



Universitat de Lleida

El treball en xarxa entre els diferents serveis de la comunitat educativa. Les veus dels agents implicats (professionals) i criteris per desenvolupar una proposta d'actuació pel treball en xarxa al territori.

Carme Pastó Niubó

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

EL TREBALL EN XARXA ENTRE ELS DIFERENTS SERVEIS DE LA COMUNITAT EDUCATIVA.

**Les veus dels agents implicats
(professionals) i criteris per desenvolupar
una proposta d'actuació pel treball en
xarxa al territori.**

Carme Pastó i Niubó

TESI DOCTORAL

2012

El treball en xarxa entre els diferents serveis de la comunitat educativa.

Les veus dels agents implicats (professionals) i criteris
per desenvolupar una proposta d'actuació pel treball
en xarxa al territori.

Carme Pastó i Niubó

Directora de Tesi:

Dra. Glòria Jové i Monclús



Universitat de Lleida

Departament de Pedagogia i Psicologia

2012

RESUM

En aquest moment de transformació i de noves demandes, les antigues metodologies resulten insuficients donat que actuen aïlladament restant eficàcia i produint certa frustració en els professionals que volen treballar bé i comproven que les tasques realitzades no assoleixen l'èxit i reconeixement esperats. D'aquí la necessitat d'una nova cultura educativa que impliqui importants canvis cap a un treball educatiu practicat des de la perspectiva de la xarxa. És per això, que la recerca que presentem es basa en conèixer i analitzar la visió dels diferents professionals implicats en el treball en xarxa a fi d'avaluar com s'està duent a terme així com la visió dels mestres i professors dels centres educatius en relació al treball col·laboratiu entre serveis. La tesi segueix una metodologia qualitativa a través de l'estudi de cas que ens permet comprendre la realitat de la col·laboració entre serveis i el treball en xarxa a la comarca de l'Urgell. Les conclusions presentades ens aporten moltes dades que confirmen al marc teòric establert i ajuden a establir criteris per desenvolupar una proposta d'actuació pel treball en xarxa al territori.

RESUMEN

En este momento de transformación y de nuevas demandas, las antiguas metodologías resultan insuficientes dado que actúan aisladamente restando eficacia y produciendo cierta frustración en los profesionales que quieren trabajar bien y comprueban que las tareas realizadas no alcanzan el éxito y reconocimiento esperados. De ahí la necesidad de una nueva cultura educativa que implique importantes cambios hacia un trabajo educativo practicado desde la perspectiva de la red. Es por ello, que la investigación que presentamos se basa en conocer y analizar la visión de los diferentes profesionales implicados en el trabajo en red a fin de evaluar cómo se está llevando a cabo así como la visión de los maestros y profesores de los centros educativos en relación al trabajo colaborativo entre servicios.

La tesis sigue una metodología cualitativa a través del estudio de caso que nos permite comprender la realidad de la colaboración entre servicios y el trabajo en red en la comarca del Urgell. Las conclusiones presentadas nos aportan muchos datos que confirman el marco teórico establecido y ayudan a establecer criterios para desarrollar una propuesta de actuación para el trabajo en red en el territorio.

ABSTRACT

At this time of change and new demands, old methodologies prove to be inadequate since they operate alone reducing effectiveness and generating some frustration among the professionals who want to work well and verify that the tasks carried out do not achieve the expected success and recognition. Hence the need for a new educational culture that involves significant changes towards an educational task performed from the network perspective. Therefore, the research presented here is based on the analysis and understanding of the different professionals' view involved in the network in order to evaluate how it is being performed and also to grasp schoolteachers' view on collaborative work among services. The thesis follows a qualitative approach through the case study which allows us to understand the reality of the collaboration among services and the networking services in the Urgell County. The conclusions shown bring forward a lot of information that endorse the theoretical framework established criteria and help to develop criteria to carry out a proposal for action by networking in the region.

A la meva família

Als meus padrins...

... per haver-me inculcat des de petita valors de constància en el treball, voluntat i esperit de superació.

Als meus pares...

... per creure en mi i perquè gràcies a ells avui sóc aquí.

Als meus germans...

... pel seu suport incondicional.

Al meu marit Roman...

...perquè sense la seva dolça insistència no hauria aconseguit un dels somnis de la meua vida.

Al meu fill Oriol...

... de qui aprenc cada dia i per preguntar-me si ja em falten poques pàgines per acabar la tesi.

Al meu fill Jaume...

... per regalar-me petons i abraçades al llarg d'aquest projecte.

Als pares del meu marit...

... per confiar en mi i estar orgullosos del meu treball.

Ho sou tot per a mi. Gràcies.

AGRAÏMENTS

Aquestes paraules són per a tots els qui m'heu fet costat en aquest llarg procés que vaig iniciar amb il·lusió i respecte; voldria ser capaç de transmetre l'agraïment que sento per totes les persones que heu fet possible que hagi arribat al final desitjat.

En aquest sentit, en primer lloc, m'agradaria donar les gràcies a la meva directora de tesi, Glòria Jové per tot el que m'ha ensenyat, la confiança, la paciència, el seu suport, l'ajuda i el temps que m'ha dedicat durant aquests anys.

Molt especialment, vull donar les gràcies als meus companys i companyes del Servei Educatiu de l'Urgell per l'ajuda que m'heu ofert i per tot el que he après i continuo aprenent amb vosaltres.

A tots els professionals de serveis i d'escola amb qui he pogut discutir alguns aspectes de la tesi i que m'han permès gaudir del seu coneixement i els seus consells i que gràcies a la seva col·laboració he pogut desenvolupar aquest procés de recerca.

A tots els alumnes que he conegut i a les seves famílies, per ajudar-me a veure diferents realitats, per ensenyar-me els seus punts de vista, els seus sentiments i les seves preocupacions.

I gràcies a totes aquelles persones que d'alguna manera o altra m'han ajudat a tirar endavant aquest gran projecte, que en definitiva ha estat el projecte de tots.

Gràcies a tots i a totes de tot cor!

“Quan es parla de treball amb l’entorn, de treball en xarxa o de treball integrat, tractem d’assenyalar una via en la qual sigui possible recuperar el sentit de la professió, el sentit d’educar, junt amb altres actors, professionals, agents i persones que comparteixen aquesta mateixa tasca, d’una manera explícita o implícita. Parlem de treballar amb la gent que al territori, des de la proximitat, sap i comparteix la importància de l’educació; de treballar amb les persones, entitats i institucions que són agents educatius de tot tipus (famílies, educadors de temps de lleure, agents presents en el territori i que envolten i col·laboren amb l’escola, professionals,...) i comparteixen l’objectiu general de l’educació: ajudar a fer persones responsables i autònomes.” (Collet, 2008,55)

Nota:

Per facilitar la lectura, s'evita la utilització continuada de la duplicitat de gènere. Així, quan s'utilitzen els termes pares, mestres, professors, alumnes, etc. s'entén que fa referència a ambdós gèneres, sense que això impliqui cap tipus de consideració discriminatòria ni valoració pejorativa.

ÍNDEX

Pàg.

Introducció i presentació9

PRIMERA PART

Capítol 1. L'educació inclusiva i l'educació de qualitat per a tots.....19

1.1. Concepte d'Educació Inclusiva.21

1.2. Educació inclusiva i qualitat de vida.41

Capítol 2. La coordinació, la col·laboració i el treball en xarxa.53

2.1. Coordinació, col·laboració i treball en xarxa.55

2.2. El model de treball en xarxa en termes de reenginyeria versus el model de centralitat del cas.72

2.3. Principis del treball educatiu en xarxa.....78

2.4. Etapes en el treball en xarxa.82

2.5. Objectius del treball en xarxa.86

2.6. Principals implicacions del Treball en Xarxa.....90

2.7. Dificultats del Treball en xarxa.102

SEGONA PART

Capítol 3. Metodologia.111

3.1. Anàlisi del context.113

3.1.1. Característiques de la comarca.113

3.1.2. Institucions i serveis amb incidència a la infància.116

3.1.2.1 Serveis de l'àmbit de benestar social i família.117

3.1.2.2. Serveis de l'àmbit de salut.....121

3.1.2.3. Serveis de l'àmbit d'ensenyament.....122

3.2. Plantejament del problema.	141
3.3. Objectius.	143
3.4. Disseny metodològic.	144
3.5. Recollida i tractament de les dades. Mostra i instruments.	152
3.6. Resum del procés cronològic i les participacions de l'estudi.....	173

Capítol 4. Resultats: Anàlisi i Discussió 175

4.1. Nucli 1: Actituds dels professionals envers la col·laboració i el treball en xarxa.....	179
4.2. Nucli 2: Què ens diuen les veus en relació a la col·laboració entre professionals dels diferents serveis i a la col·laboració dels professionals dels centres educatius amb els professionals dels serveis?.....	212
4.3. Nucli 3: Què ens diuen les veus dels professionals en relació a la importància del referent?.....	265
4.4. Nucli 4: Què explicita la normativa en relació al treball col·laboratiu i el treball en xarxa?.....	275

TERCERA PART

Capítol 5. Conclusions..... 283

Capítol 6. Criteris per desenvolupar una proposta d'actuació pel treball en xarxa al territori. 297

Capítol 7. Limitacions de l'estudi i línies futures d'investigació..... 303

Referències 309

Índex

Referències Bibliogràfiques	311
Referències Legislatives	337

ÍNDIX DE TAULES

Pàg.

Taula 1: Prerequisits de la coordinació.....	66
Taula 2: Augment dels professionals dels serveis en els darrers 10 anys.	140
Taula 3: Instruments de recollida de dades	152
Taula 4: Mostra seleccionada per a la recollida de dades dels professionals de l'EAP	161
Taula 5: Categories establertes per a l'anàlisi categorial de les dades recollides dels professionals de l'EAP.	164
Taula 6: Categories i les seves respectives dimensions de les dades recollides dels professionals de l'EAP.	165
Taula 7: Mostra seleccionada per a la recollida de dades dels professionals dels serveis i dels centres educatius.	169
Taula 8: Categories establertes per a l'anàlisi categorial de les dades recollides dels professionals dels serveis i dels centres educatius.	170
Taula 9: Categories i les seves respectives dimensions de les dades recollides dels professionals dels serveis i dels centres educatius.	171
Taula 10: Resum de la visió cronològica de l'estudi.....	173
Taula 11: Resum de les aportacions dels diferents col·lectius de l'estudi.	174

ÍNDEX DE GRÀFICS

Pàg.

Gràfic 1: Models de coordinació	59
Gràfic 2: Mapa de les províncies d'Espanya i de les comarques de la província de Lleida	113
Gràfic 3: Mapa de la comarca de l'Urgell	114
Gràfic 4: Procés seguit en el nostre estudi. Adaptació de Suau (2007).....	151
Gràfic 5: Mostra seleccionada per a la recollida de dades dels professionals de l'EAP...	162
Gràfic 6: Mapa de les categories de l'anàlisi de les memòries i del grup de discussió als professionals de l'EAP	166
Gràfic 7: Diagrama dels nuclis i categories finals.....	172

ACRÒNIMS

ACPEAP: Associació Catalana de Professionals dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic.

AEDEE: Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial.

BOE: Butlletí Oficial de l'Estat.

CdA: Camps d'Aprenentatge.

CDIAP: Centre de Desenvolupament Infantil i Atenció Primerenca.

CREDA: Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius.

CREDV: Centre de Recursos Educatius per a Deficients Visuals

CRP: Centre de Recursos Pedagògics

CSMIJ: Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil

DGAIA: Direcció General d'Atenció a la Infància i Adolescència

DOGC: Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya

EAIA: Equip d'Atenció a la Infància i l'Adolescència

EAP: Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica.

EE: Educació Especial

EI: Educació Infantil

ELIC: Equip d'assessors de Llengua, Interculturalitat i Cohesió social

IDESCAT: Institut d'Estadística de Catalunya

IGOP: Institut de Govern i Polítiques Públiques

INTRESS: Institut de Treball Social i Serveis Socials

LEC: Llei d'Educació de Catalunya

LOE: Llei Orgànica d'Educació

LOGSE: Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu

OCDE: Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic

ONU: Organització de Nacions Unides

SEE: Servei Educatiu Específic

SEEM: Servei Educatiu Específic de Motrius

Acrònims

SEETDIC: Servei Educatiu Específic de Trastorn Generalitzats del Desenvolupament i Trastorn de Conducta

SEZ: Servei Educatiu de Zona

UBASP: Unitat Bàsica d'Assistència Social Primària

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organització de Nacions Unides per l'Educació, la Ciència i la Cultura).

Introducció i presentació

Introducció i presentació

“Serà més aviat buscar un tema, deixar-se fascinar per ell, valorar la importància de les respotes, el què ens portarà inevitablement a seguir endavant. Serà endinsar-nos a una més profunda comprensió del nostre lloc en el vast i complicat univers que ens envolta. Serà «explicar una bona història a un bon ritme.” (Pla, 1994,4)

El desenvolupament i l'aprenentatge d'una part de l'alumnat de les nostres escoles requereix en determinats casos, la mirada de més d'un professional. D'acord amb el Llibre Blanc d'Atenció Precoç (Grupo de Atención Temprana de España, 2005), aquesta intervenció ha de considerar la globalitat del nen, és a dir, els aspectes intrapersonals (biològics, psicosocials i educatius) i interpersonal (relacionats amb el seu propi entorn) i ha de ser planificada per un equip de professionals d'orientació interdisciplinar, multidisciplinar i/o transdisciplinar.

Així doncs, essent conscients que per potenciar i ajudar en el desenvolupament de les persones són necessaris coneixements d'aspectes mèdics, educatius, psicològics i socials, és imprescindible partir d'un model biopsicosocial i educatiu que s'esforci a buscar les mirades complementàries dels diferents professionals per arribar a una visió de la globalitat de la persona que només aconseguirem si podem posar en comú les visions que poden tenir els diferents professionals i la mateixa família.

Al llarg de tots els meus anys d'experiència, m'he adonat que tots aquests coneixements no es poden compartir si no és mitjançant un treball basat en la col·laboració entre les persones que treballen al voltant d'aquest infant i la seva família.

Amb la idea en ment de què mai els temes i problemes d'investigació que abordem són aliens als nostres interessos, preferències, inquietuds, formes de pensar, crec necessari explicitar perquè vaig escollir i abordar el tema de què tracta la meva tesi doctoral.

Els meus anys d'experiència i pràctica a l'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica de l'Urgell m'han fet adonar de la importància de l'acompanyament de les famílies i els alumnes per al seu desenvolupament, en especial en els moments de transició i canvi i han estat les seves veus les que m'han permès iniciar aquesta tesi doctoral amb l'impuls de buscar una comprensió àmplia del treball col·laboratiu i del treball en xarxa.

Així doncs, el treball diari durant aquests anys amb alumnes i famílies i amb altres agents socials i les seves veus, m'han portat a l'elaboració del marc teòric de referència així com la contextualització. Escriure i fer públiques aquestes veus m'ha ajudat a concretar l'objectiu i a cercar la visió i la veu dels professionals en relació a la coordinació donat que són aquests els que disposen principalment de les eines per desenvolupar i millorar el procés de col·laboració a la comarca en benefici dels alumnes i les seves famílies.

En aquest sentit, el pensament de què els professionals de l'EAP tenim un paper important en la creació d'un espai comú de trobada, anàlisi i reflexió entre diferents serveis i professionals que atenen infants i adolescents per tal d'acordar actuacions concretes per a l'alumnat m'ha animat en la recerca d'uns criteris d'actuació per a la millora de la col·laboració de manera que compartir la informació i la preocupació que genera l'atenció de l'alumnat i les seves famílies des dels diferents camps d'intervenció ens aporti una mirada diferent a la problemàtica, sovint una major comprensió de la situació i de les

possibilitats d'intervenció dels serveis, alhora que una reducció de les contradiccions i una ajuda per trobar noves estratègies d'intervenció compartides.

És en aquest context on veig del tot necessari el treball en xarxa per tal de tenir en compte la visió inter i transdisciplinària dels problemes i trobar la millor resposta als diferents interrogants que ens planteja la realitat en cada moment.

Tal com assenyala Funes (2007) treballar en xarxa és quelcom més que la simple coordinació institucional, és posar-se a treballar conjuntament, compartir metes, programes, dissenyar actuacions conjuntes, compartir recursos i resultats.

El canvi de treball “sobre” al treball “amb” els altres suposa, per als professionals dels àmbits educatius, socials i de la salut, un canvi significatiu en la conceptualització de la seva pràctica i en la manera com la duen a terme (Serra, 2006).

Així doncs, i d'acord amb De la Red i Conde (2000) és necessari que cada servei aborde de forma eficaç les necessitats específiques de les nostres àrees de competència, però és també precís que en aquelles circumstàncies la realitat de les quals és el resultat d'una interrelació de factors, es plantegem la intervenció superant paral·lelismes, llacunes o superposicions. Això només és possible si enfoquem l'actuació de forma integrada entre organitzacions, serveis i agents ja que cada cop més es constata la ineficàcia de les intervencions aïllades.

Conseqüentment, l'aprenentatge que he realitzat durant aquest període ha estat un enriquiment professional que de ben segur revertirà en la millora de la meua tasca en el

marc de l'assessorament psicopedagògic i també en la millora de la col·laboració a la comarca de l'Urgell i per això, a continuació presentem la tesi "El treball en xarxa entre els diferents serveis de la comunitat educativa. Les veus dels agents implicats (professionals) i criteris per desenvolupar una proposta d'actuació pel treball en xarxa al territori".

El present treball s'organitza en tres apartats. En primer lloc presentem els fonaments teòrics en els quals se sostén la nostra recerca, és a dir, pretenem recollir què s'ha dit, què s'ha fet i què s'ha investigat sobre el treball en xarxa per a fer possible l'educació inclusiva. En segon lloc, exposem i justifiquem la proposta metodològica i donem a conèixer els resultats que seran objecte d'anàlisi i valoració a partir de la recerca disponible. I finalment, formularem les conclusions més rellevants, els criteris per a un desenvolupament del treball en xarxa al territori i les línies futures d'investigació.

El primer apartat amb els fonaments teòrics s'estructura en dos capítols.

El primer d'aquests capítols es dedica a la definició de l'educació inclusiva i l'educació de qualitat per a tots ja que l'estudi s'emmarca en l'educació inclusiva i en l'educació per a tots.

En el segon capítol, ens centrem en què entenem per coordinació, col·laboració i treball en xarxa, a través de les seves definicions, etapes, principis, objectius, principals limitacions i dificultats del treball en xarxa.

La segona part del treball comprèn dos capítols dedicats a la metodologia, a la presentació dels resultats i la seva discussió.

El tercer capítol, doncs, conté l'anàlisi del context, el plantejament del problema, els objectius i els interrogants que han guiat la recerca, les decisions relatives al mètode

utilitzat per desenvolupar la investigació fent referència al disseny, els participants, les variables, els instruments i el procediment.

En el quart capítol presentem l'anàlisi i discussió dels resultats d'acord amb els objectius plantejats.

La tercera i última part d'aquest document comprèn tres capítols.

El capítol cinquè es dedica a les conclusions sobre els objectius del treball i les implicacions en la pràctica professional i també sobre la recerca, fruit de la reflexió entorn de la relació entre els fonaments teòrics, els objectius i els resultats obtinguts en la investigació.

En el capítol sisè establim els criteris a tenir en compte per a dissenyar i desenvolupar un treball en xarxa de qualitat en el territori.

En el capítol setè es posen de manifest algunes de les limitacions de la recerca que presentem i línies futures d'investigació que donarien continuïtat al nostre treball.

PRIMERA PART

Capítol 1. L'educació inclusiva i l'educació de qualitat per a tots.

1.1. Concepte d'Educació Inclusiva.

1.2. Educació inclusiva i qualitat de vida.

L'educació inclusiva i l'educació de qualitat per a tots.

1.1. Concepte d'Educació Inclusiva.

*“Doneu-me un punt de suport i una palanca adequada i mouré el món.”
(Arquímedes)*

La importància de construir un sistema educatiu més inclusiu i obert a la diversitat d'alumnes que aprenen és una tasca que va més enllà de la mera integració d'alguns alumnes que anteriorment estaven fora del sistema o als seus marges. L'objectiu és prevenir i frenar els fortíssims processos d'exclusió social que empenyen a un nombre cada vegada més gran de ciutadans a viure la seva vida per sota dels nivells de dignitat i igualtat als que tots tenim dret. Amb això està en joc, la cohesió de la societat que de vegades sembla estar seriosament amenaçada.

Solament un sistema escolar que inclogui les diferències i es compromet amb la millora de l'assoliment de tots els seus estudiants, estarà en disposició de prevenir les desigualtats i afavorir la convivència en pau.

La Conferència Mundial sobre *“Necessitats educatives especials. Accés i qualitat”* a Salamanca (Unesco, 1994) va ser un punt d'inflexió respecte a la necessitat d'instaurar un canvi en l'orientació dels nostres sistemes educatius en relació a la seva capacitat per respondre amb equitat a la diversitat dels alumnes que tenen dret a una educació escolar de qualitat, sense discriminacions ni exclusions:

... les escoles han d'acollir a tots els nens, independentment de les seves condicions físiques, intel·lectuals, socials, emocionals, lingüístiques o altres. Han d'acollir a nens discapacitats i a nens ben dotats, a nens que viuen al carrer i que treballen,

nens de poblacions llunyanes o nòmades, nens de minories lingüístiques, ètniques o culturals i nens d'altres grups o zones desfavorides o marginades. Totes aquestes condicions plantegen una sèrie de reptes per als sistemes escolars... Les escoles han de trobar la manera d'educar amb èxit a tots els nens, inclosos aquells amb discapacitats greus. (p. 59)

Aquesta visió renovada de l'educació escolar, i que poc a poc s'ha anat anomenant "inclusiva" s'ha anat configurant com una aspiració tan complexa com necessària per tractar d'avançar realment cap a societat més cohesionada i justa.

"En els meus anys com a psicopedagoga a l'EAP he pogut sentir pares dient-me: 'Valoro que el meu fill pugui escolaritzar-se en una escola ordinària perquè es relaciona amb els nens que es trobarà quan serà adult'."

Així doncs, és en aquest marc referencial de l'Educació Inclusiva on s'emmarca la nostra recerca tenint present que l'educació, "és un dret humà bàsic i el fonament d'una societat més justa" (Ainscow, 2005, 2) i "pot ser un factor de cohesió social si procura transformar la diversitat en un factor positiu d'enteniment mutu entre els individus i els grups humans i al mateix temps evitar ser un factor d'exclusió social" (Unesco, 1996, 59).

D'aquí que la **LOE, LLEI ORGÀNICA 2/2006, de 3 de maig, d'educació**, llei vigent actualment, en el seu preàmbul deixi palesa la importància de l'educació per assolir la cohesió de la societat:

L'educació és el mitjà més adequat per construir la seva personalitat, desenvolupar al màxim les seves capacitats, conformar la seva pròpia identitat personal i configurar la seva comprensió de la realitat, integrant la dimensió cognoscitiva, l'afectiva i l'axiològica. Per a la societat, l'educació és el mitjà de transmetre i,

ahora, de renovar la cultura i el patrimoni de coneixements i valors que la sustenten, d'extreure les màximes possibilitats de les seves fonts de riquesa, de fomentar la convivència democràtica i el respecte a les diferències individuals, de promoure la solidaritat i evitar la discriminació, amb l'objectiu fonamental d'aconseguir la necessària cohesió social (BOE 106, de 4-5-200, 1294).

I de la mateixa manera, a Catalunya, la **LEC, LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació**, estableixi la promoció de la inclusió de l'alumnat com un dels seus objectius prioritaris:

Entre els objectius prioritaris de la Llei destaca l'objectiu que els centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya adequin llur acció educativa per a atendre la diversitat i les necessitats educatives específiques, promoguin la inclusió dels alumnes i s'adaptin millor a llur entorn socioeconòmic (DOGC 5422, de 16.7.2009, 56592).

Per tant, ensenyar a tot l'alumnat, sense exclusions reclama el ferm convenciment que l'educació és el més valuós d'un país i d'acord amb Pujolàs (2003) és:

L'instrument de promoció i desenvolupament personal i social de tot l'alumnat, la funció del qual és dotar tots els ciutadans d'una formació integral, partint de la base que tots poden aprendre, i han d'aprendre, cadascú fins al màxim de les seves possibilitats. (p. 23)

Per tant, la inclusió educativa és inseparable del compromís per promoure el dret de tots a formar part d'una comunitat escolar acollidora, en la qual tots i cadascun som benvinguts i

que ens proporciona múltiples i variades oportunitats per aprendre i per participar (Booth et al. 2000; Ainscow, 2001).

Aquest sentit de presència, participació i progrés només pot ser entès des del reconeixement de cada alumne com un agent, com algú a qui se li reconeix la capacitat, l'oportunitat de participar, decidir, opinar i tenir control de les qüestions que li afecten vitalment (Susinos i Rodríguez-Hoyos, 2011).

D'acord amb Echeita (2004), aquest canvi del sistema educatiu implica estar disposat a revisar les actituds i valors així com les idees i les pràctiques per tal d'iniciar canvis o innovacions a partir de les seves anàlisis. Aquesta condició, que es recolza molt en actituds i tarannàs personals, precisa també d'instruments i guies que facilitin aquest procés d'indagació, així com un adequat maneig dels processos de "millora escolar", tasca en la qual els equips directius tenen una responsabilitat especial. Concretament l'"Index for inclusion" és un document molt suggerent en el pla de la reflexió sobre els pressupòsits teòrics de les diferències individuals. En aquest sentit, per exemple, la seva defensa del concepte de "barreres per a l'aprenentatge" enlloc del concepte de "necessitats educatives especials", és una crida a què les comunitats educatives assumeixin la seva responsabilitat en els processos de participació i aprenentatge de tot l'alumnat.

L'ús del concepte "barreres a l'aprenentatge i la participació", per a definir les dificultats que l'alumnat troba, enlloc del terme "necessitats educatives especials", implica un model social respecte de les dificultats d'aprenentatge i a la discapacitat. Aquest model que aquí es presenta, contrasta amb el model clínic on les dificultats en educació es consideren produïdes per les deficiències o problemàtiques

personals. D'acord amb el model social, les barreres a l'aprenentatge i la participació apareixen a través de la interacció entre els estudiants i els seus contextos; la gent, les polítiques, les institucions, les cultures i les circumstàncies socials i econòmiques que afecten a les seves vides. (UNESCO, 1994,22)

Així, segons la UNESCO (2005), l'educació inclusiva o la inclusió educativa és un terme vist com una reforma que acull i recolza la diversitat entre tots els alumnes:

L'educació inclusiva pot ser concebuda com un procés que permet abordar i respondre a la diversitat de les necessitats de tots els educands a través d'una major participació en l'aprenentatge, les activitats culturals i comunitàries i reduir l'exclusió dins i fora del sistema educatiu. Aquest fet implica canvis i modificacions de continguts, enfocaments, estructures i estratègies basats en una visió comuna que abasta a tots els nens en edat escolar i la convicció que és responsabilitat del sistema educatiu regular educar a tots els nens i nenes. L'objectiu de la inclusió és brindar respostes apropiades a l'ampli espectre de necessitats d'aprenentatge tant en entorns formals com no formals de l'educació. L'educació inclusiva, més que un tema marginal que tracta sobre com integrar a certs estudiants a l'ensenyament convencional, representa una perspectiva que ha de servir per analitzar com transformar els sistemes educatius i altres entorns d'aprenentatge, amb la finalitat de respondre a la diversitat dels estudiants. El propòsit de l'educació inclusiva és permetre que els mestres i estudiants se sentin còmodes davant la diversitat i la percebin no com un problema, sinó com un desafiament i una oportunitat per enriquir les formes d'ensenyar i aprendre. (p.14)

En aquest sentit, Marsellés (2003) en un estudi sobre Actituds i processos de pensament dels professors de l'Etapa Infantil davant les diferències dels seus alumnes i les seves famílies, assenyala que

quan parlem de diversitat gairebé de forma exclusiva, fem referència a la diversitat de l'alumnat. Poques vegades es té en compte que aquesta diversitat en un grau més o menys elevat, es pot referir també al professorat (en la concepció de l'ensenyament, en la manera de relacionar-se, en les seves emocions i com no, en les seves actituds i en els seus processos de pensament. Així, en el col·lectiu docent, existeixen, múltiples identitats i hem de valorar el fet innegable d'aquestes diferències, com una oportunitat d'enriquiment, com una ocasió d'intercanvi, de respecte i de benefici mutu. (p. 284)

Aquesta mateixa idea es constata amb l'estudi de Jové et al. (2007), realitzat a la província de Lleida on els centres s'enfronten al tema de l'atenció a la diversitat de l'alumnat des de dos punts de vista: amb una visió constructiva i de repte educatiu o bé contemplant les diferències i desigualtats dels alumnes com un problema.

Stainback (2001) defineix l'educació inclusiva com el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat de continuar sent membres de la classe ordinària i d'aprendre dels companys, i juntament amb ells, dins l'aula.

"Els pares del Joan han valorat molt positivament la presència del seu fill a l'aula ordinària: 'Nosaltres som conscients de les dificultats del nostre fill, però pensem que tot això que aprèn dels seus companys de classe és molt enriquidor'."

Així mateix, Echeita (2008) assenyala que la inclusió educativa fa referència a un concepte i a una pràctica polièdrica, és a dir, amb moltes facetes o plànols.

En primer lloc, es refereix a una aspiració i a un valor igual d'important per a tot l'alumnat —tothom, nens, joves i adults desitja sentir-se inclòs, reconegut, i valorat en els seus grups de referència (família, escola, amistats, treball,...)—, però al mateix temps no pot oblidar-se que hi ha subjectes i grups en major risc que uns altres a l'hora de vivenciar amb plenitud aquest sentiment de pertinença.

