

## **Trabajar con otros. Elementos de nueva configuración de los servicios educativos públicos \***

**To work with others. Elements of new configuration of the services educational publics**

**Joan Serra Capallera**

*Asesor psicopedagógico. Director de Àmbits de Psicopedagogia. Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació.*

### **Resumen:**

La adopción del modelo educativo inclusivo y las profundas transformaciones de carácter estructural que actualmente inciden en los procesos de socialización-subjectivación propios de la institución escolar, redimensionan los marcos tradicionales de intervención de los servicios educativos públicos. Se amplían los contextos de intervención y se establecen relaciones de cooperación e intercambio con otros agentes sociales, educativos o sanitarios de la comunidad. La construcción de redes cooperativas de intercambio favorece la emergencia de procesos de transformación de la práctica profesional, y propicia, desde una perspectiva institucional y comunitaria, la asunción de procesos conjuntos de transformación de la realidad personal y social.

**Palabras clave:** servicios educativos públicos, asesoramiento psicopedagógico, agente social, redes de cooperación, estructuras organizadas de trabajo conjunto, perspectivas socioculturales y comunitarias, modelo inclusivo de educación.

### **Abstract:**

The adoption of the comprehensive educational model as well as the deep transformations of a structural kind that are currently affecting the socializing-subjectivizing processes which are typical features of the school institution, remodel the traditional frameworks of intervention of the public educational services. The contexts of intervention are being widened while a number of relationships of cooperation and exchange with other social, education or health partners of the community are being set up. The construction of cooperative networks for exchange contributes to the emergence of transformation processes of the professional practice and favours, within an institutional and community outlook, the fulfillment of combined processes of transformation of both the personal and social reality.

**Key words:** public educational services, educational psychologist counselling, social agents, networks of cooperation, organized structures of joint, socio-cultural and community perspectives, comprehensive model of education.

\* \* \* \* \*

## 1. NUEVAS POSICIONES

La colaboración entre profesionales de los ámbitos escolares, sociales o sanitarios, y entre estos y otros agentes sociales implicados en el desarrollo personal y/o comunitario, constituye actualmente una práctica relativamente común de los servicios educativos públicos que nos permite “situar” sus funciones, objetivos y tareas desde una posición de clara vinculación con las instituciones sociales, educativas o sanitarias que constituyen las redes públicas del territorio. Esta práctica laboral, fundamentada en la construcción de formas participadas de trabajo conjunto entre la pluralidad de agentes, servicios o entidades presentes en el campo de la educación formal y no formal, los “posiciona” socialmente y supone el paso de la mera coordinación de tareas a la colaboración en la toma de decisiones y a la corresponsabilidad participada.

Posicionar socialmente los servicios educativos públicos supone apostar por la creación de escenarios sociales cooperativos de reflexión y acción, integrados por agentes sociales<sup>1</sup> que incorporan en los escenarios conjuntos de intercambio sus propios esquemas cognitivos como elementos que se estructuran “en” y que estructuran la producción social. Es ésta, una apuesta que nos resitúa la formas tradicionales de trabajo en el interior de los servicios públicos y en su relación (con un mayor o menor grado de intercambio entre profesionales y equipos) con otros servicios e instituciones de la comunidad.

En la base de estos planteamientos es necesario situar –dada su importancia como elementos explicativos y de acción- las nuevas maneras de entender la construcción del conocimiento y el aprendizaje que, a partir de la década de los ochenta del siglo XX, plantean las perspectivas socioculturales, y la idea de las instituciones -servicios- educativos como organizaciones condicionadas contextualmente (social y históricamente). La concepción de la persona como un ser social que se construye a partir de los vínculos que establece con los diferentes contextos de desarrollo, amplía los parámetros de la acción psicoeducativa –valoración, respuesta, evaluación- e incorpora, de manera participada y vinculante, a los diferentes agentes e instituciones educativas y sociales en un entramado “familia-escuela-instituciones de salud, servicios sociales...-comunidad”. Por otra parte, la comprensión de los servicios –instituciones- educativos públicos desde una concepción del espacio social como un espacio de interacción entre agentes intencionales, nos evidencia, como indican Ignasi Brunet y Antonio Morell, que “en una sociedad caracterizada por la desigualdad y el conflicto de intereses, las instituciones sociales no juegan un papel neutro: necesariamente tienden a potenciar unos grupos y a coaccionar otros” (Brunet y Morell, 1998, 162). Los servicios –instituciones- públicos no son, pues, “entes naturales”, son organizaciones posicionadas ideológicamente y con un marcado carácter político. Su accionar es partidista y no objetivo, en la medida en que están construidos intencionalmente y constituidos por las subjetividades que los pueblan.

