
Eix 3. L'avaluació psicopedagògica: principis

**Una concepció de l'avaluació com un
procés permanent d'indagació col·legiada**

PID_00269088

Enric Bolea López
Esther Càrcel Ferrer

Temps mínim de dedicació recomanat: 3 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.

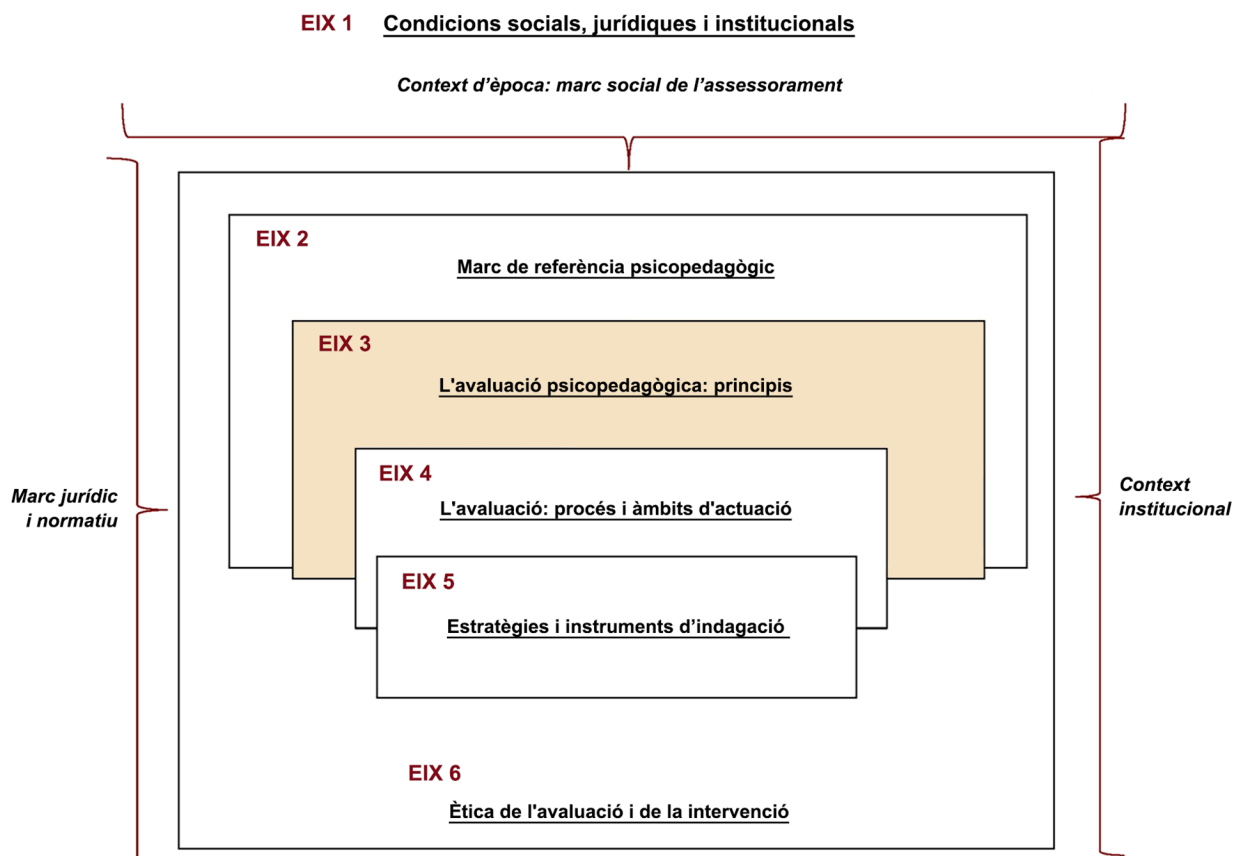
Índex

Introducció	5
1. Avaluar és indagar	7
2. El sentit interactiu, contextual i històric de l'avaluació	10
2.1. Diagnòstic, detecció i avaluació	10
2.2. Història, subjecte i context: avaluar el subjecte o avaluar el context?, avaluar la situació actual o avaluar el recorregut històric?	11
3. Necessitats educatives i processos de protecció	14
3.1. El concepte de necessitat educativa	14
3.2. Definir les necessitats en termes de protecció: un model conceptual per a indagar i reflexionar	19
4. Conversa i relat en el procés d'avaluació	22
4.1. Les perspectives dels participants	22
4.2. Condicions per a la conversa	24
4.3. Conversa i relat	26
5. Col·laborar, col·legiar i participar: l'avaluació com a experiència mancomunada	28
5.1. Col·laboració	28
5.2. Col·legialitat	30
5.3. Participació	30
6. Xarxes mancomunades	33
6.1. Pràctiques que segmenten	34
6.2. Xarxes mancomunades: modalitats integrades	35
Bibliografia	37

Introducció

Presentació del mapa de l'Eix 3

Figura 1. Eix 3. L'avaluació psicopedagògica: principis



Introducció al procés d'avaluació

En el futuro habrá, posiblemente, una profesión que se llamará *oyente*. A cambio de pago, el oyente escuchará a otro atendiendo a lo que dice. Acudiremos al oyente porque, aparte de él, apenas quedará nadie más que nos escuche. Hoy perdemos cada vez más la capacidad de escuchar. Lo que hace difícil escuchar es sobre todo la creciente focalización en el ego, el progresivo narcisismo de la sociedad. Narciso no responde a la amorosa voz de la ninfa Eco, que en realidad sería la voz del otro. Así es como se degrada hasta convertirse en repetición de la voz propia. (Byung-Chul Han, 2017, p. 113)

L'avaluació s'ha d'entendre com una proposta de pràctica mancomunada entre diferents agents educatius que s'associen al voltant d'una situació que la causa. Per això, el procés d'avaluació pot ser considerat com un procés de participació conjunta entre les persones implicades, persones que «estan i participen juntes» en un procés de valoració i presa de decisions col·legiat. Si calgués dir allò a què apunta veritablement el procés d'avaluació, potser caldria dir que és l'assumció de la responsabilitat compartida de les diferents persones que

hi participen, ja que els diferents actors implicats en el procés es reconeixen entre si pels actes de responsabilitat que assumeixen. L'avaluació no és una acció individual i aïllada del psicopedagog. És un compromís col·lectiu.

El procés d'avaluació està presidit per una revisió constant de les reflexions i decisions que prenen cooperativament tots els agents implicats per anar ajustant la resposta educativa a les situacions que es vagin generant. Com veurem més endavant, aquesta idea pren una forta rellevància en la concepció de l'avaluació psicopedagògica que es proposa i és tributària de la nostra manera d'entendre l'avaluació com una indagació permanent. Aquest és l'argument clau, concebre el procés d'avaluació en termes d'indagació i pràctica mancomunada.

El procés d'avaluació es pot concebre com **un conjunt d'accions organitzades per diferents agents educatius** que indaguen **de forma mancomunada (participativa i col·legiada)** quines són les **condicions personals dels aprenents i dels contextos** que els envolten, amb el propòsit d'**elaborar un coneixement compartit** sobre la situació que causa el procés de valoració i, en conseqüència, **discernir quina és la resposta més adequada** per a **potenciar els recursos de l'aprenent i del context** per tal, si escau, de **transformar les circumstàncies personals i contextuals** que han motivat la **demanda** d'avaluació i intervenció.

1. Avaluar és indagar

L'avaluació psicopedagògica és un procés que no es pot reduir a unes actuacions puntuals i descontextualitzades, sinó que s'ha d'inserir en un marc de col·laboració i corresponsabilitat entre els diferents agents que hi participen i dels contextos dels quals formen part. Aquest procés ha de facilitar noves comprensions sobre la situació objecte d'avaluació, canvis de mirada, i els reajustaments necessaris en el context d'ensenyament per a promoure l'aprenentatge de l'alumnat. Dit d'un altra manera, la nova resposta resulta d'una col·laboració.

L'aposta per una acció mancomunada és una forma de posar en joc l'organització social de la responsabilitat d'una pluralitat de professionals que conflueixen en el procés d'avaluació en el qual reflexionen, deliberen, valoren i adopten decisions. De fet, això suposa apostar per una idea democràtica del procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica.

En el rerefons d'aquesta opció hi ha present la idea que és molt més fàcil que els professionals aprenguin i es comprometin en el procés quan intenten respondre a preguntes o resoldre problemes que consideren rellevants, ja que construir un nou coneixement que dona una resposta a l'interrogant plantejat produeix que aquest coneixement sigui experimentat com quelcom rellevant per tots aquells que han participat de manera igualitària en la seva elaboració. És, per tant, una acció en comú.

Cal significar la idea de la indagació i lligar-la a allò comú, ja que resulta força sorprenent que alguns professionals de l'educació i de la psicopedagogia no considerin l'estratègia de formular preguntes i d'investigar les possibles respostes com una acció relacionada amb l'exercici de les seves professions¹.

⁽¹⁾Tot i que existeix una notable tradició al respecte, que recullen, per exemple, les obres de Freire i Faúndez (1985), Lipman (1998) i Finkel (2000).

El filòsof Hans-Georg Gadamer, en su libro *Verdad y método*, nos ilustra ex profeso lo pertinente a la pregunta. Para el profesor Gadamer, preguntar quiere decir abrir; abrir; abrir la posibilidad al conocimiento. El sentido de preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta. Una pregunta sin horizonte o sin sentido —escribe el autor— es una pregunta en vacío que no lleva a ninguna parte. De acuerdo con Gadamer, el preguntar es también el arte de pensar. Podemos decir, interpretando el sentido de sus palabras, que preguntar y pensar son dos procesos intelectuales inseparables; primero, porque quien pregunta formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento; y segundo, porque si el hombre piensa y tiene conciencia de ello, puede así mismo plantearse preguntas y posibles respuestas; a partir de este necesario enlace se producen nuevos conocimientos. (Zuleta, 2005, p. 115-116)

Hem de ser conscients que preguntar-se de manera mancomunada és consentir una actitud conjunta de recerca i interès per a mobilitzar el saber preexistent, atès que **la pregunta qüestionava aquest saber i dona l'oportunitat de produir**

una ruptura i una apertura cap a un nou coneixement. Des d'aquesta òptica, l'avaluació és un procés que genera coneixement compartit, però al mateix temps és un coneixement que, per definició, està sempre inacabat.

Es tracta bàsicament d'una avaluació centrada en la indagació, ja que *indagar* és investigar sobre un tema, una situació que ens genera un interrogant, una pregunta. D'acord amb aquesta perspectiva, una avaluació indagadora s'organitza al voltant d'un interrogant que s'ha de construir de manera mancomunada. Aquest interrogant no es redueix exclusivament a una pregunta sobre «l'alumnat». Cal ampliar els interrogants a qualsevol aspecte o dimensió de la pràctica educativa que es consideri rellevant per a millorar-la. Per aquesta raó, en el procés d'avaluació, el temps d'elaborar la demanda és un moment clau per a posar en joc aquesta actitud permanent de fer-nos preguntes, **fins i tot de preguntar-nos per la mateixa demanda. Aquesta posició professional permet redefinir la demanda, si escau, redefinint, al mateix temps, l'objecte susceptible d'avaluació.**

De fet, es tracta d'indagar junts, d'estar junts per a indagar, i potser seria millor dir que es decideix avaluar (o no) a través d'una comunitat d'indagació, atès que la indagació pren més força quan es fa en comú. Al nostre entendre, una avaluació centrada en la indagació proporciona el marc més adient per a produir un coneixement col·lectiu que doni resposta a la pregunta que ens ha portat a avaluar. Una avaluació centrada en la indagació no es focalitza en la solució o resultat, sinó en un problema o pregunta. **Tot i que s'ha de construir una resposta, el procés es caracteritza per instituir una avaluació de la pregunta més que una avaluació de la resposta, atès que, com es pot entreveure en tot el que hem expressat fins al moment una avaluació de la pregunta obre possibilitats, mentre que una avaluació de la resposta les tanca.** En realitat, quan trobem una resposta podem parlar d'una indagació que és el punt de partida per a noves indagacions.