En segon lloc, la inclusió educativa ha d'entendre's com la preocupació per un aprenentatge i un rendiment escolar de qualitat i exigent amb les capacitats de cada estudiant i per tant, cal pensar en les condicions i processos que afavoreixen un aprenentatge amb significat i sentit per a tots. Així en paraules de Echeita (2008, 12) *“començar per canviar aquest context proper és la millor estratègia per avançar cap a canvis més globals i sistèmics. Que la teva aula i el teu centre sigui un microcosmos d'aquest altre món possible que alguns desitgem.”*

En tercer lloc, es tracta d'un procés o cicle continu de reflexió i acció, que es gesta a partir de canvis humils, però constants, dissenyats ad hoc a cada centre tot acceptant i respectant el moment en el qual aquest es troba i l'aspecte pel qual ha decidit iniciar el seu procés de millora (Echeita et al. 2004).

“Per això, els pares del Joan afegien: ‘Estem agraïts per l'acollida del nostre fill i també dels recursos personals dels quals disposa per anar avançant en l'adquisició d'aprenentatges que li serveixin per quan sigui gran’.”

En definitiva, la inclusió ha de veure's com un procés de reestructuració escolar relatiu a la posada en marxa de processos d'innovació i millora que apropin als centres a l'objectiu de promoure la presència, la participació i el progrés de tots els estudiants —inclosos aquells

més vulnerables als processos d'exclusió—, aprenent d'aquesta forma a viure amb la diferència i a millorar gràcies, precisament, a aquestes mateixes diferències entre l'alumnat.

I com esdevé? Com podem ajudar a què tots els alumnes puguin avançar?

A fi i efecte de perfilar una definició sobre inclusió, Echeita i Ainscow (2011) en el II Congrés Iberoamericà de Síndrome de Down, celebrat a Granada el maig de 2010 van exposar el treball desenvolupat amb els responsables educatius de diversos països, on van establir quatre elements bàsics sobre la inclusió:

• *La inclusió és un procés de recerca constant, que mai no acaba, per trobar millors vies i més eficaces per a respondre a la diversitat de l'alumnat. Es tracta d'aprendre a viure amb la diferència i alhora d'estudiar com podem treure partit a la diferència. Quan es parla de procés cal assumir que el temps és un factor amb el qual cal explicar, que no s'implementen canvis “de la nit al dia” i que, mentrestant, poden generar-se situacions confuses, contradiccions i “turbulències” factors tots ells que haurem de saber comprendre i conduir perquè generin canvis sostenibles i no només frustracions que s'emportin per endavant els nostres millors principis.*

• *La inclusió busca la presència, la participació i el progrés de tots els estudiants. Aquí, el terme “presència” està relacionat amb el lloc on són educats els nens i amb quin nivell de fiabilitat i puntualitat assisteixen a les classes. El lloc és important però de manera interdependent amb la participació i l'aprenentatge, com a qualitat de les seves experiències a l'escola i el resultat de l'aprenentatge en relació al currículum, respectivament.*

• *La inclusió precisa la identificació, minimització i l'eliminació de barreres. Genèricament, hem d'entendre com a barreres, aquelles creences i actituds que les persones tenen respecte a aquest procés i que es concreten en les cultures, les polítiques i les pràctiques escolars que individual i col·lectivament tenen i apliquen, i que en interactuar amb les condicions personals, socials o culturals de determinats alumnes o grups d'alumnes generen exclusió, marginació o fracàs escolar.*

“En moltes ocasions, pares de nens amb discapacitat m’han transmès la tranquil·litat que han tingut quan s’han sentit acollits pel tutor, escoltats pels professionals que els atenen i han palpat una actitud d’ajuda i suport en el camí cap a l’aprenentatge.”

• *La inclusió posa particular èmfasi en aquells grups d'alumnes que podrien estar en risc de marginació, exclusió o fracàs escolar. Això suposa assumir la responsabilitat moral d'assegurar-se que aquells grups que, a nivell d'estadístiques, es trobin sota un risc major o en condicions de major vulnerabilitat, siguin supervisats amb atenció, i que, sempre que sigui necessari, s'adoptin mesures per assegurar la seva presència, la seva participació i el seu progrés dins del sistema educatiu.*

En conseqüència, i d'acord amb Pujolàs (2003)

l'objectiu d'una educació inclusiva és que l'escola contribueixi a l'educació integral del seu alumnat i a adquirir fins al màxim de les seves possibilitats de cadascú, totes les habilitats tècniques (com parlar, llegir, calcular, orientar-se...) i socials (com comunicar-se, respectar-se...) que són necessàries per ser, viure i conviure. (p.27)

Així doncs, i d'acord amb Delors (1995) l'escola inclusiva ha de contribuir a desenvolupar en els alumnes el saber, saber fer, saber ser i saber conviure, que va molt més enllà d'un conjunt de coneixements acadèmics codificats i classificats.

“En una entrevista, uns pares van comentar-me el satisfets que estaven pel fet que el seu fill compartia l'escolaritat amb una nena amb Síndrome de Down perquè veien que els valors que aprenien tenien igual vàlua que els continguts escolars. Aquest fet, em feia reflexionar de la importància de les pràctiques inclusives per a tots els nens.”

L'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial (AEDEE) (2003), que des dels seus inicis ha mostrat un fort compromís amb l'educació inclusiva com alternativa educativa per a l'alumnat amb necessitats especials, assenyala que per al desenvolupament de pràctiques inclusives a l'aula són diverses les condicions que juguen un paper central:

- La inclusió depèn en gran mesura de les actituds i les creences del professorat en relació amb la diversitat.

“Al llarg de la meua experiència les famílies han manifestat comentaris com ‘en aquest curs, ens hem sentit més recolzats i acompanyats pel tutor en el procés evolutiu del nostre fill’ o en contraposició ‘l’actitud del tutor aquest curs no ha afavorit la seva adaptació al grup i el seu progrés en els aprenentatges’.

- El professorat requereix habilitats, coneixements, estratègies i materials d'aprenentatge adequats i temps disponible si ha de donar resposta de forma eficaç a la diversitat dins de l'aula.
- El professorat requereix suport tant de dins del centre (equip directiu) com de fora (responsables de l'administració i de la comunitat, cooperació entre centres,...).
- Els governs han de comprometre's amb la inclusió i han de promoure les condicions adequades que permetin l'ús flexible dels recursos.

Alguns autors com Black Hawlings, Florian i Rouse (2007, 2011) estan posant l'èmfasi no tant en el concepte d'inclusió, com en el terme de participació, per tractar de promoure una educació de qualitat per tots. El terme inclusió, igual que succeeix al d'integració, suggereix una certa passivitat, mentre que el de participació reforça la noció d'un sentiment actiu d'"unir-se a". La idea de participació és un dret compartit per tots que, a més, implica una responsabilitat recíproca i en paraules de Booth (2002):

La participació en educació implica anar més enllà que l'accés. Implica aprendre amb els altres i col·laborar amb ells en el transcurs de les classes i les lliçons. Suposa una implicació activa amb el que s'està aprenent i ensenyant i caldria dir el mateix en relació amb l'educació que s'està experimentant. Però la participació també implica ser reconegut pel que un és i ser acceptat per això mateix. Jo participo amb tu, quan em reconeixes com una persona semblant a tu i m'acceptes per qui sóc jo.(p. 2)

Dyson i Millward (2000, citats a Echeita, 2008) assenyalen que s'aspira a oferir una educació comuna per a tots, però també ben adaptada a les diferents necessitats i característiques de cada aprenent, fent-ho en el marc d'espais i contextos comuns, però sense renunciar a les ajudes o suports singulars que alguns puguin necessitar. Per aquest motiu és necessari tenir disponibles recursos, mitjans i persones especialitzades, sense que la seva provisió passi per processos de categorització dels seus destinataris, doncs està demostrat que amb summa freqüència amb ells es generen processos d'etiquetació i discriminació dels implicats.

“Una mare un cop va comentar-me que ella volia el millor per la seva filla i creia que això es trobava en l'escola del seu barri amb els nens amb qui ella jugava al parc i amb l'ajuda dels professionals adequats.”

La necessitat d'anar canviant el discurs de la integració per un altre nou, la inclusió, que ens fa pensar que la millora en l'educació de l'alumnat amb necessitats educatives especials no és solament una qüestió de localització (essent aquesta necessària), ni de proclamació d'un dret a no ser segregat, sinó d'un procés de transformació profunda dels centres escolars i el que és més important, del sistema educatiu en el seu conjunt (Echeita, 2006).

En aquest sentit, la LOE planteja la relativitat de les necessitats dels alumnes no vinculant-les de manera exclusiva al seu potencial biològic de base i atorgant un alt nivell de significativitat en el desenvolupament de l'individu en els seus entorns de vida:

Correspon a les administracions educatives assegurar els recursos necessaris perquè els i les alumnes que requereixin una atenció educativa diferent de l'ordinària, perquè presenten necessitats educatives especials, per dificultats específiques d'aprenentatge, per les seves altes capacitats intel·lectuals, perquè s'han incorporat tard al sistema educatiu, o per condicions personals o d'història escolar, puguin assolir el màxim desenvolupament possible de les seves capacitats personals i, en tot cas, els objectius establerts amb caràcter general per a tot l'alumnat. (BOE 106, de 4-5-2006, 1314)

Per aquest motiu Ainscow (2005c) assenyala que el camí cap a l'escola inclusiva és un dels desafiaments més importants que enfronten els sistemes educatius de tot el món.

“Així ho constata aquesta afirmació d'uns pares d'un nen amb discapacitat: ‘Durant l'educació infantil, el nostre fill s'ha sentit acollit i integrat per la tutora i els iguals, en l'educació primària, la integració ja ha costat una mica més i ja no ens imaginem a secundària el que pot arribar a passar’.”

Aleshores, el camí cap al futur és oferir aquestes respostes dins del context d'una oferta general d'educació sempre i quan es duguin a terme canvis educatius i reformes sistèmiques en el currículum o la formació i els rols i propòsits del professorat i de la resta de professionals que treballen en el sistema educatiu (psicopedagogs, psicòlegs educatius, educadors socials, auxiliars d'educació, etc.) (Echeita i Ainscow, 2011) així com canvis en el pensar i en el fer (Giné, 2005).

Així i d'acord amb Marsellés (2003), el repte dels sistemes educatius és atendre en els diferents trams de l'ensenyament general i comú a tot l'alumnat en uns mateixos entorns educatius.

Com afirma Barton:

El sistema escolar que coneixem -en termes de factors físics, aspectes curriculars, expectatives i estils del professorat, rols directius- haurà de canviar. I això perquè educació inclusiva és participació de tots els nens i joves i remoure, per aconseguir-ho, totes les pràctiques excloents. (p.85)

És així, com l'Organització per a la Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE, 2004) afirma que per aconseguir una societat més equitativa, tots els sistemes educatius haurien de fixar-se com a objectiu permanent que tots els individus amb independència de

la seva situació socioeconòmica, origen i gènere puguin tenir accés a oportunitats d'aprenentatge equivalents. I també la OCDE (2001) assenyalava diferents situacions per al futur de l'educació pública en la societat del coneixement. Solament hi ha dos que assumeixen que l'escolarització pública pot salvar-se i millorar-se: una seria que l'escola es reinventés com una organització centrada en l'aprenentatge i l'altra -que imagina les escoles com a centres per a unes relacions i xarxes comunitàries més àmplies- que desenvolupés el capital social dels estudiants convertint-se en punt de referència per a l'aprenentatge al llarg de la vida donant resposta a la comunitat. Així doncs i d'acord amb Jové et al. (2007:29-30) *“no és suficient que eduquem els professors, no és suficient que eduquem els pares, hem d'educar tots, la xarxa social ha de ser educativa”*.

“Des de l'EAP es va derivar una alumna a un servei i la família al cap d'un temps va comentar que no s'havia sentit prou acollida pel professional que va atendre'ls i que l'atenció que aquest li oferia el veia insuficient per ajudar al seu fill a millorar i llavors havia optat per un recurs privat.”

En una societat democràtica s'ha d'anar construint una educació oberta a tots, que no exclogui a ningú, que assumeixi les diferències com a valor, com font d'enriquiment i millora de les pràctiques educatives. I on es pot oferir això és a l'escola per a tots durant l'ensenyament obligatori. I els docents que ensenyen no solament han de desenvolupar el capital intel·lectual dels estudiants sinó el seu capital social, les habilitats per formar xarxes, forjar relacions i contribuir i nodrir-se dels recursos comunitaris.

Per aquest fet, la LEC presenta els principis rectors que regeixen el Sistema Educatiu de Catalunya que són:

La universalitat i l'equitat com a garantia d'igualtat d'oportunitats i la integració de tots els col·lectius, la inclusió escolar i la cohesió social i la qualitat de l'educació, que possibilita l'assoliment de les competències bàsiques i la consecució de l'excel·lència, en un context d'equitat. (DOGC 5422, de 16.7.2009, 56594)

Així, tant la LOE com la LEC, respectivament indiquen la importància d'una acció compartida entre els agents de la comunitat educativa:

Les societats actuals concedeixen una gran importància a l'educació que reben els seus joves, en la convicció que en depenen tant el benestar individual com el col·lectiu.

La magnitud d'aquest desafiament obliga al fet que els objectius que s'hagin d'assolir siguin assumits no només per les administracions educatives i pels components de la comunitat escolar, sinó pel conjunt de la societat. (BOE 106, de 4-5-2006, 1294)

El segon principi consisteix en la necessitat que tots els components de la comunitat educativa col·laborin per aconseguir aquest objectiu tan ambiciós. La combinació de qualitat i equitat que implica el principi anterior exigeix ineludiblement la realització d'un esforç compartit. Sovint s'insisteix en l'esforç dels estudiants. Es tracta d'un principi fonamental, que no ha de ser ignorat, ja que sense un esforç personal, fruit d'una actitud responsable i compromesa amb la pròpia formació, és molt difícil aconseguir el ple desenvolupament de les capacitats individuals. Però la responsabilitat de l'èxit escolar de tot l'alumnat no només recau sobre l'alumnat individualment considerat, sinó també sobre les seves famílies, el professorat, els

centres docents, les administracions educatives i, en darrera instància, sobre la societat en conjunt, responsable última de la qualitat del sistema educatiu. (BOE 106, de 4-5-2006, 1295)

Defineix els principis generals que inspiren el sistema educatiu i l'organització d'aquest per a satisfer el dret a l'educació, per mitjà de la cooperació entre els diversos agents de la comunitat educativa.” (DOGC 5422, de 16.7.2009, 56593)

A la vegada, la Resolució de 16 de juny de 2011 per la qual s'aprova el document per a l'organització i el funcionament de les escoles, dels centres públics d'educació especial i dels centres públics d'educació secundària per al curs 2011-2012 en l'apartat *Centre educatiu i entorn: l'educació comunitària* mostra la importància del treball en xarxa amb l'entorn immediat:

El centre educatiu ha d'estendre la seva acció educadora més enllà del centre, en cooperació amb l'Ajuntament, i aprofitar tots els recursos per assegurar la continuïtat i la coherència educativa dels infants i els joves. És la manera de construir una escola arrelada a l'entorn i vinculada a la seva realitat social, una escola que treballa en xarxa i que col·labora amb l'entorn social i cultural que l'envolta.

Per això en aquest mateix apartat subratlla la conveniència de:

- *Desenvolupar en equip pluridisciplinari el treball de tots els professionals que intervenen en el procés educatiu, que faciliti una resposta educativa eficaç i coherent.*

- *Coordinar-se i col·laborar amb els altres centres educatius de l'entorn i amb els serveis educatius que hi intervenen.*
- *Potenciar el treball i l'aprenentatge en xarxa amb el teixit associatiu i corporatiu de la localitat per aconseguir la continuïtat educativa i fomentar la integració social dels alumnes i llurs famílies.*
- *Dinamitzar la participació de les famílies, amb una atenció especial als sectors desfavorits.*
- *Fomentar la participació dels alumnes en els processos de decisió del centre.*
- *Articular el projecte educatiu de centre amb un projecte comú d'entorn, vetllant per la continuïtat entre els valors que es treballen al centre i els de la resta d'activitats: esportives, culturals i de lleure.*
- *Facilitar l'obertura del centre i els espais i recursos necessaris per al desenvolupament d'activitats lligades al treball d'entorn, i propiciar-hi la participació de tots els alumnes, amb una cura especial per als alumnes amb més necessitats.*

Cal insistir doncs, en allò que assenyala Giné (2005a) que la metodologia per a desenvolupar pràctiques inclusives ha de tenir molt present:

Els processos socials d'aprenentatge en contextos concrets, com una escola o la comunitat i requereix un grup de "persones clau" que busquin una "agenda compartida" per a conduir la seva discussió sobre la pràctica: analitzar què fan i definir que voldrien fer. (p.11)

Per aquest motiu, Gallego (2011) remarca que una de les claus per promoure i afavorir escoles inclusives és la creació i el desenvolupament de cultures i xarxes col·laboratives en els propis centres educatius i amb altres institucions (col·laboració i suport mutu entre el professorat; col·laboració entre alumnes i professors; col·laboració de les famílies i els agents externs) donat que el sentiment de suport i col·laboració és bàsic per enfortir els centres i per a la millora de l'autoestima del professorat.

Per això, segons Forteza (2011), una educació de qualitat per a tots s'ha de recolzar en la base de la col·laboració:

L'educació per a tots des del plantejament de l'educació inclusiva ha de sostenir-se sobre la base de la col·laboració entre els professionals, amb les famílies, amb els tècnics de l'administració educativa, per suscitar un canvi en les actituds, en les formes de plantejar les pràctiques a les aules i en les formes d'organitzar els espais d'aprenentatge i els recursos. (p. 139)

És una qüestió d'opcions i la de l'educació inclusiva suposa assumir el risc, en totes les esferes, que implica el canvi; és a dir, entendre la diversitat com un valor que estimula el desenvolupament professional dels docents; entendre que és possible ajudar a tots els alumnes a ser capaços i competents; sobre la base de la confiança en l'educador com a professional que sap com millorar l'aprenentatge de l'alumnat i que concep l'ensenyament com a procés de col·laboració on es comparteix el coneixement, les dificultats, els reptes, els èxits, els errors, la incertesa...(p. 142)

“Una família va transmetre'm: ‘El meu fill amb aquesta tutora, ha fet un canvi, està més motivat i segur d'allò que pot aprendre’.”

Halpin (1999) proposa zones educatives (composades per les escoles, els serveis de zona de tipus social, educatiu, sanitari, associacions veïnals, de pares, empreses i serveis d'àmbit laboral) en les que tots els membres de la comunitat participin en la presa de decisions, precisament com a mitjà per crear comunitats inclusives que facilitin la coordinació de metes i processos d'inclusió a diferents nivells.

Aquesta relació amb la comunitat pot contribuir de forma eficaç a l'assoliment d'un doble objectiu: promoure una millor comprensió davant les diferències i la possibilitat de poder comptar amb recursos complementaris que facilitin la feina del professorat i dels centres (Giné, 2005).

“Una mare d'un nen amb dificultat i alhora mestra em comentava: ‘Ara m'adono del que passen les famílies quan tenen un fill “diferent” ja que veig la manca de coordinació entre els professionals que atenen el meu fill i com això repercuteix en el meu fill i en la nostra dinàmica familiar’.”

A tall de síntesi, l'educació inclusiva és una qüestió de valors, una opció sobre l'educació que volem per als nostres fills i sobre el tipus de societat en la qual ens agradaria viure, una societat més tolerant, respectuosa amb la diversitat, pacífica, més democràtica i més inclusiva. L'ideal de l'escola inclusiva des d'aquesta perspectiva seria el d'un lloc en el que tots els seus membres, tant els alumnes com els adults, se sentissin acollits i membres de ple dret, valorats i importants per a la seva comunitat, on ningú, per aprendre d'una forma diferent o perquè tingués característiques singulars d'un o altre tipus, se situés per damunt o per sota dels altres i on tots estiguessin cridats a aprendre el màxim possible en relació als seus interessos, capacitats i motivacions (Echeita, 2006).

Per tant, volem una educació inclusiva a la comarca i per dur-la a terme és necessària la implicació de tots els agents que intervenen activament en l'atenció de l'alumnat. Així doncs, a partir de la veu dels agents socials, de les famílies i dels professionals que emergeixen cada dia s'evidencien diferències en la col·laboració. I això ens porta a la necessitat de sistematitzar allò que pensen i creuen els professionals perquè aquests són la clau per tirar endavant la col·laboració i el treball en xarxa a la comarca. Així és que en el següent apartat desenvoluparem més àmpliament la importància de potenciar els processos de qualitat de vida de les persones i de fomentar els processos d'humanització.

1.2. Educació inclusiva i qualitat de vida.

“La diversitat s’ha de considerar una qualitat. Les diferències individuals són qualitats valuoses que cal capitalitzar, perquè en la diversitat s’hi donen les millors oportunitats per aprendre”. (Pujolàs, 2003, 31)

L’educació ha estat i està sumida a processos de canvi constants que lentament obren les portes de la tolerància cap a tots els alumnes mitjançant el desenvolupament d’estratègies i processos d’atenció eficaços.

Diverses dècades endarrera es va iniciar un procés integrador i inclusiu per tal que els alumnes amb discapacitat poguessin veure reconegut el seu dret a participar com qualsevol altre en l’educació general tal i com recull la Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat de l’Organització de Nacions Unides (ONU, 2006).

Les experiències d’integració educativa en diferents països van constatar l’existència de moltes dificultats més enllà de la dotació de recursos materials i humans, entre les quals es podien destacar:

La necessitat de mantenir i intensificar, i no solament d’iniciar, polítiques educatives actives per promoure la inclusió; la necessitat de lideratge en els centres per orientar els canvis i resoldre els problemes quotidians; l’aposta per la formació especialitzada de mestres i altres professionals de l’educació dirigida a afavorir el desenvolupament de pràctiques professionals innovadores; i la importància de modificar i construir actituds positives cap a l’alumnat «diferent» (Verdugo, 2009, 25).

Conèixer els problemes que presentaven les experiències integradores va servir per replantejar el procés integrador amb plantejaments més amplis d'inclusió educativa («educació per a tots») que van recollir la diversitat d'alumnat amb necessitats de suport i van projectar una proposta de canvi en la concepció educativa global.

Per aquest fet, el primer principi fonamental que presideix la LOE és proporcionar una educació de qualitat per a tots els ciutadans i per tant, la resposta educativa a tot l'alumnat es projecta a partir del principi d'inclusió:

El primer consisteix en l'exigència de proporcionar una educació de qualitat a tots els ciutadans dels dos sexes, en tots els nivells del sistema educatiu.(...) Es tracta d'aconseguir que tots els ciutadans assoleixin el màxim desenvolupament possible de totes les seves capacitats, individuals i socials, intel·lectuals, culturals i emocionals, per a la qual cosa els cal rebre una educació de qualitat adaptada a les seves necessitats. Alhora, se'ls ha de garantir una igualtat efectiva d'oportunitats prestant els suports necessaris, tant a l'alumnat que ho requereixi com als centres on estan escolaritzats. En suma, es tracta de millorar el nivell educatiu de tot l'alumnat, conciliant la qualitat de l'educació amb l'equitat del seu repartiment. (...) Amb l'ampliació de l'edat d'escolarització obligatòria i l'accés a l'educació de nous grups estudiantils, les condicions en què els centres duen a terme la seva tasca s'han fet més complexes. Per tant, és necessari atendre la diversitat de l'alumnat i contribuir de manera equitativa als nous reptes i dificultats que aquesta diversitat genera. (...) L'adequada resposta educativa a tots els alumnes es concep a partir del principi d'inclusió, entenent que únicament d'aquesta manera es garanteix el desenvolupament de tots, s'afavoreix l'equitat i es contribueix a una cohesió social

més gran. L'atenció a la diversitat és una necessitat que abraça totes les etapes educatives i tots els alumnes. (BOE 106, de 4-5-2006, 1295)

El principi de l'esforç, que resulta indispensable per aconseguir una educació de qualitat, s'ha d'aplicar a tots els membres de la comunitat educativa. Cadascun d'ells hi ha de fer una contribució específica. Les famílies han de col·laborar estretament i s'han de comprometre amb el treball quotidià dels seus fills i amb la vida dels centres docents. Els centres i el professorat s'han d'esforçar per construir entorns d'aprenentatge rics, motivadors i exigents.

Les administracions educatives han de facilitar a tots els components de la comunitat escolar el compliment de les seves funcions proporcionant-los els recursos que necessiten i reclamant-los alhora el seu compromís i esforç. La societat, en suma, ha de donar suport al sistema educatiu i crear un entorn favorable per a la formació personal al llarg de tota la vida. Només el compromís i l'esforç compartit permetran la consecució d'objectius tan ambiciosos. (BOE 106, de 4-5-2006, 1296)

D'altra banda, vull fer ressaltar la idea que assenyalen Jové et al. (2005) de què

no és possible avançar en la millora de la qualitat de vida d'aquesta població sense reconèixer la seva inclusió en tots els nivells com un dret i no com un privilegi. Això suposa el reconeixement dels seus drets individuals i el compromís amb la provisió de les ajudes necessàries per garantir la igualtat d'oportunitats i la seva inserció com a membres actius en la comunitat (p.73)

i per aquest motiu el repte que es plantegen avui les polítiques educatives guiades per l'equitat és com aconseguir una educació de qualitat per a tots els alumnes (Parrilla, 2002). Aquest fet suposa que els sistemes educatius tinguin la missió de centrar-se en la millora de la qualitat de vida dels seus alumnes entenent la creixent importància que per a l'aprenentatge i per a la qualitat de vida de les persones tenen les dimensions relacionals i afectives o d'equilibri personal.

Concretament, un enfocament multidimensional de l'alumne centrat en la seva qualitat de vida ha de servir de guia per estructurar la planificació de l'ensenyament (Schalock i Verdugo, 2003). Així,

adoptar un model de qualitat de vida per treballar en un entorn educatiu inclusiu implica la necessitat de realitzar un canvi a nivell social, involucrant a l'entorn familiar i comunitari. La inclusió educativa serà així, més que un simple «estar en un entorn inclusiu» doncs proporcionarà oportunitats i experiències en l'entorn comunitari proper que impactaran en la qualitat de vida de l'alumne (Verdugo, 2009, 28).

“En una entrevista, una família d'un nen amb moltes dificultats en la comunicació van comentar: ‘La idea de l'agenda diària on des de l'escola escriviu, dibuixeu, pinteu o enganxeu una foto d'allò que ha fet el nostre fill aquell dia, ens ha donat l'oportunitat de poder parlar del que ell ha fet a l'escola. El simple fet de veure el content que obre l'agenda i m'ensenya que allò parla d'ell, per a mi ho és tot. Per això el cap de setmana gaudim explicant a l'agenda el que fem en família perquè ell el dilluns ho pugui ‘explicar’ als seus companys de classe.’”

La inclusió comunitària, l'ocupació o la vida independent adulta seran assolibles per a molts estudiants amb discapacitat si en l'educació han tingut oportunitats i se'ls ha preparat suficientment per avançar en les dimensions personals de qualitat de vida que assenyalen

Schalock i Verdugo (2002): desenvolupament personal, benestar emocional, relacions interpersonals, benestar físic, benestar material, autodeterminació, inclusió social i drets.

Per aquest motiu, Jové i altres (2005) en un estudi sobre *“Els indicadors de qualitat de vida: instrument per analitzar els processos inclusius en les persones amb discapacitat”* remarquen que dos dels principals indicadors de qualitat de vida pel que fa a l'àrea de benestar emocional són la *seguretat* és a dir, disposar de serveis i professionals als quals demanar informació, expressar les preocupacions i sentir-se acompanyat en el procés així com el *referent*, en el sentit de disposar de referents personals per al desenvolupament del projecte de vida.

“Darrerament una mare d'un nen al qual he fet seguiment des que va iniciar l'escolaritat va agrair-me l'acompanyament que li havíem ofert: ‘Estic molt contenta pel molt que ens heu ajudat, sempre ens heu orientat el recurs més idoni pel meu fill i ara a punt d'acabar l'escolaritat obligatòria estic contenta del camí fet.’”

En el mateix estudi s'assenyala que els referents de les famílies i alumnes poden canviar al llarg del temps en funció de les necessitats de l'alumne i de la família però un bon traspàs d'informació entre un referent i un altre faciliten que la família se senti orientada en la presa de decisions del moment sobretot si aquest és de canvi.

“La família del Joel fa poc ens transmetia l'agraïment per l'acompanyament que rebien de la tutora, el CDIAP i l'EAP: “Per nosaltres ha estat un cop molt dur, costa pair la deficiència del nostre fill, però veiem que des de què ha començat a l'escola i amb l'estimulació primerenca el nostre fill ha evolucionat. Tenir-vos tan a l'abast i poder-vos consultar els nostres dubtes i inquietuds ens ajuda en el dia a dia.”

És per això que algunes investigacions han mostrat interès per estudiar les relacions entre qualitat de vida i autodeterminació des d'un procés competencial, entenent aquesta en paraules de Wehmeyer com la capacitat d'actuar com a agent causal en la pròpia vida i triar

i prendre decisions en relació a la qualitat de vida d'un mateix de forma lliure d'influències o interferències indegudes (Wehmeyer, 2003).

Dit d'una altra manera, l'autodeterminació constitueix una de les dimensions essencials de la qualitat de vida donat que a més grau d'autodeterminació millor qualitat de vida per a les persones ja que aquestes aprenen habilitats i desenvolupen actituds que els permeten convertir-se en agents causals de les seves pròpies vides (Font, 2003).