Así pues, plantear cambios en sus formas tradicionales de trabajar y en las estructuras que organizan la relación entre profesionales, incide en su constitución intencional, o sea, en las narraciones de base (normativizadas o establecidas a partir del propio ejercicio profesional) que sustentan su práctica laboral, cuestionando, a la vez, los procedimientos y rutinas de intervención. Es ésta, una perspectiva de análisis que a partir de la naturaleza social, intercontextual e interactiva del desarrollo y del carácter social y comunitario de la intervención de los servicios y de sus profesionales (ejercen una posición social, a la vez que están posicionados por los propios contextos en los que se interviene), cuestiona las formas tradicionales –las creencias, postulados y prácticas- de lo que se ha entendido como *"trabajo sobre los otros"* (Dubet, 2002): el conjunto de actividades reglamentadas, profesionalizadas, convencionalizadas e inscritas en instituciones o servicios, que participan en la socialización de los individuos con el objetivo explícito de transformarlos (sea un maestro, un médico, un militar, un trabajador social o un asesor psicopedagógico).

Avanzar en la configuración de estructuras participadas de trabajo conjunto, como expresión de la práctica profesional de los asesores psicopedagógicos, va a suponer, como veremos, adoptar nuevas posiciones en la relación entre los sujetos de la acción asesora. Las posiciones de asimetría que puede imponer la lógica del *"trabajo sobre los otros"*, sustentado en la capacitación y pericia de uno de los polos (el asesor), va a dar paso a la biunivocidad de la relación desde el intercambio y la influencia mutua. No van a ser posiciones complementarias, sino posiciones interconectadas. La formulación será, pues, **"trabajar con otros"**. Así planteado, cuestiones como la proximidad de la intervención a los núcleos de vida cotidiana (el aula, pero también la escuela; la familia, pero también la comunidad), asociados al incremento de autonomía en la acción o la descentralización en la gestión, van a constituirse como elementos de nueva configuración.

Desde una perspectiva institucional y comunitaria, la adopción del modelo inclusivo de educación, la emergencia de nuevas formas de organización social o los cambios en la demanda cada vez más explícita de que los servicios públicos incorporen las ideas de transversalidad e integralidad en su práctica profesional, son algunos de los indicadores de cambio de la práctica profesional tradicional a partir de las nuevas realidades que estos plantean. Es éste, un análisis que, como veremos, resalta el carácter social de la intervención pública, y que introduce cambios substanciales en la identificación, valoración y respuesta a las necesidades educativas de la población, su reinterpretación o la construcción de estructuras cooperativas de intercambio profesional desde los servicios educativos públicos.

## 2. NUEVAS REALIDADES, NUEVAS COMPRENSIONES

El carácter claramente estructural que introducen en la manera de mirar y comprender la realidad escolar las dificultades de funcionamiento que de manera simultánea se están dando en las instituciones asignadas socialmente

como responsables de la cohesión social -transformaciones y/o debilitamiento de las instituciones clásicas: familia, escuela, empresa-, en la relación entre economía (mercado de trabajo) y sociedad y en la construcción de la identidad individual y colectiva (Castel, 1995; Sennet, 1998; Tedesco, 2000), así como las importantes transformaciones de la demanda, particular o social, de intervención pública –con un más que notable incremento del protagonismo de los sujetos de la demanda en su configuración, definición y resolución-, y de los contextos en los que se interviene –otorgando mayor relevancia a “lo” comunitario, en tanto contextos de vida interactuado-, está imponiendo, en el funcionamiento de los servicios públicos a las personas (educativos, sanitarios, sociales...), un cambio radical en las formas tradicionales de trabajo y coordinación entre profesionales o entre servicios y, consecuentemente, en la conceptualización del usuario, integrándolo como sujeto activo del proceso de intervención.

Paralelamente a estos cambios de marcado carácter estructural, la asunción de un modelo inclusivo de educación como el que, a pesar de sus claras limitaciones al desplegar con rotundidad las consecuencias del modelo optado, se plantea en la LOE, nos “sitúa” los contextos educativos de vida y aprendizaje como escenarios habitados de interacción, influencia y intercambio, otorgando, a su vez, un papel clave en el desarrollo personal y comunitario a los diferentes agentes educativos y sociales que inciden en ellos. Esta mirada, asentada en el “accionar” conjunto en escenarios de mutua influencia, incide en el carácter compartido y comprometido de la acción y de aquellos que la ejecutan. La intervención, psicopedagógica en nuestro caso, recae, pues, no solamente en la pericia del profesional (servicio, equipo...) que interviene, sino en la “relación con otros” con la voluntad de adecuar (entendida como transformación activa de las condiciones actuales) los contextos educativos, sociales, escolares... ordinarios de desarrollo a las características y necesidades de la población que en ellos interacciona. Desde este planteamiento, el trabajo conjunto con otro adquiere una “posición” de alta relevancia en el proceso de evaluación de las necesidades, planificación de la acción, ejecución y evaluación de los impactos. El modelo inclusivo de educación nos lleva, pues, a repensar el papel de la intervención psicopedagógica, la adecuación de los roles (posiciones) asignados en la acción y sus finalidades. Discurso y práctica ven reformuladas algunas de las “narraciones de base” sobre las que hemos construido la profesión de asesores psicopedagógicos.