También en contextos reales de trabajo o escenarios de práctica en los que interactúan diversos actores, el trabajo con la pregunta dinamiza procesos de negociación cultural, a través del diálogo abierto y del intercambio de saberes, de la reflexión y del trabajo colaborativo, desde donde se aporte en la construcción y reconfiguración permanente de sentido sobre una realidad. Aportes que se sistematizan en la pregunta, pero vuelven a ser reelaborados y retroalimentados desde ella. (Plata, 2011, p. 151)

Proposar tractar un cas o una situació en forma d'interrogant o enigma és posar en l'epicentre del treball allò que no sabem i que ens porta a indagar. Preguntem per allò que no sabem. No és paradoxal pensar-ho com una experiència de «no saber compartit», ja que el que veritablement suma no és el que cadascú sap, sinó el que no sap. **Precisament, aquest no saber compartit és el lloc des del qual allò comú pot edificar-se. En altres paraules, denominem comú allò que podem fer junts amb aquest buit de saber (Alemán, 2012, p. 57) que causa l'acció mancomunada d'indagar.**

Per això cal situar aquest «no saber» com la llavor i l'argamassa de la «construcció d'un nou saber compartit» sobre el cas o la situació (Ubieto, 2012). Partir del no saber i del saber com a resultat d'una elaboració col·lectiva implica allunyar-se de la idea del saber (sobre l'altre i sobre les seves circumstàncies) com un tot, i entendre que l'altre, els altres, sempre posseeixen alguna cosa a dir sobre ells mateixos i les seves condicions de vida. Es parteix des del no-tot: no és possible saber-ho tot del subjecte. Per això no es pot preguntar tot, ni s'ha de fer. També en la resposta «no tot és possible». No hi ha resposta per a tot.

Optar per la indagació modula i atorga un determinat sentit a totes les dimensions implicades en l'avaluació: des de la demanda fins a l'avaluació, passant per la identificació de necessitats, el disseny de la resposta i el seu seguiment i valoració. És un treball d'indagació permanent a partir de les preguntes que suscita el desenvolupament del procés d'avaluació. Per tant, si la indagació és un eix que travessa i vertebrava tot el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica, és del tot imprescindible organitzar-la. Més endavant, a l'Eix 4, «L'avaluació: procés i àmbits d'actuació», veurem que el treball col·legiat, la conversa col·laborativa i les regularitats de les trobades dels diferents agents que participen en el procés són els organitzadors que possibiliten aquesta indagació permanent.

2. El sentit interactiu, contextual i històric de l'avaluació

La indagació està orientada per un saber. Les concepcions sobre l'educació, l'aprenentatge i l'assessorament proporcionen el coneixement en què s'ha de sustentar el procés d'avaluació com una indagació. Així, partir d'una concepció de l'avaluació psicopedagògica com un procés **interactiu, contextual i històric** està en estricta continuïtat amb la **concepció dialèctica i contextual** del desenvolupament i l'aprenentatge.

2.1. Diagnòstic, detecció i avaluació

Cal no confondre l'avaluació psicopedagògica amb altres processos de valoració com, per exemple, el diagnòstic. La intenció de diferenciar l'avaluació psicopedagògica del diagnòstic serveix també per defugir la categorització dels comportaments de l'alumne i situar-nos més específicament en el **context educatiu**.

El diagnòstic és un procés en què s'exploren les conductes de l'alumne per determinar, a través d'elles, possibles causes de les problemàtiques que expressa el subjecte vinculades a discapacitats, trastorns i/o disfuncions per tal de prescriure'n els tractaments terapèutics adients.

Els diagnòstics els fan els professionals de l'àmbit clínic i, per tant, no són propis del context educatiu. Tot i això, les seves aportacions són útils per a l'avaluació psicopedagògica, pel fet que ens ajuden a conèixer millor els alumnes amb què treballem. És important no interpretar aquesta posició que expressem sobre el diagnòstic com un plantejament oposat a la salut mental i a la clínica. Més aviat al contrari, entre l'acció educativa, la intervenció psicopedagògica i l'acció terapèutica hi ha relacions d'estreta col·laboració.

Per la seva banda, la detecció és un procés en què es perceben indicis que un determinat alumne no pot participar adequadament en els processos educatius i/o relacionals que es desenvolupen en el centre. Aquests indicis poden ser percebuts pel professorat, per la família o per altres professionals, i seran els que donaran peu a la formulació d'una demanda d'avaluació psicopedagògica. Si la interpretació d'aquesta demanda és sota el paradigma de problema-solució, sovint el resultat és un diagnòstic que condueix a la categorització i a concloure sense possibilitat de construcció i transformació. En canvi, si interpretem aquesta detecció com una oportunitat de canvi que promogui l'escolta i la conversa, és l'acompanyament qui pren la dimensió fonamental en el procés de canvi. La detecció pot fer-se de manera natural o utilitzant

pautes que ajudin a objectivar les percepcions. Sovint aquestes pautes les poden facilitar els orientadors i ja ofereixen dades rellevants que podran ser utilitzades en l'avaluació psicopedagògica.

En el procés d'avaluació psicopedagògica el nostre propòsit no és avaluar per classificar, sinó, sobretot, avaluar per entendre i per entendre'ns, **avaluar per a la millora**.

2.2. Història, subjecte i context: avaluar el subjecte o avaluar el context?, avaluar la situació actual o avaluar el recorregut històric?

Veritablement, no hi ha avaluació sense història ni sense subjecte. En aquest sentit, no es tracta d'indagar sobre l'alumne exclusivament, sinó d'indagar sobre la dialèctica de les relacions entre l'alumne i els contextos de participació en la seva dimensió històrica (entorns en què ha participat, participa i participarà). Tampoc hi ha avaluació sense el subjecte, sense esbrinar quin és el posicionament de l'alumne en relació amb l'aprenentatge i els conflictes que emergeixen quan apren i, per suposat, quina és la posició que adopta davant la proposta d'avaluació que li oferim.

És important descobrir els aspectes que han determinat —al llarg de la seva història personal i escolar— aquest posicionament de l'infant davant l'aprenentatge, ja que determina les formes d'apropar-se i d'apropriar-se dels coneixements.

Incloure en el procés d'avaluació aquest grau de personalització provoca que tant les construccions com els decalcatges de l'alumne no se situïn exclusivament en funció de la seva proximitat normativa al currículum, sinó que també es considerin tots aquells aspectes relacionats amb la significació personal que han produït en l'alumne els coneixements escolars.

Aquest és el punt de partida per a identificar què pot ajudar l'alumne a potenciar la seva capacitat de simbolització perquè pugui aprendre. En aquesta perspectiva, l'avaluació psicopedagògica s'entén com un procés que té com a finalitat **identificar les fortalezes i vulnerabilitats** de l'alumnat, així com les **fortalezes i barreres de l'entorn** que poden potenciar o dificultar la capacitat de simbolització per promoure el procés d'aprenentatge de l'alumne. Aquesta identificació és la que **orientarà** la presa de decisions sobre la resposta educativa més adequada a les necessitats de l'alumnat en el **context educatiu** en què es produeixen.

Reflexió

Però, per a la millora de què? Ens inclinem més per una aproximació que no posa l'èmfasi en els trets diferencials respecte d'una suposada normalitat, sinó en la particularitat del funcionament de l'alumne en les relacions interpersonals en què participa i en la implicació o responsabilitat subjectiva que posseeix en el seu propi aprenentatge; en la seva singularitat. Això implica posar en marxa **un recull d'evidències sobre la interacció entre les característiques personals de l'alumne i les respostes dels contextos** en què està inserit, per tal de determinar tant allò que obstaculitza el seu aprenentatge com allò que el promou amb l'objectiu d'orientar una resposta educativa que apunta a la millora del context que acull l'alumne.

És clar que una millor comprensió de la història de l'alumne i dels contextos de vida pot ajudar a canviar la representació que es té d'ell mateix i de les seves circumstàncies. L'avaluació i la intervenció psicopedagògica poden contribuir a promoure canvis, canvis que orientin sobre com es poden situar els professionals i les institucions en relació amb les necessitats de l'alumnat i de les famílies.

Taula 1. Dues perspectives complementàries per respondre a les necessitats

Des de la perspectiva dels professionals	Des de la perspectiva institucional
<p>Es tracta de pensar quin tipus de relació convé potenciar per a ajudar l'alumnat a generar vincles amb l'aprenentatge, amb els altres companys i amb els adults. Entendre les seves necessitats i circumstàncies ha de possibilitar un canvi en la forma de tractar-los, ja que comprendre l'alumne i saber atendre'l d'acord amb aquest enteniment implica un nou tipus de praxis professional en la forma de comunicar-se i d'interactuar amb ells: els professionals com a agents de protecció. La disponibilitat a acceptar l'alteritat que presenten els alumnes dona pas a saber com ens podem relacionar amb aquesta alteritat. Construïm el que Skliar (2010) anomena un saber relacional. Es tracta, sobretot, d'esbrinar quins canvis en la praxis professional són més favorables per a aprendre a estar amb els infants, els joves i les famílies.</p>	<p>Es tracta de repensar l'organització i el funcionament de l'entorn escolar com un lloc que acompanyi i ajudi l'alumnat adequant progressivament el funcionament del centre a les condicions que l'alumnat necessita per aprendre més i millor. En aquest punt, l'accent se situa a reorganitzar el centre per crear un lloc on els infants i joves sentin que formen part de la institució: l'escola com un lloc protector. Es tracta, sobretot, d'esbrinar quins canvis institucionals són més favorables per a oferir als aprenents situacions que promoguin seguretat i confiança i, així, prevenir, evitar o minimitzar les situacions que poden alimentar situacions que generin vulnerabilitat en termes de barres a la participació i l'aprenentatge.</p>

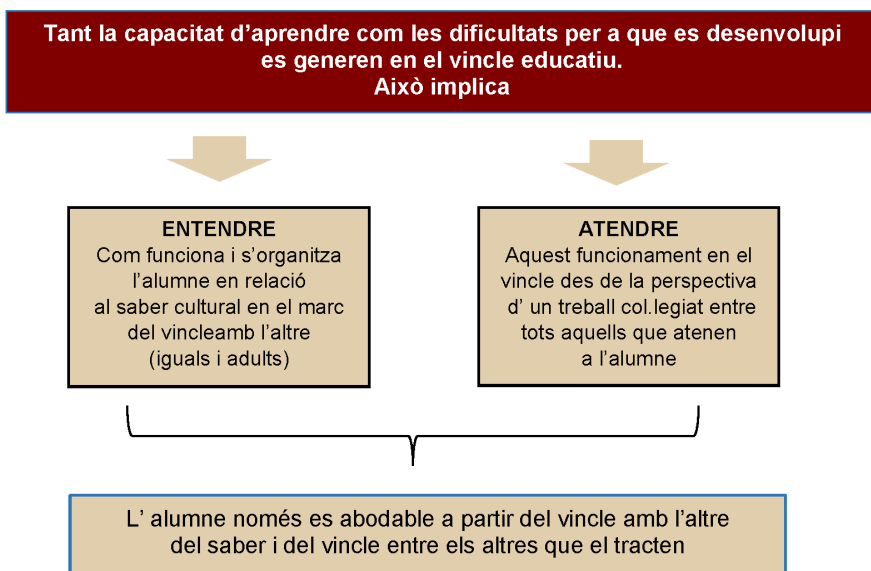
L'aprenentatge no es pot ni entendre ni atendre de manera aïllada dins d'una situació educativa: no es pot explicar ni valorar sense considerar la situació global. Els diversos aspectes que configuren la situació educativa requereixen la nostra atenció per poder entendre que està succeint a l'aula i al centre amb l'alumnat. La relació educativa sempre està influïda per les característiques de l'entorn social i institucional on es produeix aquesta relació, així com pels interessos, emocions, actituds i característiques de l'alumnat, del professorat i de les famílies. A més, a aquestes variables cal sumar-hi també les característiques i complexitats dels continguts culturals que vertebraren el procés d'ensenyament i aprenentatge. Per aquesta raó no podem privilegiar cap d'aquests aspectes per sobre de cap altre.