“Aquests mateixos pares expressaven a la tutora la seva satisfacció en l'adquisició d'hàbits i rutines bàsiques: “Veiem que el nostre fill és capaç de fer més coses que uns mesos endarrere i això ens engresca a ajudar-lo en la seva autonomia”.

Conseqüentment, sense una acció concertada de diferents agents (administració, professorat, familiars, organitzacions, investigadors) compartint una finalitat comuna difícilment es podran aconseguir els canvis que requereix una escola i una societat inclusiva. Per aquest fet, Carretero (2004), assenyala que

l'acció psicopedagògica té com a objectiu principal oferir ajuda, i per això ha d'adequar-se a les necessitats i a les característiques dels contextos i els agents educatius als quals pretén ajudar. L'assessorament assoleix els seus objectius quan, a través de la relació i la col·laboració, les persones que han participat en l'acció estan en millors condicions per prendre decisions o per resoldre els seus problemes, perquè han desenvolupat competències i recursos que abans no tenien o no figuraven entre el seu repertori de pràctiques habituals. (p. 42)

En altres paraules, Monereo i Solé (1996), exposen que l'assessorament psicopedagògic es realitza en un context concret, la institució educativa i els seus objectius són la resolució de problemes educatius i la millora i el canvi educatius:

L'assessorament psicopedagògic constitueix un recurs de què disposa el centre per a satisfer les seves necessitats, per complir amb els objectius que socialment té encomanats. Sembla així que l'assessor psicopedagògic intervé en el centre amb la finalitat de què aquest centre aconsegueixi potenciar al màxim la capacitat d'ensenyar dels professionals que l'integren i la capacitat d'aprendre dels alumnes a qui es dirigeix l'ensenyament, en un procés que a més s'espera que resulti emocionalment gratificant per tots els implicats.(p.16)

Cal insistir doncs, en els principis de l'assessorament psicopedagògic amb l'objectiu d'intentar reduir l'aparició de problemes i millorar el fet educatiu en la seva globalitat tot utilitzant els recursos i serveis existents. L'enfocament de prevenció, compensador i optimitzador del desenvolupament reclama criteris d'atenció globals, obligant, d'alguna manera, a replantejaments professionals que van més enllà de la pròpia disciplina dins cada àmbit professional i que demanen una coordinació del treball de tots en benefici de l'infant. A la vegada, l'assessorament psicopedagògic i en la línia de la perspectiva ecològica de Bronfenbrenner (1987) tendeix a l'optimització dels contextos on les persones es desenvolupen en el sentit d'incrementar el seu potencial educatiu i amb l'objectiu d'impulsar una línia de continuïtat entre els diferents contextos.

Per aconseguir aquest canvi, i la seva permanència, el model de qualitat de vida planteja utilitzar una estratègia sistemàtica amb diferents tàctiques que millorin les possibilitats i l'eficàcia de les propostes d'acord amb Bronfenbrenner (1987), Leal (1999) i Comellas (2010):

- El *microsistema* és el sistema ecològic més proper a l'individu, i per tant, el que té una influència més directa sobre el seu desenvolupament. Es tracta del conjunt de patrons d'activitat, rols i relacions interpersonals que la persona en desenvolupament experimenta en un entorn determinat amb unes característiques físiques i materials particulars. Alguns exemples d'entorns de microsistemes són: la família (context de desenvolupament per excel·lència durant els primers anys de vida), l'escola (caracteritzada per la relació dels infants amb els professors, els companys, els grups de joc) o la feina en el cas dels adults.

- El *mesosistema* és el segon sistema que configura la teoria ecològica. Es refereix al conjunt de relacions entre dos o més entorns en els quals participa la persona en desenvolupament de manera activa. En el mesosistema, s'hi troben les influències contextuais resultat de les interrelacions, interconnexions i influències recíproques entre els diferents entorns del microsistema en què participa la persona en un determinat moment de la seva vida. Alguns exemples són: la relació entre l'escola i la família i la relació entre la família i l'esplai on assisteix l'infant.

- L'*exosistema* és el tercer nivell on se situen els entorns on no està present la persona i per tant, no hi participa però en rep les influències. Alguns exemples d'exosistema són els serveis comunitaris, serveis de salut, serveis educatius,... entre altres.

- El *macrosistema* és el sistema més distal a l'individu. És el sistema que inclou el conjunt de valors culturals, creences, polítiques, circumstàncies socials i esdeveniments històrics, factors socioeconòmics i culturals d'una comunitat que exerceixen un impacte directe en la resta de sistemes ecològics.

Nosaltres en la tesi ens situem a partir del mesosistema tot i tenir en compte els microsistemes. Així doncs, situem la mirada en els mesosistemes donat que són la relació que s'estableix entre els diferents microsistemes i que d'acord amb Bronfenbrenner no són tan importants les interaccions que es poden donar dins d'un mateix sistema sinó la interacció entre aquests. A més, aquesta mirada també queda condicionada pel propi ecosistema que és l'organització dels serveis amb el propi macrosistema que són el conjunt de creences i valors.

Això aplicat en el tema que ens ocupa justifica la importància de l'abordatge del treball en xarxa i la col·laboració entre serveis des de diferents camps disciplinaris.

En definitiva, l'educació és un procés d'aprenentatge continu que no es pot limitar a l'educació formal ja que tal com exposa Marcelo (2005) "l'educació i l'aprenentatge són activitats i processos que no comencen i acaben amb l'inici i final de l'assistència de l'individu a les institucions formals d'educació." (p.170)

Per aquest motiu, estem d'acord amb les paraules d'Alegre i Collet (2005), que assenyalen que

L'educació és quelcom més que ensenyament escolar, quelcom més que allò que s'entén com a educació formal, es fa necessari orquestrar instruments que permetin visualitzar i sintonitzar el paper que duen a terme la totalitat d'agents educatius que afecten els processos socialitzadors d'infants i adolescents (i també d'adults i gent gran). Certament, cada vegada se senten amb més força aquelles veus que insisteixen en la necessitat d'eixamplar l'acció educativa i integradora de les escoles al teixit comunitari que les envolta, sense la "complicitat" del qual els

centres perden no tan sols capacitat d'incidència, sinó també legitimitat en les seves actuacions. (p. 19)

Per això, el fet que com a assessors ens trobem implicats en diversos sistemes (el propi equip amb les seves regles, l'escola en la qual s'intervé setmanalment i l'administració de la qual depenem) i ens coordinem amb altres (centres de salut mental, centres de reeducació, serveis públics diversos) suposa una gran complexitat del nostre camp d'intervenció, una complexitat que cal acceptar i analitzar per a què ens aportí una visió més àmplia i global de les diferents situacions que hem d'abordar. Tot i ser conscients que la posició dins/fora de l'assessor psicopedagògic és difícil a vegades i pot crear certa confusió en el sentit de ser considerat a voltes com element que està dins el sistema (reunions de claustre o de cicle de l'escola) i altres vegades fora (en reunions amb serveis externs...), aquesta situació permet afavorir l'establiment de relacions constructives entre els diferents sistemes en els que es troba l'alumne amb dificultats així com construir xarxes de col·laboració amb els altres serveis de la zona per dinamitzar el treball interdisciplinari entre professionals i millorar la relació de l'escola amb les famílies (Huguet, 2005).

En paraules de Solé (2009),

la perspectiva que aporta un assessor dins/fora, més distanciada de la dinàmica interna dels centres i alhora dotada de coneixement dels recursos del sector, pot ajudar a una adequada anàlisi dels problemes i aportar visions alternatives; així mateix, em sembla que les possibilitats de seguiment i d'acompanyament al llarg de l'escolaritat als alumnes que presenten més dificultats i les seves famílies és un actiu

importantíssim, com ho és la possibilitat d'arribar a accions coordinades amb professionals de l'àmbit sanitari i social que amb molta freqüència intervenen també en aquests casos. Considero que, en unes adequades condicions de treball, aquesta posició dins/fora és la més favorable per a què l'assessorament col·laboratiu esdevingui una eina per a l'anàlisi i la millora institucional. (p.13)

En conclusió, les investigacions sobre les relacions de qualitat de vida i inclusió ens porten a donar molta importància als processos d'acompanyament en els moments de transició i uns agents molt importants en aquests processos són els equips d'assessorament psicopedagògic pel fet que actuen en el context on es desenvolupa l'infant.

Així doncs, veient la importància de la col·laboració anem a veure la importància d'establir xarxes de col·laboració entre els professionals.

Capítol 2. La coordinació, la col·laboració i el treball en xarxa.

2.1. Coordinació, col·laboració i treball en xarxa.

2.2. El model de treball en xarxa en termes de reenginyeria versus el model de centralitat del cas.

2.3. Principis del treball educatiu en xarxa.

2.4. Etapes en el treball en xarxa.

2.5. Objectius del treball en xarxa.

2.6. Principals implicacions del treball en xarxa.

2.7. Dificultats del treball en xarxa.

La coordinació, la col·laboració i el treball en xarxa.

2.1. Coordinació, col·laboració i treball en xarxa.

“Quan parlem de treball en xarxa ens estem referint al projecte d’un territori i de tots els seus actors per anar superant les lògiques homogènies, descontextualitzades, segmentades, acumulatives i especialitzades que encara regeixen bona part del sistema educatiu i dels agents educatius de l’entorn.” (Collet i Subirats, 2008, 5)

Des de la concepció biopsicosocial i educativa podem afirmar que el desenvolupament dels infants és un procés dinàmic i complex, sostingut en factors biològics, psicològics, socials, educatius i en la interacció entre ells de manera que els infants formen part a la vegada de diferents sistemes (sistema familiar, sistema escolar, sistema social). D’acord amb Bronfenbrenner (1987), l’infant està considerat un microsystema amb un funcionament integrat per la seva biologia, el sistema cognitiu, les seves emocions i afectes; a la vegada aquest microsystema està en relació amb altres microsystemes amb els quals l’infant interactua permanentment i en els quals es desenvolupa el mesosistema. Així, si considerem des d’aquesta vessant l’infant com un ens holístic en el sentit de la influència que li exerceix l’entorn en el qual està immers, l’infant amb necessitats educatives especials pot tenir a més de necessitats educatives, dificultats socials, sanitàries, etc. que fan que al llarg de la seva escolaritat es doni la necessitat de què actuïn altres professionals vinculats o no al centre.

La necessitat d’actuació de diversos professionals porta inherent l’establiment d’una estreta col·laboració que tingui en compte com a implicacions bàsiques la interdisciplinarietat, la globalitat, la coordinació per arribar a la millora de la qualitat de l’atenció d’aquest alumnat des de les primeres etapes del desenvolupament i a

l'establiment d'una coherència i continuïtat entre els dos sistemes principals (familiar i escolar) en els quals es troba immers l'infant.

Així com existeix una interrelació entre les àrees de desenvolupament del nen, podem dir també que existeix una interdependència obligada entre les actuacions realitzades des de cadascun dels àmbits, entenent que tot allò que es realitza des d'un d'ells repercuteix en la globalitat del desenvolupament del nen i en el seu context i justificant la inconveniència de treballar des de compartiments estancs. En aquest sentit, partir d'una visió interdisciplinària del cas i establir una vertadera coordinació interprofessional permetrà que tots els recursos disponibles representin vies de suport per al desenvolupament de l'infant (Jové et al, 2005).

Aquesta interdependència entre els professionals implica el reconeixement i respecte del treball d'uns altres, el coneixement d'altres formes d'actuació i la concreció de la coordinació en espais, temps i recursos comuns.

Només una coordinació interprofessional permetrà unificar criteris tècnics i apropar els llenguatges emprats en cada disciplina per afavorir un millor enteniment (Grande, 2011).

Així doncs i en paraules de Cano (2011), la interdisciplinarietat i la globalitat de les intervencions, han de tenir en compte, a cada instant i des de tots els àmbits, el moment evolutiu i les necessitats de cada infant, la seva família i el seu entorn. Aquest model biopsicosocial comporta la necessitat d'una adequada i eficaç col·laboració entre els professionals i totes les institucions que tenen cura de l'infant en aquestes edats (serveis sanitaris, educatius i socials), amb la finalitat de garantir una continuïtat en la intervenció, tot tractant d'evitar trencaments innecessaris, duplicitats i contradiccions en l'atenció.

“Des de l'EAP es va derivar un alumne a un servei i com a garantia de la presència d'aquella família a aquell servei, en preguntar-li com havia anat el nen va contestar “La mare no m'hi ha portat més””.

Per aquest motiu es fa necessari partir d'un model de treball integral, inter i transdisciplinar per poder oferir una assistència més global a les famílies i alumnes.

Grande (2011) en aquest context, defineix diferents models de treball en equip:

- *Model Unidisciplinar*, en el qual un professional, des d'una sola disciplina, atén al nen. Tot i que aquesta alternativa redueix costos en limitar l'entrada d'altres tractaments i centralitzar-los en un sol professional, és una resposta insuficient davant els trastorns infantils que són, en la seva majoria, multifactorials, multidimensionals i requereixen d'una resposta més global i diversa. En paraules de Bassedas (2007), la mirada d'un sol professional no és suficient, en determinats casos, per ajudar al desenvolupament i a l'aprenentatge d'una part de l'alumnat de les nostres escoles.

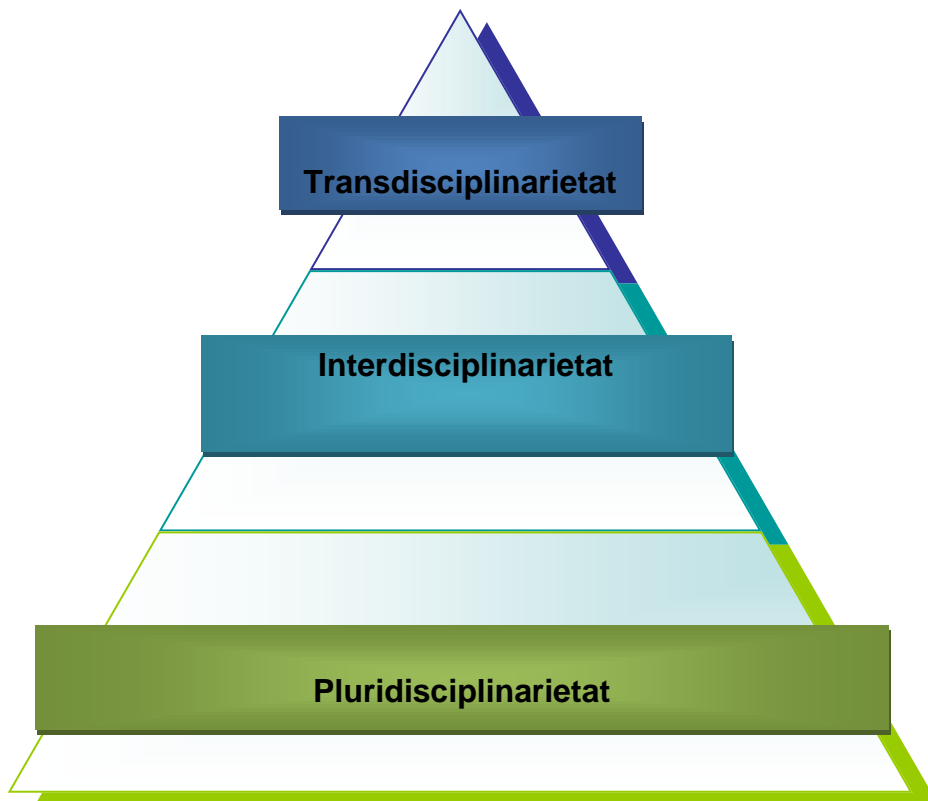
- *Model Multidisciplinari*, en el qual diferents professionals treballen de forma independent atenent i avaluant al nen, cadascú des del seu propi àmbit d'actuació, emprant metodologies i tècniques pròpies de la seva disciplina. Evidentment, és un model més enriquit que l'unidisciplinar, però que comporta seriosos riscos de poder aplicar tractaments i orientacions incompatibles, solapats, fragmentats i/o mancats de coherència. És un model, encara avui, vigent però amb risc de descoordinació.

- *Model Interdisciplinari*: cada professional compleix una funció dins dels objectius, executant una part del programa global, amb un sistema de coordinació i respecte envers les aportacions dels altres però els professionals funcionen de forma independent. Segons Bassedas (2007), els sabers són fragmentaris, la persona és total i les situacions són complexes, per tant, per entendre algunes situacions i per potenciar el desenvolupament de les persones, es necessiten coneixements d'aspectes mèdics, educatius, psicològics i socials. En conseqüència, és necessari posar en comú les visions que poden tenir els diferents professionals i la mateixa família.
- *Model Transdisciplinar*, en el qual existeix un permanent intercanvi d'informació i coneixement i d'habilitats, tant en l'avaluació com en la intervenció. Compta amb un pla de serveis i d'intervenció consensuat per donar resposta a les prioritats de la família, la qual cosa impedeix la fragmentació i les contradiccions en les intervencions de diferents professionals. Els pares s'impliquen activament en l'equip i el programa, assessorats per un professional.

En altres paraules, Felice et al (1994) assenyalen que els problemes es poden abordar des de:

- La pluridisciplinarietat (o multidisciplinarietat), que requereix de diverses disciplines i sovint es limita a la juxtaposició de disciplines.
- La interdisciplinarietat, basada en una intercomunicació i enriquiment mutu que suposa un bon coneixement recíproc dels conceptes de les disciplines que intervenen i que es basa essencialment en un enfocament general.

- La transdisciplinarietat, encara més ambiciosa, que suposa una unificació conceptual de les diverses disciplines de manera que els límits entre les disciplines es difuminen i permeten que en sorgeixin altres de noves.



Gràfic 1: Models de coordinació

Font: Elaboració pròpia

D'altra banda, Geva et al. (2000) van més enllà i utilitzen més el terme d'interprofessional que interdisciplinar per a subratllar la naturalesa de les professions i no tant la de les disciplines. El concepte disciplina es refereix concretament a un camp d'estudi d'una rama particular de la ciència. En canvi, el concepte professió fa referència a un grup de

treballadors que tenen uns valors, una ètica, unes habilitats i uns mètodes de treball específics.

Així és que el concepte d'interprofessionalitat és important perquè supera la simple suma de diferents especialitats i per aquest motiu la preparació dels professionals que atenen alumnes en edat escolar implica tant una formació acadèmica en una disciplina específica com una formació complementària dirigida a la comprensió de l'infant, la seva família i el seu entorn, com una globalitat que cal considerar simultàniament i des de tots els àmbits. I quan parlem de transprofessionalitat ens referim a un aspecte important de la relació entre les professions. Els professionals de la xarxa hem de coordinar-nos amb criteris de transprofessionalitat, és a dir, intentant que cadascú coneguem els fonaments de les altres professions i els seus aspectes comuns. Aquesta col·laboració permetrà proposar accions eficaces i orientades a objectius prèviament consensuats i adaptats a la particularitat de cada cas.

Tanmateix, Felice et al. (1994) afirmen que la transprofessionalitat poques vegades es duu a terme puix que exigeix una gran disponibilitat de temps, una constant amplitud de criteri davant les altres disciplines, un coneixement suficient dels conceptes i teories relatius a elles, un bon coneixement de la seva pròpia disciplina i una forta dosi d'humilitat.

La complexitat de la societat actual demana amb urgència un canvi de mirada en relació amb la comunicació entre les institucions i, de manera especial, amb la família i l'escola, així com amb els altres professionals que tenen diferents responsabilitats d'educar i de guiar les joves generacions (Comellas, 2010).

En paraules d'Arnal et al. (2008),

en aquesta època d'innovacions que està esdevenint un canvi d'època i que avança cap a la societat del coneixement, els espais escolars viuen fortes contradiccions, reptes i demandes. L'escola té encara fortes dificultats, malgrat que conegui el discurs, per transformar la seva tasca docent en una resposta a aquests reptes socials. (p. 47)

En aquest moment de transformació i de noves demandes, les antigues metodologies resulten insuficients doncs actuen aïlladament (el treball centrat en l'especificitat i realitzat en contextos desvinculats dels entorns on es detecten les necessitats ofereixen una visió fragmentada i no afavoreixen la recerca de respostes des del propi context ni des de la globalitat) restant efíca i produint certa frustració en els professionals que volen treballar bé i comproven que les tasques realitzades no assoleixen l'èxit i reconeixement esperats.

“Com hem d'organitzar-nos per tal d'assolir èxit en les actuacions que duem a terme?”

D'acord amb Morin (2000), els problemes particulars solament poden ser plantejats i pensats correctament dins del seu context i el context mateix d'aquests problemes ha de ser plantejat cada vegada més dins del context planetari.

D'aquesta manera, els desenvolupaments disciplinaris de les ciències no han aportat solament els avantatges de la divisió del treball sinó també els inconvenients de la superespecialització, de l'encasillament i el fraccionament del saber. Hem de pensar doncs el problema de l'ensenyament per una banda, a partir de la consideració dels

efectes cada vegada més greus de l'encasellament dels sabers i de la incapacitat d'articular-los uns amb altres i per altra banda, a partir de la consideració de què l'aptitud de contextualitzar i integrar és una qualitat fonamental de l'esperit humà que convé desenvolupar més que atrofiar. (p. 15 – 17)

Aquesta complexitat ha obligat a crear nous models de treball en els que han d'integrar-se diferents serveis i agents, de manera que quedin integrats professionals de diversos àmbits, creant-se així xarxes interprofessionals (Jové et al. 2009).

D'aquí la necessitat d'una nova cultura educativa que impliqui importants canvis cap a un treball educatiu practicat des de la perspectiva de la xarxa. És una manera de plantejar el treball dels serveis educatius públics que ens porta a mirar més enllà de les parets de l'escola i a treballar en els entramats des de la complexitat.

El treball de qualitat incideix en la pròpia imatge professional, la individual i la del grup o equip que el desenvolupen i millora el clima de treball.

El model de persona experta que dóna informacions ja seleccionades no desperta cap interès ni permet cap participació en profunditat perquè és un enfocament parcial que no considera suficientment les necessitats de la població cada vegada més informada, amb més vivències i amb una mirada més global (Comellas, 2010).

D'acord amb Pujolàs (2002), l'escola s'ha de considerar estretament lligada a altres persones i organitzacions i serveis de la comunitat (les famílies, els serveis socials i sanitaris, els serveis psicopedagògics públics i privats, els centres d'esplai, les entitats esportives, el centre obert del barri, entitats de voluntariat,...). En conseqüència, un repte important en quant als aspectes d'organització és la de gestionar tenint en compte el

conjunt i convivència dels diversos serveis i professionals que intervenen en els centres docents.

“Darrerament una mestra em comentava: ‘Hem d’ajudar aquest nen i a la vegada ajudar a disminuir el patiment dels seus pares i sols no podem dur-ho a terme.’”

La perspectiva de l’educació des d’una dimensió social ha incrementat el marc de treball compartit indicant la necessitat de disposar de procediments que guiïn i organitzin les intervencions dels professionals que hi participen i que pertanyen a disciplines diferents, administracions diferents, tenen funcions diferents i interactuen en un mateix territori (Anton i Monereo, 2009).

Per tant, quan la resposta necessita de la perspectiva des de diversos àmbits (educatius, socials, de salut...) i la participació de diferents serveis (Equip d’Assessorament i Orientació Psicopedagògica, Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius, Serveis Socials, Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil,...) per tal que aquesta resposta sigui eficaç, cal disposar d’una eina de coordinació que es pot concretar en espai, temps, tasca i metodologia de treball.

“Uns pares em van comentar: ‘Ens has ajudat molt perquè quan vam anar a la primera sessió, tu ja havies parlat amb la psicòloga i tu ja ens havies informat a nosaltres dels passos a seguir.’”

En paraules de Giné i Ruiz (1996), un dels objectius prioritaris de l’assessorament psicopedagògic ha de ser fomentar i vetllar per la coordinació dels serveis de suport com estímul i garantia de la seva eficàcia. És per això, que en relació al tema que estem estudiant, hi ha una sèrie de termes estretament lligats. Estem parlant de termes com cooperació, coresponsabilització, coordinació i col·laboració, que convé definir breument per tal de fer-ne l’ús més adient.

La *cooperació* és entesa com la presa de participació en uns objectius amb altres professionals i demana un gran nivell d'implicació per tal d'aconseguir la consecució d'un fi mentre que la *coresponsabilització* suposa la capacitat de cada professional de respondre i garantir l'acompliment d'una tasca o acords establerts.

En canvi, entenem per *coordinació*, la combinació harmònica per assolir una acció comuna a través de l'establiment de les estructures i condicionants (temps i espai) necessaris per a un treball conjunt. De manera que el propi treball no és suficient i la necessitat de complementarietat i enriquiment professional amb el treball dels altres, pot garantir assolir els objectius previstos.

Gento (1996) considera la motivació dels professionals, una formació adequada, actituds de responsabilitat i autosatisfacció pel treball ben fet i una comunicació àgil i flexible que doni cabuda als suggeriments de tots per aconseguir l'efectivitat en el treball. Cal preveure errors, identificar i optimitzar processos, innovar, actualitzar i manejar adequadament els recursos, organitzar i planificar el treball en general. Un bon sistema de coordinació comporta un clima relacional positiu i una clara atribució de funcions i continguts, marcs que faciliten el treball en equip i camins de participació per a tots.

D'acord amb Bassedas (2005), la coordinació és necessària per a poder col·laborar, però no assegura la col·laboració en equips i grups coordinats i per tant, es tracta d'un primer esglaió per a la possibilitat de col·laboració. Així doncs, permet crear cultura de treball conjunt tot i que no genera modificacions ni en l'estructura de treball ni en el contingut de la intervenció.

“Ens coordinem quan traspassem informació entre professionals. Però què implica la col·laboració a més del traspàs d'informació?”

Per tant, entenem per *col·laboració* el treball en comú amb altres professionals.

Tal com apunta la definició de Sánchez i García (2005)

col·laborar és laborar o treballar amb algú. És a dir, portar a terme conjuntament una activitat significativa el que suposa per definició el propòsit d'assolir una meta o objectiu rellevant i compartit a través de mitjans o accions que hauran de disposar-se de forma coordinada segons les possibilitats de les diferents parts implicades. (p. 30)

En altres paraules, Tharp (2002) assenyala que és la realització d'una activitat productiva conjunta, en la qual persones amb diferents graus de coneixements respecte d'un tema col·laboren en la consecució d'un producte o objectiu comú. Segons Parrilla y Gallego (2001, 31) *“la col·laboració pot definir-se com un procés interactiu que permet que persones amb experiències i coneixements diferents generin solucions creatives a problemes definits conjuntament.”*

Així doncs, i seguint Parrilla (2004), la col·laboració és un d'aquests punts de convergència en els quals els teòrics i pràctics, investigadors, pares i professors coincideixen en identificar les claus per avançar en la recerca de respostes a la diversitat en el sentit que la col·laboració pot millorar de forma substantiva la resposta que l'escola dóna a la diversitat.

“La majoria de vegades quan col·laborem diferents professionals que atenem un mateix nen, m'adono que cadascú adquirim la nostra part de responsabilitat amb l'objectiu de la millora de la realitat d'aquell alumne. Els pares s'adonen de la col·laboració entre els professionals o de quan aquesta és inexistente i això evidentment repercuteix.”

Per tant, convé ser conscients tal i com assenyalen Monereo i Solé (1996) que el treball conjunt i en col·laboració, des d'un enfocament educacional-constructiu de l'assessorament psicopedagògic, suposa partir "*d'un coneixement negociat sobre les funcions i els rols de l'altre i clarificar els límits i les responsabilitats de cadascú*". (p.27)

D'acord amb Grande (2011, 144), els requisits de la col·laboració són:

A nivell institucional	A nivell professional
<ul style="list-style-type: none"> • Una organització flexible que afavoreixi la formació dels seus professionals, espais de reflexió, investigació i treball en equip. • Clima relacional positiu. • Una clara atribució i delimitació de funcions. • Establiment de criteris clars d'intervenció. • Adequada distribució de recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivació i compromís. • Treball col·laboratiu en equip. • Treball amb les famílies. • Adequat coneixement i maneig de recursos. • Formació contínua. • Actituds de responsabilitat i flexibilitat per adaptar-se. • Valoració de la necessitat de complementarietat del propi treball i d'unificar criteris.
<ul style="list-style-type: none"> • Formalització del treball: establiment i ús de protocols de col·laboració i canals de comunicació àgils i operatius. 	

Taula 1: Requisits de la coordinació
Font: Grande (2011)

El **treball col·laboratiu** entre professionals dels àmbits educatius i altres agents implicats en el desenvolupament personal i comunitari constitueix l'exercici d'una pràctica professional en la qual se sustenten una part important de les intervencions dels serveis educatius, socials o sanitaris públics.

En paraules de Thousand i Villa (1992) un equip de treball col·laboratiu pot ser definit com un grup de persones que estan d'acord en:

- Coordinar el seu treball i adquirir almenys un objectiu comú.
- Adquirir un sistema de creences que tots els membres del grup fan seu.
- Valorar per igual les aportacions de cada membre del grup.
- Distribuir les funcions de lideratge de forma que les seves tasques i funcions de relació siguin distribuïdes entre tots els membres del grup.
- Desenvolupar un procés d'equip col·laboratiu que impliqui un sentiment mutu d'interdependència positiva.
- Avaluar regularment i discutir el funcionament de l'equip i el plantejament d'objectius per millorar les relacions i realitzar les tasques de forma més efectiva.

