xarxa el que permet planificar conjuntament la resposta, que serà liderada pel professional més idoni per a acompanyar el procés però amb el suport de tots, evitant multiplicitat de serveis i professionals i especialment la dispersió i deslocalització de les responsabilitats.**

L'assessorament i l'avaluació psicopedagògica es presenten com un procés contextualitzat que es desenvolupa en un marc de **col·laboració, corresponsabilitat i ajuda mútua** entre tots els agents per a facilitar noves comprensions, canvis de mirada articulades des d'un procés dinàmic i interactiu en el qual la col·laboració i la corresponsabilitat fan que, des del primer moment, comencin a emergir possibles actuacions que, al mateix temps que s'articula el procés, van introduint punts d'inflexió que ja modifiquen la situació.

Però no solament es pot modificar la situació del que s'està avaluant, sinó que també es pot transformar l'objecte d'avaluació mitjançant un canvi respecte del que ha estat una demanda d'avaluació.

#### Reflexió

Expressió que també és molt adient per a entendre els processos d'inclusió: de l'estudiant com a objecte d'inclusió a l'estudiant com a subjecte d'inclusió.

Es pot donar la situació en la qual un equip de professors faci una demanda d'avaluació d'un estudiant i en el procés d'anàlisi de la demanda és decideixi conjuntament desplaçar el focus d'atenció de l'estudiant cap al grup classe. Així, la intervenció, contribueix, des de l'instant que es comparteix la demanda, a modificar el que s'està avaluant (Solé, 1998), des de bon començament i durant tot el procés.<sup>3</sup>

<sup>(3)</sup>La visió que presentem és compatible amb diferents maneres d'entendre l'assessorament: l'assessorament com a resolució conjunta de problemes, com a investigació col·laborativa i participativa, com una pràctica d'investigació-acció.

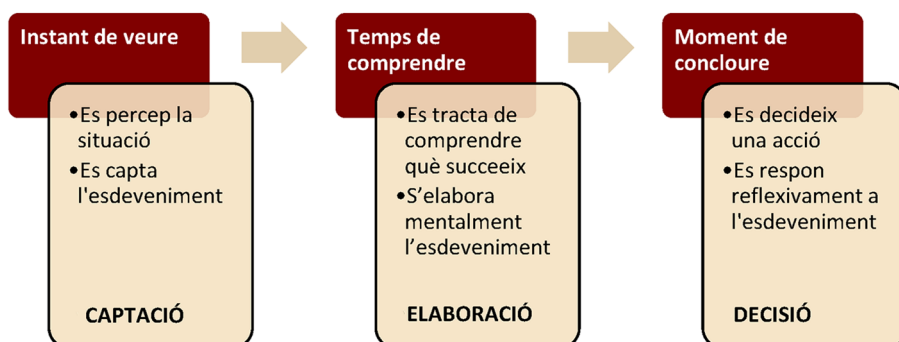
## 4. L'assessorament: indagar per a deliberar, elaborar i decidir

En un procés d'assessorament els professionals sempre reflexionen, deliberen, valoren i adopten decisions per a donar resposta a interrogants o problemes que són rellevants per a millorar les pràctiques educatives. Construeixen col·lectivament un coneixement que es revela pertinent per a resoldre una situació que ha provocat l'assessorament. Si bé hem vist que el treball d'indagació permanent a partir de les preguntes que suscita l'assessorament en general, i l'avaluació i intervenció psicopedagògica en particular, s'organitza i es materialitza per mitjà de la conversa i la col·legialitat, potser ara cal explicar com es produeixen les deliberacions i les decisions des d'una perspectiva lògica. En altres termes, **preguntar-nos quina és la seqüència lògica d'una decisió fonamentada en la indagació i l'elaboració.**

### 4.1. Temps lògics en el procés d'assessorament

Qualsevol acte de decisió en el procés d'assessorament es pot concebre com un procés lògic que té una estructura en tres temps: l'instant de veure, el temps per a comprendre i el moment de concloure. En el quadre següent es recullen les idees bàsiques que defineixen cada un d'aquests tres moments.

Figura 2



Cal pensar que cada temps implica en ell mateix un saber fer. En el que segueix es recullen les idees bàsiques que defineixen cadascun d'aquests moments:

#### 1) Primer temps: captar

#### Lectures recomanades

Podem reconèixer en aquestes idees les tres instàncies que formula Lacan a «El temps lògic i l'asserció de certesa anticipada» (1945).