La capacitat d'aprendre està en funció del que esdevé entre els diferents aspectes que interaccionen en la situació. Per això, segons quins siguin els fils que hagin teixit les relacions entre l'alumne i el professor, entre l'alumne i la institució, així serà també el tipus d'actuació que l'alumne manifestarà a la classe i al centre: la capacitat d'aprendre és una expressió del tipus de relació construïda amb els altres.

Ens situem, doncs, en una perspectiva que atorga prioritat a entendre i atendre els processos d'avaluació i intervenció en el context en el qual emergeix i es manifesta la capacitat d'aprendre. Perquè tant la capacitat d'aprendre com les dificultats perquè es desenvolupi es generen, s'expressen, es transformen o, en el pitjor dels casos, s'alimenten i cristal·litzen en el vincle educatiu. En aquest

sentit, és molt important entendre els ressorts de la interacció de l'alumne en el vincle amb el saber cultural i amb els altres, però, al mateix temps, és igual d'important saber com es pot intervenir sobre aquest funcionament de l'alumne des de la perspectiva d'un treball en equip, entre totes aquelles persones implicades en el context que acull l'alumne.

Figura 2



Per aquesta raó és de gran interès que en el procés d'avaluació es puguin recollir episodis relacionals —mitjançant els relats d'alumnes i professionals— que ajudin a entendre el funcionament de l'aprenent en el vincle.

L'avaluació esdevé, així, un procés d'indagació encaminat a identificar i definir la situació personal i contextual de l'alumne en relació amb els seus processos d'aprenentatge, d'acord amb un marc de referència conceptual que el sustenta, per tal de saber què és el que li està passant i, en conseqüència, saber com podem ajudar-lo.

3. Necessitats educatives i processos de protecció

Com es pot entreveure, l'enfocament de l'avaluació que presentem posa un èmfasis especial a definir les necessitats i les respostes en termes de protecció personal i contextual. Això requereix aclarir els dos conceptes clau que s'estan posant en joc en el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica que s'està proposant: per una banda, el concepte de **necessitat** i, per l'altra, el concepte de **protecció**. Tot i que en realitat estan absolutament lligats, ja que, *de facto*, el que es proposa és **definir tant les necessitats educatives com la proposta d'intervenció en termes de protecció**.

3.1. El concepte de necessitat educativa

Necessitat és un terme habitual en el llenguatge quotidià, però de gran complexitat quan intentem definir-lo. També és una categoria d'ús comú en els àmbits educatius, socials i sanitaris. S'utilitza sovint en la pràctica educativa², i en l'àmbit de l'assessorament es considera el punt de partida de nombroses intervencions de caire psicopedagògic, a més és bàsic el seu concurs en els processos d'avaluació i intervenció psicopedagògica.

Certament, és difícil definir el sentit i la funció del concepte de *necessitat educativa* en les pràctiques educatives i psicopedagògiques. Són molts i força complexos els factors que s'han de considerar per a acotar la significació d'aquest concepte i les implicacions que el seu ús produeix en el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica, sobretot per la importància que sovint s'atorga a l'avaluació de les necessitats educatives per a fonamentar i orientar la resposta educativa i el procés d'intervenció psicopedagògica. La identificació de les necessitats educatives es converteix en el punt de partida ineludible de tot el procés.

El que s'entén per necessitat educativa en el procés d'avaluació està determinat pel marc normatiu i jurídic que ho regula³ i pel model d'assessorament psicopedagògic que fonamenta la intervenció del professional. Generalment, l'avaluació determina i, sovint, certifica un estat de necessitat en relació amb allò que és necessari aprendre i com s'ha d'assolir (organització, suports, etc.). En moltes ocasions ens trobem amb una interpretació tecnològica d'aquesta manera d'entendre l'avaluació de necessitats. Es pot constatar un ús reduccionista del concepte de *necessitat* en què s'instrumentalitza la relació necessitats-recursos, en què els professionals s'enfronten al conflicte permanent de distribuir recursos (sovint precaris) en relació amb les nombroses necessitats i demandes que es detecten en els centres educatius. Per a fer-ho «equitativa-

⁽²⁾Tant que s'oblida la gran complexitat epistemològica que l'envolta. El tema de les necessitats humanes és l'epicentre de nombroses aproximacions teòriques des de la sociologia, la filosofia, la psicologia, l'economia, etc., com són la teoria de la jerarquia de necessitats de Maslow; la teoria del desenvolupament de Galtung i Wi-rak; la teoria de les necessitats de Bradshaw, les aportacions d'Agnes Heller; l'enfocament de les capacitats de Martha Nussbaum; la matriu de necessitats i satisfactors de Manfred Max-Neef (Doyal, Gough, 1994; Maslow, 1985; Bradshaw, 1981; Krmpotic 2000).

⁽³⁾Les necessitats són construccions socials. Són canviants d'acord amb l'escenari polític que genera la definició i les modalitats de donar-hi resposta.

La professió del psicopedagog

Es caracteritza per treballar a partir de les necessitats dels alumnes, dels educadors, de les famílies, de les institucions. Aquest treball s'organitza i es regula preferentment amb els aprenents que són portadors de necessitats especials. L'assessorament és concebut des de les necessitats que justifiquen la intervenció.

ment» s'utilitzen procediments i protocols d'assignació del recurs i s'elaboren informes que ho justifiquen. Aquesta aproximació està força associada a determinades formes d'interpretar i garantir la igualtat d'oportunitats.

De la lògica del trastorn a la lògica de la necessitat educativa

En les darreres dècades s'han produït canvis importants en la manera d'entendre la resposta educativa dels alumnes que presenten dificultats d'aprenentatge. Un punt d'inflexió ha estat passar d'organitzar la resposta educativa dels infants que presenten dificultats a partir del llenguatge o la lògica del trastorn, a concebre i dissenyar les actuacions educatives per a aquests alumnes a partir de considerar les seves «necessitats educatives especials» o les seves «necessitats de suport educatiu» (la lògica de la necessitat educativa). També en els darrers temps s'ha posat en joc considerar la resposta educativa a partir de transformar les barreres per a l'accés a l'aprenentatge i la participació (Booth i Ainscow, 2002) que pugui trobar l'alumnat amb dificultats. Cal apuntar que parlar de barreres està estretament relacionat amb les vulnerabilitats i, en última instància, també es tracta de saber què es **necessita** (en termes personals i contextuals) perquè aquestes barreres no existeixin o perquè es transformin en possibilitats.

Generalment, les necessitats són definides des del saber dels professionals i especialistes: són **necessitats normatives**⁴. S'atribueix a la persona la carència (estat de necessitat) de quelcom que es considera comú per a tothom i que es considera rellevant per al seu desenvolupament i aprenentatge. Les necessitats són definides prèviament per l'Administració, i detectades i avaluades per aquells professionals que reben l'encàrrec de fer-ho. Orientar-se exclusivament per la necessitat normativa pot portar a generalitzar i, fins i tot, a homogeneïtzar tant allò que es defineix com a necessari per a algú com el procés (de detecció i avaluació) per a arribar a determinar-ho. S'interpreta la necessitat com la diferència que hi ha entre uns resultats normatius desitjables per a tots i els resultats obtinguts.

Categories de necessitats segons Bradshaw

- La necessitat normativa és una mancança que s'identifica d'acord amb una norma o estàndard establert generalment per professionals especialistes o experts.
- La necessitat comparativa es refereix a problemes que sorgeixen per comparació amb uns altres que no estan necessitats.
- La necessitat sentida és aquella que les persones senten o —el que és el mateix— aquella necessitat que és tractada des de la perspectiva de les persones que la tenen.
- Les necessitats expressades corresponen a aquelles que les persones expressen com a pròpies, atès que poden sentir necessitats que no expressen i, per contra, també poden expressar necessitats que no senten.

Cal un criteri normatiu que estableixi quines són les necessitats educatives, però no és convenient que es converteixi en l'únic criteri per a formular-les, sinó que és necessari conjugar-lo amb la utilització d'altres tipus de criteris que possibiliten la definició de necessitats. Cal, doncs, introduir la perspectiva personal dins del context normatiu general. En aquest sentit, la percepció subjectiva de les necessitats des de la perspectiva de les persones mateixes — a les quals s'atribueix un estat de necessitat normativa— és quelcom que s'ha considerat en la definició i identificació de les necessitats en qualsevol procés d'intervenció. Aquest aspecte és clau per a orientar l'avaluació.

⁽⁴⁾Prenem com punt de partida la tipologia de necessitats proposada per Bradshaw: necessitat normativa, necessitat experimentada, necessitat expressada i necessitat comparativa (Bradshaw, 1981).

Lectura recomanada

Bradshaw, J. (1981). *Una tipologia de necessitat social*. Col·lecció Instruments de prospecció dels serveis socials. Barcelona: Direcció General de Serveis Socials, Departament de Sanitat i Serveis Socials. Generalitat de Catalunya.

Reflexió

Situats en aquest punt, pren força rellevància preguntar-se qui valora les necessitats i com ho fa? I sobretot, per a què es valoren les necessitats?

criteri normatiu

La definició i atribució de necessitats des d'una perspectiva universal que determini quins són els aspectes mínims o bàsics generalitzables pren com a referència normativa (criteri de necessitat normativa) les necessitats d'aprenentatge o curriculars (**el marc de referència escolar**) dels infants i joves; el seu desenvolupament i creixement psicològic (**el marc de referència evolutiu**), i les lleis socials de protecció al menor, les lleis d'educació i els acords internacionals com la Convenció dels drets de l'infant (**el marc normatiu i jurídic**).

Es denomina necessitat experimentada la necessitat sentida i viscuda de forma subjectiva per la persona. I es denomina necessitat expressada la necessitat experimentada manifestada per la persona; en altres paraules, la demanda d'allò que la persona pensa i considera que és necessari des de la seva pròpia perspectiva.

En funció de les característiques del context, es pot afavorir o obstaculitzar tant l'experimentació com l'expressió de la necessitat. Les persones poden experimentar necessitats que no expressen, i fins i tot demandes potencials que són difícils d'elaborar i expressar per les persones. Pensem, per exemple, en persones que no tenen accés al llenguatge, o en la situació dels alumnes amb condicions personals vinculades a la pluridiscapacitat. O bé pensem en alumnes que expressen per les úniques vies de què disposen per a fer-ho —com és el cas dels infants i joves que, mitjançant l'expressió actuada del seu malestar amb conductes disruptives, manifesten— l'esperança (la demanda) que l'ambient els proporcioni dignitat, seguretat afectiva i una segona oportunitat per a construir-se un lloc de valor entre els altres. Com diu Susinos:

Ello nos llevará a asumir la diversidad en las habilidades, las necesidades y los intereses del alumnado y a encontrar canales adecuados para que esta diversidad se exprese. (Susinos, 2009, p. 130)

Es precisa una intervenció psicopedagògica expressament orientada a fer que l'altre (susceptible d'avaluació) prengui consciència de les seves necessitats i demandes. Això requereix una posició decidida a promoure, escoltar, compartir i negociar la demanda d'aquell o aquells que són protagonistes del procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica. En aquest punt, té un paper molt important la capacitat i sensibilitat de l'entorn per a escoltar i interpretar les necessitats dels mateixos infants i joves.