És per això, que els treballs conjunts entre professionals s'han generalitzat en els últims temps en diversos camps de treball sota el nom de **treball en xarxa** (Ubieto, 2005; Leal, 2005; Dabas, 1998; Serra, 2004; Alegre, 2005, Collet, 2009). Les experiències dutes a terme sempre estan plantejades com una nova manera de donar resposta a situacions presentades per famílies ateses per professionals de diversos àmbits: educació, salut mental, treball social, en què la família pugui beneficiar-se d'un treball col·laboratiu entre els diferents agents (Bassedas, 2006). Segons Molina i Seguer (2004, 21), des de l'àmbit psicopedagògic, el treball en xarxa és referit *“a la intercomunicació que es dona entre diferents professionals o institucions quan s'incideix sobre un alumne o família.”*

Tal com exposen Arnal et al. (2008)

el treball en xarxa parteix del coneixement, el reconeixement i la comunicació mútua dels diferents agents i espais educatius del territori. El concepte d'educació és obert, ja que tot educa i tothom és (o hauria de ser) responsable de l'educació: escola, lleure, esports, entitats, ajuntament, sanitat, mitjans de comunicació... i tot això hauria d'estar situat en un context en el qual la proximitat, la coneixença i la comunicació són un gran actiu. (p. 47-48)

Aleshores, i en paraules d'Arnal et al. (2008) el treball en xarxa pot definir-se com:

“el procés en què tots els agents educatius i socials d'un territori van construïnt i aplicant un projecte pedagògic compartit i coherent per als seus infants i joves. No hi ha un sol model de treball en xarxa, ja que cada entorn traça el propi camí i configura una nova i única experiència de treball educatiu d'aquest tipus.” (p. 48)

Així doncs, es vol avançar en aquest canvi cultural primerament des d'una perspectiva global ja que el canvi cultural que representaria la pràctica generalitzada del treball educatiu en xarxa permetria donar respostes complexes i pertinents als reptes i a les dificultats educatives actuals, situant un avenç cap a l'equitat, la igualtat d'oportunitats i de resultats de l'alumnat tenint present les diferències vinculades a la classe social, al gènere, al lloc de procedència i també, des d'una perspectiva més concreta ja que el treball educatiu en xarxa és la resposta més pertinent davant una bona part de les múltiples dificultats dels docents en el sentit de com es poden optimitzar els recursos humans i

materials, com es poden millorar la comunicació i el treball conjunt amb les famílies, com es pot avançar en la coordinació entre els diferents estaments administratius,...

En altres paraules, Collet i Subirats (2008) quan parlen de treball en xarxa es refereixen:

“al projecte d’un territori i de tots els seus actors per anar superant les lògiques homogènies, descontextualitzades, segmentades, acumulatives i especialitzades que encara regeixen bona part del sistema educatiu i dels agents educatius de l’entorn. Un projecte compartit que hauria d’abastar tota la llargària de l’educació (des de les escoles bressol fins a les aules d’extensió universitària en una perspectiva de cicle vital) i tota la seva amplada (escoles, EAPs, CSMIJs, salut, guàrdia urbana, espais familiars, associacions i entitats, centres religiosos,...) així com tota la seva organització tant local com autonòmica. (...) Un projecte educatiu compartit que es posa al servei dels infants i joves de cada territori per a fer real el dret a una educació de qualitat en el procés i els resultats per a tothom.” (p. 5)

Aquests mateixos autors també puntualitzen que després d’unes dècades d’especialització, parcel·lació i diferenciació extremes, la proposta d’avançar, cadascú des del punt on es trobi, cap a un projecte compartit a través de l’educació en xarxa representa un autèntic canvi cultural i que per començar a treballar des d’una perspectiva de xarxa cal que tots els nodes de la mateixa es coneguin i es reconeguin com a tals. Un reconeixement, que amb el temps pot esdevenir confiança i necessitat mútua i així es vagin generant moments i espais de coordinació dels diferents agents d’aquest projecte que és compartit i que busca la igualtat de resultats i l’excel·lència per a tothom. En un segon moment cal establir estratègies conjuntes i compartides amb una mirada que abasti molts espais i moments

educatius. En un tercer estadi, aquesta manera d'educar avança cap a la cooperació habitual, és a dir, cap a la incorporació del treball educatiu amb els altres agents en la pròpia quotidianitat.

“Una companya em comentava que la col·laboració havia evolucionat molt des del principi que ella estava al servei perquè en un inici desconeixia la resta de professionals i també quines podien ser les seves actuacions i possibilitats d'intervenció.”

En definitiva i d'acord amb Gordó (2009),

parlem d'una nova manera de fer, d'organitzar-se, en definitiva, d'un canvi cultural, la cultura d'aprenentatge en xarxa. Si entenem l'educació com el resultat que s'obté de les diferents accions docents que recauen damunt del nostre alumnat, tant en l'espai formal com en el no formal, la xarxa se'ns presenta com l'estructura idònia per donar continuïtat i coherència a l'actuació dels diferents espais. (p.14)

En conclusió, entenem per treball en xarxa tota acció desenvolupada al llarg del procés de treball (construcció de coneixement, organització o avaluació) en el que la intervenció de diferents professionals i/o agents de l'àmbit de l'educació, s'encamina a treballar conjuntament per aconseguir un objectiu comú que respongui a les necessitats o projectes integrals d'un context (Equip de coordinació del projecte Trama, 2007).

En conseqüència, el treball en xarxa parteix d'una concepció de la intervenció psicopedagògica en termes de connexió i construcció permanent i conjunta tant a nivell individual com col·lectiu des d'una perspectiva dinàmica i canviant de manera que permet

abordar les qüestions des d'un enfocament globalitzat i interdisciplinar, tot afavorint la implicació dels professionals, l'intercanvi d'informació i la coresponsabilització.

Per tant, anem a veure quin model de treball en xarxa és més eficaç i eficient.

2.2. El model de treball en xarxa en termes de reenginyeria versus el model de centralitat del cas.

Quan parlem de treball en xarxa, hem de tenir clar quin ús fem d'aquesta metodologia en el sentit dels possibles usos que poden fer-se.

Com assenyalen Abril i Ubieto (2008),

el model comú és concebre la xarxa en termes de reenginyeria, un circuit on es tracta de posar a circular el subjecte sota la perspectiva de la màxima rendibilitat, i per tant, de l'optimització màxima dels recursos. Això implica que el vincle prioritzat entre els serveis i els professionals és la derivació d'un lloc de la xarxa a un altre, partint d'un conjunt de protocols prèviament definits i establerts". La conseqüència més greu d'aquest model de xarxa és que suposa la deriva en la que romanen molts d'aquests subjectes i els conflictes que es generen entre els serveis de la xarxa. (p. 25)

Per tant, tal i com afirma Ubieto (2007, 28) aquest model que es presenta com eficaç i eficient, "en realitat és un model porós, amb esquerdes que cal tapar per tal d'evitar les fugues".

D'acord amb Abril i Ubieto (2008),

l'altre model possible és organitzar la xarxa a partir del lloc central que pren el cas de manera que la xarxa pugui acollir la particularitat de cada situació, definida en una perspectiva d'una anàlisi global (social, familiar i personal) que impliqui un

tipus de vincle entre els professionals més centrat en sostenir una conversa permanent al voltant del cas i dels seus interrogants. (p. 25)

Així doncs, el treball en xarxa esdevé del resultat d'un pacte entre professionals que consenten en un referent tercer, la situació (subjecte, família) a abordar, que organitza i vectoritza el seu treball al voltant d'aquest buit de saber, d'un interrogant que els posa a tots a treballar, causant-los el desig de col·laborar a una invenció realista en el tractament del malestar (Ubieto, 2007).

Aleshores i d'acord amb Ubieto (2007) i Abril i Ubieto (2008) optar per aquest model de centralitat del cas suposa uns requisits imprescindibles:

1. La necessitat de sensibilització col·lectiva per elegir aquest model amb la implicació d'un temps preliminar per fer convergir les expectatives i els interessos d'un grup inicial que dinamitzi i assegni la posada en marxa del projecte.
2. El compromís de cadascú dels agents del projecte, la qual cosa suposa una posició ètica davant de les dificultats, que opta per abordar-les enlloc de negar-les o obviar-les.
3. La disposició d'un pla mínim, modificable, si s'escau, ja que la col·lusió espontània dels professionals no garanteix la sostenibilitat del treball en xarxa. Aquest pla és la garantia de l'aplicació del model ja que és a partir d'ell que es defineixen les regles de joc. A la nostra comarca, es va iniciar l'experiència de treball en xarxa davant la preocupació i de la reflexió dels professionals que formàvem part dels serveis públics d'atenció a la infància (Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica, Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil, Serveis Socials, Equip d'Atenció a la Infància i Adolescència) en la intervenció amb les

famílies que presentaven una major problemàtica assistencial i que estaven ateses des de diferents serveis a la vegada donat que detectàvem desajustaments produïts per la manca de criteris comuns, duplicitats i recels provocats pel desconeixement de les funcions i possibilitats d'intervenció des de cada servei. Així, vàrem iniciar el treball en xarxa amb l'objectiu de construir un projecte comú en el qual participéssim tots els professionals dels diferents serveis.

“Un membre del treball en xarxa em comentava: ‘L’inici del treball en xarxa a la comarca per a mi no va ser fàcil, perquè em va suposar passar del meu interès particular a la participació col·lectiva i en vaig haver d’aprendre, en vam haver d’aprendre’.”

En conseqüència, crear cultura de treball en xarxa suposa un augment en la qualitat de la intervenció, alhora que un estalvi d'energies donat que facilita l'aproximació de punts de vista entre els professionals de diferents serveis segons els camps d'intervenció (sanitari, social o educatiu) i permet considerar la col·laboració com un element necessari per a ser incorporat, en major o menor mesura, a la pràctica diària dels professionals.

Per tant, i d'acord amb Ubieto (2007),

no hi ha tractament fora de la xarxa ni és possible pensar la nostra intervenció professional al marge de les altres intervencions, les coneguem o no. Tot el que fem és relatiu al nostre lloc a la xarxa ja que el temps dels sabers i disciplines absolutes ha passat. (p.27)

Consegüentment, què necessitem per a què el treball en xarxa sigui efectiu i eficaç?

Ubito (2007) assenyala que és necessària

l'optimització dels recursos existents ja que en moltes escoles, existeixen les anomenades comissions socials, espais regulars de coordinació entre docents, equips psicopedagògics i professionals de serveis socials. Elles són, sens dubte, un bon punt de partida per articular el treball en xarxa. No es tracta, doncs, d'inventar el que ja hi ha, sinó de basar-se en això per donar-li tot el valor i aprofitar el seu potencial. (p. 32)

De la mateixa manera, Ubieto (2007, 33) afegeix que “*hem de tenir present la importància del timing del projecte que ha de contempar els diferents tempos dels serveis. Per això, ha d'avançar de manera progressiva, sincronitzant les diverses velocitats.*”

Ubieto (2007, 34) també assenyala que “*qualsevol intervenció en xarxa ha de ser plenament legitimada per les institucions que l'impulsen, tot i que suposi una certa subversió al model oficial existent*” tenint present que aquesta legitimitat es pot assolir per diverses vies: potser la millor és que sigui conseqüència d'una legitimitat preliminar dels mateixos professionals, que s'han d'autoritzar ells mateixos en aquest compromís col·lectiu. I, paral·lelament, cal aconseguir l'altra legitimitat. Pel que fa a aquesta última, no és suficient amb disposar del consentiment institucional per part dels responsables de la xarxa (polítics, tècnics directius), cal també que això vagi acompanyat de recursos que assegurin la continuïtat del projecte.

En altres paraules, Dabas (1998) ja assenyalava la multicentralitat de la xarxa dins de les tres característiques de la noció de xarxa:

1. *Evitació de la compartimentació*, és a dir, el treball per compartiments tancats en un conjunt de sistemes que constitueixen una xarxa social. No pot admetre's que cadascun dels diferents serveis (educatius, socials i sanitaris) incideixin per separat donat que si tots plegats constitueixen una xarxa social no poden actuar per separat.
2. *La multicentralitat de la xarxa* en el sentit de qüestionar el model de la piràmide en el qual tot convergeix en un centre únic i tot parteix d'aquest centre i el model de l'arxipèlag segons el qual cada unitat, aïllada de l'altra, funciona per si mateixa sense cap connexió entre sí. Per tant, *suposa el pas de la singularitat de la intervenció específica de cada professional a la construcció de noves significacions construïdes en la pluralitat* (Serra, 2004).
3. *La complementarietat*: moltes vegades les relacions entre els professionals especialistes dels serveis socials, sanitaris i psicopedagògics, d'una banda, i els mestres, professors i les famílies, de l'altra, sovint són jeràrquiques i no heteràrquiques, és a dir, relacions entre uns que "saben" i uns altres que "no saben", mentre que, en realitat, des del seu propi saber, tots "saben" coses complementàries.

En el nostre cas, el treball en xarxa a la comarca consisteix, des dels seus inicis, en l'establiment d'una xarxa regular i estable entre els diferents serveis de salut, educació i atenció social dirigits a la població infantil (0-18 anys) amb l'objectiu de revisar,

periòdicament, la qualitat assistencial minimitzant els efectes nocius de la descoordinació (duplicació, interferències, conflictes...) i programar accions conjuntes per introduir millores en l'atenció del cas. En aquest sentit, la selecció dels casos es duu a terme en relació a uns criteris consensuats entre els diversos serveis com són la intervenció d'un mínim de tres serveis, problemàtica familiar complexa,...

Així doncs, el treball en xarxa no és la suma d'avaluacions de diferents professionals, sinó la construcció progressiva d'una valoració compartida que es va modificant en funció de les noves informacions.

Aquest plantejament complementari però, no és el que hem après en els nostres respectius estudis universitaris donat que no existeix una cultura d'aquest tipus i més aviat es tendeix cap a l'omnipotència i l'excessiva confiança en els propis sabers disciplinaris (Huguet, 2005, 92).

És així que ens fem una sèrie de preguntes que anirem responent al llarg d'aquest treball: Quin model tenim al territori? Com funciona a la nostra comarca? Per quin model s'aposta?

2.3. Principis del treball educatiu en xarxa.

Collet (2009 a,b), investigador de l'Àrea d'Educació de l'IGOP (UAB) assenyala que la necessitat de repensar l'educació des d'un concepte com el treball educatiu en xarxa parteix dels forts canvis socials viscuts en les darreres dècades al nostre país. La proposta del treball educatiu en xarxa es construeix explícitament contra la manera de concebre i de practicar l'educació des de la segmentació (en el sentit que cada espai, agent, servei del territori actua de manera autònoma sense connexió amb la resta), l'acumulació (de manera que quan es donen intervencions segmentades, sovint es dona el fenomen de l'acumulació de projectes, de professionals, de recursos... sense interlocució mútua i sense coordinació) i l'especialització (donat que moltes de les actuacions educatives tradicionals han estat fetes per persones altament especialitzades que no tenien en compte la complexitat i la globalitat del subjecte en les seves intervencions). És per aquest fet que el treball en xarxa busca ser un element que contribueixi, des de la perspectiva de la justícia (tothom té dret a l'èxit escolar, educatiu, social...) a la millora col·lectiva de totes les persones d'una comunitat a través de la construcció d'un projecte educatiu compartit entre tots els agents del territori (escoles, lleure, esports, famílies, govern local,...).

Collet (2009 a, 74-77; 2009b, 6-10) defineix a partir de l'anàlisi de la realitat social i educativa actual, dels elements educatius a millorar i dels referents teòrics i pràctics, els principis del treball educatiu en xarxa, resumint-los en 11 ítems:

1. *A problemes complexos, respostes complexes*: la xarxa és el reconeixement tant de la complexitat social, com de la complexitat a l'hora d'educar que tothom viu cada dia.
2. *El projecte educatiu compartit*: sembla més necessari que mai que aquells

agents pedagògics que treballen per uns mateixos objectius configurin una aliança al voltant d'un projecte educatiu compartit.

3. *Igualtat com a objectiu, diversitat com a resposta*: sembla imprescindible fer un pas més en la perspectiva de l'equitat i avançar en la idea de la igualtat d'oportunitats formal en la qual tothom accedeix formalment als recursos educatius de manera homogènia cap a la igualtat de resultats.

4. *Respostes contextualitzades en funció del territori, de les famílies, dels infants,...*: només des d'un coneixement i d'un reconeixement significatiu del territori, dels seus actors, els seus espais,... la pràctica del Treball en Xarxa pot esdevenir fructífera per assolir els objectius plantejats. Així, la proximitat és un valor i una oportunitat per a cada territori a l'hora de desenvolupar un projecte educatiu contextualitzats, coherent i aglutinador.

Aquest és un dels principis del nostre treball ja que som conscients que és a partir d'un coneixement del territori i dels seus actors que veiem el treball en xarxa com una oportunitat per a què tots els alumnes desenvolupin una identitat personal, rica i equilibrada, adquireixin les competències necessàries per respondre d'una forma satisfactòria als reptes de la vida quotidiana i tinguin les habilitats socials i les actituds idònies per conviure a la societat actual.

5. *La participació i les relacions de poder (coresponsabilitat)*: cal qüestionar-se les relacions de poder que existeixen al voltant de l'educació. Les famílies, els infants i el jovent són ciutadans i ciutadanes als quals se'ls acompanya i se'ls ajuda en un procés educatiu del qual ells també són responsables, evitant així qualsevol "dependència" o subordinació innecessària a les directrius dels mestres, psicòlegs,...

6. *Respostes educatives integrals i interdisciplinàries*: el model de treball educatiu

que representa el treball en xarxa necessita objectius i projectes compartits entre els diferents agents, actors i serveis. Cada professional, des d'una posició generosa, ha de fer una aportació transparent a un projecte compartit per a cada infant, cada jove, cada família, d'un territori concret i únic. Per aquest motiu, a la nostra zona, es va impulsar el treball en xarxa amb l'objectiu de què tots els professionals tinguéssim una visió global i poguéssim donar una resposta conjunta des del context on interveníem.

7. *Pluralitat d'agents-unitat de projecte (interdependència)*: el model de treball en xarxa s'esdevé quan una pluralitat d'agents elaboren un full de ruta, unes estratègies i uns espais de treball per avançar cap a una unitat de projecte educatiu, cap a una proposta consensuada i compartida de model, d'estratègies, de suports... En educació tothom és necessari alhora que necessitat. No podem educar sols i per tant, ens calen el major nombre d'aliances i complicitats i de la màxima qualitat.
8. *Confiança i capital social*: cal conèixer i reconèixer tots els actors del territori i construir-hi relacions de confiança. És allò que els acadèmics anomenen capital social. Un reconeixement mutu, unes normes de reciprocitat i unes relacions i uns vincles de confiança que constitueixen la base per poder generar impactes positius per a tots els actors implicats. Per això, a la comarca el treball en xarxa ha suposat que tots els professionals tinguem major coneixement de les tasques dels altres, i per tant, ajustem les demandes pensant quines possibilitats d'intervenció té cada professional.
9. *Proactivitat i estratègia*: la importància del treball en xarxa és en la seva capacitat estratègica i preventiva, que implica prevenció i establiment dels canals de solució de futurs problemes.

10. *Territori – comunitat (sostenibilitat)*: la necessitat de partir sempre de les realitats territorials, educatives i comunitàries que es tenen a cada lloc. És imprescindible partir dels conflictes i dels somnis de cada context. La proximitat i el coneixement de l'entorn és central per al bon desenvolupament d'aquesta perspectiva i per a l'èxit de la proposta que perd sentit quan l'amplitud del projecte fa oblidar la idea de proximitat.
11. *Relacions horitzontals* (contra l'expectocràcia): el risc de concentrar el lideratge de qualsevol projecte que vulgui treballar des de la perspectiva del treball educatiu en xarxa només en els tècnics pot portar a la seva insostenibilitat en el temps, a taxes de participació quantitativament i qualitativament baixes, amb impactes substantius i relacionals molt reduïts. Per tant, ha d'avançar cap a la diversitat de lideratges i les relacions de poder més horitzontals, l'avenç cap a unes relacions que no tinguin forma de piràmide sinó de xarxa, una xarxa en la qual cadascú ha d'exercir la seva responsabilitat des d'una posició que no està per damunt de la dels altres.

Tots aquests ítems ens ajuden a determinar els indicadors que tindrem en compte en la part empírica i apostem per la coresponsabilitat, la proximitat i el coneixement de l'entorn, la interdependència de finalitats, les relacions de confiança, el reconeixement de la mútua competència, la simetria de les relacions i la capacitat preventiva del treball en xarxa.

Així és que en el pròxim apartat veurem les diferents etapes del treball en xarxa.

2.4. Etapes en el treball en xarxa.

I què hem de tenir en compte?

Huguet (2005, 93) comenta que per arribar a la cooperació, cointervenció i coresponsabilitat, la intervenció ha de seguir unes fases:

1. *Diagnòstic compartit: necessari per poder avançar.*
2. *Objectius compartits en relació amb l'alumne i la seva família.*
3. *Acords: pla global d'actuació acotat en el temps que contempli els diferents àmbits i contextos i les respectives intervencions.*
4. *Seguiment i revisió: potenciar la flexibilitat de les actuacions i duu a terme avaluació formativa de l'evolució i de les ajudes, proposant canvis en funció de les noves necessitats.*
5. *Valoracions de continuïtat: descans, altes, necessitat d'altres tipus d'intervencions, etc.*

De forma similar, per Collet (2009a, 77-78; 2009b, 10-12), el treball en xarxa és un camí en el qual hi ha diferents etapes. Unes etapes que és bo conèixer per saber la feina feta i la que falta per fer malgrat la irrenunciable especificitat de cada territori en relació a les mateixes:

1. *(re)Coneixement dels diferents actors interns i externs del context: si som conscients dels canvis de la nostra època i les enormes dificultats que tots els agents educatius tenen a l'hora d'exercir el seu rol, caldrà comptar amb el major nombre d'actors en aquest projecte educatiu compartit que vol anar construint el treball en xarxa. Per tant, a la nostra investigació hem decidit estudiar com es*

- duu a terme el treball col·laboratiu entre professionals a la comarca de l'Urgell.
2. *Obrir els espais propis a l'entorn (extraescolars, escola d'estiu,...)*, és a dir, l'obertura dels propis espais per a la realització d'activitats d'altres actors o fins i tot, la possibilitat de petites col·laboracions en aquest àmbit.
 3. *Coordinació (trobada dels diferents agents per posar en comú pràctiques, estratègies, activitats)*: una vegada els diferents agents educatius han pres consciència els uns dels altres i s'han iniciat petites col·laboracions amb resultats positius és l'hora de plantejar la possibilitat d'un espai de coordinació compartit (coordinació d'agendes, espais, activitats,...). A la comarca, està establert un treball col·laboratiu estable i regular trimestralment per tal de millorar la realitat de la infància i de les seves famílies.
 4. *Cooperació (participació mútua en la quotidianitat)*: anar fent avenços cap a la cooperació educativa, és a dir, cap a la possibilitat d'establir moments, activitats, projectes, processos on malgrat el lideratge recaigui en un dels actors, els altres n'esdevinguin també partícips i protagonistes.
 5. *Projecte educatiu compartit (la coresponsabilitat)*: tots els actors del territori comparteixen un projecte educatiu i treballen pel mateix des de la coresponsabilitat dels processos i dels resultats.
 6. *Projecte educatiu compartit (l'aprenentatge en xarxa)*: un cop s'hagi anat construint un projecte educatiu explicitat, consensuat, compartit i del qual el màxim nombre d'actors en són coresponsables, cal seguir aprofundint-lo. És el que pot anomenar-se l'aprenentatge en xarxa en el sentit d'anar treballant per anar avançant cap a una cultura de les administracions, les entitats,... basada en l'obertura, el compartiment lliure del coneixement, la voluntat de compartir, la transversalitat i la col·laboració no jerarquizada.

Així, Collet (2009a, 79-80) assenyala que

la idea d'avançar cap a un projecte educatiu compartit des de la pràctica del treball en xarxa no és quelcom que es pugui deixar a la bona voluntat, al voluntarisme i per tant, necessita unes condicions de possibilitat:

- *Convé que la idea i l'aposta pel treball en xarxa formi part explícita del projecte.*
- *No es pot esperar que es desenvolupi per "generació espontània" o "en hores lliures". Per tant, cal que els diferents professionals tinguin dins del seu horari un temps reconegut per al treball en xarxa.*
- *Aquesta aposta no pot anar en contra de les condicions laborals de ningú, alhora que demana una flexibilització de les rígides condicions horàries i de calendari que el sistema educatiu manté.*
- *Una aposta per un canvi cultural no es pot dur a terme sense un procés de formació per a les persones que han de liderar el mateix. De manera que el moment de col·laboració s'ha d'entendre tant com un moment de formació per al propi camp professional com per l'aprenentatge de treball en xarxa.*
- *La construcció d'un projecte educatiu compartit reclama algun espai d'intercanvi entre les persones que en formen part per tal de disposar dels temps i dels espais per a activitats compartides i per anar compartint progressivament una mirada sobre l'educació.*
- *Finalment, plantejar com s'avalua quelcom d'entrada tan poc tangible com és la construcció d'un projecte educatiu compartit a través del treball en xarxa.*

Per tant, en la nostra tesi volem conèixer com es duu a terme el treball en xarxa a la comarca amb l'objectiu de millorar la capacitació individual i col·lectiva dels agents

implicats, en especial dels professionals dels centres i dels serveis, enfront dels reptes o problemes que s'aborden.

Aquest treball en xarxa o la relació amb altres professionals pot donar-se a dos nivells: en la coordinació més institucional i en la coordinació de casos concrets. Les actuacions institucionals estan dirigides a la planificació, gestió i sistematització del treball en xarxa (creació de comissions conjuntes de treball, reunions institucionals entre serveis per acordar procediments de treball).

En les actuacions sobre casos concrets l'objectiu és abordar un subjecte (alumne o família) per tal de fer realitat les planificacions i els acords per avançar cap a un treball cada dia més complementari.

Aquests aspectes ens fan plantejar preguntes com: Què estem fent actualment al territori? I per tant, anem a veure quins són els objectius, les principals implicacions i les dificultats que podem trobar-nos en el treball en xarxa.

2.5. Objectius del treball en xarxa.

*“D’una concepció molt ‘clínica’ del treball educatiu que agafava per unitat l’infant de manera aïllada, sembla que es va avançant cap a una perspectiva de treball més global, més contextualitzada, més social.”
(Collet, Benito i Subirats, 2008, 7)*

D’acord amb Casellas i Ministrall (2004) apostar per un treball en xarxa suposa que com a psicopedagogs de l’EAP hem de definir acuradament una sèrie d’**objectius**:

- *“Començar el treball educatiu en xarxa des dels somnis i els conflictes concrets i significatius de cada territori.” (Arnal et al., 2008, 48)* Per tant, cal tenir un coneixement molt acurat del territori.

- *“Organitzar-nos al voltant de les dificultats, del patiment de les persones i dels projectes que sorgeixen per millorar les seves condicions.” (Casellas i Ministrall, 2004, 28)*

- *“Ésser especialment curosos i evitar confondre a la família amb propostes d’intervenció contradictòries o divergents.” (Huguet, 2005, 91)*

- *“Treballar amb una família suposa des d’un punt de vista ètic ésser conscients de la responsabilitat de no augmentar el seu malestar amb orientacions molt diferents.” (Huguet, 2005, 95)*

“La meva experiència de tots aquests anys és que si tots els professionals donem orientacions en una mateixa línia no incrementem el patiment de les famílies.”

- *“Ofereix recolzament a les persones que viuen en sectors de risc.” (Casellas i Ministrall, 2004, 28)*

- *“Ofereix recolzament interprofessional, és a dir, als professionals que treballen amb les famílies.” (Casellas i Ministrall, 2004, 28)*

<p><i>“Disposem els professionals d’aquest recolzament?”</i></p>
<p>- Procurar que hi hagi un continu educatiu divers evitant un repartiment estanc de funcions educatives entre professorat, altres professionals de l’educació, la família, etc. (Funes, 2008)</p>
<p>- <i>“Destacar els aspectes positius de l’alumne, aquells que l’ajuden a sentir-se capaç d’aprendre i valorar els punts dèbils, en els quals s’ha d’intervenir per ajudar-lo a avançar.” (Huguet, 2005, 94)</i></p>
<p><i>“Acostumem a valorar els aspectes positius o ens centrem en els negatius?”</i></p>
<p>- <i>“Ampliar conjuntament la ‘fotografia’ de la situació, la capacitat de comprendre-la i d’establir estratègies d’actuació.” (Casellas i Ministrat, 2004, 28)</i></p>
<p>- <i>“Restablir la confiança de les famílies vers l’escola i les institucions i viceversa, iniciant un context de col·laboració que inclogui la família en la xarxa.” (Casellas i Ministrat, 2004, 28)</i></p>
<p><i>“Tenim en compte l’opinió de la família i la fem particip per implicar-la activament?”</i></p>
<p>- <i>“Fomentar les relacions de confiança, les voluntats compartides, avançar cap a una ‘conspiració educativa’ que incorpori tothom, cadascú des del seu lloc i les seves responsabilitats i que fomenti la diversitat de lideratges.” (Arnal et al., 2008, 48)</i></p>
<p>- <i>“Viure els èxits i fracassos de forma compartida.” (Casellas i Ministrat, 2004, 28)</i></p>
<p><i>“Fa poc vaig tenir una coordinació amb la mestra tutora, la mestra d’educació especial i la logopeda per organitzar el treball d’un nen. Dues setmanes després valoràvem una millora donat que havíem pres consciència de les necessitats reals del nen i havíem acordat els objectius prioritaris a assolir.”</i></p>

<p>- <i>“Assegurar una visió holística i pluridisciplinar en la valoració de les necessitats educatives de l’alumnat i en l’organització de la resposta educativa.” (Huguet, 2005, 88)</i></p>
<p>- Vetllar per a què realment s’adopti per part de tota la comunitat una visió institucional i de coresponsabilitat al voltant d’un projecte educatiu compartit. (Giné i Ruiz, 1996; Collet i Subirats, 2008)</p>
<p>- <i>“Actuar com a mitjancer entre aquests professionals i l’escola. És a dir, facilitar el contacte i el coneixement mutu, el respecte de cada àmbit de treball, l’establiment d’acords entre els diferents professionals i evitar contradiccions entre les seves respectives intervencions.” (Huguet, 2005, 95)</i></p>
<p><i>“Moltes vegades m’he sentit mitjancer entre els professionals dels diferents serveis i els mestres de l’escola amb l’objectiu d’anar tots a la una.”</i></p>
<p>- <i>“Procurar l’enfortiment de la xarxa externa des d’una perspectiva comunitària.” (Carretero, Pujolàs i Serra, 2002, 226)</i></p>
<p>- Tenir una informació actualitzada dels recursos del sector, per poder orientar les famílies i el professorat en el que és més apropiat per a l’alumnat determinat.</p>
<p>- <i>“Tenir en compte les variables del context, és a dir, les característiques de la zona, escola, sector, barri en el que es treballa i buscar aquells elements que ens permetin ajudar a avançar en aquest context a partir de la realitat existent.” (Bassedas, 2007, 52)</i></p>
<p><i>“Si coneixem els recursos dels quals disposem és més fàcil ajustar la resposta a les necessitats de l’infant i la família.”</i></p>
<p>- <i>“Preveure les condicions de possibilitat material necessàries: temps, dedicacions, espais, normes, recursos. Tota transformació educativa s’ha de fer amb la voluntat</i></p>

explícita d'assolir-la i amb el treball, les hores, les normatives i els recursos per dur-la a terme.” (Arnal et al, 2008, 49)

- “Repensar la flexibilitat horària dels professionals o les funcions i les competències necessàries en aquest nou plantejament.” (Gordó, 2009, 16)

“Disposem de flexibilitat horària per dur a terme les col·laboracions entre professionals?”