Es poden consultar altres dos textos relacionats amb aquest tema. El primer és aquest article de José Ramón Ubieto:

J. R. Ubieto (2004). «La funció psicològica de l'espera: aplicacions als àmbits clínics, educatius i socials». *Hoja Informativa del COPC* (núm. 172, pàg. 8-9).

El segon és el text de Guy Trobas: G. Trobas (2003). *Tres respuestas del sujeto ante la angustia: inhibición, pasaje al acto y acting out*. En *Logos* 1. Guy Trobas; Juan Fernando Pérez; Flor Andreani; Alicia Hadida-Hassan; Liliana Kruszal. Grama Ediciones.

<sup>(4)</sup>Adaptem el concepte d'*observables* que utilitza Norma Filidoro en la seva proposta de diagnòstic psicopedagògic al nostre model d'avaluació i intervenció psicopedagògica i a la concepció de l'assessorament per indagació que el sustenta.

És el moment en què cal adonar-se del que passa i ens passa en relació amb el que convoca l'assessorament. En aquest moment es **perceben** els diferents elements que caracteritzen la situació que ens genera un interrogant, una pregunta, un interès. Tot allò que percebem es transforma en informacions i coneixements. **Són els «observables»<sup>4</sup> de la situació.**

## 2) Segon temps: elaborar

És el temps de fer front aquests «observables» des de la posició que mantenim en aquesta situació.<sup>5</sup> Abordem la complexitat de la situació captada sobre la base de les relacions que s'estableixen entre els observables. És el moment d'indagar per a **tractar de comprendre què passa i que ens passa** davant dels esdeveniments que captem. Aquest segon temps d'indagació i elaboració se situa entre la percepció de la situació (primer temps) i la presa de decisions (tercer temps). Entre allò que ens interroga i les decisions que aspirem a respondre, cal introduir un temps entremig per a aturar-se i pensar col·lectivament per tal que les decisions siguin accions veritablement orientades i conseqüents amb aquesta reflexió conjunta que sempre ha de precedir l'acció. Una decisió és una anticipació produïda a partir d'un procés de reflexió i elaboració. En efecte, la idea d'anticipació té aquí un paper determinant, ja que **al temps de decidir i actuar, s'hi arriba anticipant l'evidència d'un efecte futur**. S'anticipen unes actuacions amb la expectativa que les assolirem mitjançant les decisions que es prenen.

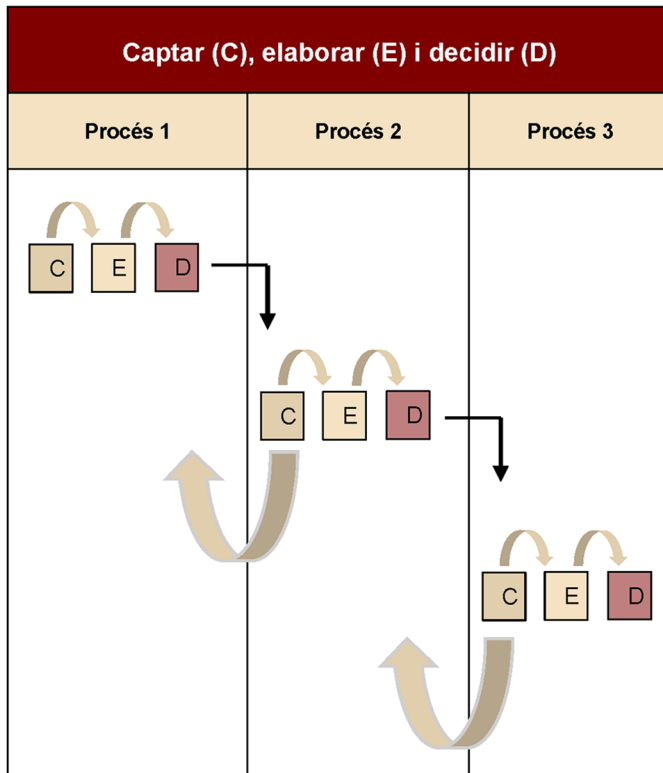
<sup>(5)</sup> Cal aclarir que els observables constitueixen una interpretació que fem de les dades que captem de la situació, ja que no hi ha dades o fets separats de la interpretació. Al mateix temps, la interpretació està condicionada tant pel marc conceptual que la sustenta com pels valors que fonamenten la posició del professional que els interpreta.