Circundado estos planteamientos, y siendo a la vez base y paradigma de acción, el concepto de “retraso mental” adoptado por la Asociación Americana sobre el Retraso Mental (AARM) en el año 1992, resultará clave en los cambios de enfoque de la intervención de los servicios educativos y/o psicopedagógicos públicos, ya que como afirma Verdugo (1995), citado por Giné (1997), la definición que acuñan “en lugar de limitarse a estudiar el individuo y a intervenir en él, se plantea también la necesidad de evaluar el ambiente en el que está inmerso interviniendo en el mismo”. Es pues, un modelo en el que se relacionan las características y necesidades del individuo con las características y necesidades del entorno. Esta perspectiva contiene tres elementos claves: *las capacidades o competencias* (referidas tanto a la inteligencia como a las habilidades adaptativas), *los entornos* (casa, escuela, comunidad..., y las

restricciones, o no, que en ellos se dan), y *el funcionamiento* (vinculado a los niveles de autonomía y toma de decisiones y que nos permite establecer también las categorías y tipos de ayuda). Si contemplamos estos tres elementos en el momento de identificar y valorar las dificultades en el progreso escolar, deberemos incorporar las diferentes variables que están presentes y su interrelación. Considerar la naturaleza interactiva y contextual del desarrollo tiene aún una segunda consecuencia: no basta con identificar las posibles variables que pueden ayudar a explicar “el problema”, sino que resulta imprescindible modificar las condiciones de los entornos de manera que incidan favorablemente en el progreso de los alumnos. Asumir los postulados planteados por la AAMM conlleva ampliar los marcos de identificación y valoración, acentuando la necesidad de percibir y comprender las interacciones que se dan entre el desarrollo del niño/a y sus contextos de vida. ¿Es este un proceso complejo?, sin duda. No se trata, pero, de hacer más complejo el proceso de valoración, sino de intentar comprender que estamos trabajando en “situaciones” complejas y en contextos igualmente complejos.

Las nuevas y emergentes situaciones sociales inciden en el carácter estructural de los servicios educativos públicos, redefiniendo la demanda y las posiciones de los profesionales y servicios en relación a sus usuarios y a la comunidad. Por su parte, el modelo inclusivo de educación nos redimensiona los marcos de asesoramiento y el papel de los actores y de las instituciones escolares y educativas en los mismos, mientras que la asunción de la naturaleza interactiva y contextual del desarrollo no solamente nos amplía los contextos de intervención, acentuando los aspectos de interconexión e influencia en el desarrollo personal, sino que focaliza en ellos la acción conjunta con otros. Es ésta, una orientación de la intervención psicoeducativa pública que entronca con los postulados y la práctica profesional de los equipos psicopedagógicos (o sociopsicopedagógicos en el caso catalán) municipales que a mediados de la década de los setenta y principios de los ochenta del siglo pasado se crearon en Madrid, Valencia o Cataluña, y que impone su revisitación y la actualización de la perspectiva institucional y socio-comunitaria como eje estructurador de la intervención de los servicios públicos educativos.

### 3. TRABAJAR CON OTROS

Las condiciones en las que se lleva a cabo la actividad profesional han variado, como han variado las relaciones entre los agentes implicados en el desarrollo personal y comunitario. Como consecuencia de estos cambios, la manera como se lleva a cabo el *trabajo con otros*, como se organiza y en que tipo de estructuras profesionales se sustenta, también han sufrido una profunda transformación. Los profesionales que actualmente integran los servicios educativos, sociales o sanitarios públicos trabajan en experiencias compuestas, no fragmentadas y pluricausales, las cuales, por su propia naturaleza, exigen abordajes globales y transversales. La acción, pues, no puede recaer en un único profesional, a pesar de que éste pueda actuar como referente, sino que pide una intervención conjunta, consensuada y planificada, con otros. Se genera así, un trabajo de colaboración entre profesionales que necesita de marcos en los que pueda quedar recogido. Estos marcos constituyen las nuevas *estructuras*

*organizadas de trabajo conjunto entre profesionales*, y son, a grandes rasgos, de dos tipos: aquellas constituidas por los profesionales que integran un servicio, y aquellas constituidas como espacio de relación entre profesionales de diferentes servicios. En un caso y otro, la experiencia profesional individual –constituida en base a diferentes objetos y sujetos de intervención- se integra en una experiencia profesional colectiva, la del servicio en el que se trabaja o la de la estructura de colaboración en la se participa, y deviene experiencia colectiva. El servicio o la estructura de colaboración se explican a partir de esta experiencia colectiva, a la vez que ésta explica la experiencia individual. En un bucle de múltiples interrelaciones (intersubjetivas, profesionales, biográficas...) estructura y profesionales se influyen i se construyen mutuamente, dando forma *al trabajo con otros*.

Es éste un cambio que vincula la eficacia de la intervención a la colaboración entre profesionales y/o servicios con el objetivo de consensuar accionares conjuntos en una realidad social que comparten. En esta línea, y como ya se está dando estos últimos años desde la práctica profesional de algunos servicios públicos, podemos hablar de un cambio que afecta tanto a sus estructuras organizativas (organización interna –roles, posiciones...- y la concepción normativa o social de su estructura de funcionamiento), como a la manera de trabajar, a los criterios de eficacia de la intervención y a la percepción que la comunidad educativa y otros agentes sociales y educativos tienen de los mismos.