2.6. Principals implicacions del Treball en Xarxa.

“Un bon professional, una persona competent, val tant per allò que ‘sap’, com per les ‘relacions’ que té. Una cosa sense l’altra poden funcionar aïlladament més o menys de manera eficaç, durant més o menys temps, però la seva combinació augmenta el potencial personal, l’impacte i la projecció social.”

(Dorado, 2006, 12)

Un cop establerts els objectius, és bo ser conscients de quines són **les principals**

implicacions del treball en xarxa:

- *“La col·laboració ha de ser entesa com part d’una cultura: la cultura escolar de la col·laboració.” (Bassedas, 2007, 44)*

“Creiem en la cultura de treball en equip?”

- *“La coresponsabilitat dels acords assumits per aconseguir uns objectius de millora i canvi definits conjuntament.” (Huguet, 2005, 104)*

- *“L’establiment d’una cultura col·laborativa en els centres educatius requereix l’esforç conjunt de tots els agents educatius, establint camins i temps per col·laborar.” (Gallego, 2011, 98)*

- *“La xarxa social és multicèntrica de manera que entre els diferents sistemes que la formen hi ha d’haver una relació de reciprocitat i coresponsabilitat.” (Dabas, 1998, 42)*

“Ens sentim coresponsables de les decisions preses?”

- *“La relació de reciprocitat entre els diferents sistemes, és a dir, quan algú demana ajuda ha de saber que també se li pot demanar ajuda a ell i ha d’estar disposat a donar-la.” (Carretero, Pujolàs, Serra, 2002, 204)*

- *És important tenir en compte que en els projectes de treball integrat tothom és necessari, però ningú no és imprescindible. Allò important és tenir la convicció i la*

implicació activa de tots els integrants, i evitar dinàmiques negatives d'instrumentalització i d'apropiació exclusiva del procés. Això vol dir entendre l'educació com una tasca col·lectiva, evitant la fragmentació de les actuacions, construint espais de responsabilitat compartida, en els quals, a partir del compromís mutu, es garanteixi col·lectivament l'èxit educatiu. (Caixa d'Eines, 2006, 20)

- *“Cada participant treballa per uns mateixos objectius i perquè la tasca conjunta de la xarxa, és a dir, la millora dels processos de desenvolupament integral de la infància i l'adolescència del territori tingui una major fortalesa.” (Amela et al, 2010, 152-153)*

- *“El paper del professional dels serveis educatius és de vinculació amb el procés, en la mesura que forma part del mateix. La seva no és una intervenció neutra, sinó una intervenció compromesa, participada, col·laboradora i conjunta.” (Serra, 2008, 13)*

- *“Es privilegia la participació coresponsable i la implicació dels diferents agents en un intercanvi d'informació, anàlisi, debat, discussió i reflexió crítica, a partir de la pràctica professional i/o personal.” (Serra, 2008, 13)*

- *“L'acció no recau només en un únic professional, malgrat que aquest pugui ser-ne el referent, sinó que demana d'una intervenció conjunta, consensuada i planificada amb altres.” (Huguet, 2005, 104 / Serra, 2009, 5)*

“Al llarg dels cursos, m'he sentit referent de moltes famílies, també altres professionals m'han fet partícip que les famílies els han pres de referent.”

- *“Un procés basat en la simetria en les relacions: la relació entre les persones que col·laboren està basada en la igualtat.” (Parrilla i Gallego, 2001, 132/ Gallego, 2011, 97)*

“Les relacions que establim amb la resta de professionals són piramidals o en forma de xarxa?”

<p>- La necessitat d'empatitzar amb les tasques pròpies de cada servei i en tenir una visió no jeràrquica dels serveis (equilibri de poders). (Huguet, 2005)</p>
<p>- <i>“En el treball amb altres la legitimitat s’ha de construir en el consentiment, la interacció i la voluntat mútua, modificant-se, així, les relacions de poder pròpies del treball sobre altres.”</i> (Serra, 2008, 7)</p>
<p>- <i>“Relacions de poder més horitzontals, és a dir, relacions entre els diferents agents que no parteixen del ‘favor’ o de la condescència d’un respecte als altres així augmenta la implicació i la participació de tothom.”</i> (Arnal et al, 2008, 48)</p>
<p>- <i>Les relacions d’intercanvi entre els agents implicats són simètriques i s’afavoreix la valoració del saber que cada un pot aportar. És una relació d’ajuda mútua, a partir de la reflexió crítica sobre la pràctica personal i/o professional, en la que es potencia l’emergència i utilització dels propis recursos.</i> (Serra, 2008, 13)</p>
<p><i>“Són realment horitzontals les relacions amb els diferents professionals?”</i></p>
<p>- <i>“Tots els participants en el procés de col·laboració són participants actius.”</i> (Parrilla i Gallego, 2001, 132).</p>
<p>- <i>“La col·laboració entre professionals és una font indirecta de suport a l’alumne i al centre.”</i> (Parrilla i Gallego, 2001, 133)</p>
<p>- <i>“El sentit econòmic general entenent que el temps dels professionals i el temps dels centres, famílies i alumnes que atenem és molt important, perquè precisament el temps és l’única cosa que no podem acumular.”</i> (Julio Aviñoa citat a Viñas, 2010, 13)</p>
<p>- <i>No n’hi ha prou amb esforços puntuals, fruit d’experiències individualistes, que s’esforcen en la millora de la qualitat del servei que presten. És necessari buscar un espai i temps comú per donar a conèixer les nostres accions, un espai i temps en el qual s’unifiquin esforços i s’integrin plans d’intervenció fonamentats científicament i</i></p>

generalitzables per a benefici de tots. (Grande, 2011, 157)

- La millora de l'atenció als alumnes i el desenvolupament professional d'uns i altres passa necessàriament per la col·laboració mútua i, per tant, cal assegurar uns espais en la programació horària que la permetin; com tot el que és important, no es pot deixar a l'arbitri de la bona voluntat. (Giné, 1997, 8)

- La coresponsabilitat suposa un aprenentatge col·lectiu que implica la creació d'espais oberts i flexibles de participació, en els quals es fa possible la coneixença i la relació entre els diversos agents socioeducatius amb la voluntat d'escolta activa; un espai comprensiu, de participació no jeràrquica, caracteritzat pel dinamisme i la capacitat de construcció col·lectiva, on es busca el consens i el treball integrat en bé d'una fita comuna. (Amela et al. 2010, 154)

“Tenim els serveis aquests espais de reflexió?”

- Resulta evident considerar que les necessitats escolars formen part de les necessitats educatives, com també ho resulta entendre que no les esgoten (Carretero, Pujolàs i Serra, 2002)

- El contacte i la relació amb els diferents serveis que participen d'actuacions simultànies forma part consubstancial de la nostra intervenció per tal d'evitar la duplicitat, els solapaments disfuncionals i/o absència d'intervencions o la manca de criteris d'actuació comuns, tot afavorint la participació de la família. (Grande, 2011, 141)

“Som conscients els professionals de la importància d'establir criteris d'actuació comuns?”

- “Donat que la intervenció psicopedagògica es realitza també en la família i en l'entorn sociocomunitari, cal un treball en xarxa amb d'altres professionals, i cal garantir-ne uns coneixements específics perquè sigui efectiva.” (Viñas, 2010, 11)

- *“L'establiment de connexions amb altres serveis i professionals (socials, sanitaris i psicopedagògics) suposa una relació de coresponsabilitat, no de dependència dels uns envers els altres.” (Pujolàs, 2002, 42)*

- *“Un treball en equip que garanteixi l'atenció global del nen considerant totes les seves àrees de desenvolupament i tots els àmbits on es desenvolupa (família, escola, entorn sociocultural).” (Grande, 2011, 141)*

“Com si fos un trencaclosques, és bàsic que mirem el nen com un ser social, que creix a través dels vincles que estableix amb el seu entorn i amb les persones que amb ell conviuen.”

- *“La consideració del treball en col·laboració no com una suma de treballs juxtaposats sinó un treball que es va construint a partir de les respectives intervencions.” (Huguet i altres, 2001, 6)*

- *Hi ha d'haver una interdependència de finalitats positiva: tots s'han de sentir vinculats a la mateixa tasca i han de dur a terme les seves actuacions específiques de manera coordinada i col·laborativa. Tothom és conscient que es necessita l'esforç de tothom com un requisit indispensable per assolir les fites proposades, i que tots i cadascun dels membres tenen una contribució única i rellevant en l'esforç de tot el conjunt, per mitjà dels recursos que cadascú aporta, del paper que hi juga o de les responsabilitats que exerceix. (Carretero, Pujolàs i Serra, 2002, 204)*

“Al llarg d'aquests anys d'experiència quan tots els professionals que ateníem un infant, hem compartit el millor a nivell professional i hem lluitat per la millora d'una situació, el fruit sempre ha estat favorable.”

- *“La relació professional amb altres persones que no formen part del servei suposa que els professionals aprenguin a través de la interacció amb ells així com a través de la necessitat d'adequar la pròpia actuació a l'actuació d'altre. S'aprèn d'ells i a*

<p><i>través d'ells.” (Pérez i Carretero, 2009, 26)</i></p>
<p>- <i>“Una xarxa d’aprenentatge efectiva és un grup de persones que es recolzen i treballen unides entorn a un projecte, i que tenen la capacitat de promoure i mantenir l’aprenentatge de tots els agents que intervenen en la xarxa.” (Gordó, 2007, 77)</i></p>
<p><i>“Veiem el treball en xarxa com un moment d’aprenentatge?”</i></p>
<p>- <i>“Una actitud oberta cap a la resta de serveis, una disponibilitat i interès per la col·laboració i un temps de dedicació considerable que faciliti aquest treball compartit per tal de revertir en la millora de l’alumne.” (Huguet, 2005, 98).</i></p>
<p><i>“Es dona aquesta actitud oberta i disponibilitat i interès per la col·laboració?”</i></p>
<p>- <i>“La importància de la complementarietat, és a dir, compartir finalitats tot diferenciant les intervencions i funcions amb un feedback continuat entre els agents.” (Huguet, 2005, 104)</i></p>
<p>- <i>“Visió compartida dels problemes que suposa la possibilitat de generar nous punts de vista, alternatives i solucions creatives.” (Gallego, 2011, 97)</i></p>
<p><i>“Tenir en compte el punt de vista de tots els professionals ens ajuda a enfocar la resolució dels problemes des de més alternatives.”</i></p>
<p>- <i>“El treball en xarxa estimula i reconeix la participació de cada membre en el procés.” (Gallego, 2011, 97-98)</i></p>
<p>- <i>“Els nous requeriments educatius, socials i culturals fan necessari el treball conjunt dels professionals que actuen en un mateix context.” (Anton, 2008, 3)</i></p>
<p><i>“Llàstima que això no ho puguem fer més sovint’ em comentava una treballadora social després d’una reunió de coordinació”</i></p>
<p>- <i>“L’actuació en el context en el qual s’originen els problemes i les demandes, potenciant la utilització dels propis recursos i els serveis de què disposa l’entorn de la</i></p>

<p><i>intervenció.” (Pérez i Serra, 2004, 574)</i></p>
<p>- <i>“La ubicació del professional i la seva implicació amb el context en el que es troba l’alumne afavoreix la seva predisposició en el treball en xarxa.” (Huguet, 2005, 100)</i></p>
<p>- <i>Cada vegada més es dóna més rellevància a considerar les particularitats de l’entorn, els recursos existents i les possibles aportacions de la diversitat de professionals que amb funcions diferents, interactuen en el territori. Sembla adequat proposar intervencions des de la proximitat, flexibles, globals, integrades i interdisciplinàries per tal de donar resposta a les necessitats detectades. (Anton, 2008, 3)</i></p>
<p>- Una clara intencionalitat en la relació entre les disciplines: voluntat d’enteniment i capacitat de diàleg i negociació. (Huguet, 2005 / Bassedas, 2005, 46)</p>
<p>- Una col·laboració positiva requereix paritat, reciprocitat i capacitat per compartir. Implica una comunicació oberta per poder negociar les diferències en la forma de desenvolupar finalitats compartides i “escoltar”, no sol sentir-se els uns als altres, per poder atendre als possibles conflictes i diferències. (Johnston, 2000 citat a Echeita, 2006)</p>
<p>- La necessitat de passar de la singularitat de la intervenció específica de cada professional a la construcció de noves significacions construïdes en la pluralitat. Cada professional aporta nous elements i informació als altres professionals de manera que pot fer replantejar les seves hipòtesis. (Serra, 2004, 20 / Pérez i Serra, 2004, 577)</p>
<p><i>“En el dia a dia de la coordinació em trobo amb professionals amb els quals és fàcil dialogar i negociar. Amb altres, és més complex i això repercuteix.”</i></p>
<p>- Els serveis sectoritzats de suport als centres tenen atribuïdes actuacions preventives, compensadores, d’assessorament i suport tècnic (Carretero, Pujolàs i Serra, 2002).</p>

- *“Necessitat d’especialistes que sàpiguen treballar en equip i valorar el treball dels altres; la capacitat de cada membre de l’equip per conèixer i compartir informació, especialistes disposats a compartir la seva pràctica i a conèixer unes altres.”*
(Guralnick, 2000 citat a Grande, 2011, 149-150)

“Disposem els professionals d’uns coneixements específics de treball en xarxa? Disposem d’aptituds per al treball en equip?”

- *“Una cooperació recurrent, en el sentit de donar-li continuïtat perquè ajuda a cohesionar el grup.”* (Bassedas, 2005, 46)

- *“Quan els recursos i les actuacions estan coordinats s’afavoreix l’accessibilitat dels usuaris als mateixos, la coherència i la continuïtat en l’atenció.”* (Grande, 2011, 157)

- *“La transversalitat i la integralitat han de formar part de pràctiques multiprofessionals.”* (Serra, 2009, 33)

- *“La transversalitat i la integralitat dels contextos i agents en la intervenció ha de donar-se també a nivell disciplinar, advocant per la interdisciplinarietat més que per la complementarietat i per la coresponsabilitat administrativa.”* (Serra, 2008, 11)

“Som conscients de la importància de la interdisciplinarietat?”

- *“La necessitat d’estructures organitzatives àgils, descentralitzades i organitzades en eixos horitzontals i obertes al seu entorn, amb un alt nivell d’adaptabilitat i flexibles.”*
(Serra, 2009, 33)

- *“Necessitat d’una estructura organitzativa sòlida, coherent, flexible i adaptable a cada context que es configuri com a suport estable als centres docents en l’atenció de la diversitat de l’alumnat.”* (Anton i Monereo, 2009, 23)

- *“La necessitat de comptar amb suport institucional per part dels diferents departaments implicats així com dels recursos per tal de donar estabilitat, formalització i continuïtat al projecte.”* (Abril i Ubieta, 2007, 27)

“Són suficientment flexibles els diferents serveis?”

- *“Les relacions que s’estableixen entre els professionals implicats en una xarxa venen condicionades per les funcions i característiques dels serveis en els que treballen i dels seus plans específics de treball.” (Serra, 2006, 170)*

“Tots els serveis valoren per igual el treball en xarxa?”

- *Necessitat de coordinació des de la perspectiva familiar. Existeix una obligació ètica que al·ludeix al bon fer professional que ens porta a la consideració de la coordinació professional com un dret del nen i de la família que ha de prevaler i guiar les actuacions i esforços. (Arizcun et al., 2005, 25)*

- *El suport comunitari ofereix una perspectiva diferent i oberta a la comunitat sobre el suport, establint i fomentant xarxes de suport entre diferents professionals i agents educatius, canviant l’objecte d’intervenció des de la persona o col·lectiu en necessitat d’ajuda a la persona o col·lectiu que pot ajudar. (Villalba, 2004 citat a Gallego, 2011, 105). El protagonisme el tenen les persones en situació de vulnerabilitat o exclusió, retornant a les persones el poder de canviar la seva situació i reprendre les regnes de la seva vida.*

“Els professionals de suport haurien de desmitificar els processos de suport especialitzats i potenciar i encoratjar a aquelles persones que formen part rellevant de les xarxes de suport natural de les persones, a ser copartícips en els processos de suport. Els professionals del suport assumirien així el rol de facilitadors d’accions i recursos”.

- *El tema de base són les actituds que, en cadascun dels professionals han d’afavorir i assegurar la fluïdesa d’informació: actitud d’escolta, compromís i responsabilitat, actitud de flexibilitat i d’obertura per incorporar millores al propi treball, compartir informació i punts de vista amb uns altres, etc. (Grande, 2011, 157)*

- *L'assoliment de xarxes potents d'atenció requereix de part dels professionals (de tots) actituds i estratègies que no venen donades, així com la presa de mesures, per part de l'Administració, que facilitin aquest tipus de treball (coordinació entre els departaments de la pròpia administració, provisió d'estructures, temps, autonomia).* (Solé, 2009, 14)

- *“Un espai en el qual tothom se sent partícip i capaç d'aportar el seu bagatge personal i professional a l'acció educativa crea sentiment de vàlua a les persones que hi participen, cosa que genera implicació en el projecte comú.”* (Amela et al. 2010, 152)

- *“La necessitat de reconèixer la mútua competència.”* (Molina i Seguer, 2004, 23)

- *“El reconeixement de les divergències sense adoptar actituds dogmàtiques.”* (Bassedas, 2005, 46)

- *“La importància de dotar-nos d'estratègies de treball funcionals.”* (Molina i Seguer, 2004, 23)

“En el dia a dia ens adonem que com més ‘pràctiques’ són les coordinacions més útils i fructíferes són.”

- *“L'esforç d'acceptació de la complexitat del treball des d'una visió sistèmica així com de les limitacions de la pròpia disciplina.”* (Molina i Seguer, 2004, 23)

- *El treball conjunt i en col·laboració demana voluntat d'enteniment entre els actors, negociar significats i definir conjuntament els objectius, assumir conjuntament les responsabilitats i les realitzacions coassumides i allò que és fonamental, prioritzar col·lectivament les finalitats de l'actuació i la seva avaluació en relació als impactes i transformacions produïts sobre els agents de la intervenció i els contextos en els que s'ha intervingut.* (Serra, 2008, 7)

- *La necessitat d'estabilitat dins de la composició dels membres de l'equip. En aquest*

sentit no cal oblidar, que la mobilitat dels professionals pot implicar una falta de continuïtat en la intervenció, una desorientació per a la família i una desvinculació afectiva per al nen del seu professional de referència que pot causar conseqüències secundàries no desitjables. (Grande, 2011, 150)

- “Per al manteniment de la xarxa es considera determinant l’avaluació contínua del procés per a la detecció de les dificultats, que puguin posar en perill la xarxa i de les fortaleces, que permetin la seva optimització, continuïtat i consolidació.” (Amela et al. 2010, 158)

- “La coordinació implica una avaluació conjunta i coherent del progrés del nen i de l’atenció que rep, la qual cosa permetrà prendre decisions i planificar periòdicament els canvis o modificacions que s’estimin oportuns.” (Grande, 2011, 141)

“Es porta a terme una revisió dels acords presos? Avaluem com es duu a terme la coordinació per tal d’avançar en aquesta?”

- Un dels avantatges de les xarxes és que no tenen una única forma organitzativa, concreta i determinada o han de perseguir un mateix objectiu. Hi ha molts tipus de models i cada un d’ells té una manera diferent d’estructurar-se i de participar-hi, i qui ho determina són les persones que en formen part. (Comellas, 2010, 120)

A tall de síntesi, podem afirmar que les condicions bàsiques i fonamentals del treball en xarxa entre professionals de diferents àmbits són que aquesta actuació conjunta sigui valorada com necessària per part de tots els professionals implicats (Barceló i Crua, 2005) i ser conscients que les relacions de confiança mútua entre professionals, els consens de metes, l’orientació positiva i el creixent equilibri de poders afavoreixen el desenvolupament del nen i el potencial d’influència educativa dels seus respectius entorns (Huguet, 2005).

Tal i com assenyala Bassedas (2007), no podem oblidar però, la necessitat de què s'estableixi des del marc polític normes legislatives que impliquin a més d'un servei així com que els diferents equips que han de col·laborar tinguin organitzacions que permetin aquesta col·laboració: horaris que es puguin interrelacionar, zones geogràfiques de població coincidents, edats d'atenció de la població similar i la possibilitat d'establir plans conjunts.

Per tant, en aquest estudi volem comprendre, sistematitzar i analitzar les veus que han ressonat tots aquests anys en la tasca diària de l'assessorament psicopedagògic per tal de conèixer la realitat i establir una proposta de treball en xarxa entre tots els agents de la comunitat educativa. Tot i així, som conscients de les dificultats que això implica.

2.7. Dificultats del Treball en xarxa.

És en aquest sentit que Bassedas (2007) crida a la col·laboració entre els serveis educatius, sanitaris i socials de l'àmbit ja que constitueix un avenç clar en el camí d'una millor intervenció, més coordinada i global, als usuaris. D'acord amb Huguet et al. (2001), parlar de xarxa suposa no només parlar de coordinació i col·laboració, sinó també de coresponsabilitat en el sentit de *“plantejar objectius de canvi i millora de manera conjunta i d'anar avançant en aquesta línia cada professional des del seu àmbit d'intervenció.”* (p.5)

De fet, el treball en xarxa, és una realitat en moltes zones, i allà on es pot anar implantant les seves conseqüències són valorades de manera positiva, malgrat ser conscients de les dificultats que comporta i que suposa vèncer inèrcies i resistències. Per aquest motiu, és important conèixer a priori quines dificultats podem trobar-nos en l'establiment de la col·laboració en el treball en xarxa.

- El treball en xarxa es concreta amb professionals i equips d'altres àmbits (social, sanitari, jurídic), la coordinació amb els quals és exigible per a una adequada atenció als usuaris; a aquest respecte, convé no oblidar que ni tots aquests serveis tenen la mateixa necessitat de treballar conjuntament per assolir les seves finalitats, ni comparteixen cultures i models d'intervenció. (Bassedas, 2007 citada a Solé, 2009, 14)

“No entenem que no hi hagi coordinació entre alguns professionals i llavors quan la nostra filla ha començat a ser atesa per un professional nou és com si comencés de zero' em comentaven uns pares en una entrevista.”

- *El grau de necessitat de col·laboració no és compartit per altres professionals (això es pot reconèixer pel corporativisme, la disponibilitat per a la coordinació, el temps a dedicar-hi, les facilitats de comunicació així com en el tipus de contingut/informació que es transmet o en la terminologia que s'utilitza per a comunicar-la, no sempre entenedora o amb significats compartits). Per alguns professionals és imprescindible el treball amb altres per portar a terme els seus objectius, mentre que per altres la col·laboració és possible però no imprescindible. (Bassedas, 2007, 49-59/ Molina i Seguer, 2004, 23).*

“On estem els EAP? Normalment som nosaltres els qui sol·licitem la coordinació.”

- *“Necessitat d'institucions i serveis més flexibles. El procés d'adequació d'uns serveis pensats a l'inici dels noranta als canvis socials que han esdevingut els últims vint anys caldria agilitzar-se.” (Viñas, 2010, 13)*

- *“Els canvis socials que generen canvis en les funcions del servei i dels professionals en el sentit de què canvien les prioritats dels serveis.” (Casellas i Ministrat, 2004, 28)*

- *“El desconeixement entre els professionals dels àmbits i possibilitats d'intervenció des de cada un dels serveis.” (Abril i Ubieto, 2007, 27).*

- *“El poc coneixement de les expectatives dels altres professionals o bé el que estan disposats a fer.” (Casellas i Ministrat, 2004, 28)*

- *“Una efectivitat limitada de les nostres actuacions.” (Molina i Seguer, 2004, 21)*

- *“La dificultat per arribar a acords amb els altres professionals així com del maneig de la informació.” (Molina i Seguer, 2004, 21)*

- *“Les dificultats d'intercomunicació provoquen que alguns cops les intervencions siguin viscudes com un treball en paral·lel.” (Molina i Seguer, 2004, 21) A vegades per l'ús de llenguatges professionals diferents i a cops críptics.*

<p>- <i>“La sensació de no ser prou tinguts en compte a l’hora de prendre decisions.”</i> (Molina i Seguer, 2004, 21)</p>
<p>- <i>La intervenció sense tenir en compte l’existència d’altres professionals, sense utilitzar les seves informacions per completar l’avaluació de l’alumne, suposa una visió limitada de la realitat. (Huguet, 2005, 91) És a dir, podem trobar professionals que tenen un plantejament més centrat en l’individu (model clínic) o professionals que es mouen en una perspectiva interaccionista que dirigeix una mirada a la complexitat de les situacions. (Bassedas, 2005, 80-81)</i></p>
<p><i>“En el dia a dia, tinc en compte els enfocaments de la resta de professionals per analitzar i prendre decisions més ajustades a la realitat.”</i></p>
<p>- Les perspectives autosuficients i amb certa omnipotència dels professionals en funció del marc de referència de cada professional.</p>
<p>- L’individualisme professional, típic de les organitzacions educatives, és un obstacle a la col·laboració (Nias, 1989).</p>
<p>- <i>“Les resistències a abandonar la pròpia seguretat professional.” (Huguet et al, 2001, 5)</i></p>
<p>- La vivència del treball en xarxa com una càrrega de treball donat que en un principi requereix una inversió inicial. (Abril i Ubieta, 2007)</p>
<p>- La dificultat de treballar en equip i/o la manca de cultura de treball en equip. (Huguet, 2005, 92)</p>
<p><i>“I què suposa per a les famílies i els nens la manca de treball en equip entre els professionals?”</i></p>
<p>- <i>Quan un nen és susceptible de rebre tractament des de professionals de l’àmbit sanitari, educatiu o de serveis socials rep, amb més freqüència de la que seria desitjable, intervencions aïllades, contradictòries, duplicades, confuses i/o</i></p>

fragmentades. Quan això ocorre és probable que no existeixi una transferència fluida d'informació i això fa que les famílies se sentin en ocasions desorientades, busquin diagnòstics que confirmin o contradiguin uns altres o no sàpiguen a quin professional consultar. (Grande, 2011, 157)

“En una entrevista uns pares em comentaven que havien rebut diferents orientacions i que això els havia desconcertat i els havia augmentat la inseguretat.”

- “Els canvis continuats de professionals quan ja s’ha invertit molt d’esforç a tenir una cultura de treball en comú.” (Casellas i Ministral, 2004, 28)

- Tradicionalment la medicina ha tingut molta importància i en segons quines necessitats educatives encara l’està tenint, amb un gran protagonisme en la presa de decisions i deixant en un segon pla totes aquelles que es proporcionen i realitzen des del punt de vista educatiu. (Jové i Parés, 2002, 240).

- Els serveis mèdics tenen un recorregut històric major i amb més prestigi social que els psicològics o socials de manera que pot produir a vegades una certa omnipotència que impliqui creure estar en possessió de la veritat i posseir la vertadera explicació dels problemes. (Huguet, 2005, 99)

“En determinades ocasions, quan els professionals del camp de l’ensenyament orientem la família cap a un recurs, aquesta ho posa en dubte, quan és el professional mèdic el qui recomana el mateix recurs educatiu, les famílies accedeixen.”

- “La manca d’espais compartits de reflexió que ens dotin de recursos per situacions semblants així com de sincronització dels temps col·lectius i personals.” (Abril i Ubieto, 2007/ Casellas i Ministral, 2004, 28)

- “La territorialitat o la forma en què estan organitzats els serveis, és a dir, si estan en

un mateix sector o en sectors diferents, si disposen de reunions de zona establertes o no hi ha espais comuns, etc.” (Huguet, 2005, 98)

“Influència el fet de què els serveis estiguin ubicats en diferents comarques?”