En aquest sentit, a continuació reproduïm unes idees sobre el concepte de *necessitat educativa* (especial) que, tot i haver estat publicades l'any 1989, encara tenen plena vigència.

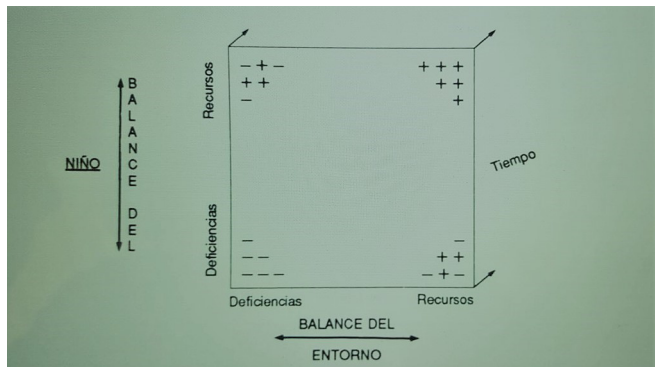
[...] Ateniéndonos a la nueva conceptualización de alumnos con necesidades educativas especiales, lo que primero estamos diciendo es que las causas de esas dificultades de aprendizaje tienen un origen interactivo (Wedell, 1981). Hablar de un origen «interactivo» de las necesidades educativas especiales de un niño quiere decir que éstas son «relativas», esto es, que dependen tanto de las deficiencias propias («dentro») del niño, como de las deficiencias del entorno («fuera») en el que el niño se desenvuelve. Visto desde otro punto de vista, quiere decir también que los recursos educativos especiales que requieren estos alumnos dependen tanto del grado de las necesidades del niño, como del nivel de recursos generalmente disponible para satisfacer esas necesidades. La aparente «circula-

Reflexió

Seguint aquesta lògica, cal considerar que a la relació entre la dimensió de la **necessitat** i la dimensió de la **demanda** cal ara afegir també la relació amb la dimensió de l'**oferta** d'intervenció i avaluació que proposen els professionals als subjectes susceptibles d'avaluar. Quin procés d'avaluació s'ofereix als infants i joves, a les seves famílies i als professionals de l'educació que els atenen?

ridad» del concepto de alumnos con necesidades educativas especiales deja paso a un complejo modelo de causación de las dificultades de esos alumnos, que Wedell (1980) representa de la siguiente forma (Figura 3).

Figura 3



Tal y como él señala (Wedell, 1980,1981), la figura representa la interacción entre las influencias causales que determinan el nivel de rendimiento de un niño en cualquier tarea.

El lado de la izquierda del cuadrado se refiere a los recursos y deficiencias «dentro» del niño, tales como su habilidad, motivación, etc. La dimensión vertical del cuadrado indica el balance resultante como consecuencia de la interacción compensatoria entre recursos —deficiencias dentro del niño—. Este balance puede ser positivo o negativo, en función de cómo el niño compense, por ejemplo, una capacidad limitada con un alto grado de motivación por la tarea. Cuanto más positivo es este balance, tanto más contribuirán al rendimiento final los factores «inherentes» al niño.

La dimensión horizontal del cuadrado representa los recursos y las deficiencias del entorno, tales como buenos métodos de enseñanza o un entorno «deprivado». Cuanto más positivo es el balance entre los recursos del entorno, en más contribuyen los factores ambientales al rendimiento, a través de una interacción compensatoria.

Los signos más y menos en el cuadrado representan distintos niveles de interacción entre las influencias del niño y el ambiente. Es evidente que en las áreas del cuadrado donde las influencias positivas o negativas coinciden, las causas de altos o bajos rendimientos en el niño son bastante simples. Por ejemplo, un niño deficiente que crece en un entorno sin recursos, es casi seguro que no alcanzará progresos significativos. Por otra parte, aquellas áreas del cuadrado donde haya tanto signos positivos como negativos representan la situación donde hay una interacción compensatoria entre las influencias del niño y del entorno. Esto representa las situaciones causales más complejas, características, por otra parte, de la educación especial, en la cual los efectos positivos de unas buenas estrategias de enseñanza pueden llegar a compensar el efecto del balance de las deficiencias del niño. Las diagonales dibujadas en las esquinas del cuadrado indican la dimensión temporal y muestran que en los sucesivos estadios del desarrollo infantil pueden aparecer otros niveles de interacción compensatoria. (Echeita, 1989, p. 15-16)

Cal, doncs, poder promoure un procés d'intervenció que permeti establir relacions molt estretes entre allò que es detecta com una **necessitat de dret**, en tant que cal atribuir-la quan se n'identifica la carència pel fet que està reconeguda socialment, i allò que s'identifica com una **necessitat de desenvolupament humà** en les persones (demandes vinculades a interessos, aspiracions, formes d'estar en el món, etc.).

La perspectiva que proposem sobre la funció del concepte de necessitat educativa en la pràctica psicopedagògica requereix alguns canvis de caràcter institucional i professional:

S'ha de deixar de banda l'escut de la neutralitat tècnica del procés d'identificació de necessitats, ja que avaluar és un procés carregat de valors i això comporta ser capaços de reflexionar i, si escau, de qüestionar què estem fent quan s'avaluen i s'identifiquen necessitats i per què ho estem fent.

No es poden promoure processos d'avaluació i identificació de necessitats en coherència amb el que s'ha estat proposant fins al moment sense considerar la veu i els interessos de les persones «necessitades». En qualsevol procés de definició de necessitats (siguin especials o no) s'ha de produir el pas de la relació subjecte-objecte (d'intervenció) a la relació subjecte-subjecte (d'intervenció). Cal transformar la vigència (Santasiero, 2011) de la necessitat normativa definida des del saber especialitzat del psicopedagog. En aquest sentit, cal fer el pas d'avaluar exclusivament des de la perspectiva de les necessitats de caràcter normatiu a promoure i valorar també les necessitats sentides i expressades pels protagonistes del procés. La veu dels subjectes avaluats ha de ser escoltada en el mateix procés de constitució de la necessitat.

S'obre, d'aquesta manera, un espai democratitzador i de participació en el qual allò que és necessari és negociat a través de la participació: el model d'assessorament per indagació que proposem ofereix un marc comprensiu per a enfocar l'avaluació de necessitats des d'aquesta perspectiva més participativa. La conversa i la col·legialitat generen les condicions perquè això sigui possible.

La participació de l'alumnat a l'escola

La temàtica de les necessitats experimentades i expressades està estretament relacionada amb les perspectives que impulsen la participació de l'alumnat a l'escola. La possibilitat que els alumnes expressin les seves posicions i decisions sobre el seu propi procés educatiu és tractada des de diferents enfocaments: des de l'òptica de la participació i del dret a decidir de la infància (Lansdown, 2005; Trilla i Novella, 2001); des dels moviments que potencien la veu de l'alumnat (Student Voice) per a la millora de l'escola (Fielding, 2011; Rudduck i Flutte, 2007; Susinos, 2009), i des de la perspectiva de l'autodeterminació de l'alumnat discapacitat (Wehmeyer, 2009; Font, 2003). Hi ha participació a l'escola quan les persones es fan presents i influeixen en l'espai comú de l'aprenentatge i la convivència. Per tant, **participar és un procés en el qual compartim amb altres decisions que afecten la vida pròpia i la vida del grup en què s'està inserit**. Pensar des de la perspectiva de l'infant implica pensar en una educació **del** nen (que és del nen) i no solament **per** al nen i **cap** al nen. Això implica **prendre molt seriosament el nen i la seva família i trobar les formes de tractar-los apropiadament** a l'hora de cercar-ne el consentiment per participar i d'ajudar-los a trobar els recursos i les habilitats per a participar. Això comporta alguns reptes:

- 1) Ha de canviar la manera de veure l'alumnat. La representació que es té dels alumnes en aquest tema ha de variar: pensar i confiar que **els alumnes s'impliquen de forma més compromesa en el seu aprenentatge si se'ls reconeix la capacitat per a participar i decidir**.
- 2) La participació és possible si s'adapten les circumstàncies educatives en les quals ha de tenir lloc aquesta participació: **s'han d'impulsar canvis en l'organització de l'escola i en les modalitats d'interacció amb l'alumnat per fer emergir el potencial dels infants i joves per a participar i decidir**.
- 3) La participació és crucial, especialment en tots aquells alumnes que presenten condicions associades a diferents tipus de dificultats: **les característiques específiques d'aquests alumnes no han de ser un límit a la seva participació**.

3.2. Definir les necessitats en termes de protecció: un model conceptual per a indagar i reflexionar

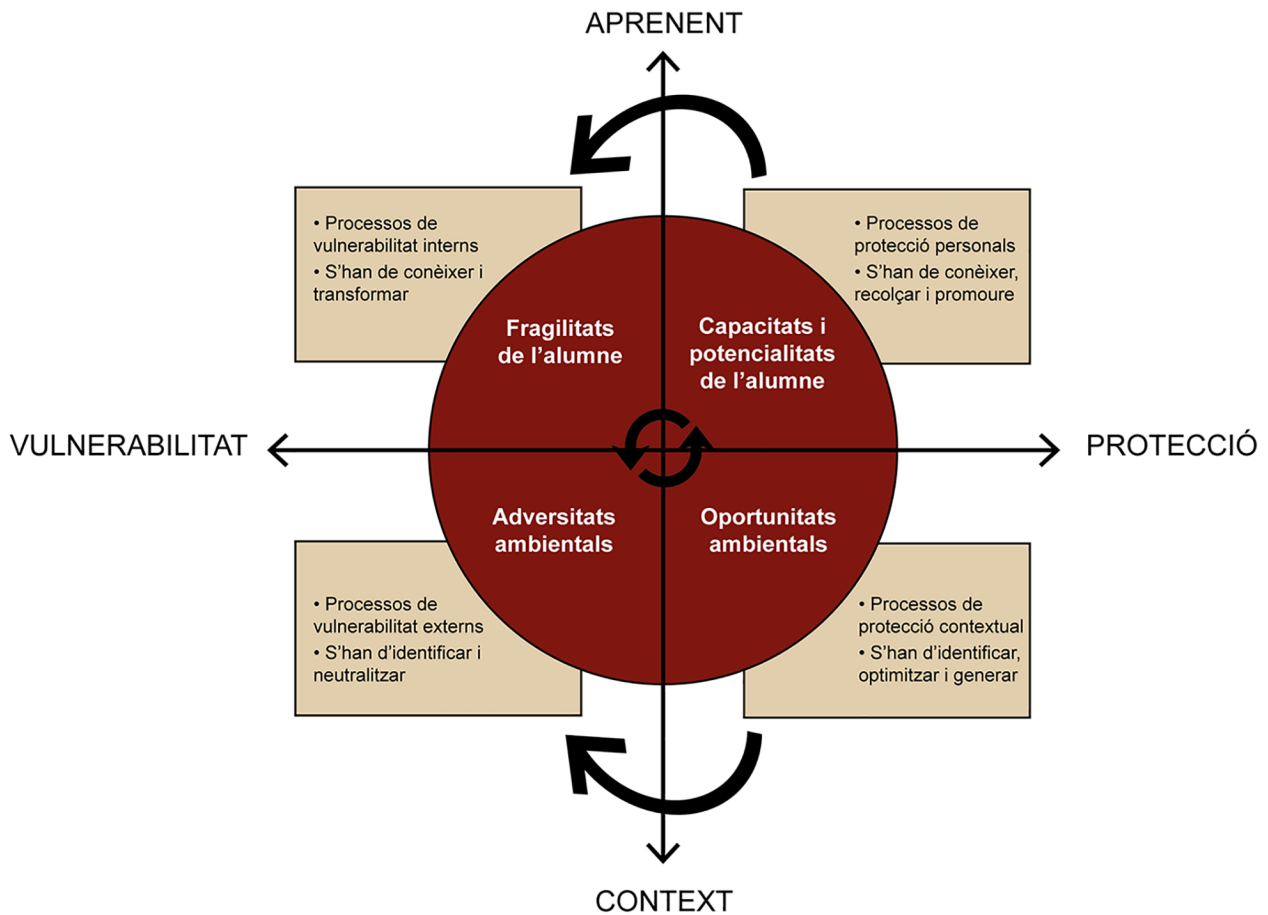
A l'Eix 1, «Context d'època: marc social de l'assessorament», hem parlat de la protecció de la capacitat d'aprendre des d'una perspectiva més conceptual⁵. Ara convé seguir la reflexió lligant la protecció al procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica relacionant la protecció amb el concepte de *necessitat educativa*. En aquest sentit, el procés d'identificació i definició de les necessitats educatives de l'alumne s'orienta per la protecció de la capacitat d'aprendre i per la capacitat d'elaborar els conflictes i dificultats que poden suscitar les situacions d'aprenentatge.