## 3) Tercer temps: decidir i actuar

És el temps en el qual es conclou respecte allò que ens interroga. És possible concloure perquè els professionals **són capaços de prendre decisions i dures a terme gràcies a la conversa regular i col·legiada**. En aquest context, **tota decisió s'ha de considerar un acte**. Sempre inacabat, mai tancat sobre ell mateix. Obrint la possibilitat d'introduir un nou procés de captació, elaboració i decisió, ja que un cop es porta a terme el que s'ha decidit, la reflexió sobre els efectes que ha produït aquesta decisió poden fer emergir noves preguntes i interrogants. Tot el que passa com a conseqüència de les decisions que s'han pres pot tenir efectes retroactius i generar un nou procés.



Figura 3: Temps lògics i efectes retroactius



#### 4.2. La supressió del temps d'elaboració

Tot i el que hem explicat, també assistim a processos d'assessorament en els quals es prenen decisions precipitades.

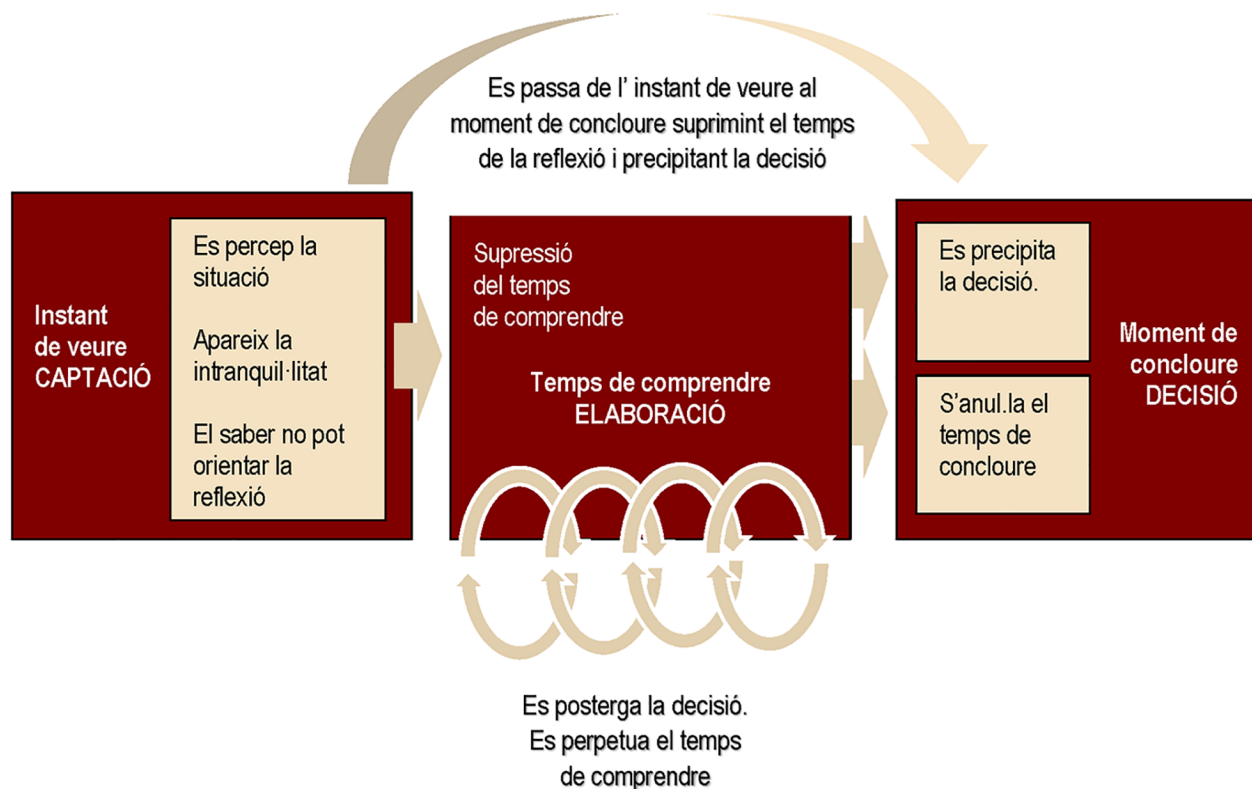
Són respostes més reactives que reflexives, en què es produeix la supressió del temps de comprendre. Actes poc reflexius que mostren una manca d'elaboració en el temps d'elaboració respecte dels esdeveniments que caracteritzen la situació que causa l'assessorament.

La presa i la urgència empenyen a prendre decisions precipitades. **Es passa del moment en què es capta la situació a la decisió, i se suprimeix el temps de reflexió i elaboració, la qual cosa precipita la decisió.** Si, quan aborda la situació, el saber del professional no pot articular un saber amb el qual produir un sentit que l'orienti i permeti tractar els esdeveniments captats es precipita la decisió. És la inquietud o l'angoixa que suscita la percepció d'aquest esdeveniment el que activa mecanismes reactius per a reduir la intranquil·litat que produeix la situació. Si no es frena l'angoixa, el professional se sent empès o bé a eludir o evitar una resposta o bé a precipitar una decisió.