- El debilitament d'una percepció global condueix al debilitament del sentit de responsabilitat ja que cadascú tendeix a no ser responsable més que de les seves tasques especialitzades, així com al debilitament de la solidaritat, perquè ningú percep el seu llaç orgànic amb la seva ciutat i els seus conciutadans. (Morin, 2000, 20)

- Les funcions vinculades a aportar criteris a d'altres òrgans de l'Administració educativa, així com les altres funcions... s'han traduït a la pràctica en un conjunt de demandes fortament burocratitzades que consumeixen temps i esforços, sense que sempre sigui possible veure'n la utilitat ni la repercussió en la millora de l'atenció. (Bonals, 2005, 49)

- Els professionals ens veiem sotmesos a una quantitat ingent de requeriments burocràtics que ens obliguen a deixar constància una vegada i una altra, en papers i en refinades aplicacions informàtiques, de fets i informacions que gairebé sempre es troben ja a disposició d'aquells que els demanen, que ens fan perdre molt de temps sense que se'ns pugui demostrar que tot aquest esforç té un resultat tangible en la millora de la nostra feina o en la qualitat de l'atenció que dispensem als nostres usuaris. (Solé, 2009, 14)

- “Les exigències d'un sistema burocràtic i funcional que deixa molt poc marge de maniobra.” (Coll, 2009, 7)

- “Els professionals han vist ampliades les seves funcions amb aspectes burocràtics relacionats amb l'elaboració d'informes i la signatura de documentació oficial.” (Pérez i Carretero, 2009, 28)

“Són realment aquestes actuacions les prioritàries per part del professionals?”

A tall de síntesi, tot i essent conscients de les dificultats en el treball en xarxa, el principi bàsic que ha d'impregnar les nostres respectives intervencions ha de ser que es proporcioni l'ajuda a qui la necessita i per tant, de poc servirà “rehabilitar o reeducar algú que ho necessita, si, alhora, no s'impliquen en la seva rehabilitació o reeducació les persones i les institucions (els sistemes) del seu entorn immediat i no tan immediat (la xarxa social a la qual pertany) si no és una responsabilitat de tota la comunitat, és a dir, si tots els sistemes de la seva xarxa no se senten positivament vinculats (coresponsabilitat) en l'assoliment d'aquest objectiu (interdependència de finalitats positiva) (Carretero, Pujolàs i Serra 2002). Tot aquest marc teòric ens ha servit per elaborar els indicadors que tindrem en compte com a eina de categorització, tractament i anàlisi de la informació.

SEGONA PART

Capítol 3. Metodologia.

3.1. Anàlisi del context.

3.1.1. Característiques de la comarca.

3.1.2. Institucions i serveis amb incidència a la infància.

3.1.2.1. Serveis de l'àmbit de benestar social i família.

3.1.2.2. Serveis de l'àmbit de salut.

3.1.2.3. Serveis de l'àmbit d'ensenyament.

3.2. Plantejament del problema.

3.3. Objectius.

3.4. Disseny metodològic.

3.5. Recollida i tractament de les dades. Mostra i instruments.

3.6. Resum del procés cronològic i les participacions de l'estudi.

Metodologia.

3.1. Anàlisi del context.

En base a Collet (2009 a,b) és important partir del territori i del context, és per aquest motiu que en aquest apartat explicitem i delimitarem aquelles característiques de l'entorn més rellevants per al nostre treball. Inclourem les característiques geogràfiques, socioeconòmiques i demogràfiques de la comarca on s'emmarca la nostra investigació. Tindrem en compte tots els òrgans i serveis d'administració i gestió a la infància des dels diferents àmbits d'incidència: Socials, Sanitaris i Educatius.

3.1.1. Característiques de la comarca.

La comarca de l'Urgell està situada a la plana de Lleida, al mig de les terres de Ponent, a la Depressió Central Catalana i a una altitud mitjana de 350 metres.



Gràfic 2: Mapa de les províncies d'Espanya i de les comarques de la província de Lleida

Comprèn 20 municipis, 3 entitats municipals descentralitzades i 20 pobles agregats, amb una extensió de 579,7 km² i un total de 37.396 habitants, que fan que la densitat de la població se situï en un 64,5 hab/km² segons el cens del 2010 de l'Institut d'Estadística de Catalunya. (Idescat. Padró continu). L'Urgell té tres importants nuclis que la vertebrèn i que aglutinen bona part de l'activitat econòmica: Agramunt, Bellpuig i Tàrraga. La capital de la comarca és Tàrraga i compta 17.129 habitants, essent el municipi més poblat, diferenciant-se de la resta de municipis dels quals el més poblat compta amb 5.653 habitants i el menys poblat amb 99 habitants. Tot això configura una heterogeneïtat territorial pel que fa als nuclis de població.



Gràfic 3: Mapa de la comarca de l'Urgell

La història ha deixat la seva empremta a la comarca amb grans joies arquitectòniques com el monestir de Vallbona de les Monges, que forma part de la Ruta del Coster.

El creixement de les localitats va relacionat amb l'augment de la indústria i els serveis. A excepció d'Agramunt, Bellpuig i Tàrraga la majoria dels nuclis habitats de l'Urgell són poblacions rurals que no arriben als 2.000 habitants i guarden una estreta relació entre el despoblament i la pèrdua de vitalitat. Però hi ha gent que prefereix quedar-se a viure al poble, amb la tranquil·litat de les zones rurals, on hi ha els mínims serveis i van a treballar a la ciutat.

Posseeix una economia de base agrícola i ramadera, complementada per la indústria (metall, alimentària) i els serveis. Creuen la comarca un total de tres rius: el Sió, l'Ondara i el Corb. El canal d'Urgell va transformar les terres seques de la comarca en una de les zones més riques del país gràcies a l'aigua que portava.

A l'actualitat les grans empreses es troben a les poblacions grans com Tàrraga, Bellpuig i Agramunt, als grans polígons industrials on majoritàriament s'instal·len les grans empreses. Cal dir que en poblacions més petites com per exemple Anglesola, Castellserà o la Fuliola hi ha petits polígons industrials que ja comencen a estar ocupats per grans empreses que donen vida i treball a aquestes poblacions perquè les despeses i els permisos són més econòmics.

El sector serveis es concentra bàsicament en les poblacions més grans. Tàrraga ha destacat sempre en el sector serveis i la segueixen Agramunt i Bellpuig, que mica en mica van agafant protagonisme en aquest sector.

Segons podem apreciar en el següent quadre, en el context on desenvolupem la investigació les dades de població escolar són les següents:

Dades de població escolar:

Nombre d'Escoles i Instituts	Població en edat escolar de 3 a 16 anys	Nombre de professorat
31	5140 alumnes	168 professors d'infantil, primària i secundària

3.1.2. Institucions i serveis amb incidència a la infància.

D'acord amb Marsellés (2003), partim de la globalitat del desenvolupament humà i per tant, de la necessitat de contemplar la infància com una etapa més del cicle vital en la que conflueixen i interactuen factors d'indole biològica, psicològica i social. Per aquest motiu, no podem ignorar aquells àmbits contextuals que des del seu camp disciplinari contribueixen en alguna mesura a potenciar el desenvolupament i l'atenció qualitativa en aquest període clau que és el dels primers anys. Conseqüentment en aquest apartat creiem necessari incloure els diferents serveis que en el context d'aquest estudi i des dels diferents àmbits estan incidint en el desenvolupament dels més joves ja que seguint Collet (2009 a, b) per establir un treball en xarxa és necessari el coneixement dels diferents actors interns i externs del context.

- En primer lloc, hem d'incloure tots aquells recursos i institucions que tenen com a funció principal la d'atendre les necessitats dels col·lectius –i entre ells, els infantils- la Unitat Bàsica de Serveis Socials d'Atenció Primària d'àmbit comarcal. Directament implicat en aquest àmbit destaquem la presència d'equips

especialitzats com el Centre de Desenvolupament Infantil i Atenció Primerenca (CDIAP) i l'Equip d'Atenció a la Infància i Adolescència en Risc Social (EAIA).

- En segon lloc, aquells recursos i serveis Medicosanitaris que atenen majoritàriament la població infantil de la comarca. Aquests serveis es troben emmarcats en l'Àrea Bàsica de Salut que des de la secció de Pediatria realitza el seguiment i control sanitari de tots els nens des dels primers anys de vida. Dins d'aquest àmbit, s'emmarca el Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil (CSMIJ).
- Finalment, tots aquells emmarcats dins de l'àmbit Pedagògic i/o Educatiu i que inclou tant els Centres Educatius per a nens de zero a tres anys (primer cicle de l'Educació Infantil) com les Escoles que atenen alumnes entre els tres i dotze anys i els Instituts i centres d'Educació Secundària (obligatòria i/o postobligatòria). Dins d'aquest àmbit, s'emmarquen els Serveis Educatius Especialitzats com l'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP), el Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius (CREDA), el Centre de Recursos Educatius per a Deficients Visuals (CREDV) i el Servei Educatiu Específic de Motrius (SEEM).

3.1.2.1 Serveis de l'àmbit de benestar social i família.

► Equip d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (EAIA)

Els EAIA estan formats per professionals de la psicologia, la pedagogia, l'assistència social i l'educació social, i estan distribuïts per tot el territori de Catalunya.

Els EAIA reben els casos en situació de desemparament o en risc d'estar-hi que detecten els serveis socials bàsics, les instàncies judicials o policials o la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència. Fan el diagnòstic, la valoració dels infants i del seu entorn sociofamiliar, i proposen les mesures més adequades per a cada cas.

Elaboren plans de millora per a l'infant i la seva família, fan el seguiment i el tractament un cop s'han aplicat les mesures proposades, tant si estan en el nucli familiar com en un centre o en una família d'acollida.

Són els responsables de coordinar els altres equips i serveis del seu territori que també intervinguin en l'atenció als infants en desemparament, així com donar assessorament als serveis socials bàsics d'atenció social d'acord amb la Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència (DOGC núm. 5641, de 2.6.2010, pàg. 42475) i el DECRET 332/2011, de 3 de maig, de reestructuració del Departament de Benestar Social i Família.

L'equip actual de l'EAI de l'àmbit comarcal en el qual s'ha desenvolupat el nostre estudi, està format per dues psicòlogues, una treballadora social, una pedagoga i dos educadors socials.

► Centre de Desenvolupament Infantil i Atenció Primerenca (CDIAP)

L'atenció precoç és el conjunt d'intervencions dirigides als infants de zero a sis anys, a les famílies i al seu entorn, en els àmbits de la prevenció, la detecció, el diagnòstic i la intervenció terapèutica, de caràcter interdisciplinari, pel que fa als trastorns del desenvolupament. Aquestes intervencions es realitzen des del moment de la concepció fins que l'infant compleix els sis anys, per tant, inclou les etapes prenatal, perinatal i postnatal de la primera infància. L'Institut Català d'Assistència i Serveis Socials del Departament de Benestar Social i Família lidera els serveis d'atenció precoç a Catalunya des de l'any 1985 i, a partir de l'any 1995, té plena competència en aquest àmbit. El model assistencial

aplicat al servei d'atenció precoç inclou actuacions de suport i acompanyament a les famílies en la cura que cal tenir per al desenvolupament integral dels infants.

Els professionals que formen part de l'equip interdisciplinar dels CDIAP són experts en desenvolupament infantil i en els diversos àmbits d'intervenció (infant, família i entorn). Hi ha especialistes en fisioteràpia, logopèdia, treball social, psicologia i neuropediatria, entre d'altres.

Aquesta diversitat permet atendre qualsevol tipus de trastorn i aconseguir una intervenció global en les necessitats de l'infant i la seva família.

D'acord amb el Decret 261/2003 de 21 d'octubre, pel qual es regulen els serveis d'Atenció Precoç (DOGC núm. 4002 publicat el 04/11/2003) els CDIAP s'adrecen als infants que es troben en situacions com aquestes i a les seves famílies:

- Infants que en condicions normals no necessiten aquesta atenció, però el medi familiar i social en què viuen poden fer-la necessària.
- Infants que en condicions normals no arriben a un desenvolupament adequat a la seva edat i, per tant, necessiten una atenció per aconseguir-ho.
- Infants que presenten malformacions evidents, defectes congènits, lesions cerebrals de qualsevol origen i d'altres anomalies.

El CDIAP de la comarca està compost per un equip multidisciplinar que contempla dues psicòlogues, dues logopedes, una de les quals també és pedagoga, una fisioterapeuta, una treballadora social i un neuropediatra.

► **Unitat Bàsica d'Assistència Social Primària (UBASP)**

Segons el Decret 284/1996, de 23 de juliol, de regulació del Sistema Català de Serveis Socials (DOGC núm. 2237 publicat el 31/07/1996), els serveis socials d'atenció primària constitueix en el punt d'accés immediat al Sistema Català de Serveis Socials i porten a terme un conjunt d'accions professionals que tenen l'objectiu d'atendre les necessitats socials més immediates, generals i bàsiques de les persones, famílies i grups.

Aquestes actuacions també contribueixen a la prevenció de les problemàtiques socials i a la reinserció i integració de les persones en situació de risc social o exclusió. Els professionals que formen part de serveis socials són treballadors socials i educadors socials.

Les funcions principals dels equips tècnics que ofereixen aquest servei són les següents:

- Oferir informació, orientació, assessorament, treball social comunitari, detecció, prevenció i tractament social i educatiu.
- Fer propostes d'atenció a les persones i d'interès per a la comunitat, dissenyar programes d'actuacions socials i cooperar amb els altres serveis de la xarxa de benestar.
- Conèixer els recursos i les prestacions socials existents i informar i ajudar en la gestió dels tràmits.

Segons el DECRET 27/2003, de 21 de gener, de l'atenció social primària, la coordinació, cooperació i establiment de programes i actuacions conjuntes amb altres xarxes d'atenció com és la sanitària, la d'ensenyament o altres nivells assistencials, com són els serveis socials especialitzats, atesa la necessària acció transversal que comporta una atenció integral i personalitzada a les persones.

Els serveis socials d'assistència social primària de la comarca estan formats per 8 treballadors/es socials i 2 educadors socials.

3.1.2.2. Serveis de l'àmbit de salut.

► Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil (CSMIJ)

Els centres de salut mental infantil i juvenil (CSMIJ) s'ocupen de pacients fins als 18 anys.

Els equips que presten aquesta atenció són multidisciplinars i estan formats per psiquiatres, psicòlegs, treballadors socials i personal d'infermeria. Per tal de garantir l'accessibilitat de la població a aquests recursos assistencials, sobretot en els casos de regions sanitàries amb molta dispersió geogràfica, alguns d'aquests equips han desplegat consultes perifèriques.

El seu objectiu és atendre els problemes de salut mental dels nens i adolescents (des del naixement fins als 18 anys) i a les seves famílies oferint una atenció humanitzada, orientada al pacient, integradora, de qualitat i que busqui les solucions en l'entorn habitual del pacient i família.

D'acord amb el DECRET 213/1999, de 27 de juliol, pel qual es crea la xarxa de centres, serveis i establiments de salut mental d'utilització pública de Catalunya, el CSMIJ ofereix els serveis d'Orientació individual i familiar, Diagnòstic psiquiàtric i psicològic, Tractaments individuals, de grup i familiars, Coordinació i treball en xarxa amb els equipaments sanitaris, pedagògics, socials i comunitaris per garantir la continuïtat assistencial i Prevenció i Promoció de la salut.

A la comarca de l'Urgell, el CSMIJ està compost per 2 psiquiatres, una psicòloga i un educador social.

3.1.2.3. Serveis de l'àmbit d'ensenyament.

► Centre de Recursos Educatius per a deficients auditius

Les seves funcions són regulades pel Decret 155/1994, de 28 de juny, modificat pel Decret 180/2005, de 30 d'agost, pel qual es regulen els serveis educatius i per la Resolució de 29 de juny de 2011 relativa a l'organització i el funcionament dels serveis educatius per al curs 2011-2012. També està regulada pels documents Marc d'actuació dels CREDA: Criteris i objectius d'intervenció (1999) i Ús del llenguatge a l'escola (2003).

D'acord amb aquest Decret i Resolució els CREDA són serveis de suport als centres educatius en l'adequació a les necessitats especials de l'alumnat amb greus dificultats d'audició, llenguatge i/o comunicació que interfereixen en el seu desenvolupament personal, social i curricular. La seva intervenció es concreta en tres grans àmbits: alumnat i famílies; centres i professorat; zona educativa.

Els professionals que formen part del CREDA són logopedes, psicopedagogs/es especialitzats en audició, llenguatge i comunicació i audioprotetistes especialitzats en audiopròtesi infantil i juvenil.

Els seus objectius són:

- Proporcionar atenció logopèdica específica a l'alumnat amb greus trastorns de l'audició, el llenguatge i/o la comunicació.
- Realitzar la valoració i seguiment de les necessitats psicolingüístiques i educatives de l'alumnat amb greus trastorns de llenguatge i/o comunicació.
- Realitzar la valoració i seguiment del procés evolutiu audiològic, comunicatiu i lingüístic de l'infant amb sordesa.
- Orientar i assessorar a les famílies de l'alumnat amb greus trastorns de l'audició, el llenguatge i/o la comunicació.

- Proporcionar suport i assessorament als centres i al professorat de l'alumnat amb greus dificultats d'audició, llenguatge i/o comunicació.
- Posar a disposició de la comunitat educativa materials, recursos, assessorament i formació especialitzada per a l'adequació de la tasca docent a les necessitats especials de l'alumnat amb dificultats d'audició, llenguatge i/o comunicació.

El CREDA de la comarca està compost per dues logopedes que atenen les necessitats de l'alumnat amb greus dificultats d'audició, llenguatge i/o comunicació.

► Centre de Recursos Educatius per a deficients visuals

Les seves funcions són regulades pel Decret 155/1994, de 28 de juny, modificat pel Decret 180/2005, de 30 d'agost, pel qual es regulen els serveis educatius i la Resolució de 29 de juny de 2011 relativa a l'organització i el funcionament dels serveis educatius per al curs 2011-2012.

El CREDEV és un servei educatiu específic que en col·laboració amb l'ONCE dóna suport a la tasca docent del professorat pel que fa a alumnes amb greus dèficits visuals. A més, també dóna atenció directa a aquest alumnat i orientació a llurs famílies. La seva intervenció es concreta en tres grans àmbits: alumnat i famílies; centres i professorat; zona educativa.

Es tracta d'equips multiprofessionals format per mestres especialitzats, Psicopedagogs/es, Treballadors/es socials i Tècnics/es en teflotecnologia.

Els seus objectius són:

- Realitzar la valoració i seguiment psicopedagògic de l'alumnat amb necessitats educatives derivades de dèficit visual.

- Realitzar la valoració sistemàtica del procés evolutiu de l'alumnat amb dèficit visual durant la seva escolaritat, com a mínim, a P-5, a 2n de primària, a 6è de primària i a 2n d'ESO.
- Proporcionar assessorament, material, estratègies i modelatge al professorat de l'alumnat amb deficiència visual.
- Col·laborar amb els centres i el servei educatiu de zona, en l'orientació de l'adequació curricular per als alumnes amb discapacitat visual.
- Valorar, prescriure i fer seguiment tecnològic i d'adequació de materials educatius per a l'alumnat amb trastorns de la visió.
- Orientar a les famílies, que comporta donar informació, orientació i assessorament per a la presa de decisions relacionades amb els seus fills o filles.

El CREDV està format per tres mestres itinerants de deficients visuals els quals disposen del recolzament d'altres professionals de la ONCE (treballadora social, una informàtica, una professional de tècnica de bastó que ensenya bastó i habilitats de la vida diària i un psicòleg) i de l'EAP de Deficients Visuals. Bàsicament a la nostra comarca dóna assessorament una mestra itinerant de deficients visuals.

► **Servei Educatiu Específic de Motrius (SEEM)**

Els SEEM són serveis experimentals de suport als centres educatius en l'adequació de la tasca docent a les necessitats especials de l'alumnat amb greu discapacitat motriu formats per psicopedagogs/es especialitzats en greus trastorns motrius i accessibilitat, logopedes especialitzats en sistemes de comunicació augmentativa i TAC, fisioterapeuta i educadors ocupacionals especialitzats en greus trastorns motrius, accessibilitat i TAC.

Aquest caire experimental comporta per a cada SEEM una composició diferent, i una dedicació parcial diferent dels seus professionals.

Els seus destinataris són l'alumnat amb greus trastorns de motricitat i comunicació, llurs famílies i centres educatius al llarg de l'escolaritat obligatòria, Centres i professorat de l'alumnat amb greus trastorns de motricitat i comunicació i Professionals dels Serveis Educatius (EAP i/o CREDA) implicats en la resposta educativa a l'alumnat amb greus trastorns motrius.

Els seus principals objectius són:

- Valoració de necessitats d'ús de sistemes augmentatius per a la comunicació, ajuts tècnics i estratègies d'intervenció i accés al currículum escolar.
- Orientació sobre les característiques i ús de la comunicació augmentativa, els ajuts tècnics, les estratègies d'intervenció, i l'habilitació de materials escolars i de l'entorn, en col·laboració amb els professionals dels Serveis Educatius implicats.
- Orientar i assessorar a les famílies.
- Proporcionar suport i assessorament als centres i al professorat.
- Posar a disposició de la comunitat educativa materials, recursos, assessorament i formació especialitzada per a l'adequació de la tasca docent a les necessitats especials de l'alumnat amb trastorns motrius.

El SEEM està format per una banda per tres professionals (un mestre, una logopeda i una fisioterapeuta) que duen a terme assessoraments als centres de la comarca a partir de la derivació de l'EAP de referència.

► Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica

L'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP) és un servei de suport i assessorament psicopedagògic i social a les institucions escolars i a la comunitat educativa que està constituït per un equip multiprofessional (psicopedagogs, psicòlegs, pedagogs, treballadors socials i actualment també hi ha assignats fisioterapeutes) que dona servei als centres educatius, al professorat, a l'alumnat, a les famílies en un entorn sociocomunitari i en els diferents aspectes relacionats amb l'educació.

Dins de la xarxa educativa catalana, els EAP conformen amb altres equips (Centre de Recursos Pedagògics (CRP), Equip d'assessors de Llengua, interculturalitat i cohesió social (ELIC), Centre de Recursos Educatius per a deficients auditius (CREDA), Centre de Recursos per a deficients visuals (CREDV) i els camps d'aprenentatge (CdA) els serveis educatius del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Concretament, els EAP formen part dels serveis educatius de zona (SEZ) conjuntament amb els centres de recursos pedagògics (CRP) i els equips de suport i assessorament en llengua, interculturalitat i cohesió social (ELIC).

Els destinataris són els centres educatius, equips directius, docents i personal implicat en la resposta a la diversitat de l'alumnat i en relació als alumnes que presenten necessitats educatives especials.

D'acord amb Coll (2009, 6), *“l'assessorament i la intervenció psicopedagògica es presenten com una peça fonamental per satisfer les necessitats educatives de tot l'alumnat i avançar cap a una educació de major qualitat.”* Així doncs, i en paraules de Solé (2009, 11) *els serveis i instàncies d'assessorament psicopedagògic són recursos especialitzats per a la millora de la qualitat de l'educació.*

Al juny de 1994, el Departament d'Ensenyament va publicar l'anomenat Decret dels Serveis Educatius en part per resoldre l'excessiva amplitud i la necessitat d'adequar a l'època els criteris d'intervenció psicopedagògica i les funcions establertes en les Línies bàsiques de 1983 (Grau, 2000).

Aquest decret considera que la intervenció de l'EAP es dirigeix *“a oferir la resposta educativa més adequada, especialment per als alumnes amb disminucions i per als que presenten més dificultats en el procés d'aprenentatge.”*

Així doncs, a partir del Decret 155/94, de 28 de juny, pel qual es regulen els serveis educatius del Departament d'Ensenyament, s'estableixen les funcions del psicopedagog de l'EAP:

1. Identificació i avaluació de les necessitats educatives especials del alumnes en col·laboració amb els mestres i els professors, especialistes i serveis específics.
2. Participació en l'elaboració i el seguiment dels diversos tipus d'adaptació del currículum que puguin necessitar els alumnes en col·laboració amb els mestres i professors, especialistes i serveis específics.
3. Assessorament als equips docents sobre els projectes curriculars dels centres educatius pel que fa a aspectes psicopedagògics i d'atenció a la diversitat de necessitats de l'alumnat.
4. Assessorament a l'alumnat, famílies i equips docents sobre aspectes d'orientació personal, educativa i professional.
5. Col·laboració amb els serveis socials i sanitaris de l'àmbit territorial d'actuació, per tal d'oferir una atenció coordinada als alumnes i famílies que ho necessitin.
6. Aportació de suport i de criteris tècnics psicopedagògics a altres òrgans de

l'administració Educativa.

7. Altres funcions que els atribueixi el Departament d'Educació.

Posteriorment, la LOE (Llei Orgànica d'Educació) 2/2006, de 3 de maig, contempla l'existència de “serveis o professionals especialitzats en l'orientació educativa, psicopedagògica i professional” com un recurs necessari pel bon funcionament del sistema educatiu que les administracions han de garantir.

I també, la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) 12/2009, del 10 de juliol, en l'article 86 dedicat als Serveis educatius i serveis de suport als centres regula les funcions dels serveis educatius, entre les quals destaquen:

- a) Donar suport a l'activitat educativa, per mitjà de l'assessorament psicopedagògic als centres, al professorat, als alumnes i a les famílies.
- b) Orientar sobre el procés d'escolarització les famílies dels alumnes amb necessitats educatives específiques, dels alumnes amb trastorns d'aprenentatge o comunicació relacionats amb l'aprenentatge escolar i dels alumnes amb altes capacitats.
- c) Atendre especialment les situacions en què l'escolarització dels alumnes nous o amb risc d'exclusió social té implicacions en l'àmbit de la integració lingüística.

També matissa que els serveis educatius han d'actuar en l'àmbit de llur zona educativa, sens perjudici que els serveis de caràcter especialitzat o singular puguin actuar més enllà de la seva pròpia zona.

Actualment i d'acord amb la Resolució de 29 de juny de 2011 relativa a l'organització i el funcionament dels serveis educatius per al curs 2011-2012,

els serveis educatius són equips multiprofessionals que donen suport i assessorament als centres educatius públics i privats concertats de nivells educatius no universitaris (professors, alumnes i famílies).

Els centres de recursos pedagògics (CRP), els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) i els equips de suport i assessorament en llengua interculturalitat i cohesió social (ELIC) són serveis educatius que, en actuar en els mateixos centres i en una zona predeterminada, han de coordinar les seves actuacions entre ells i amb altres institucions que també hi actuen.

Els centres de recursos educatius per a discapacitats auditius i alumnes amb trastorns greus del llenguatge (CREDA) i el centre de recursos educatius per a discapacitats visuals (CREDV) són serveis educatius específics, que adrecen la seva activitat a un ampli conjunt de la població escolar, que no coincideix necessàriament amb una única zona amb la finalitat de donar suport i orientació específica a la tasca docent dels professors i facilitar la seva adequació a les necessitats educatives específiques d'aquests alumnes. A més a més, també donen atenció directa i orientació a aquests alumnes i a les seves famílies.

Les seves funcions són regulades pel Decret 155/1994, de 28 de juny, modificat pel Decret 180/2005, de 30 d'agost, pel qual es regulen els serveis educatius. L'actuació del servei educatiu específic (SEE) s'entén a partir del treball en xarxa entre els diferents SEE i de la col·laboració amb els professionals del servei educatiu de zona.

Conseqüentment, els EAP actuen territorialment i sectorialment dins la xarxa educativa catalana atenent tots els centres educatius d'un àmbit territorial generalment comarcal, municipal i, en estreta col·laboració amb els professionals dels centres escolars i altres professionals del sector socioeducatiu i de la salut que configuren les xarxes públiques del

territori, amb la finalitat bàsica de contribuir a la millora de la qualitat de l'educació avançant en un model escolar i social inclusiu i coeducatiu capaç de donar resposta als reptes que planteja la societat actual, des d'una perspectiva interdisciplinària i comunitària i en col·laboració amb els centres educatius, als quals donen suport, i amb altres serveis i institucions de l'entorn.

En aquests moments hi ha 79 EAPs que cobreixen l'atenció a tot Catalunya. Concretament, a la nostra comarca, l'equip d'assessorament i orientació psicopedagògica està format per 5 psicopedagogues i una treballadora social. Cada professional atenem diversos centres educatius de la comarca amb els quals tenim un Pla d'actuació. A més, la comarca de l'Urgell disposa d'una fisioterapeuta adscrita a l'EAP de la Segarra que realitza atenció directa als alumnes amb greus trastorns de motricitat i comunicació d'aquestes comarques.

Considerant que el psicòleg, pedagog o psicopedagog ha estat el primer professional extern que ha entrat als centres amb l'objectiu de treballar conjuntament amb els mestres i professors en qüestions relacionades amb l'educació i atorgant una importància bàsica a la naturalesa interactiva dels problemes i al context en el que es produeixen (Bassedas, 1991) pel fet que les circumstàncies familiars i de l'entorn social tenen una relació directa amb els resultats educatius, hem d'actuar de forma global amb els nens i les nenes si realment volem un sistema educatiu equitatiu. Així doncs, tenint present que l'acció educativa va més enllà de la instrucció d'uns coneixements determinats i suposa la intervenció d'altres professionals, a més dels mestres i professors, sobretot si el que importa és que l'escola sigui una comunitat inclusiva es fa necessari establir connexions amb altres serveis i professionals (socials, sanitaris i psicopedagògics) amb una relació de coresponsabilitat. (Carretero, Pujolàs i Serra, 2002; Viñas, 2010).