Este cambio y estas nuevas estructuras de organización de la práctica profesional constituyen los que Alsinet, Riba, Ribera y Subirats consideran como “experiencias educativas integradas” y constituye “una intervención educativa comunitaria en la cual los diferentes agentes del entorno de la escuela participan conjuntamente con la escuela en la identificación y en la solución de problemas educativos de forma corresponsable” (Alsinet, Riba, Ribera y Subirats, 2003, 47). Estos autores mencionan dos de los objetivos de la práctica colaboradora (la identificación y la resolución de problemas), y señalan también algunos de los procedimientos de este tipo de trabajo (la participación conjunta y corresponsable), indicando la perspectiva teórica desde la que sustentan su definición de cambio en la práctica profesional: la perspectiva comunitaria.

La dirección del cambio está indicada. Pero este cambio, hoy, como he planteado, es más el resultado de una crisis estructural que una mera revisión de las formas clásicas del trabajo “sobre” otros. Implica, por lo tanto, cuestionarnos no solamente la conveniencia de trabajar “con” otros colaboradoramente y en red, sino los cambios substanciales que la construcción de nuevos escenarios de relación introduce en la práctica profesional: podemos trabajar con otro colaborando y coordinándonos, pero no modificar las posiciones de relación, ni integrarlo en la definición y en la construcción del propio perfil profesional, o hacerlo. Las nuevas relaciones devienen escenarios de interacción social y de interactividad, y una y otra nos ayudan a definirnos en ellos y los definen. Son, pues, nuevos escenarios de trabajo conjunto que afectan a la práctica profesional y a la legitimidad de las posiciones. En las relaciones tradicionales de influencia, se establece una convencional relación

entre sujetos de carácter jerarquizado –de ahí la voluntad de horizontalizar esas relaciones, si bien, como vengo indicando, en el paralelismo de posiciones no radica la esencia del cambio- sustentado en el poder del cargo (asesor, médico, profesor, capellán...), en el conocimiento profesional (la titulación impone, pero no la pericia profesional o el conocimiento posicionado) o en la posición dentro de la estructura. Por el contrario, en el trabajo con otros la legitimidad se tiene que construir en el consentimiento, la interacción y la voluntad mutua, modificándose, así, las relaciones de poder propias del trabajo sobre otros.

De la misma manera que el accionar conjunto introduce cambios substanciales en la relaciones maestro-alumno/s o asesor-asesorado/s, el carácter estructural de los cambios comporta no solamente nuevas maneras de organizar el trabajo conjunto entre profesionales en el seno de una misma institución o servicio, entre estos y las instituciones o servicios de un territorio, sino también establecer nuevos marcos de relación. Consecuentemente, comporta la revisión de las estructuras clásicas de organización (de las instituciones y servicios públicos clásicos –escuela, universidad, hospital, servicios educativos o sociales...-) y de las relaciones en su interior y con la comunidad en la que se interviene. Como indica de nuevo François Dubet, “ya no es cuestión de concebir la acción pública como el agenciamiento de un programa por vía de una burocracia impersonal, sino de movilizar redes y grupos de actores públicos y privados encargados de alcanzar objetivos definidos como resultados más o menos mesurables” (Dubet, 2002, 75). La manera como se estructuran y organizan las redes y los grupos de actores públicos y privados resulta, pues, fundamental. Autores como Tedesco, Touraine o Sennett apuntan que en la actual crisis estructural que vivimos, tanto los problemas como los actores están interconectados y configuran una realidad compleja. La idea de entramado, de redes interconectadas emerge, pues, claramente en la definición del *trabajo con otros* que estoy planteando, y nos introduce una idea clave: las tareas comunes entre profesionales tienen lugar sobre la base de un territorio en el que se concreta la acción, y que a su vez la identifica así como a aquellos que la llevan a término.

El trabajo conjunto y en colaboración pide voluntad de entendimiento *entre los actores, negociar significados y definir conjuntamente los objetivos, asumir conjuntamente las responsabilidades y las realizaciones coasumidas*, y lo que es fundamental, *priorizar colectivamente las finalidades de la actuación y su evaluación* en relación a los impactos y transformaciones producidos sobre los agentes de la intervención y los contextos en los que se ha intervenido. Así planteado, el trabajo con otros, deviene un paradigma de acción sustentado en la práctica y con una clara voluntad transformadora de los agentes y realidades con la que se interactúa y, a diferencia del trabajo sobre los otros, supone un cambio de categoría política y de concepción de la acción pública. De la misma manera que por sí solo “el interés general” ya no resulta explicativo de la acción, y por tanto, de la práctica profesional, los resultados de ésta, al ser los resultados de la producción colectiva en un territorio a partir del accionar conjunto de los agentes que intervienen y que la regulan, pasan a ser entendidos como resultados de una “acción colectiva” que pide políticas públicas que apelen a los nuevos escenarios creados.