Proposem, doncs, un model per a entendre i explicar les relacions que s'estableixen entre els processos de vulnerabilitat i protecció de caràcter personal i contextual presents en la vida de l'aprenent que pot ajudar a indagar les circumstàncies que causen la intervenció psicopedagògica i la definició de les necessitats de l'aprenent en termes de protecció de la seva capacitat d'aprendre. El propòsit és modelitzar com s'ha desenvolupat i concretat la dialèctica dels processos de protecció i els processos de vulnerabilitat a partir de les respostes de l'aprenent i les actuacions de l'entorn.

El que volem transmetre amb la proposta d'aquest model és que per a entendre i explicar la situació de l'aprenent així com per a estimar-ne les necessitats de protecció per fer-lo progressar en l'aprenentatge es pot utilitzar aquest recurs com un instrument d'indagació, reflexió i deliberació. En cap cas s'ha dissenyat amb una funció instrumental al servei d'un registre o protocol per a la recollida d'informació. El seu ús potencial és ser un instrument per a la reflexió i la conversa col·legiada durant el procés d'intervenció i avaluació psicopedagògica. Tot seguit, proposem una manera de representar aquesta dialèctica.

⁽⁵⁾ Cal recuperar les aportacions realitzades sobre els processos de protecció i de vulnerabilitat, i la seva relació amb el risc, tractades en l'apartat 3, «L'educació com una pràctica protectora», de l'Eix 1, «Context d'època: marc social de l'assessorament». El model conceptual que ara es presenta es fonamenta en les aportacions realitzades en aquest primer eix. D'altra banda, a l'Eix 4, «L'avaluació: procés i àmbits d'actuació», veurem com es fa operatiu aquest model quan es tracten les fases del procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica.

Figura 4



El model s'edifica a partir de dos eixos que permeten interpretar les situacions educatives que experimenta l'alumne. El **primer és l'eix vertical, l'eix del vincle**, que posa en joc les relacions de l'infant amb les persones i els contextos en què viu i participa. El **segon, l'eix horitzontal, és l'eix del risc**, que representa la dialèctica entre els processos de vulnerabilitat i els processos de protecció (ambdós en relació amb el risc). La interacció entre aquests dos eixos permet analitzar i valorar la situació educativa de l'alumne en termes de protecció⁶. En el cercle central, la figura simbolitza la major o menor capacitat d'aprendre i d'elaborar el conflictes com a resultat de les relacions entre els quatre quadrants en què es divideix el diagrama. De la intersecció entre l'eix del vincle i l'eix del risc, en resulta una variació de diferents graus de protecció/vulnerabilitat de la capacitat d'aprendre.

⁶ I al mateix temps possibilita reflexionar, indagar i identificar les necessitats educatives de l'aprenent en termes de protecció. Ho abordarem en l'Eix 4, «L'avaluació: procés i àmbits d'actuació».

El coneixement dels processos de vulnerabilitat i protecció de caràcter personal i contextual constitueix la base sobre la qual es podrà fer una anàlisi de les causes que han provocat la situació actual de l'infant que atorga sentit al procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica. Aquest coneixement ens permet definir quina és la situació-problema que l'avaluació i intervenció psicopedagògica pretén transformar, ja que, un cop definida la situació, les seves

causes i, sobretot, les conseqüències en l'aprenentatge i desenvolupament de l'alumne, s'està en condicions de prendre decisions col·legiades per definir les necessitats de l'infant i respondre-hi.

Figura 5

Indagar i explicar causes i circumstàncies	Situat les causes en el temps establint la trajectòria educativa i personal de l'aprenent	Indagar i definir necessitats
<p>1. Definint com i per què s'han produït o no processos de protecció en el context que neutralitzen el risc</p>	<p>Reconstruir la dialèctica entre el subjecte i els contextos a través de la història de les seves interaccions des de l'òptica de les relacions entre protecció i risc. S'ha de situar l'avaluació d'aquestes condicions</p>	<p>1. Indagant què es necessita millorar, optimitzar i/o canviar en el context per neutralitzar-ho i/o transformar-ho.</p>
<p>2. Definint com i per què s'han produït o no processos de protecció en l'alumne que li permetin desenvolupar la seva capacitat d'afrontar els riscos.</p>	<p>personals i característiques de l'entorn en una dimensió temporal que permeti reconstruir la dialèctica que s'estableix entre el subjecte i els contextos a través de la història de les seves relacions.</p>	<p>2. Indagant què necessita l'infant per poder encarar les dificultats i construir una posició responsable en la seva vida escolar.</p>
<p><i>Aquestes actuacions permeten entendre i explicar la situació de l'aprenent: la comprensió dels processos de vulnerabilitat i de protecció que han causat i causen la situació actual de l'infant.</i></p>		<p><i>Aquestes actuacions permeten estimar allò que és necessari (necessitats normatives, sentides i expressades) per transformar la situació, i definir els processos i recursos de protecció personals i contextuais necessaris per a donar-hi resposta.</i></p>

4. Conversa i relat en el procés d'avaluació

Conversa és un concepte ampli que està relacionat amb qualsevol situació d'interlocució i intercanvi informal, com prendre un cafè, una trobada casual, un sopar, etc., que els teòrics del discurs caracteritzen com a situacions sense finalitat instrumental. Nosaltres l'entendem en un sentit més restringit i, òbviament, hi atorguem una clara finalitat professional i interprofessional: **fer-se preguntes sensates sobre una qüestió o problema que es pot tractar per la via de la conversa.**

La conversa és un dispositiu per a l'intercanvi i el vincle. És el nom mitjançant el qual es designa el lloc on es fa possible la pregunta, la reflexió, el disseny, el consens, el diàleg i el debat entre els participants, i de la conversa s'espera un efecte o producció de saber respecte del tòpic o problema que ens porta a conversar: en aquest cas, allò que suscita l'avaluació i el procés mateix que la desplega.

En aquest sentit, la conversa es perfila com un eix vertebrador —com un instrument privilegiat d'intervenció— tant en el procés d'identificació de les necessitats que ha de permetre a l'equip trobar l'orientació per a intervenir en el procés de valoració de l'alumne i del context o contextos, com en el disseny i implementació de la resposta. Fins i tot es considera com l'eina que ens permetrà crear, construir i, si escau, recuperar el vincle de col·laboració entre els participants durant el procés. L'acció de col·laborar i participar és una acció en què posem en comú tant les nostres intencions i les nostres accions com les nostres paraules.

4.1. Les perspectives dels participants

Precisament, les diferents perspectives dels participants posseeixen una funció de primer ordre al llarg de tot el procés, especialment en el temps de demanda i, seguidament, quan s'ha de construir una visió compartida de la situació de partida de l'aprenent per tal d'estimar les necessitats de protecció.

En aquest procés s'ha de tenir especial cura a no alimentar la confusió entre informar i comunicar que sovint es constata en nombroses situacions interprofessionals, en què se substitueix la comunicació per la informació. Mentre que la informació és la transmissió d'un missatge i/o la facilitació de dades, la comunicació és un intercanvi entre els interlocutors que posen en comú i arriben a quelcom comú a partir de l'opinió, l'argument, la idea, etc. propis. L'intercanvi basat en el traspàs i/o coordinació de la informació no promou una visió compartida respecte dels diferents aspectes implicats en el procés

d'avaluació i intervenció psicopedagògica: construir la demanda, entendre la situació de partida de l'alumne, definir les necessitats de protecció, etc. És del tot necessari construir un marc de referència compartit en què les diferents visions dels participants puguin negociar-se per tal d'arribar a convencions sobre tots aquests aspectes esmentats.

Comunicar és consentir la trobada amb l'altre: amb la seva alteritat o diferència, amb la seva perspectiva. Per això, en l'intercanvi es pot canviar la perspectiva pròpia en la mesura que el compromís amb l'altre implica el repte de transformar-me i canviar d'argument, d'idees, d'actitud.

En aquest sentit, la comunicació en el procés d'avaluació és un procés en què de manera constant es negocien les interpretacions entre els diferents agents. Malgrat tot, no sempre és possible arribar a un acord ràpid, sinó que en la comunicació més aviat sempre hi ha present el malentès i el conflicte comunicatiu. És força important fer-nos la idea que sempre és millor partir de la premissa que la comunicació sovint està condicionada pel malentès que no pas pel contrari, l'harmonia o la comunió comunicativa. D'entrada, l'acord entre les diferents interpretacions no està garantit precisament perquè els interlocutors parteixen de perspectives diferents.

Condicions en què es manifesta el malentès i la fractura comunicativa

- La comunicació entre els adults està fortament enterbolida per prejudicis mutus en què cadascun dels interlocutors anticipa i suposa en l'altre intencions que precedeixen i condicionen qualsevol intercanvi.
- Suposar en els interlocutors idees i prejudicis que precedeixen a trobada, el diàleg, impedeix la comunicació. La inflexibilitat no accepta la conversa.
- La persona s'anticipa a la significació, s'avança a tot allò que encara no s'ha dit, atès que el punt de partida és la desconfiança i la certesa que allò que pensa i vol l'interlocutor la perjudica.
- Es produeix un curtcircuit en el flux de comunicació que, sens dubte, afecta la interpretació i la relació interpersonal.
- Aquesta anticipació del sentit de la comunicació es produeix com a resultat d'una conclusió anticipada en l'intercanvi comunicatiu: el receptor passa precipitadament del moment en què l'emissor emet el seu missatge a la conclusió sobre el sentit del missatge sense que s'escolti i elabori el contingut d'allò que transmet (l'emissor).

Per això, és de vital importància acceptar que en tota situació comunicativa potencialment hi ha present el conflicte i, en conseqüència, cal esforçar-se per generar les condicions que permetin transformar les percepcions i expectatives mútuament excloents que inevitablement l'enquisten.