Aleshores, l'assessorament psicopedagògic implica necessàriament treballar amb altres professionals de diferents àmbits en un marc de coresponsabilitat amb la finalitat de contribuir a la consecució de millores per a la població escolar de la zona en la que es treballa i per aquest motiu, quan en els processos d'ajuda i assessorament a un alumne que té dificultats intervenen altres professionals de contextos més especialitzats, els Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP) estem cridats a desenvolupar un paper privilegiat en la tasca de col·laboració dels serveis de suport (Giné i Ruiz, 1996).

“Un tutor em comentava: ‘Des que vas informar-me que la realitat familiar del Josep havia canviat, entenc algunes de les seves actuacions i puc posar-me al seu lloc.’ Davant comentaris com aquests cada vegada m’adono més de la valuosa tasca en la col·laboració amb els serveis socials i sanitaris.”

És més, un dels objectius prioritaris de l'assessorament psicopedagògic ha de ser fomentar i vetllar per la coordinació dels serveis de suport amb estímul i garantia de la seva eficàcia tot superant visions limitades a un sol àmbit d'intervenció i essent conscients que no podem analitzar els individus des d'una òptica parcial quan l'alumne és una entitat global i complexa que està actuant en sistemes també complexes tal com recorda aquesta metàfora índia (Nardone, 1997). Es tracta de quatre cecs situats al voltant d'un elefant. Cada un d'ells toca una part de l'elefant i sosté que aquesta és la vertadera constitució del mateix. El que li toca la trompa diu que és quelcom llarg i flexible; un altre que li toca un costat afirma que es tracta d'una massa compacta de carn; i de la mateixa per a qualsevol altra percepció limitada a una part de l'animal. Fent un paral·lelisme, cada professional podria ser com un d'aquests cecs que intenta captar la realitat d'un alumne des de la seva perspectiva, amb el seu llenguatge especialitzat i els seus instruments cognoscitius particulars.

Així doncs, els diferents professionals hem de tenir en compte aquesta complexitat i aprendre a complementar les nostres valoracions per construir una visió més rica de la situació de l'alumnat (Huguet, 2005), és a dir, assegurar una visió holística i pluridisciplinar en la valoració de les necessitats educatives de l'alumnat i en l'organització de la resposta educativa, de forma que cada alumne rebi en el marc escolar els suports que precisa per al seu progrés acadèmic, personal i social, així com buscar les vies adequades per a que, si és el cas, pugui rebre el suport d'altres serveis de la comunitat (sanitaris, socials). (Giné i Ruiz, 1996)

“Una tutora em comentava: ‘Per a mi és molt important conèixer l’opinió, els objectius i el pla de treball dels professionals que atenen la Maria per tal de poder reforçar aspectes dins l’entorn escolar i compensar les mancances que pugui tenir en altres àrees’.”

“Igualment la psicòloga del CDIAP em transmetia: ‘Necessitava saber com anaven aquests nens a l’escola, per a mi són essencials aquestes reunions’.”

Per tant, es tracta d'una intervenció amb un caràcter global i dinàmic que té en compte els aspectes personals, familiars, escolars i socials dels alumnes. Aquest fet suposa que el nucli majoritari de les intervencions de l'EAP se situï en els centres escolars amb la seva complexitat i riquesa i en estreta relació amb els serveis i professionals del sector (Sentís, 2006).

“M’adono que quan els mestres estableixen un vincle de confiança amb mi com a psicopedagoga, em demanen ajuda en l’atenció dels nens i m’expressen les seves inquietuds per tal d’incloure els alumnes que més dificultats tenen.”

Tal com esmenta Viñas (2010), les directives europees consignen la necessitat de les polítiques del cicle vital (life cycle) enteses com l'actuació conjunta de les diferents institucions públiques i privades per tal de donar una resposta global a les necessitats dels

ciutadans d'una determinada edat. En aquest sentit, els EAP estem molt ben situats ja que l'experiència de treball en xarxa és intrínseca a la nostra intervenció (els contactes amb el CSMIJ, amb l'EAIA i amb els serveis socials del Consell Comarcal són totalment habituals i encara més, l'interior de l'EAP ja és un equip multiprofessional).

“Una companya de l'EAP em comentava. ‘Nosaltres estem molt acostumats a treballar en equip ja que setmanalment en el nostre horari tenim un temps dedicat a reunió d'equip on preparam materials conjuntament i analitzem casos i situacions i entre tots busquem l'orientació més adequada. Per tant, l'assessorament a cada centre sempre té el recolzament de l'equip’.”

Serra (2008) reafirma la visió anterior, assenyalant que

la col·laboració entre professionals dels àmbits escolars, socials o sanitaris i entre aquests i altres agents implicats en el desenvolupament personal i/o comunitari, constitueix actualment una pràctica relativament comuna dels serveis educatius públics que ens permet situar les seves funcions, objectius i tasques des d'una posició de clara vinculació amb les institucions socials, educatives o sanitàries que constitueixen les xarxes públiques del territori. Suposa el pas de la mera coordinació de tasques a la col·laboració en la presa de decisions i a la coresponsabilitat participada. La concepció de la persona com un ser social que es construeix a partir dels vincles que estableix amb els diferents contextos de desenvolupament, amplia els paràmetres de l'acció psicoeducativa i incorpora, de manera participada i vinculant, als diferents agents i institucions educatives i socials en un entramat “família-escola-institucions de salut, serveis socials-comunitat. (p. 2)

Des d'una perspectiva institucional i comunitària, l'adopció del model inclusiu d'educació, l'emergència de noves formes d'organització social o els canvis en la demanda cada vegada més explícita de què els serveis públics incorporin les idees de transversalitat i integralitat en la seva pràctica professional, són alguns dels indicadors de canvi de la pràctica professional tradicional a partir de les noves realitats que aquests plantegen.

En paraules de Serra (2008):

“El treball amb altres, esdevé un paradigma d'acció sostingut en la pràctica i amb una clara voluntat transformadora dels agents i realitats amb la que s'interactua i a diferència del treball sobre els altres, suposa un canvi de categoria política i de concepció de l'acció pública.” (p. 7)

La prevenció és actualment un dels principis capitals de la intervenció i inclou: la identificació de necessitats o problemes educatius i socials a nivell individual, institucional i comunitari; l'anàlisi dels recursos personals, institucionals i comunitaris; l'establiment d'estratègies conjuntes dirigides a facilitar la resposta a les necessitats detectades utilitzant, coordinant i millorant els recursos i els serveis dels quals ja es disposa.

Segons Anton i Monereo (2009),

les funcions dels EAP, avaluació, assessorament i orientació s'acompanyen de les tasques de la coordinació definida en dues dimensions: entre els professionals d'un mateix equip i/o servei, per gestionar el treball conjunt i d'aquest amb altres serveis –educatius, socials i de salut- que interactuen en el mateix territori amb l'objectiu de col·laborar amb els centres docents per millorar l'atenció de l'alumnat. (p. 23)

I per tant, encara que els centres educatius identifiquin un professional com a punt de referència per a l'atenció de l'EAP, convé deixar constància que es tracta d'una actuació a nivell d'equip i, per tant, de caire institucional. Aquesta característica implica la provisió de temps necessari per a desenvolupar els criteris, materials i metodologia que impliquen el treball en equip.

Així doncs, les tasques que individualment es duen a terme en els centres, parteixen d'un treball en equip que ens permet compartir les diferents estratègies d'intervenció amb la finalitat de millorar-la, donar-li coherència i globalitat dins de la zona. No s'ha d'entendre cap actuació de manera independent; totes han d'estar vinculades al treball que defineix l'equip. Així el treball d'equip esdevé un eix transversal que té incidència en els diferents àmbits d'actuació i defineix les línies d'intervenció dels professionals que el componen. (Associació Catalana de Professionals dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic, ACPEAP).

En efecte i d'acord amb Serra (2009),

“les condicions en què es du a terme l'activitat professional han variat en aquests darrers anys, com han variat les relacions entre els agents implicats en el desenvolupament personal i/o comunitari. D'una manera més o menys explícita, en la nostra pràctica professional la presència de l'altre està introduint canvis importants en la manera com organitzem els processos de valoració o de resposta.

“Són noves pràctiques que suposen passar d'un treball centrat en l'acció “sobre” els altres a un treball “amb” els altres. Aquest evident canvi de posició no sols afecta a la cultura tradicional de treball dels serveis públics adreçats a les persones

de caràcter fonamentalment assistencial, sinó també a l'estructura organitzativa d'aquests serveis des d'una perspectiva de sistemes oberts.

Els professionals que actualment integren els serveis educatius, socials o sanitaris públics treballem en experiències compostes, no fragmentades i pluricausals, que demanen justament, per la seva pròpia naturalesa, abordatges globals i transversals". (p. 32)

Es genera així, un treball de col·laboració entre professionals que necessita de marcs on pugui quedar recollit. Aquests marcs haurien de constituir noves estructures organitzades de treball conjunt entre professionals, i són, a grans trets, de dos tipus:

- Aquelles constituïdes pels professionals que integren un servei
- Aquelles constituïdes com a espai de relació entre professionals de diferents serveis.

L'experiència personal individual s'integra en una experiència professional col·lectiva, la del servei en el que es treballa o la de l'estructura de col·laboració en la que es participa, i esdevé experiència col·lectiva.

La necessitat de què els serveis d'assessorament públic funcionin com a sistemes oberts amb una relació continuada amb altres sistemes del seu entorn.

En conclusió, i d'acord amb Anton i Monereo (2009),

els EAP, per tal de portar a terme les funcions d'avaluació i assessorament i orientació encomanades pel Departament d'Ensenyament, han desenvolupat una altra funció que és la coordinació amb els diferents agents que participen en el camp educatiu i entre els propis professionals del servei per tal de construir un

treball intern d'equip que permeti un desenvolupament de les funcions de manera adequada i de qualitat. (p. 24)

Així és que després de més de 25 anys d'experiència desenvolupant aquesta dinàmica de treball es consolida com un servei amb un ampli ventall de possibilitats assessores i l'assenyalen com el més capaç per desenvolupar aquesta funció: la col·laboració.

Les seves funcions són regulades pel Decret 155/1994, de 28 de juny, modificat pel Decret 180/2005, de 30 d'agost, pel qual es regulen els serveis educatius i la Resolució de 29 de juny de 2011 relativa a l'organització i el funcionament dels serveis educatius per al curs 2011-2012.

Les seves funcions s'estructuren en relació a tres àmbits:

<u>Atenció a l'alumnat i les seves famílies</u>
<ul style="list-style-type: none">• Identificació i avaluació psicopedagògica i/o social de les necessitats educatives especials de l'alumnat i proposta d'escolarització, en col·laboració amb els serveis específics quan s'escaigui.• Elaboració de Dictàmens i Informes diversos per a orientar l'escolarització.• Realitzar la valoració motriu d'un alumne/a amb necessitats educatives especials per tal d'establir el seu grau d'afectació i les seves necessitats d'accessibilitat i planificar i dur a terme programes d'intervenció amb aquest alumnat.• Assessorament al professorat per a la planificació de la resposta educativa (adaptacions d'aula, de materials, plans individualitzats...) que pugui necessitar l'alumnat, en col·laboració amb els mestres i professors, especialistes i serveis educatius específics.• Assessorament a l'alumnat, famílies i equips docents sobre aspectes d'orientació personal, educativa, professional i social.• Seguiment de l'alumnat amb necessitats educatives especials al llarg de la seva

escolaritat i de manera especial en els moments de transició entre etapes educatives, en col·laboració amb els altres professionals i serveis educatius implicats. Per això, és important que les famílies ens percebin com a referents en moments claus del desenvolupament dels seus fills. *“Una mare en el període de preinscripció em manifestava: ‘Tinc por del canvi cap a l’ESO, però confio en vosaltres (referint-se a la tutora i a mi) que traspassareu al tutor de 1r. d’ESO la informació necessària en relació a l’atenció de la nostra filla’.”*

- Detecció, valoració i derivació – si s’escau - d’alumnat als serveis educatius específics (CREDA, CREDV, SEEM, SEETDIC), als serveis socials, de salut o de justícia (CSMIJ, CDIAP, EAIA, DGAIA...). Per tant, necessitem conèixer les veus dels diferents professionals dels serveis que atenen la població en edat escolar de la comarca.
- Coordinació amb altres professionals, serveis o institucions de la zona per donar una resposta coherent i adequada a les necessitats educatives de l’alumnat. *“Una professional d’un servei em comentava: ‘Per nosaltres és molt important conèixer com el Toni es troba a l’escola, si progressa, si té amics, si està a gust ja que a l’escola hi passa moltes hores.’.”*

Atenció als centres educatius

- Assessorament als centres i al professorat en la identificació de necessitats educatives de l’alumnat i col·laboració en la planificació d’actuacions de resposta educativa en l’entorn escolar, familiar i social.
- Coordinació amb l’equip directiu i amb el professorat del centre que dona suport a la diversitat de l’alumnat (mestres d’educació especial, psicopedagogs, mestres de pedagogia terapèutica, educadors especialitzats...). *“La mestra d’educació especial em transmetia: ‘Em sento més segura de l’atenció del Marc des que em vas orientar dels aspectes que tenia més dificultat i que s’havien de treballar més sistemàticament’.”*

- Participació a les Comissions d'Atenció a la diversitat del centre i a les comissions socials. *“La cap d'estudis comentava: ‘Ens ha estat molt enriquidor sistematitzar la Comissió d'Atenció a la Diversitat, per poder atendre la diversitat i conèixer la globalitat de les actuacions i suports’.”*
- Col·laboració en processos d'inclusió, en la prevenció i resolució de conflictes i en la detecció i prevenció de conductes de risc
- Assessorament en processos de tutoria i orientació de l'alumnat.
- Assessorament per a l'entesa, la col·laboració i la confiança mútua entre les famílies de l'alumnat i el centre educatiu, especialment d'aquell alumnat més vulnerable o amb risc d'exclusió. *“En moltes ocasions els pares em manifesten: ‘Ens sentim escoltats i recolzats i el fet de ser tan accessibles ens permet que davant d'un dubte ens orienteu el que nosaltres podem fer des de casa’.”*

Atenció i intervenció a la zona

- Participació en els processos d'escolarització i transició entre etapes educatives. En aquest sentit i d'acord amb Jové et al. (2005) és important que les famílies mantinguin referents en els moments de transició, mantenint els suports amb continuïtat i sense esquerdes que puguin suposar condicions de desorientació com una dificultat afegida per a la presa de decisions ja que cada canvi suposa una situació d'estrés.
- Treball en xarxa amb les institucions i serveis de la zona en la detecció de necessitats, l'establiment de criteris comuns d'actuació, el coneixement i la difusió de recursos. Per aquest motiu, establir el treball en xarxa a la comarca ens ha permès un acostament dels diferents serveis i professionals amb l'objectiu de donar una major atenció sense duplicitats, solapaments i contradiccions.
- Treball en xarxa amb els diferents serveis i programes educatius de la zona o sector (CREDA, CREDV, SEEM, SEETDIC) i amb equips o serveis d'altres departaments (salut, acció social i justícia) de la zona.

- Col·laboració amb les administracions en la planificació i optimització dels recursos educatius del sector i en temes relacionats en l'escolarització dels alumnes.
- Participació en els plans educatius d'entorn i en altres plans o programes que afavoreixen la integració escolar i social de l'alumnat (absentisme, risc d'exclusió social, salut...).
- Coordinació i dinamització d'activitats de Formació i intercanvi dels docents, en col·laboració amb el centres de recursos pedagògics (CRP) del SEZ.

En els darrers anys, en la majoria de serveis esmentats hi ha hagut un augment dels professionals tal com queda evidenciat en la següent taula:

SERVEI	2000-2001	2010-2011
EAIA	3 professionals	6 professionals
CDIAP	3 professionals	7 professionals
UBASP	7 professionals	10 professionals
CSMIJ	2 professionals	4 professionals
CREDA	1 professional	2 professionals
CREDV	3 professionals	3 professionals
SEEM	3 professionals	3 professionals
EAP	4 professionals	5 professionals

Taula 2: Augment dels professionals dels serveis en els darrers 10 anys.

Així doncs, un cop analitzat el context on drem a terme la nostra investigació, anem a detallar el plantejament del problema.

3.2. Plantejament del problema.

Els canvis polítics, socials, culturals i científicotecnològics, han donat lloc a societats globals i locals molt plurals, amb fortes diferències culturals i econòmiques de manera que l'educació ha deixat de ser patrimoni de l'escola i se situa en el marc de l'educació al llarg de tota la vida. Com a conseqüència, s'han anat desenvolupant tot un seguit d'experiències de caire educatiu i comunitari, amb voluntat integradora, que intenten donar resposta als actuals reptes socioeducatius. És aquí on s'emmarca el treball en xarxa, una aposta que permet una continuïtat de l'atenció i un aprenentatge mutu entre els professionals i serveis que intervenen (Ubieto, 2007).

En la tasca diària dels professionals dels serveis que atenen infants en edat escolar, s'emmarca la coordinació amb altres professionals i amb els mestres i professors dels centres educatius i aquesta coordinació no sempre és valorada com efectiva.

Al 2008, Pastó² en un estudi sobre *“La coordinació i la col·laboració de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic amb els diferents serveis. Percepció dels professionals de l'EAP sobre la coordinació i la col·laboració amb els diferents serveis”* a partir de l'anàlisi documental de les memòries de l'EAP i de les diferents aportacions del grup de discussió amb els professionals de l'EAP destaca:

- Manca d'una bona coordinació per tal de dur a terme una funció preventiva.

² Pastó, C. (2008). “La coordinació i la col·laboració de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic amb els diferents serveis. Percepció dels professionals de l'EAP sobre la coordinació i col·laboració amb els diferents serveis”.

Estudi presentat per l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats del programa de doctorat: “Educació Inclusiva i Atenció Socioeducativa al Llarg del Cicle Vital”

Els professionals de l'EAP manifesten que si vol apostar-se per la prevenció és necessària una bona coordinació.

- Dificultat per consolidar un model global, sistèmic i interdisciplinar en què es vegi l'infant dins el seu context familiar, escolar, social,...

Els professionals de l'EAP també exposen que costa anar consolidant un model integral.

Per tant, aquest estudi inicial ens va aportar la visió dels professionals d'un dels serveis de la comarca (Equip d'assessorament i orientació psicopedagògica) en relació a la col·laboració, però necessitàvem escoltar la veu dels professionals de la resta de serveis i també dels mestres i professors que duen atenció directa als alumnes i a les seves famílies per tal de disposar d'una visió més complerta i global de com es duu a terme el treball col·laboratiu i el treball en xarxa a la comarca donat que som tots els professionals els qui conjuntament tenim la clau per a la millora de la col·laboració a la nostra comarca.

Els interrogants que se'ns plantegen són els següents: Quina és la visió dels professionals dels diferents serveis (EAP, CDIAP, CREDA, SEEM, CSMIJ, EAIA, Serveis Socials de Base, CREDV) sobre la coordinació i la col·laboració intraserveis a la comarca? Quina és la visió dels mestres i professors dels centres educatius respecte el treball col·laboratiu entre aquests serveis? El treball que exposem a continuació té com a finalitat donar resposta a aquestes qüestions per tal de poder comprendre i, si és necessari, optimitzar el treball en xarxa al territori.

3.3. Objectius.

Per tal de poder donar resposta als interrogants anteriors, la finalitat del nostre estudi és:

- a) Conèixer i analitzar les veus dels diferents professionals implicats en el treball en xarxa a fi d'avaluar com s'està duent a terme.
- b) Dissenyar criteris per desenvolupar una proposta de treball en xarxa al territori creant un model de treball eficaç i eficient en relació als alumnes i a les seves famílies evitant els efectes nocius de la descoordinació (duplicació, interferències, conflictes,...).

En relació a aquesta finalitat, concretem els següents objectius:

- Conèixer les necessitats sentides i viscudes dels professionals dels serveis.
- Conèixer i analitzar la visió dels professionals dels diferents serveis en relació a la coordinació i la col·laboració en el treball en xarxa en el territori.
- Descriure com es realitza la col·laboració amb els diferents serveis (EAP, CREDA, CDIAP, EAIA, CSMIJ, CREDV, SEEM, Serveis Socials de Base).
- Conèixer i analitzar la visió dels mestres i professors dels centres educatius en relació al treball col·laboratiu entre serveis.
- Dissenyar criteris per desenvolupar una proposta d'actuació de Treball en xarxa al territori.

3.4. Disseny metodològic.

“Investigar és buscar de nou, tornar a mirar més curosament per esbrinar més. Tornem a mirar perquè pot haver-hi quelcom erroni en allò que ja sabem. (...) L’actitud investigadora pressuposa que la primera mirada –i les posteriors- poden ser propenses a l’error, i per això hem de mirar una i una altra vegada, de forma diferent i complerta cada vegada.” (Selltiz, 1976:17)

Tal com assenyala Gil Flores (2005) un paradigma és només una manera de veure i explicar que són i com funcionen les coses. Són teories elaborades sobre un aspecte particular de l’univers o sobre la seva totalitat. En aquest sentit, és essencial fer explícit el nostre paradigma donat que com assenyalen Taylor i Bogdan (1992) el que defineix la metodologia és, simultàniament, tant la manera d’enfocar els problemes com la forma en què busquem les respostes, de manera que en funció del paradigma es dona significat a la realitat observada.

En el període 2006-2008, vam realitzar un treball de recerca amb la finalitat de conèixer la percepció dels professionals de l’Equip d’Assessorament i Orientació Psicopedagògica sobre la coordinació i la col·laboració amb els diferents serveis. Aquest estudi ens va servir per poder fer una aproximació al context i tenir una radiografia de la col·laboració des del punt de vista dels professionals de l’EAP. Però aquesta única visió no ens ajudava a comprendre la complexitat de la situació, i des del marc teòric del que suposa el treball en xarxa vam continuar la recerca centrant-nos en esbrinar les vivències dels professionals de la resta de serveis i dels mestres i professors dels centres educatius de la comarca en relació al treball col·laboratiu entre serveis.

Per això, en l'estudi ens situem en **el paradigma interpretatiu** amb l'objectiu de conèixer, comprendre i interpretar la realitat amb una clara intenció de transformar-la i millorar-la (paradigma sociocrític).

Per dur a terme la nostra investigació necessitem una metodologia. Seguint a Latorre, del Rincón y Arnal (1995) l'entendem com el pla o esquema de treball de l'investigador, que recull els procediments que se seguiran per contrastar els interrogants de la recerca. Inclou consideracions respecte al mètode apropiat i el tipus de disseny, així com la selecció dels subjectes.

Així doncs, i d'acord amb Blaxter et al. (2008, 72) entenem per *“metodologia un enfoc general per estudiar un problema d'investigació mentre que per mètode ens referirem a una tècnica específica de recollida o anàlisi de dades.”* Definites així, l'estudi de cas és una metodologia que utilitza diversos mètodes. En aquesta direcció, hem d'insistir en què si bé la metodologia de cas tendeix a utilitzar mètodes qualitius, no impedeix que apliqui mètodes quantitius tal com matisen Arbnor i Bjerke (1997):

“No és possible determinar empírica o lògicament el millor enfoc, ja que això solament s'aconsegueix mitjançant la reflexió, considerant la situació que es va a estudiar i la pròpia opinió sobre la vida. Això vol dir que, fins i tot, si es creu que un enfoc és més interessant o prometedor que un altre, nosaltres no vulguem donar millor puntuació a un enfoc sobre un altre. De fet, no podem fer-ho en termes generals. L'únic que podem fer és intentar fer explícites les característiques especials en les quals es basen els diferents enfocs.” (p. 5)

Tot i que en l'estudi de cas les dades poden ser obtingudes des d'una varietat de fonts, tant qualitatives com a quantitatives (documents, registres d'arxius, entrevistes directes, observació directa, observació dels participants, etc.) (Chetty, 1996 citat a Martínez, 2006), es tracta d'una eina valuosa d'investigació, i la seva major fortalesa radica que a través del mateix es mesura i registra la conducta de les persones involucrades en el fenomen estudiat, mentre que els mètodes quantitius només se centren en informació verbal obtinguda a través d'enquestes per qüestionaris (Yin, 2003).

En la nostra recerca i per tal d'obtenir la perspectiva dels participants, s'analitza el treball en xarxa a la comarca, partint de la **metodologia qualitativa** i més concretament de **l'estudi de cas** entenent el cas com la situació territorial donat que ens ofereix una manera d'investigació que s'adequa a les característiques de l'estudi i permet recopilar dades en situacions naturals, descriure i analitzar les opinions, pensaments i percepcions dels subjectes.

L'estudi de cas, en Ciències Socials o Humanes, és considerat per alguns autors com una metodologia de recerca que inclou una diversitat de mètodes i tècniques d'investigació que tenen en comú la focalització de tots ells en l'estudi en profunditat d'un determinat exemple o cas (Martínez Bonafé, 1990).

Segons Stake (1998), *els estudis de cas es fan per assolir una major comprensió d'un fenomen concret, per aclarir un tema o qüestió teòrica complexa o per indagar qualsevol fenomen, situació o col·lectiu.*

D'aquí que Eisenhardt (1989 citat a Martínez, 2006, 183-184) concebi un estudi de cas com *“una estratègia d'investigació dirigida a comprendre les dinàmiques presents en contextos singulars”*, combinant diferents mètodes per a la recollida d'evidència qualitativa i/o quantitativa amb la finalitat de descriure, verificar o generar teoria.

“El pare d'un alumne em comentava: ‘Quan vivia a la gran ciutat, tot era més complicat, en canvi, amb el nostre trasllat a una població més petita, tots hem guanyat en qualitat de vida i crec que l'atenció al nostre fill és superior ja que els professionals són més a prop nostre i pot rebre més atenció donat que no hi ha tants usuaris a atendre’.”

D'acord amb Ballester (2001), per a la nostra recerca, l'estudi de cas té com a objectiu l'explicació i la comprensió del que succeeix en relació al fet que s'ha determinat investigar: estudiar un cas implica acceptar-ne la particularitat i interpretar-la en relació al context en el qual es desenvolupa. El seu propòsit no és representar el món, sinó aproparse a la complexitat del cas en sí mateix. L'estudi de cas pot permetre, en ocasions, refinar una teoria i suggerir hipòtesis per altres investigacions o ajudar a descobrir implicacions extrapolables a altres casos. La generació de teoria no és per tant, l'objectiu de l'estudi de cas, sinó que ho són l'explicació i la interpretació d'un determinat fet, per tractar d'assolir una millor comprensió del problema que s'investiga.

Tal com apunta la mateixa definició de Stake (2007,16-17), *“no ens interessa perquè amb el seu estudi aprenuem sobre altres casos o sobre algun problema general, sinó perquè necessitem aprendre sobre aquest cas particular. (...) La investigació d'estudi de casos no és una investigació de mostres. L'objectiu primordial de l'estudi d'un cas no és la comprensió d'altres. La primera obligació és comprendre aquest cas.”*

Aquesta situació ens permetrà comprendre la realitat de la coordinació a la nostra comarca a fi de millorar la col·laboració entre serveis i el treball en xarxa.

Tal com afirmen Blaxter et al (2008),

l'estudi de cas és, en molts sentits, ideal per satisfer les necessitats i recursos de l'investigador a petita escala ja que permet centrar-se en un únic exemple que pot ser el lloc de treball de l'investigador o una altra institució o organització amb la que té relació. (p. 85)

Per aquest motiu, en el nostre estudi, aquesta estratègia de recerca ens permet abordar com es duu a terme el treball en xarxa a la comarca així com recollir i contrastar les diferents veus dels qui participen en el procés d'acompanyament dels infants i les seves famílies.

D'altra banda, també és necessari tenir en compte les principals objeccions que es fan a l'estudi de cas. Aquestes tenen relació amb la generalització i la validesa interna i externa dels resultats obtinguts. L'estudi de cas es basa en l'estudi detallat d'una situació concreta, que presenta una lògica interna determinada i que té lloc en un context i un temps específic. *L'estudi de cas, com el seu nom indica, es concentra en casos especials. Les generalitzacions derivades dels estudis de cas han de fer-se amb precaució* (Mikkelsen, 2005 citat a Blaxter et al., 2008, 85).

Conseqüentment, la qüestió de la generalització dels estudis qualitius (inclòs l'estudi de cas) no radica en una mostra probabilística extreta d'una població a la qual es puguin

estendre els resultats, sinó en el desenvolupament d'una teoria que pot ser transferida a altres casos. D'aquí que alguns autors prefereixin parlar de transferibilitat, enlloc de generalització, en la investigació de naturalesa qualitativa (Maxwell, 1998 citat a Martínez, 2006).