#### 4. ACTUAR EN REALIDADES COMPLEJAS Y PRÓXIMAS

El criterio de una intervención próxima a los “núcleos de vida cotidiana” implica asumir una interpretación de las relaciones entre educación y territorio en la que se privilegia una relación directa con la comunidad educativa. Supone optar por un *enfoque institucional y comunitario de las relaciones educación-territorio* que, como indican Eulàlia Basedas y Teresa Huguet, privilegia “el contacto directo con la población y una coordinación permanente con las instancias políticas y con los recursos municipales al servicio de la comunidad (Basedas y Huguet, 1983, 15). Desde esta óptica, se parte de una idea global y no sectorizada de las necesidades de la población y se privilegia la elaboración de planes y programas de actuación de marcado carácter preventivo y vinculado; en tanto que se favorece la construcción de escenarios y redes interactivas que hacen posible el contacto más directo con, y entre, la población y una relación menos mediatizada: facilita planificaciones y acciones globales y permite potenciar experiencias concretas a partir del medio, a la vez que hace más flexibles los canales de comunicación, colaboración y participación. Así pues, es un modelo de actuación que tiende a “normalizarse”, en el sentido de que actúa de manera adaptada al contexto, a la vez que forma parte del propio contexto. En un planteamiento de estas características es necesario, evidentemente, contar con las estructuras organizadas del territorio para poder establecer un diálogo continuado y una planificación conjunta y globalizada (no sectorizada) entre políticos, técnicos y agentes sociales, y entre los diferentes niveles administrativos (municipales, autonómicos, del estado...) en la elaboración y concreción de planes de actuación socioeducativa.

Este planteamiento actúa directamente sobre las construcciones arquetípicas de los servicios educativos públicos y sobre los modelos tradicionales de asesoramiento (el llamado asesoramiento experto), y exige no sólo una revisión sino una reconstrucción, social e interdisciplinar. Los que se debate son los roles atribuidos, las competencias asignadas, los ámbitos estándar de intervención..., en definitiva, su función social.

Desde la confluencia de aproximaciones genéticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas o pedagógicas al análisis de las instituciones (servicios), se incide en los nexos de relación entre los sistemas autoorganizados que configuran una realidad diversa, con gran variedad de comportamientos y de relaciones sociales. La monodimensionalidad del pensamiento cartesiano que ha caracterizado el pensamiento de la modernidad, da paso a una visión multidimensional de los sistemas humanos como resultado de interacciones organizacionales que presentan caracteres y necesidades muy diversificadas. Así, la mirada y la acción de mirar configuran en ellas mismas la realidad, forman parte de la misma y la transforman. No son solamente agentes de cambio, sino partes substanciales del propio cambio, sometido a la vez a procesos de transformación interna. De la misma manera, el asesor no es en sí mismo agente de cambio, sino agente interactuado con otros en procesos de transformación de su propia práctica.



La perspectiva adoptada está orientada a la generación de cambios específicos en los servicios educativos públicos y, primordialmente, a la mejora de las condiciones sociales y personales de los contextos en los que interactúan los diferentes agentes implicados en la intervención asesora pública (desde los niños/as hasta los profesionales de diferentes ámbitos, las familias, las asociaciones educativas, los servicios y administraciones municipales...). Estoy optando, pues, por una visión contextual y sistémica en la que la mirada recae en las relaciones que se establecen, en la corresponsabilización de los agentes educativos y sociales implicados, considerados individualmente o colectivamente, en la creación de condiciones que favorezcan el cambio en los servicios públicos y la expansión autónoma de aquellos con los que se interactúa.

No me estoy refiriendo, por tanto, solamente a un cambio técnico o administrativo, sino paradigmático: pasar de una estructura centrada en unidades aisladas a una estructura de sistemas interconexos; de una parcelación sustentada en la simplicidad a las organizaciones complejas; de un discurso y unas actuaciones centradas en la cobertura de déficits a una implicación conjunta y compartida en la creación de recursos; de una visión dicotómica y cartesiana de las relaciones entre individuo y sociedad al concepto de "agente social", desarrollado por Piere Bourdieu, como alguien que se apropia de la realidad a la vez que la transforma y se transforma.

El entramado educativo que configura el territorio (sus protagonistas, los sistemas y subsistemas educativos y sociales implicados, los problemas, necesidades o respuestas) es también configurado por éste, no puede ser parcelado y deviene vinculado y vinculante. Por tanto, cualquier problema concreto, cualquier acción encaminada a la mejora y al cambio, solamente puede ser planteada y comprendida de manera correcta en su contexto. La complejidad y globalidad de la educación establece las características del reto que implica la descentralización para los asesores psicopedagógicos públicos, ya que los diferentes aspectos que constituyen el "todo educativo" son inseparables y *"tienen una trama interdependiente, interactiva e interretroactiva entre las partes y el todo, el todo y las partes"* (Morin, 1999, 14).