En el conflicte cadascun dels interlocutors sent que està en la posició adequada per facilitar l'encontre, mentre que és l'altre qui, amb la seva actitud, idees i conviccions, fa obstacle i genera conflicte. Es pot respondre evitant o ignorant el conflicte sense fer cap esforç per a entendre les causes que el fan emergir i mantenir en el temps. Per a transformar un conflicte ens hem d'interrogar i hem d'esbrinar la lògica que l'ha motivat i, sobretot, **cal preguntar-nos per la responsabilitat pròpia.**

És molt difícil orientar-se en el conflicte quan l'angoixa i el malestar estan molt presents en les relacions, quan no disposem d'una orientació que ens ajudi a sostenir i tramitar el dolor emocional que ens produeixen les pressions, demandes i actituds dels altres. Amb el temps, les respostes reactives s'imposen a les respostes més reflexives, i la desconfiança presideix els intercanvis. Certament, en els intercanvis les relacions i el vincles estan modulats per la percepció i la representació que cada participant posseeix sobre si mateix en relació amb els altres i la situació que els porta a relacionar-se.

Els respectius marcs de referència personal dels participants mediatitzen la relació i porten a cadascun dels interlocutors a definir i interpretar la situació sobre la base de les expectatives i interpretacions pròpies. Aquests marcs de referència en què s'emparen les perspectives poden obstaculitzar o afavorir l'establiment de bases contextuais comuns i, en conseqüència, impossibilitar o facilitar la construcció d'un marc de referència compartit. A l'hora de pensar i desenvolupar qualsevol procés comunicatiu sempre s'ha de tenir present aquest substrat subjectiu, ja que els participants, en parlar, es comporten d'acord amb les seves interpretacions edificades a partir dels seus coneixements, experiències i sentiment de la vida, que, en conjunt, constitueixen els seus marcs de referència personals.

4.2. Condicions per a la conversa

Un equip interdisciplinari presidit per la confiança en la conversa continuada entre els membres és una possible via per tractar la urgència i la falta d'elaboració de la problemàtica per part dels mateixos professionals. Implica un temps necessari per a l'equip per a elaborar un saber sobre el cas i evitar precipitar-se en les decisions. I en aquest sentit, la participació dels professionals de les diferents disciplines en l'equip ha de poder contribuir a elaborar un saber comú i compartit sobre la problemàtica i les necessitats de l'alumne, i sobre l'enfocament de la resposta global que caldrà oferir-li.

Per poder compartir les diferents visions dels agents implicats és important disposar d'espais físics i temporals per intercanviar, conversar i anar teixint, d'una manera regular, la representació conjunta de la situació. És important preveure aquest treball des de **contextos establerts i validats** des de la institució. En aquest marc, és **necessari incloure el professorat, la família i els agents externs**. La conversa és un recurs transversal a tots i cadascun dels agents que participen en el procés. En efecte, en el procés d'avaluació cal donar un lloc a l'alumne, al professor, a les famílies; un lloc a les seves paraules i al temps que es requereix per a conversar.

Conversar és estar en comú per anar construint allò que pot ser comú.
És sobretot una situació d'escolta mútua.

Per dur a terme aquesta tasca, sens dubte complexa, cal crear llocs d'encontre en els centres a partir dels quals poder construir els lligams necessaris per a escoltar i escoltar-nos, i produir el coneixement que orientarà el procés. Però, d'altra banda, també s'han d'establir relacions de col·laboració i suport mutu amb els professors entre ells, amb els alumnes i les seves famílies, i amb les persones que tenen entre les seves funcions la de col·laborar amb el professorat en el desenvolupament de l'acció educativa (professionals de suport educatiu, salut mental, serveis socials, etc.).

Escuchar no es un acto pasivo. Se caracteriza por una actividad peculiar. Primero tengo que dar la bienvenida al otro, es decir, tengo que afirmar al otro en su alteridad. Luego atiendo a lo que dice. Escuchar es un prestar, un dar, un don. Es lo único que le ayuda al otro a hablar. No sigue pasivamente el discurso del otro. En cierto sentido, la escucha antecede al habla. Escuchar es lo único que hace que el otro hable. La escucha invita al otro a hablar, liberándolo para su alteridad. El oyente es una caja de resonancia en la que el otro *se libera hablando*. Así, escuchar puede tener para el otro efectos salutíferos. (Byung-Chul Han, 2017, p. 113-114)

En qualsevol cas, la implicació activa dels diferents participants comporta reorganitzar els temps institucionals. Per a promoure una activitat cooperativa entre els diferents agents caldrà ressituar el temps: alliberar temps per promoure les relacions, personalitzar les respostes, ajustar-se als ritmes, als temps de reflexió i de parla dels altres, etc. La màxima potència d'aquesta posició d'escolta és no sotmetre el temps de l'altre al temps propi. L'emergència i estabilitat de les relacions de confiança entre els diferents agents educatius només es pot donar si es pren el temps necessari per a escoltar-se.

En aquest sentit, les converses amb el professorat es poden dur a terme en diferents formats, com són les reunions d'equips docents, les entrevistes amb el tutor, la CAD, el Departament d'Orientació, etc. Aquestes converses han de permetre **identificar uns principis marc** que ja formin part de la resposta educativa, de manera que concretin les accions d'atenció a la diversitat que poden ajudar l'alumnat pel que fa a aspectes metodològics, mesures organitzatives, instruments d'avaluació, etc. És en aquestes converses que es formulen qüestions que permeten posar el punt d'atenció als diferents aspectes que poden estar condicionant la resposta educativa a les necessitats de l'alumnat. Aquestes qüestions generen reflexió i poden ser el punt de partida de petits canvis.,

La conversa col·laborativa: elements clau

- Situar en el centre de la conversa allò que no sabem, que ens interroga i produeix un enigma que podem encarar per la via d'una pregunta o una hipòtesi respecte a tot allò que ha anat emergint com a susceptible d'avaluació en la nostra pràctica.
- Donar continuïtat i regularitat a la conversa implica la voluntat de sostenir-la (Tudanca, 2006) i, en conseqüència, la voluntat de mantenir el rigor i el compromís en el treball, un rigor i un compromís que no s'han de llegir com quelcom imperatiu, sinó que han de ser entesos en termes d'un saber fer compartit i continuat en el temps.
- Promoure la implicació dels professionals que participen en el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica per la via de la controvèrsia i la deliberació amb respecte per la divergència d'opinions. La reflexió conjunta en la conversa no suposa la recerca d'un consens que inclogui totes les opinions dels participants. El temps d'espera que implica la voluntat de reconèixer la totalitat d'opinions sense exclusió (que sovint

es correspon a la manca de deliberació) eternitza el debat i obstaculitza la presa de decisions (Mouffe, 2003).

- Vetllar per oferir un temps necessari que sostingui el treball de reflexió i elaboració i per disposar d'aquest temps. Es requereix temps per a conversar i entendre el sentit i la lògica dels diferents factors que intervenen en les situacions o esdeveniments sobre els quals reflexionem. Promoure la implicació activa dels diferents participants comporta reorganitzar el temps: alliberar o repensar els temps institucionals per a promoure el treball, personalitzar les respostes, ajustar-se a les contingències, etc. L'emergència i l'estabilitat de les relacions de confiança en el procés d'avaluació només es poden donar si ens prenem el temps necessari per a escoltar-nos.
- Incorporar l'eina de l'escriptura en el procés de reflexió i elaboració ofereix l'oportunitat d'impulsar una concepció narrativa del procés d'avaluació que promogui la transformació del saber personal i del saber de l'equip. En la seva dimensió social, les pràctiques d'escriptura testimonien el procés de l'equip. Són una mena d'història del treball que fem plegats en què s'ordenen i custodien les diferents reflexions, aportacions, etc. Però, alhora, l'escriptura també posseeix la funció de transmissió de les diverses produccions de saber que l'equip elabora col·lectivament. En la seva dimensió personal, escrivim per a nosaltres però també per als altres i ens exposem a la seva interpretació i al seu qüestionament: donem a les nostres idees i pensaments privats una dimensió pública. Escriure implica fer l'esforç de trobar les paraules per transmetre allò que volem expressar, seleccionant unes idees i prescindint d'unes altres, ordenant i descompletant el nostre pensament, etc.

4.3. Conversa i relat

L'avaluació és un procés que es teixeix amb els fils del coneixement i de la conversa. En efecte, a través de la conversa que es desplega en les diferents fases que caracteritzen la dimensió temporal del procés d'avaluació col·legiada es construeixen diferents tipus de coneixements. Aquesta construcció sempre pren una **dimensió narrativa**.

En posar en marxa el procés, els professionals que l'impulsen i el fan real han de poder construir una idea compartida sobre el tipus de canvi que volen impulsar i quina és la millor manera d'assolir-lo: el treball en equip permet tramitar els interrogants i els esdeveniments que genera la situació susceptible d'avaluar. Però en el desenvolupament del procés no es construeix només un coneixement compartit sobre allò que es vol millorar, sinó que també es construeix —al mateix temps— un saber fer sobre les formes i modalitats de col·laboració entre tots aquells que hi participen. Fins i tot, es construeix un saber sobre la manera de generar i mantenir una conversa: quan es produeix aquest coneixement compartit és perquè s'ha produït una conversa col·laborativa.

L'avaluació es concreta a partir de la pròpia experiència avaluadora. Per això, les accions conseqüents a les decisions que es prenen per la via de la conversa posseeixen una dimensió narrativa. El diferents agents tenen la capacitat de narrar reflexivament el procés d'avaluació. El sentit que es pot atribuir a les actuacions fetes en cada etapa només es fa evident després que l'agent o agents responsables d'aquestes actuacions han conclòs les seves accions.

Recordem que cada etapa del procés és conseqüència de l'etapa anterior i que, al mateix temps, allò que esdevé en cada etapa pot tenir efectes **retroactius** i transformar el treball i els acords adoptats en moments anteriors. Aquests efectes es produeixen sobre la base d'una **una narrativa que s'edifica «a través d'un record reflexiu»** (Bárcenas i Melich, 2000, p. 91-92), en què els diferents agents involucrats en el procés d'avaluació encaixen els seus respectius relats per arribar a produir un relat comú sobre allò particular d'un cas.

És important retenir que l'avaluació no ha de ser un procés que aspira a incloure les dificultats que presenten els aprenents en categories homogeneïtzadores, sinó un procés que persegueix construir un relat d'allò singular de l'aprenent.

5. Col·laborar, col·legiar i participar: l'avaluació com a experiència mancomunada

Si bé és clar que, en general, el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica no es concep com un treball individual del psicopedagog i, molt menys, aïllat i en solitari, no és tan clar que en la pràctica es pugui desenvolupar de forma compartida amb altres professionals i agents educatius. Això implica defugir una visió de l'avaluació i la intervenció basada en el repartiment mecànic de tasques, en el traspàs d'informacions i en la dinàmica de derivació a altres dispositius externs a l'escola per tal que responguin a tot allò que esdevé problema a l'escola. Aquí pren rellevància **entendre l'avaluació com una experiència** entre diferents agents educatius que s'allunya de la idea més simple de la coordinació d'accions o de la juxtaposició de distintes formes de treballar i funcionar.

Sovint el treball en equip es defineix en termes de col·laboració, participació i/o col·legiació. Sovint aquests termes es poden utilitzar amb sentits diferents i fins i tot com a sinònims. En el nostre cas, tots aquests conceptes són ingredients necessaris per a construir allò comú. En efecte, tot procés d'avaluació psicopedagògica suposa **construir quelcom en comú**.

La **col·laboració**, la **participació** i la **col·legialitat** són tres aspectes clau que s'articulen en aquesta manera de concebre el procés d'avaluació. Tots tres són condició per a promoure una praxi mancomunada que construeixi allò comú en el procés d'avaluació.