**Les respostes reactives, repetitives o poc elaborades sovint es deuen a aquesta dificultat de tramitar l'angoixa que se sent davant dels esdeveniments captats.** La inquietud i el conflicte impedeixen atorgar-se un temps

d'espera en el qual poder reflexionar i entendre el que passa. Això precipita la decisió, que és una manera de reduir la tensió interna que experimenten els professionals quan s'enfronten als desafiaments que comporta la situació.

Figura 4



Cal afegir que, si bé la pressió i la presa de decisió anul·len el temps de comprendre, també hi ha un segon tipus de resposta per manca d'elaboració. No es pot considerar una resposta reactiva, sinó més aviat una resposta inhibida, una paralizació de la capacitat de decidir. En aquest cas, es produeix l'**eternització** del temps de comprendre i elaborar que anul·la el temps de concloure. Es posterga la decisió. Això passa sovint quan els diàlegs i debats giren al voltant de temàtiques burocràtiques, d'aspectes buits que no aborden la realitat del que causa el malestar en l'experiència educativa i psicopedagògica. De vegades, cercar el consens de «tothom» o una solució ideal no fa més que allargar aquest temps de comprendre sense que es pugui arribar a un moment de concloure.

Hi ha, però, una altra manera de suprimir el temps d'elaboració. Una supressió que és present en els diferents processos que caracteritzen la vida social i cultural d'avui dia: el «solucionisme». Marina Garcés (2017, pàg. 55-56) planteja que s'ha anat instal·lant en les nostres vides una «ideologia solucionista» fonamentada en l'aspiració i la ficció de construir un món sense problemes, sense conflictes i, per tant, sense angoixa i malestar.

Un món a-conflictiu és un món a-crític on la capacitat de qüestionar o de produir un judici crític desapareix de manera que l'espai ocupat pel pensament reflexiu estigui ocupat per l'adhesió a les opinions i propostes que altres ens ofereixen o bé a les decisions que altres —generalment experts— prenen sense que siguin qüestionades. Es produeix una espècie d'obediència voluntària que s'arrela en una passivitat reflexiva. Contra l'acceptació d'una vida a-problemàtica i irreflexiva es requereix la voluntat d'inventar respostes que permetin restituir el temps de comprendre: el temps per a elaborar i construir col·lectivament.

**Lectura recomanada**

**M. Garcés** (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Nuevos Cuadernos Anagrama.



## Bibliografia

### Lectures prescriptives

Castells, N.; Solé, I. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. A: E. Martín; I. Solé. *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Barcelona: Escalón/Madrid: Ministerio de Educación, IFIIE. Accessibles a Recursos d'aprenentatge de l'aula.

Echeita, G.; Rodríguez, V. M. (2008). Colaborando desde el asesoramiento psicopedagógico al desarrollo de una educación escolar más inclusiva. A: J. Bonals, M. Sánchez (coord). *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 21-42). Barcelona: Escalón.

Fernández, A. (2011). La atencionalidad atrapa. Estudios sobre el desarrollo de la capacidad atencional. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Garcés, M. (2016). *Fuera de clase*. Barcelona: Arcadia (p. 30).

Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Nuevos Cuadernos Anagrama.

Nicastro, S.; Andreozzi, M. (2003). El asesor en estos tiempos: ¿un intérprete desconcertado?. A: *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor* (p. 59). Buenos Aires: Paidós. Accessible a <https://es.scribd.com/document/17323390/nicastro-andreozzi-asesoramiento>

Nieto, J. M.; Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de educación*, 339, pp. 77-96.

Rodríguez, M. M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 1. Accessible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42514/24420>

Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Editorial: Kapelusz.

Schlemenson, S. (2001). *Niños que no aprenden*. Buenos Aires: Paidós.

Trobas, G (2003). Tres respuestas del sujeto ante la angustia: inhibición, pasaje al acto y acting out. En Logos 1. G. Trobas; J. F. Pérez; F. Andreani; A. Hadida-Hassan; L. Kruszal. Grama Ediciones.

Ubieto, J.R. (2004). La función psicológica de la espera: aplicaciones a los ámbitos clínicos, educativos y sociales. *Hoja informativa del COPC*, 172 (pp. 8-9).

Yanuzzi, S.; Osorio, F. (comps.) (2011). *Inteligencia y subjetividad: encrucijadas de la psicopedagogía clínica y del psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas (Noveduc).