## **5. INDICADORES DE ACCIÓN. CAMBIOS EN EL ASESORAMIENTO PÚBLICO**

[a] Cada situación, cada problema a resolver, cada actuación a llevar a cabo, no puede quedar inscrita exclusivamente, como a menudo pasa, en la parcela del profesional específico que asume el protagonismo o de la institución o servicio que entiende que es una decisión, función, actuación... que le es propia y de la que se siente el único responsable. Este posicionamiento "especializado" puede hacer invisibles otros posibles abordajes. Los agentes educativos y sociales (los educadores, las familias, los profesionales de la educación, los responsables educativos del territorio...) no únicamente son observadores de la realidad sino que actúan en ella, son parte consustancial de la misma *"en la medida que [el que] observa está implicado en lo observado y produce sentido atravesado por una multiplicidad de factores que no puede*

*desconocer: su sistema de ideas, su situación económica, el sistema de creencias, las valoraciones que posee, entre otras*" (Dabas, 1998, 88). En el intercambio desde posiciones posicionadas, en la contingencia de la acción conjunta, se construyen los marcos de intervención, se hacen complejas las intervenciones entre los "saberes" y "funciones" y el conjunto de problemas, situaciones, necesidades, cambios... cada vez más transversales, multidimensionales, globales y, por tanto, pluridisciplinarios. Así pues, cualquier acción encaminada al análisis y mejora de la práctica educativa, o a la consideración de los condicionantes estructurales actuales (sociales, culturales, políticos...), ha de partir del supuesto que tanto un análisis "micro" de la práctica educativa –aquello que sucede en el aula, por ejemplo-, como un análisis "macro" –la configuración y la responsabilidad administrativa y curricular del sistema educativo-, constituyen un único todo mutuamente interdependiente.

Esta mirada sobre la acción de los servicios educativos públicos, coincide actualmente con la necesaria revisión de su actuación, adecuando su intervención a las características y necesidades que explicitan las nuevas demandas sociales y educativas, e introduciendo cambios significativos en la propia estructura de los servicios y en sus funciones a partir, precisamente, de las nuevas lógicas del trabajo con otros que las actuales demandas imponen:

- *Actuar y diseñar las intervenciones en contextos de mayor pluralismo social, acentuado su carácter preventivo y participado.*

La prevención es actualmente uno de los principios capitales de la intervención, e incluye: la identificación de necesidades o problemas educativos y sociales a nivel individual, microcontextual (instituciones o grupos) y macrocontextual (comunitario); el análisis de los recursos personales, institucionales o comunitarios sobre los que vestirá la intervención; y el establecimiento de estrategias conjuntas dirigidas a facilitar la respuesta a las necesidades detectadas utilizando, coordinando y mejorando los recursos y los servicios de los que ya se dispone.

La contextualización de la intervención implica diseñar las actuaciones contemplando la interacción entre los diferentes agentes (públicos y privados) que actúan en una comunidad. Supone asumir el carácter participado (abierto a la opinión y a la actuación de otros) en la valoración de las necesidades, y en la formulación, diseño, puesta en práctica y evaluación de lo que se haya planificado. Se abona pues, la idea de una participación activa a partir del protagonismo responsable de los participantes. Avanzar en esta dirección supone privilegiar la toma de decisiones compartida reforzando, así, el sentimiento de autoría y la capacidad de integrar diferentes posicionamientos desde una dialéctica constructiva.

- *El abordaje de los nuevos retos educativos requiere políticas e intervenciones integrales, transversales y de la colaboración entre servicios y administraciones diferentes.*

Los actuales fenómenos y riesgos de exclusión social, evidencian plantear la intervención desde una posición de trabajo con otros que asuma el carácter complejo, abierto, multidimensional e interconectado de los contextos en los que actúa. Contrariamente a una actuación parcelada o disciplinar y, por tanto, marcadamente reduccionista de los fenómenos y de la realidad social, la actuación de los servicios educativos públicos requiere de una perspectiva en la respuesta que atraviese los diferentes agentes y núcleos de acción integrándolos en un *proceso de intercambio cooperativo*. Una visión integral supone una apertura del foco y una voluntad de acción con la que se quieren abarcar todas las partes o elementos, y a la vez entender cada fenómeno concreto dentro del sistema general en el cual éste se produce.

Este proceso de colaboración facilita la cooperación entre profesionales, servicios y entre administraciones. La transversalidad e integralidad de los contextos y agentes en la intervención debe darse también a nivel disciplinar, abogando por la interdisciplinariedad más que por la complementariedad, y por la corresponsabilidad administrativa.

- *Gestionar de manera flexible las respuestas adecuadas dentro de un marco común estratégico.*

Reforzar el diseño de las estructuras de los servicios y su capacidad para formular proyectos específicos con una clara atribución de responsabilidades.

Este planteamiento supone asumir un alto grado de adaptación y adecuación estratégica y, por tanto, de coordinación y maniobra vinculada a los contextos en los que interviene y corresponsabilizada con los agentes que se interactúa. Implica también, la capacidad de adaptar y adecuar la estructura organizativa de los servicios a las necesidades de su práctica profesional, asumiendo un alto nivel de autonomía y gestión a partir de la descentralización, complementariedad y corresponsabilidad de los diferentes niveles de la administración.

- *Atender de manera no rígida a demandas heterogéneas y específicas.*

Las demandas de intervención se han diversificado tanto en amplitud como en su contenido, lo que exige de los servicios educativos públicos la capacidad y los medios para atender de manera no rígida a demandas que pueden ser muy heterogéneas o muy específicas. La diversificación de la demanda no debe suponer la pérdida de personalización de la respuesta, al contrario, ésta debe ser vinculada y de fácil identificar y reconocer.