5.1. Col·laboració

L'avaluació fa imprescindible treballar en comú amb altres professionals vinculats a l'àmbit educatiu, com són logopedes, mestres itinerants, etc., però també pot ser necessari comptar amb la col·laboració de professionals d'altres àmbits, com són els serveis de salut mental, serveis socials, etc. De ben segur que els diferents aspectes psicològics, socials i educatius implicats en algunes temàtiques objecte d'avaluació requereixen una aproximació interdisciplinària que pot permetre entendre millor la situació. De vegades, aquest treball es pot establir creant **estructures estables** en els centres, com ara les comissions socials, les comissions d'atenció a la diversitat, els equips de cicle, etc., que faciliten l'intercanvi i la col·laboració entre professionals que no sempre tenen la mateixa mirada ni comparteixen els mateixos referents teòrics.

De fet, a l'hora de construir quelcom en comú s'ha d'acceptar que poden haver-hi diferents visions de allò comú. Per aquesta raó, hem de defugir la idea aconflictual d'un treball mancomunat, atès que, si bé els participants en si mateixos es constitueixen en eines potencials d'ajuda per als altres participants, també poden esdevenir possibles obstacles si no es troba la manera de compartir les mirades. Certament, hi ha situacions que cal que siguin entomades des de la corresponsabilitat: per a construir una visió comuna cal un compromís personal en allò col·lectiu i per allò col·lectiu.

En el marc de l'avaluació psicopedagògica, el treball mancomunat permet establir una corresponsabilitat entre professionals per construir conjuntament la resposta, en què el treball s'orienta des del buit de saber de cada una de les parts a partir dels interrogants que es plantegen en la conversa. **De fet, aquest buit de saber que causa el procés d'avaluació és el que podem definir com el veritable comú que comparteixen els participants.** En aquesta perspectiva, l'avaluació esdevé un procés de producció del saber: una **elaboració col·lectiva** que parteix de l'existència d'un no saber, de quelcom que emergeix com un interrogant i que requereix la producció d'un nou coneixement comú (Ubieto, 2007). Seguint aquesta lògica del treball en comú s'evita caure en allò que Marina Garcés ha definit com el discurs del «moralisme col·laboratiu»:

El moralisme col·laboratiu té dues conseqüències. En primer lloc, separa el procediment del seu interès, sentit o propòsit. És a dir, imposa una valoració positiva de qualsevol pràctica interactiva, deixant de banda la valoració sobre el contingut d'allò que ens proposem. Però, és el mateix cultivar i consumir aliments de proximitat que intercanviar dades sobre pisos turístics? És el mateix compartir coneixements que repartir-se la feina de buscar informació a través de Facebook o Google?

Per què ens resignem a pensar que tot projecte col·laboratiu és interessant?

I si resulta que col·laborem amb l'estúpida o amb el poder? Sabrem distingir-ho?

En segon lloc, el moralisme col·laboratiu condemna com a dolenta, invisible o poc recomanable l'acció solitària, la idea singular, el treball personal i la resistència en primera persona. Només cal mirar les bases de qualsevol concurs en el sector cultural o les tendències pedagògiques a les nostres aules, per no parlar de la recerca acadèmica, absolutament condicionada a la gestió de projectes col·lectius, siguin vertaderament col·lectius o no. Però realment fem junts allò que fem veure que desenvolupem col·laborativament? Quanta farsa s'amaga darrere l'imperatiu de fer les coses junts?

Hem confós la lluita contra l'individualisme i contra la privatització de l'existència amb la configuració d'una nova eina de control que consisteix a no deixar-nos fer res sols. I cosa que és pitjor: a no deixar-nos ser sols. Però on no hi ha capacitat de solitud, consistència i autonomia en les decisions més irreductibles, no hi pot haver una col·laboració lliure.

La col·laboració es converteix en la base d'un nou moralisme quan es posa al centre d'una maquinària de produir consens i participació acrítica. Lluny d'aquest moralisme, una vertadera ètica del compromís és la que és capaç de qüestionar el què, el com i el qui. En solitari o en col·lectiu, és saber discernir qui són en cada cas els nostres aliats i per a quines idees val la pena treballar, comprometre's i arriscar-se.

(Garcés, 2016, p. 159-160)

Un procés de col·laboració no està exempt de conflictes. El que succeeix sovint és que s'exclou la deliberació per no assumir el conflicte i l'afectació que implica la trobada amb les posicions dels altres. En aquesta tessitura la col·laboració també es pot convertir en quelcom que legitima posicions de poder o d'hegemonia. Això comporta una manera d'entendre la **col·laboració**

que la desvirtua per complet, ja que es transforma en un procés en què cadascú expressa les seves preferències i interessos sense construir un veritable compromís col·lectiu a partir de la deliberació.

5.2. Col·legialitat

Les relacions de col·legialitat es defineixen entre els professionals per la manera com es va concretant el treball de reflexió i deliberació en el desplegament del procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica. **Aquest procés no pot estar exempt de deliberació, ja que no s'ha d'entendre la col·legiació com la recerca o l'exigència d'un consens del tot incloent, sinó com la recerca de les condicions necessàries perquè el pluralisme dels participants emergeixi. És la forma ètica d'encarar l'inherent naturalesa conflictiva de tota situació educativa per part de tots els implicats.** Per això la col·legialitat no es pot idealitzar.

Com encertadament expressa Rodríguez (2012), «la invocación de la colegialidad no es ninguna garantía», tot i que l'assessorament sigui una pràctica entre col·legues, l'exercici d'una veritable col·legialitat està sempre modulats per conflictes, sense que hi hagi una garantia absoluta d'arribar al punt acordat.

Esta simple constatación supone un ejercicio conflictivo, porque lamentablemente, todos son obstáculos para el ejercicio de la colegialidad. La simetría en las relaciones no se garantiza por declarar que el profesorado y el asesor tienen el mismo estatus. Para que ésta se produzca hay que configurar de un modo específico la interacción de asesoramiento y el agente de apoyo debe tener una disposición especial hacia la reciprocidad. Se exige la construcción de una comprensión compartida a partir de las interpretaciones de todos los grupos de participantes, incluidos aquellos usualmente en la sombra. De modo que no puede desentenderse de las áreas de desacuerdo y las perspectivas en conflicto. Esta pretensión debe ser respaldada por el uso de determinados procedimientos, que deben conciliar la participación equitativa de los asesorados y otro personal implicado y la búsqueda de soluciones mutuamente satisfactorias para todos los participantes, incluidos el asesor o asesora (Bell, 1990). La colegialidad es una cualidad muy sensible al uso de procedimientos de trabajo participativo y al desarrollo de puntos de vista negociados. No puede capacitar al profesorado un proceso de asesoramiento que invalide la responsabilidad de los participantes o les quite poder, sirviéndose de procedimientos sólo aparentemente participativas. La colegialidad tiene que ver con procedimientos de participación responsable y democrática, porque la capacitación es sobre todo un asunto metodológico y no solo sustantivo. (Rodríguez, 2012, p. 86-87)

5.3. Participació

L'avaluació psicopedagògica comporta la **interpretació i la comprensió** de situacions molt complexes que requereixen que tots els agents que estan implicats en el procés i el compromís ètic siguin capaços de qüestionar de manera crítica el que, el com i el qui del que desenvolupem en comú: **en aquesta perspectiva el procés d'avaluació esdevé un procés de participació crítica.**

Per això, l'avaluació no es pot limitar a ser un procés instrumental que assegura un camí més recte i àgil amb un producte anticipat prèviament (Rodríguez, 2012, p. 87) en què en privilegiar exclusivament la mesura es redueix el procés d'avaluació al resultat d'un conjunt de procediments mecànics, estandarditzats i desvinculats del context i de la singularitat del subjecte. Una interpretació tecnològica de l'avaluació obstaculitza la col·laboració, la participació i la col·legialitat.

Els equips de treball s'han de caracteritzar per la participació crítica dels seus integrants i per la confiança interprofessional entre ells. Un procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica pot esdevenir una pràctica participativa entre professionals, alumnes i família perquè hi ha un equip de professionals que l'impulsa i el dinamitza, raó de més perquè aquest equip pugui construir en el seu si els llaços de confiança que seran condició necessària per a generar la cooperació i la confiança de l'alumne i de la seva família.

El malestar i la soledat contemporània tenen molt a veure amb el fet que les persones pateixen dificultats importants per a inserir-se en un espai social en el qual sentir-se allotjats, orientats i confiats. Perquè confiar en un altre (persona o institució) suposa tenir-lo com a referent i no percebre'l com a amenaça. La confiança permet acceptar la incertesa i assumir els riscos d'atrevir-se a prendre decisions sense sentir-se amenaçat per la situació: aspecte clau per tal que un professional s'arrisqui a confiar i confiar-se a altres (Bolea, 2006, p. 17-22). Per aquesta raó —com hem expressat a l'Eix 1, «Context d'època: marc social de l'assessorament»— abordar el desconcert i la soledat que travessa el professorat des de la perspectiva de la confiança obre una nova perspectiva.

La hipòtesi és que el mateix procés d'avaluació pot promoure les bases de la confiança. Teixir l'entramat de la confiança suposa generar les condicions per a definir un espai social que sigui veritablement comú. Seguint Peyrefitte, citat per Bauman (2008, p. 25-26), són tres tipus de confiança les que es necessiten per al desenvolupament dels vincles socials: la confiança en un mateix, la confiança en els altres i la confiança en les institucions. Calen totes tres per impulsar el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica.

La participació és una via per a construir l'entramat de les confiances. La participació implica compartir amb altres el sentiment de formar part (ésser participant o participat) de la realització i la producció d'alguna cosa. En aquest sentit, la participació suposa corresponsabilitat dels participants. Pensem que la participació més que un dret (que ho és) suposa una responsabilitat del professional a manifestar el seu criteri i que aquest sigui considerat pels altres. Significa quelcom més que prendre part, ja que participar en una proposta o actuació que ha estat organitzada per altres no és del tot una participació plena.

Reflexió

No s'ha de perdre de vista que l'avaluació psicopedagògica és un procés rigorós de recull d'informacions i actuacions valoratives que ha de portar a una interpretació qualitativa de les dades recollides a partir de marcs conceptuals i tècnics.

Per tant, participar és un procés en el qual compartim amb altres decisions que afecten la pròpia vida i la vida del grup en què s'està inserit. Així doncs, un es troba inclòs en un procés sempre que hi participa i en forma part. Es té dret a rebre allò que els altres aporten i a gaudir-ne, i al mateix temps es contribueix al conjunt. La participació té raó de ser en la mesura que els participants tenen igual dret a prendre part, en el seu doble sentit: prendre part per quelcom i prendre part en l'acció i efecte de participar.

Si alguna cosa ha d'aconseguir una visió mancomunada del procés d'avaluació és trencar amb un sentiment que experimenten molts professionals en el desplegament de la seva funció, tot i coordinar-se sovint entre ells: l'intens sentiment de soledat davant els conflictes recurrents que experimenten en les institucions. Precisament, aquestes dificultats i conflictes són els que convé compartir per tal de donar pas a la possibilitat d'actuar entre uns quants. Allò que és límit per a cadascú es converteix en punt de reflexió **comú** per al conjunt. És aquí on pren molt de sentit associar-se entre si per potenciar les funcions i tasques respectives, sobretot perquè associar-se és una manera de localitzar el **compromís** i la responsabilitat entre tots els associats (Tolschinsky, 2006).

Per això cal insistir en el fet que la participació no és quelcom que es doni per fet d'entrada i que causi el **treball en comú** de tots i cadascun dels implicats (alumnes, pares i professionals), sinó tot el contrari: el sentiment de formar part de quelcom comú és una conseqüència d'un procés de participació que requereix temps i el compromís dels implicats.

6. Xarxes mancomunades

D'antuvi és important aclarir que el treball en xarxa no és una tècnica o mètode en si mateix, sinó una **posició i actitud** per a crear vincles interprofessionals. En aquesta perspectiva entenem el treball en xarxa com una acció mancomunada per a crear allò comú.

Concebre l'avaluació i intervenció psicopedagògica com una experiència en comú sota la lògica del treball en xarxa integra la col·laboració, la participació i la col·legialitat en un mateix moviment. La xarxa atorga sostenibilitat a una pràctica mancomunada en el procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica. És una praxi en comú orientada cap a una finalitat comuna.

Una xarxa mancomunada és més una relació de comunicació entre diverses funcions que consenten la mútua influència que no pas una relació pensada i organitzada a partir del traspàs d'informació o de la transmissió d'un saber expert per part de l'especialista. Cal fer un aclariment en aquest punt. Si bé el que s'està plantejant pot acostar-se a la idea que tenim de coordinació, cal notar que hi ha matisos que diferencien el que entenem per un treball mancomunat en xarxa i la coordinació. Tot i que la coordinació en alguns casos és suficient, en altres on la complexitat del cas o la situació ho requereix resulta insuficient. Veiem algunes de les diferències que ens proposa (Ubieto, 2012).

Figura 6



6.1. Pràctiques que segmenten

En promoure una pràctica del treball en xarxa amb els professionals dels serveis externs convé prestar atenció a determinades pràctiques que promouen la segmentació i dificulten el treball mancomunat.

La primera es relaciona amb l'articulació del treball en equip que es realitza en el centre i que integra en el desenvolupament del projecte professionals de les xarxes de salut i de serveis socials que en el moment de posar en marxa el procés ja estan dispensant una atenció a l'alumne i/o a la seva família. En aquesta tessitura, el treball en xarxa des del centre requereix establir lligams de col·laboració amb els professionals de la xarxa sanitària i social per ajudar els professionals de l'educació a ajudar aquests alumnes. S'ha de procurar que aquests professionals de la xarxa àmplia acompanyin professorat i centres, i escoltin i considerin el saber i l'experiència que posseeixen els professionals del centre sobre l'alumne. Però en allò en què s'ha de posar un èmfasi especial és en el fet que el coneixement terapèutic i/o social que puguin transmetre els especialistes no es caracteritzi per ser un saber expert allunyat del context (escolar) on l'alumne expressa el seu malestar. Més aviat, és essencial que les aportacions que facin puguin ajudar els professionals de l'educació a entendre l'alumne.

En segon terme, quan els serveis externs no hi estan implicats, i se'n sol·licita la intervenció per a la valoració i/o el tractament terapèutic i psicoeducatiu, és aconsellable analitzar sempre considerar els motius que la originen, les expectatives que depositen els professionals de l'educació respecte dels resultats del tractament, el grau de participació que tenen l'alumne i la seva família en la decisió, i el tipus de col·laboració que s'estableix entre els professors i els professionals especialistes.

Encaminar l'alumne a un servei especialitzat ha de ser sempre el final d'un procés i no el propòsit d'aquest procés. La derivació ha de ser viscuda per l'alumne com una oportunitat i no com un estigma. Si la derivació no és fruit d'una reflexió compartida sobre la seva necessitat i els adults es precipiten en la decisió, els alumnes també es precipiten en les seves interpretacions sobre el perquè són derivats, i el problema pot empitjorar.

En aquest context, cal evitar pensar que els conflictes que no es poden resoldre en el marc de l'escola i l'institut els ha de resoldre un especialista. Això precipita la derivació de l'alumne a un servei específic i, sovint, s'espera que el retorn de l'especialista sigui la confirmació d'un diagnòstic que psicologitza la situació de l'alumne que tanca —falsament— el problema. Per tal de no precipitar-se en la derivació, s'ha de procurar deixar les presses i les urgències que poden portar a etiquetar l'alumne. Només quan, després d'un treball amb

l'alumne i la seva família, accepta que té un problema i que necessita ajuda és possible proposar encaminar-lo a un servei o especialista en salut mental o a altres recursos més extraordinaris. Abans no.

D'altra banda, les aportacions de l'àmbit clínic ens permeten conèixer millor l'alumne, però no posseeixen un valor predictiu sobre com es desenvoluparà l'aprenentatge d'aquest alumne. Les explicacions dels clínics s'han de poder traduir i contextualitzar en l'entorn escolar. En aquest sentit, el saber i saber fer de l'especialista s'ha de complementar de manera periòdica (en xarxa) amb l'ampli coneixement que els professors i professionals de l'educació tenen dels alumnes, amb els quals es comparteixen nombroses situacions educatives.

6.2. Xarxes mancomunades: modalitats integrades

En un procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica es poden conjugar dues grans modalitats de treball mancomunat estretament relacionades entre si:

- 1) Una es correspon amb el treball de l'equip que impulsa i fa el seguiment del procés en el centre escolar. Es pot parlar, en aquest cas, d'un equip que treballa en xarxa interna (**cohesió institucional**).
- 2) L'altra es relaciona amb el treball interinstitucional, on hi ha implicats els mateixos professionals de l'equip de l'escola que treballen en xarxa interna i altres professionals de serveis externs: salut, social, justícia, etc. En aquest cas, és un treball en xarxa externa (**cohesió interinstitucional**).

D'acord amb les condicions de cada cas i del context que l'acull, el nombre i el tipus de professionals implicats pot ser variable. Dependrà dels professionals que intervenen amb l'alumne i la seva família en el moment d'engegar el procés. En aquesta situació, pot ser que professionals externs de les xarxes de salut i de serveis socials hi estiguin ja implicats, o no, o bé que els serveis educatius (equip d'assessorament psicopedagògic i/o altres serveis educatius específics) estiguin al cas o que encara no hi participin i calgui implicar-los. De tota manera, serà en funció de les condicions de partida en què es trobi el cas que caldrà decidir quins professionals són els més adients per a constituir l'equip que ha de treballar en xarxa interna.

En qualsevol cas, introduir el treball en xarxa requereix una sèrie de condicions per a encaixar-la en el projecte de centre i en la pràctica educativa: d'espai i temps, actitudinals i de disposició al treball en equip, organitzatives i materials, etc. Cal acceptar que la complexitat del treball amb entorns i subjectes tan complexos genera molta incertesa i inquietud, així com una forta implicació emocional que en conjunt fan que el procés no pugui ser del tot previsible i calculable.

Bibliografia

- Alemán, J.** (2012). *Soledad: Común. Políticas en Lacán*. Madrid: Clave Intelectual.
- Bárceñas, F., i Melich, J. C.** (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós - Papeles de Pedagogía, pp. 91-92.
- Bassedes, E.** (2008). *La colaboración entre profesionales i el trabajo en red*. Dins J. Bonals, i M. Sánchez-Cano, Manual de asesoramiento psicopedagógico (pp. 43-66). Barcelona: Graó.
- Bauman, Z.** (2008). *Múltiples culturas, una sola humanidad*. Barcelona: Katz-CCCB.
- Bolea, E.** (2006). *Alguns temes crucials per repensar la funció educativa a l'escola: confiança i discurs*. Guix, 321, pp.17-22.
- Booth, T., i Ainscow, M.** (2002). *The Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Accesible en castellà: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159?posInSet=1&queryId=c3686077-6aac-43e5-8813-6fb3c4eb4f3a>
- Bradshaw, J.** (1981). *Una tipologia de necessitat social*. Col·lecció Instruments de prospecció dels serveis socials. Barcelona: Direcció General de Serveis Socials, Departament de Sanitat i Serveis Socials. Generalitat de Catalunya.
- Byung-Chul Han** (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- De Diego, J.** (2005). *Un modelo de evaluación para la práctica asesora*. Dins J. I. Pozo, i C. Monereo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Doyal, L., i Gough, I.** (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Madrid: Icaria-FUHEM.
- Echeita, G.** (1989). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria, Tema 1. Introducción*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Ministerio de EC.
- Fielding, M.** (2011). *La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70 (25,1). pp. 31-61.
- Filidoro, N.** (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Finkel, D.** (2000). *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de València.
- Font, J.** (2003). *Aprendizaje autodeterminado y alumnos con discapacidad intelectual algunas posibilidades y realidades*. I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad: conciencia, compromiso y mejora continua, 2003, pp. 149-163.
- Freire, P., i Faundez, A.** (1985). *Por una pedagogía de la pregunta*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadamer, H. G.** (2001). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Garcés, M.** (2016). *Fora de classe: textos de filosofia de guerrilla*. Barcelona: Arcadia.
- Heller, A.** (1996). *Una revisión de la Teoría de las Necesidades*. Barcelona: Paidós.
- Krmpotic, C.** (2000). *El concepto de necesidad y políticas de Bienestar*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Lago, J. R., i Onrubia, J.** (2008). *Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 1. Consultat des de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL5.pdf>
- Lansdown, G.** (2005). *¿Me haces caso?: el derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. La Haya: Bernard van Leer Foundation. Consultat des de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1930_d_Me_haces_caso_20081110.pdf
- Lipman, M.** (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lopez Yañez, J. (2008). *Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1. Consultat des de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42502/24411>

Maslow, A. H. (1985). *Motivación y Personalidad*. Barcelona: Sagitario.

Monereo, C., i Castelló, M. (2004). *Capítulo 3. Un modelo para el análisis de contextos de asesoramiento psicopedagógico en educación formal*. Dins A. Badia, T. Mauri, i C. Monereo, La práctica psicopedagógica en educación formal (pp. 57-77). Barcelona: FUOC. Accessibles a Recursos d'aprenentatge

Plata, M. E. (2011). *Procesos de indagación a partir de la pregunta. Una experiencia de formación en investigación*. Praxis & Saber, ISSN-e 2216-0159, Vol. 2, N° 3, 2011 (Ejemplar dedicado a: Educación Matemática), pp. 139-172 Accessible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4237708>

Rodríguez Romero, M. (2012). *Asesoramiento en educación. Identidad y constitución de una práctica controvertida*. Dins J. Domingo Segovia, Asesoramiento al centro educativo (pp. 69-88). Barcelona: Octaedro: EUB. Accessible a Recursos d'aprenentatge de l'aula.

Rudduck, J., i Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

Santarsiero, L. H. (2011). *Necesidades, bienestar e intervención social del estado: ejes de debate conceptual para el desarrollo de políticas sociales. Enfoques*, 23(1), pp. 23-44. Consultat el 10 de març de 2018, des de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212011000100003&lng=es&tlng=es

Skliar, C. (2010). *De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad*. Política y Sociedad, 47, 1, pp. 153-164. Consultat des de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130153A/21713>

Subirats, J., i Albaigés, B. (Coords.) (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Bofill. Consultat des de <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/424.pdf>

Susinos, T. (2009). *Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva*. Revista de Educación, 349, mayo-agosto 2009, pp. 119-136.

Tolchinsky, S. (2006). *Asociar-se: una proposta per tractar el malestar a la institució escolar*. Guix, 321.

Trilla, J., i Novella, A. M. (2001). *Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia*. Revista de Educación, 356. Septiembre-diciembre 2011, pp. 23-43.

Tudanca, L. (2006). *De lo político a lo impolítico. Una lectura del síntoma social*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

Ubieto, J. R. (2007). *Adolescències i vincle(s). La infància i l'adolescència al Districte Horta Guinardó*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. www.interxarxes.net

Ubieto, J. R. (2012). *La construcción del caso en el trabajo en red: teoría y práctica*. Barcelona: Editorial UOC.

Wehmeyer, M. L. (2009). *Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión*. Revista de educación, N° 349, 2009 (Ejemplar dedicado a: La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo), pp. 45-67. Consultat des de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html>

Zuleta Araújo, O. (2005). *La pedagogía de la pregunta: una contribución para el aprendizaje*. Educere, 9(28), pp.115-119. Consultat l'1 de març de 2018, des de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100022&lng=es&tlng=pt