La rigidez y la homogeneidad característica de modelos de intervención altamente disciplinarios y normativizados generan una baja capacidad de adaptación a situaciones complejas (el abandono escolar, la desestructuración familiar, la degradación de algunos barrios, la densidad de población inmigrada, la relación entre clase social y expectativas de progreso...) que necesitan de un abordaje altamente posicionado y comprometido desde estructuras de intervención conjunta con un alto nivel de flexibilidad.

- *Aproximar la intervención, descentralizándola y vinculándola al territorio*

La descentralización implica incrementar la autonomía de los servicios y agentes educativos del territorio en la gestión de su intervención y de los parámetros que la rigen y de los recursos que se generen. Representa asumir el reto de la mejora de la calidad educativa desde una posición de equidad y cohesión social.

**[b]** Las características de la demanda de intervención de los servicios educativos públicos han cambiado en estos últimos años, especialmente en aquello que hace referencia a la atención a las necesidades educativas de la población. Planteadas desde el ámbito escolar, el concepto de necesidades educativas se ha incorporado al repertorio escolar como el conjunto de medios y recursos que se consideran adecuados para acceder al currículum preestablecido. Así, las necesidades educativas han devenido necesidades escolares. Tienen su lógica en el marco escolar, en él se generan, en él se viven y desde él se explican y son respuestas. Consecuentemente, los profesionales que actúan en el ámbito escolar, bien sean maestros o asesores psicopedagógicos, interpretan las dificultades de los alumnos/as y las necesidades que presentan desde éste marco referencial porque es desde éste, desde esta concepción, desde donde son interpretadas y desde donde se ofrecen respuestas. ¿Qué hacer, pero, cuando las necesidades educativas no tienen respuesta desde el currículum escolar?, ¿silenciarlas? ¿Qué pasa cuando se intentan abordar desde una posición exclusivamente escolar?, ¿se abarca el conflicto?, ¿se le da respuesta o se parcializa? ¿Las posibles soluciones están relacionadas con el problema que las genera? ... ¿o es que, posiblemente, hay necesidades educativas que, aunque se reflejen en los contextos escolares, no encuentran una respuesta ceñida solamente a los mismos? Resulta evidente considerar que las necesidades escolares forman parte de las necesidades educativas, como también lo resulta entender que no las agotan (Carretero Torres, Pujolàs Mases, Serra Caballera, 2002). Identificar las necesidades que los alumnos/as presentan es algo imprescindible para poder diseñar actuaciones y respuestas; pero, esta identificación no se sustenta a partir de formulados preexistentes, sino que debe construirse en el propio proceso de problematización de las situaciones. Las condiciones de vida, las respuestas violentas, la inmigración, la desigualdad, la exclusión social, los “valores” imperantes en las relaciones que pueden fomentar tratos diferenciales..., son también indicadores de las necesidades de los individuos y de su carácter social. No amplían el concepto, forman parte del mismo. No lo parcializan, no separan lo escolar de aquello que no lo es. Tampoco singularizan el sistema de referencia, sino que por su carácter transversal e integral implican una mirada global y colectiva de lo que deberíamos entender como necesidades educativas de la población.

Si las planteamos desde una mirada individual podemos afirmar que las dificultades en el progreso personal de algunos/as alumnos/as también superan los marcos estrictamente escolares. Son dificultades que se pueden visualizar en los contextos escolares pero que condicionan también las expectativas de

progreso en los contextos sociales, familiares, laborales, de ocio, de relación y crecimiento, etc., y la manera como desde estos contextos son percibidas sus necesidades. Responder equivale a conocer, integrar e interactuar con las potencialidades educativas de otros agentes, instituciones o servicios de la comunidad y asegurar la permanencia de los cambios generados. Esta visión interactiva y ecológico-contextual de las necesidades educativas que implica profundizar en la dimensión social del desarrollo de los alumnos/as y de las necesidades educativas<sup>ii</sup>, me permite resaltar el carácter sociocomunitario de la intervención de los servicios educativos desde su vertiente psicopedagógica:

- *Las “situaciones problemáticas” pasan de ser consideradas sobre la base de unidades individuales a ser concebidas como unidades sociales*, en las cuales el profesional que interviene en ellas también forma parte de las mismas como miembro de la unidad social que contiene el problema. El eje gravitatorio de la acción se desplaza del “profesional-experto” de los modelos asistenciales, a los diferentes agentes implicados y a las instituciones o grupos sociales de pertenencia como “sujetos de acción”.
- *El papel del profesional de los servicios educativos es de vinculación con el proceso*, en la medida que forma parte del mismo. La suya no es una intervención neutra, sino una intervención comprometida, participada, colaboradora y conjunta.
- *Los diferentes agentes implicados devienen sujetos activos en el proceso conjunto*. Las relaciones de intercambio que se establecen son simétricas y se favorece la valoración del saber que cada uno puede aportar. Es una relación de ayuda mutua, a partir de la reflexión crítica sobre la práctica personal y/o profesional, en la que se potencia la emergencia y utilización de los propios recursos.
- *Se privilegia la participación corresponsable y la implicación de los diferentes agentes* en un intercambio de información, análisis, debate, discusión y reflexión crítica, a partir de la práctica profesional y/o personal.
- *La valoración y definición de la situaciones, necesidades, problemas o expectativas y de los recursos para darles respuesta, se realiza de manera conjunta* en un proceso que incluye: la definición del problema, la relación de ayuda mutua y de intercambio, la construcción conjunta de propuestas de resolución, cambio y mejora, y la evaluación y nueva formulación de procesos de acción y reflexión.

Es ésta, una manera de plantear el trabajo de los servicios educativos públicos que nos lleva a mirar más allá de las paredes de la escuela y a trabajar en los entramados desde la complejidad. Es una intervención que se fundamenta en el conocimiento de las características y necesidades de la población con la que se interviene, y de los diferentes entramados sociales, políticos, económicos y culturales que definen los sectores territoriales de actuación, los cuales constituyen su historia y sus proyectos de futuro. Desde esta óptica, se parte de una idea global de las necesidades educativas y se favorece la *construcción*

de redes interactivas e interrelacionadas con objetivos y finalidades compartidos desde la singularidad de cada contexto. Son actuaciones, pues, que tienden a "normalizarse", a integrarse, como procesos conjuntos de transformación, en los contextos de incidencia, estableciendo relaciones débilmente mediatizadas: facilita planificaciones y acciones globales, permite potenciar experiencias concretas a partir del medio y flexibiliza los canales de comunicación, colaboración y participación de la población. Sin olvidar las tareas de asesoramiento y ayuda especializada a los centros escolares y a los maestros y profesores con el objetivo último de contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza, desde esta perspectiva se privilegia el contacto directo con la población y una colaboración permanente entre los contextos profesionales y de vida, y con los servicios y recursos de la comunidad.

### Referencias bibliográficas

- Bassedas, E. y Huguet, T. (1983). "Los equipos psicopedagógicos en Cataluña". *Papeles del Colegio*, 13, 13-16.
- Bourdieu, P. (1994). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Barcelona. 2000.
- Brunet, I. y Morell, A. (1998). *Clases, educación y trabajo*. Trotta. Madrid
- Carretero, M.; Pujolas, P.; Serra, J. (2002). *Un altre assessorament per a l'escola. L'assessorament psicopedagògic des d'una perspectiva comunitària*. La Galera Pensaments. Barcelona.
- Castel, R. (1995). *Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Paidós. Buenos Aires.
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- Lillo, N. y Roselló, E. (2001). *Manual para el trabajo social comunitario*. Narcea. Madrid.
- Morin, E. (1999). *Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona: Edicions La Campana, 2001.
- Pérez Cabani, M. y Serra Capallera, J. (2004). Intervención psicopedagógica en las relaciones del asesor con otros servicios educativos del sector y/o de la comunidad. En Mauri, MT.; Monereo, C. y Badia, A. (coords) *La práctica psicopedagógica en educación formal*. UOC. Barcelona.
- Sennet, R. (1998). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Serra Capallera, J. (2001). *Els Equips Municipals a Catalunya, 1973-1984. Anàlisi d'una trajectòria d'intervenció sociopsicopedagògica municipal*. Trabajo de investigación presentado a la Universitat de Girona. No publicado.
- Serra Capallera, J. (2002). "Els Equips Sociopsicopedagògics Municipals a Catalunya (1973-1984). Una perspectiva institucional i comunitària de la intervenció psicopedagògica", *Àmbits de Psicopedagogia*, 5, 6-10
- Serra Capallera, J. (2003). "Asesoramiento psicopedagógico y construcción de redes sociales", en: *Comunidades de aprendizaje: calidad para todos y para todas*. Universitat de Barcelona. Barcelona. [CD]
- Serra Capallera, J. (2004). "La construcció de xarxes socials des de la intervenció psicopedagògica pública. Algunes perspectives d'anàlisi", *Àmbits de Psicopedagogia*, nº 11, pp15-20.
- Serra Capallera, J. (2007). *Pràctica professional i estructures organitzades de treball conjunt: col·laboració, xarxa, estructura organitzada de pràctica*. Memoria de Trabajo, Licencia de Estudios, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.
- Solé, I. (1998). *Orientació educativa, e intervenció psicopedagògica*. ICE-Horsori. Barcelona

- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2000.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Paidós, Barcelona.
- Vélaz de Medrano, C. (2005). "El asesoramiento en educación no formal: una mirada desde los orígenes de este modelo de intervención", en: Monereo, C.; Pozo, J.I. (coords) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Graó. Barcelona.

---

<sup>i</sup> La noción de "agente social" usada corresponde a la planteada por Pierre Bourdieu en la línea de que incorpora la transformación interna del sujeto a partir de sus esquemas cognitivos, siendo estos a la vez elementos estructurantes del intercambio entre posiciones y de la propia estructura social en la que se da la cooperación entre sujetos.

<sup>ii</sup> El proceso de valoración podrá seguir vías en parte diferenciadas según el momento en el que se detecte el problema, quien lo detecte y según el tipo de escolarización, o de si está escolarizado o no. Es una intervención en la que interesa explorar las condiciones personales del sujeto y la interacción de este con los contextos familiar, escolar y social. Nos interesa conocer la naturaleza de las experiencias que se le brindan en cada uno de estos contextos y sobretudo el tipo de relación que se establece entre los dos polos de la interacción.