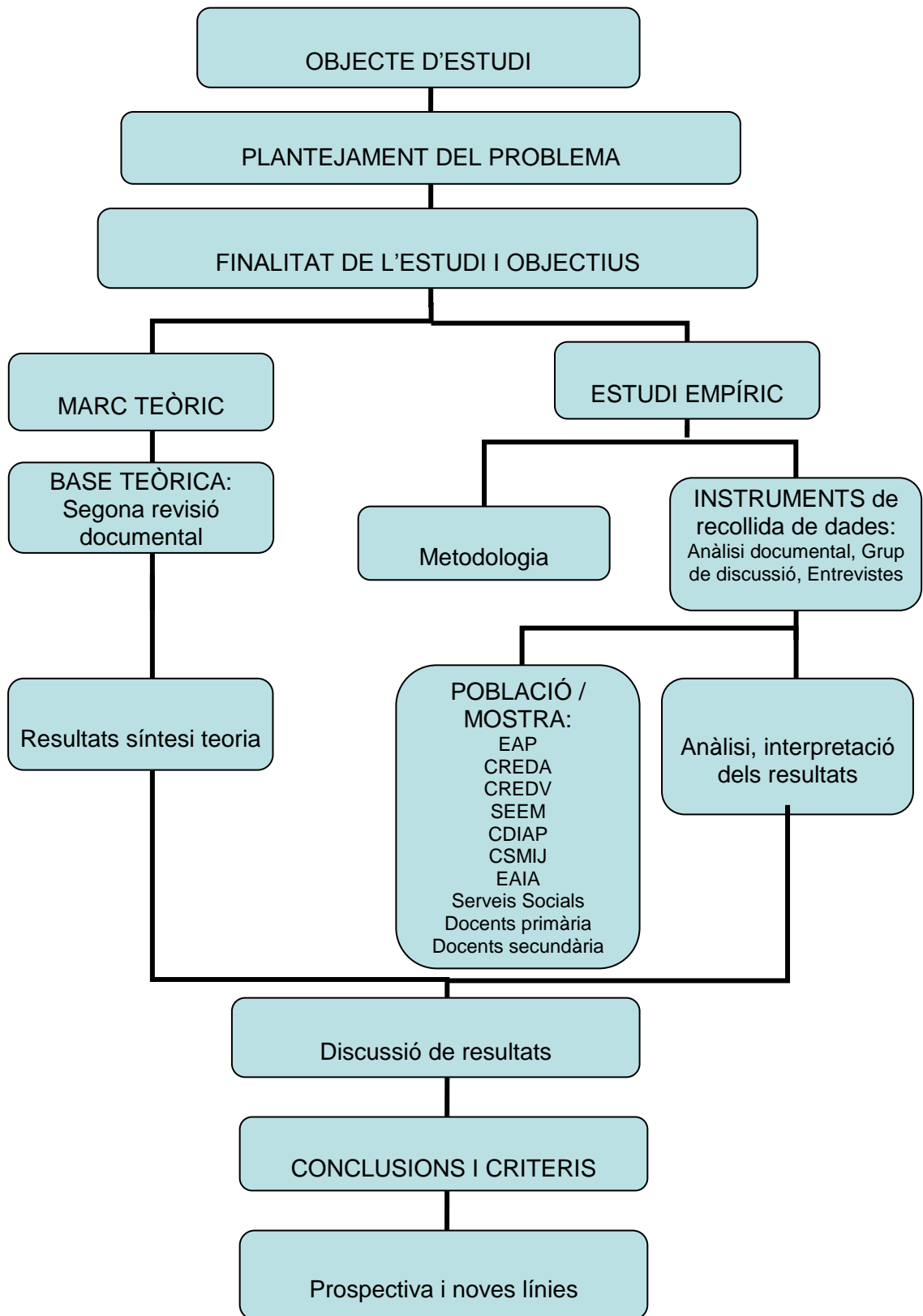
En conclusió, d'entre les característiques bàsiques de la metodologia qualitativa i l'estudi de cas podríem anomenar d'acord amb Ruiz Olabuénaga (2003) i Blaxter et al. (2008):

- El seu procediment és més inductiu que deductiu, és a dir, prefereix partir de les dades, les pràctiques i les experiències de les persones enlloc de partir d'una teoria i una hipòtesi perfectament elaborada.
- L'orientació és holística i concretitzadora enlloc de particularista i generalitzadora donat que pretén captar tot el contingut d'experiències i significats que es donen en un sol cas. De fet, permet centrar-se en un únic exemple com pot ser el lloc de treball de l'investigador.
- El seu objectiu és la captació i reconstrucció de significat. Donat que l'estudi de cas es genera a partir d'experiències i pràctiques reals, poden vincular-se amb l'acció i contribuir a canviar la pràctica. És per això que tota la tesi està pinzellada amb les meves vivències i experiències de tots aquests anys.
- Es poden incorporar fets que no s'havien previst (serendipity).
- Estudia la vida social en el seu propi marc natural sense distorsionar-la ni sotmetre-la a controls experimentals.
- La manera de captar la informació no és estructurada sinó flexible i desestructurada i el disseny es va configurant al llarg del temps.
- Utilitza amb freqüència mostres intencionals de subjectes.

- Implica un estil d'investigació social en el que es dóna una insistència especial a la recollida esmerada de dades i observacions lentes, prol·longades i sistemàtiques a base de notes, gravacions,...

En definitiva, el que pretenem a través d'aquest estudi és entendre el treball en xarxa a la nostra comarca com un cas únic i particular.

A continuació, incloem un esquema del procés seguit durant l'estudi:



Gràfic 4: Procés seguit en el nostre estudi. Adaptació de Suau (2007)

3.5. Recollida i tractament de les dades. Mostra i instruments.

La recollida de dades s'ha realitzat en diferents fases cronològiques:

- FASE 1 (2006-2008): Equip de professionals de l'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica de l'EAP LI-06 Urgell³.
- FASE 2 (2009-2011):
 - . Professionals dels diferents serveis de la comunitat educativa: EAP, CREDA, CDIAP, CSMIJ, EAIA, SEEM, CREDV i Serveis Socials de Base.
 - . Mestres i professors dels centres educatius de la comarca.

Els instruments utilitzats en les fases de l'estudi queden reflectits en la següent taula:

<i>INSTRUMENTS UTILITZATS EN LES FASES DE L'ESTUDI</i>	
FASE 1 (2006-2008)	Anàlisi de documents
Fase qualitativa	Grup de discussió
FASE 2 (2009-2011)	Entrevista semiestructurada
Fase qualitativa	

Taula 3: Instruments de recollida de dades

Seguidament, descriurem breument les principals característiques dels instruments utilitzats.

³ L'EAP LI-06 Urgell forma part de la xarxa d'EAPs de Catalunya i a la província de Lleida hi ha 11 EAP.

► Anàlisi de documents

L'obtenció de materials documentals és una de les tècniques tradicionalment emprades en la metodologia qualitativa. Els materials documentals aporten una visió històrica necessària per poder realitzar una anàlisi amb perspectiva. Tot i que existeix el perill d'esbiaix per part de qui redacta el document, es considera que és una tècnica que proporciona una sèrie d'avantatges interessants, com la d'evitar problemes de reactivitat que qualsevol interacció personal pot presentar, a més de ser una font econòmica d'obtenció d'informació (Vallés, 1997).

D'acord amb Latorre (2003, 78), *“la qualitat i utilitat d'aquest material és molt variada. Són de gran utilitat per obtenir informació retrospectiva d'un fenomen, situació o programa i en ocasions, l'única font per accedir a una determinada informació.”*

Donat que l'objectiu inicial era realitzar una aproximació al camp d'estudi, fer una immersió al context, vàrem analitzar les memòries de l'EAP dels darrers 5 cursos acadèmics (del curs 2002-2003 al curs 2006-2007). L'anàlisi d'aquestes proves documentals ens va permetre conèixer com es valorava des de l'EAP la coordinació i la col·laboració amb els diferents serveis (CREDA, CSMIJ, CDIAP, EAIA, SEEM). En relació a aquestes memòries, cada curs es reflectien els mateixos punts febles: la poca flexibilitat horària dels professionals així com la necessitat d'avançar en la clarificació de funcions i l'àmbit d'actuació de cada servei. Per aquest motiu, es valorava la necessitat d'implantar una cultura avaluativa per tal de millorar i canviar aquells aspectes de la coordinació i la col·laboració que es valorava que no funcionaven.

► **El grup de discussió**

El grup de discussió és bàsicament una tècnica qualitativa que té per finalitat posar en contacte i confrontar diferents punts de vista a través d'un procés obert i emergent centrat en el tema objecte d'investigació, amb la finalitat de conèixer què opinen, com se senten, què saben i sobretot, quines noves perspectives s'obren a partir de la discussió en relació amb el tema objecte de la investigació (Losada i López Leal, 2003).

Aquesta tècnica d'investigació social actua a partir d'allò que es diu, de com es diu, del perquè es diu, d'on es diu,... ja que el discurs depèn de la pròpia subjectivitat però també de la intersubjectivitat com a fet social, donat que està condicionada pel context cultural, social i històric.

Latorre assenyala (2003, 75), *“el grup de discussió sorgeix per omplir alguns buits de l'entrevista individual o estructurada, que no permet comentar, explicar i comparar les experiències i punts de vista dels entrevistats.” “El grup de discussió és particularment apropiat quan la finalitat de la investigació és descobrir les percepcions de les persones sobre una situació.” (p.76)*

A través dels grups de discussió es dona l'intercanvi d'idees, opinions i experiències adquirides enriquides per la interacció verbal.

En paraules de Blaxter et al. (2008:188), *“els grups de discussió ofereixen l'oportunitat d'entrevistar una quantitat de persones al mateix temps i utilitzar la interacció entre un grup com a font de més idees.”*

El grup de discussió es compon d'un conjunt de persones relativament petit, normalment de 6 a 8. A partir d'un guió mínim i amb una sèrie d'idees centrals s'origina el debat i

l'intercanvi de punts de vista entre les persones. L'investigador no participa en la conversa però la determina.

Per a Del Rincón i altres (1995, 319) *“els grups de discussió constitueixen una estratègia particularment apropiada quan l'objectiu de la investigació és explicar com perceben les persones una experiència, una idea o un aconteixement.”*

Un dels aspectes més importants que diferencia els grups de discussió de les entrevistes consisteix en què els participants tenen l'oportunitat d'escoltar les contribucions de la resta de membres del grup i també que el paper de l'investigador ha d'orientar-se més com a moderador que com entrevistador.

El seu propòsit és obtenir informació en profunditat sobre les necessitats, interessos i inquietuds d'un determinat tipus de persones sobre un tema d'estudi des dels seus propis punts de vista en situacions controlades per un moderador, de manera que, donades les característiques del nostre estudi, el grup de discussió va erigir-se com una de les tècniques fonamentals per a l'obtenció de dades en aquesta part de la nostra investigació.

Així és que, es va realitzar un grup de discussió amb els professionals de l'EAP (psicopedagogues i treballadora social) per tal que poguessin comunicar el seu punt de vista sobre determinats aspectes del tema d'estudi: com veien la coordinació i la col·laboració amb els diferents serveis (CREDA, CSMIJ, EAIA, SEEM, CDIAP i Serveis Socials de Base). Els resultats que vàrem obtenir són:

- La col·laboració amb els professionals varia d'un servei a un altre ja que el grau de necessitat de col·laboració és diferent.
- La disponibilitat de temps d'alguns serveis es valora com un impediment per establir una correcta col·laboració.

- La proximitat i l'accessibilitat d'alguns serveis afavoreix que els professionals que en ells hi treballen siguin referents de les famílies al llarg dels cursos.
- La necessitat d'una major clarificació de la coordinació i col·laboració entre serveis a nivell legislatiu per tal de portar a terme una funció preventiva.
- La manca de tradició de treball en equip i d'assumir la seva responsabilitat en la presa de decisions.
- La importància d'una visió interdisciplinària, en el sentit de facilitar el contacte i el coneixement mutu i el respecte de cada àmbit de treball per tal d'evitar contradiccions entre les seves respectives intervencions.

► Les entrevistes

Vàrem considerar necessari recórrer a la tècnica de l'entrevista per donar cabuda a l'estudi i l'expressió directa de les opinions de les diferents veus dels professionals.

Amb aquesta finalitat preteníem matisar i complementar la informació obtinguda a través de l'anàlisi documental i els grups de discussió en la qual es posés de manifest la pràctica a través de la narració, facilitant l'expressió de les experiències de diferents sectors.

L'entrevista qualitativa, comunament denominada entrevista en profunditat, és un dels instruments més interessants per a la investigació social. Es consideren imprescindibles per a l'estudi de la realitat educativa. En el nostre cas, utilitzem l'entrevista en profunditat semiestructurada conceptualitzada per Taylor i Bogdan (1992:102) com "*trobades cara a cara entre l'investigador i les persones informants, trobades dirigides a la comprensió de*

les perspectives que tenen aquestes persones respecte a les seves vides, experiències o situacions, tal i com les expressen en les seves pròpies paraules”.

Latorre (2003) afirma que

l'entrevista és una de les tècniques més utilitzades per a recollir dades en la investigació social que possibilita obtenir informació sobre fets i aspectes subjectius de les persones, creences i actituds, opinions, valors o coneixement que d'una altra manera no estaria a l'abast de l'investigador.(p. 70)

L'entrevista és un model de conversa entre iguals i no un intercanvi formal de preguntes i respostes. El paper que juga l'investigador no és únicament el d'obtenir respostes sinó aprendre quines preguntes fer i com fer-les.

Disseny de l'entrevista

Vàrem utilitzar l'entrevista semiestructurada per ser més flexible i oberta que l'estructurada donat que permetia una major adaptació a les necessitats de la investigació i a les característiques dels subjectes i també perquè durant el seu transcurs permetia introduir qüestions complementàries, alterar l'ordre, la forma i el nombre de preguntes.

Es va creure convenient que les entrevistes tinguessin una durada d'uns 60 minuts i es va sol·licitar el corresponent permís per a la gravació digital d'àudio per tal de posteriorment transcriure el contingut de la gravació.

L'ús de la gravadora digital significa que l'entrevistador solament ha de concentrar-se en el procés de l'entrevista. Pot concentrar la seva atenció en l'entrevistat, oferir el contacte visual i la comunicació no verbal adequada. A més tindrà un registre fefaent de tota l'entrevista. (Blaxter et al., 2008, 188)

Prèvia a l'entrevista, vàrem elaborar una guia. No es tractava d'un protocol estructurat de preguntes, sinó d'una llista flexible i oberta d'aspectes rellevants que havien de ser qüestionats per l'interlocutor.

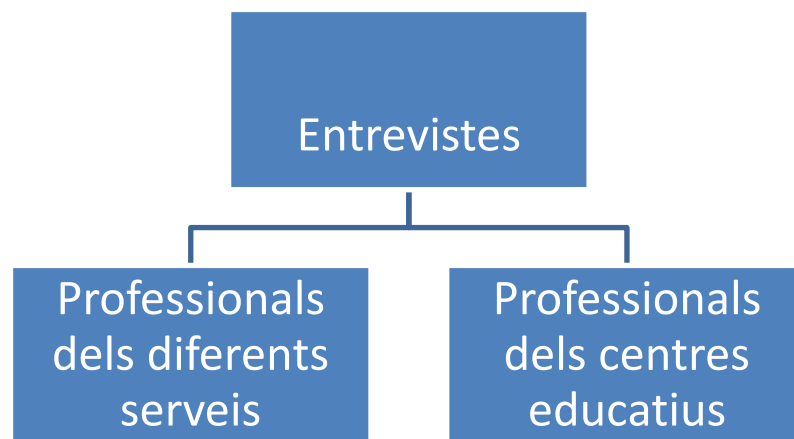
Les entrevistes es van realitzar en diferents emplaçaments, la gran majoria al lloc de treball de cada professional entrevistat, assegurant un espai sense interrupcions.

Selecció de la mostra

Tal com apunta Eisenhardt (1989, 1991 citat a Martínez, 2006, 183-184), en l'estudi de cas no se selecciona una mostra representativa d'una població sinó una mostra teòrica. Així, *“l'objectiu de la mostra teòrica és escollir casos que probablement poden replicar o estendre la teoria emergent...”*. A més, argumenta que el número de casos apropiat depèn del coneixement existent, del tema i de la informació que es pugui obtenir a través de la incorporació d'estudis de casos addicionals i per això suggereix entre quatre i deu casos i afirma: *“Mentre no existeix un número ideal de casos, amb un rang entre quatre i deu casos es treballa bé. Amb menys de quatre és difícil generar teoria amb molta complexitat”*.

En conseqüència, la selecció dels participants no es va realitzar amb criteris estadístics, sinó tenint en compte la significativitat, és a dir, persones que vam considerar significatives per la seva relació amb els objectius de la investigació.

Tot i que tenim present la importància de tots els agents, les seves veus han quedat recollides en tots aquests anys de vivències i experiències però hem situat el focus d'estudi en els professionals pel paper tan important que tenen en el treball en xarxa. Per aquest motiu, vàrem realitzar entrevistes a dos col·lectius diferents: els professionals dels diferents serveis i els professionals dels centres educatius.



A mode de síntesi, fins ara hem presentat el mètode d'investigació utilitzat, la mostra i els instruments de recollida de dades. Com que l'estudi té una durada dilatada en el temps (del 2006 al 2011), creiem que la manera més clara i entenedora d'explicar amb més detall el procés seguit és fer-ho cronològicament. Així doncs, tot seguit exposarem els passos realitzats en la fase 1 de l'estudi (2006-2008) i posteriorment, la fase 2 (2009-2011).

FASE 1 (2006-2008)

EQUIP DE PROFESSIONALS DE L'EQUIP D'ASSESSORAMENT I ORIENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA DE L'EAP LL-06 URGELL.

En primer lloc es va dur a terme l'anàlisi de documents a través de les memòries de l'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica dels darrers 5 cursos acadèmics. Per aquest motiu, vàrem demanar el consentiment per analitzar exhaustivament aquestes memòries a la inspectora d'educació, prèvia comunicació a la directora de l'EAP.

Posteriorment i donat que el nostre objectiu era conèixer les necessitats sentides i viscudes dels professionals del servei i descriure com es realitzava la coordinació i col·laboració amb els diferents serveis es va optar per l'ús del grup de discussió.

Àmbit de detecció:

- Conèixer les necessitats sentides i viscudes dels professionals del servei.
- Descriure com es realitza la coordinació i la col·laboració amb els diferents serveis (CREDA, CDIAP, EAIA, CSMIJ, SEEM i Serveis Socials de Base).

POBLACIÓ:

- Equip de professionals de l'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica de l'EAP Ll-06 Urgell⁴.

Mostra:

“Mentre que l'enfocament quantitatiu analitza ràpidament desenes, cents i milers de casos, l'enfocament qualitatiu es proposa obtenir coneixements a través de l'estudi a fons

⁴ L'EAP Ll-06 Urgell forma part de la xarxa d'EAPs de Catalunya i a la província de Lleida hi ha 11 EAP.

d'un petit nombre de casos. Dos estils d'investigació i un únic objectiu: explicar el món social." (Giroux i Tremblay, 2004, 39)

La mostra coincideix amb la població. Al ser un equip relativament petit s'han seleccionat tots els professionals que hi treballen:

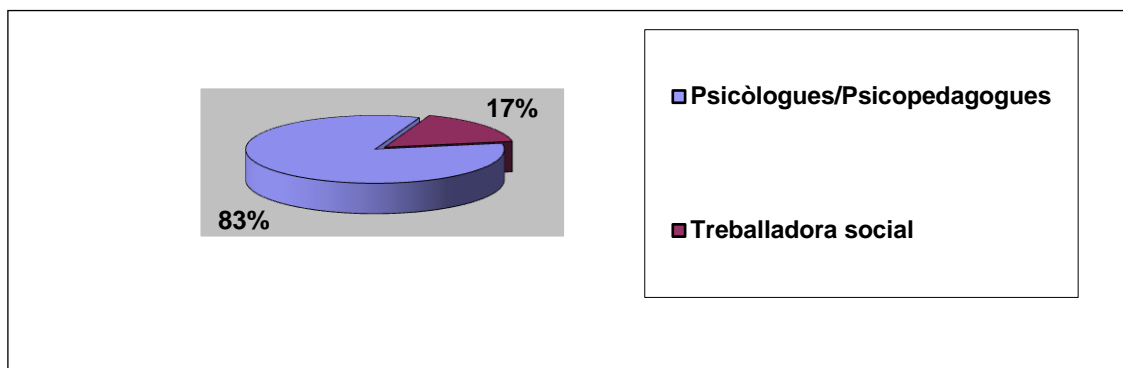
- Psicòlegs i psicopedagogs.
- Treballadora social.

La mostra ha quedat formada per 6 professionals de l'EAP:

- 3 psicòlogues
- 2 psicopedagogues
- 1 treballadora social

PROFESSION	PROFESSIONALS
PSICÒLOGUES PSICOPEDAGOGUES	<ul style="list-style-type: none"> - Psicòloga 1 - Psicòloga 2 - Psicòloga 3 - Psicopedagoga 4 - Psicopedagoga 5
TREBALLADORA SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Treballadora social 1
TOTAL MOSTRA: 6 professionals de l'EAP Ll-06 Urgell	

Taula 4: Mostra seleccionada per a la recollida de dades dels professionals de l'EAP.



Gràfic 5: Mostra seleccionada per a la recollida de dades dels professionals de l'EAP.

REGISTRE I TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ

El registre ha de ser una reproducció d'allò succeït durant el grup de discussió sense resumir ni interpretar. Hem utilitzat la gravació en àudio ja que com afirma Latorre (2003) ens *“permet captar la interacció verbal i registrar les emissions amb precisió. Les transcripcions, tot i que porti temps preparar-les proporcionen una riquesa de dades.”*

(p. 82)

Entenem que les dades tenen una importància limitada i, per tant, és necessari trobar-los-hi significació si volem que resultin útils per a l'investigador (Ander-Egg, 1990).

Partint d'aquest plantejament, s'ha cregut oportú adoptar els postulats de Huberman i Miles (1994) pels quals l'anàlisi qualitativa de les dades representa planificar activitats dirigides a la reducció de les dades, presentació de dades i extracció de conclusions.

En primer lloc, s'ha considerat oportú transcriure literalment les declaracions obtingudes en el grup de discussió (enregistrades amb cinta magnetofònica). Com a conseqüència de

la gran quantitat de dades obtingudes a través d'aquesta transcripció literal, s'ha decidit reduir les dades textuais a través de processos de segmentació, codificació i categorització.

D'acord amb Gil, García i Rodríguez (1995), la codificació i la categorització consisteixen en examinar les unitats de dades per trobar-hi determinats components temàtics que ens permetin classificar-les en una o una altra categoria de contingut i assignar a cada fragment un distintiu (codi) propi de cada categoria.

Del Rincon et al. (1996) afirmen que

“la categorització és un intent progressiu d'agrupar la informació en base a certs criteris definits prèviament. La informació enregistrada s'agrupa en torn a uns conceptes, denominats categories, el conjunt dels quals forma un sistema de categories que ha de reunir les condicions d'exhaustivitat i exclusivitat.”(p. 212)

En aquest estudi, ens posicionem en els plantejaments de Gil Flores (1994) i entenem les categories bàsicament com a eines per tal d'organitzar la informació recollida.

Les categories que s'han definit per tal de realitzar l'anàlisi qualitativa d'aquest estudi s'han elaborat inductivament a partir de les dades enregistrades. S'ha assignat un indicatiu (codi) a cada una de les categories constituïdes amb la finalitat de classificar i de distingir més ràpidament cada una de les unitats de dades corresponents a cada una de les categories. Categorització i codificació formen part d'un mateix procés la finalitat del qual està centrat en reduir les dades obtingudes per a què puguin ser més manejables i com a conseqüència permetin extreure relacions i obtenir conclusions.

Les categories definides són les següents:

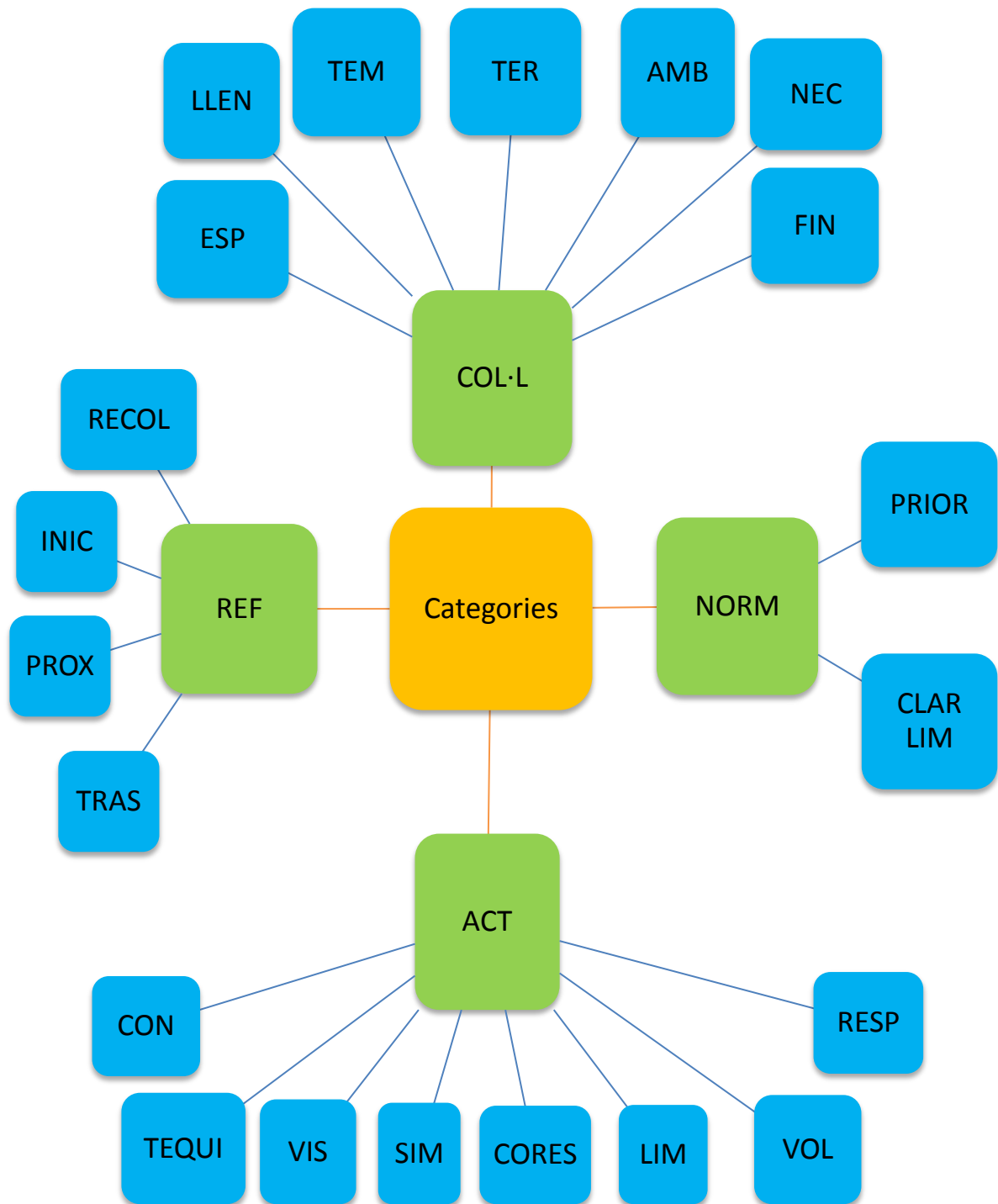
CODI	CATEGORIA
COL·L	Col·laboració entre professionals de diferents serveis
REF	Referent professional
NORM	Normativa actual en relació a la coordinació i col·laboració de serveis
ACT	Percepció dels professionals de l'EAP sobre les actituds dels professionals dels diferents serveis

Taula 5: Categories establertes per a l'anàlisi categorial de les dades recollides dels professionals de l'EAP.

Cada categoria es desglossa en unes dimensions:

CODI CAT.	DEFINICIÓ DE LES DIMENSIONS	CODI DIMENS.
COL·L	Espai fix de trobada	ESP
	Llenguatge i terminologia compartida	LLEN
	Disponibilitat de temps i intercomunicació periòdica dels professionals	TEM
	Territorialitat dels serveis	TER
	Àmbit dels diferents serveis	AMB
	Grau de necessitat de col·laboració	NEC
	Finalitat de la intervenció: perspectiva interaccionista versus perspectiva clínica	FIN
REF	Traspàs d'informació qualitativa	TRAS
	Proximitat i accessibilitat dels serveis	PROX
	Iniciativa de col·laboració amb els altres	INIC
	Grau de recolzament a les famílies	RECOL
NORM	Prioritat dels serveis	PRIOR
	Clarificació de límits i responsabilitats dels professionals	CLAR LIM
ACT	Respecte mutu i reconeixement de la mútua competència	RESP
	Interès per la col·laboració, voluntat d'enteniment i capacitat d'adaptació	VOL
	Acceptació de la complexitat i limitacions del treball	LIM
	Coresponsabilitat en la presa de decisions	CORES
	Simetria i igualtat en les relacions	SIM
	Visió interdisciplinària	VIS
	Capacitat de treball en equip	T EQUI
	Confidencialitat de les dades	CON

Taula 6: Categories i les seves respectives dimensions de les dades recollides dels professionals de l'EAP.



Gràfic 6: Mapa de les categories de l'anàlisi de les memòries i

del grup de discussió als professionals de l'EAP

Els resultats de les memòries i del grup de discussió dels professionals de l'EAP i la segona revisió del marc teòric em fan prendre decisions per dissenyar la FASE 2.

FASE 2 (2009-2011)

PROFESSIONALS DELS DIFERENTS SERVEIS DE LA COMUNITAT EDUCATIVA: EAP, CREDA, CDIAP, CSMIJ, EAIA, SEEM, CREDV I SERVEIS SOCIALS DE BASE.

PROFESSIONALS DELS CENTRES EDUCATIUS (INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA)

L'objectiu d'aquesta fase era similar a l'anterior: conèixer la visió dels diferents professionals per tal de millorar la coordinació i la col·laboració. Des de la vessant psicopedagògica vam pensar en recollir la informació a través d'entrevistes en profunditat als professionals dels serveis. A la vegada vam creure necessari dur a terme entrevistes als mestres i professors de secundària que duen a terme atenció directa als alumnes per tal de matisar i complementar la informació obtinguda dels professionals dels serveis.

Àmbit de detecció:

- Conèixer i analitzar la visió dels professionals dels diferents serveis en relació a la coordinació i la col·laboració en el treball en xarxa en el territori.
- Conèixer i analitzar la visió dels mestres i professors dels centres educatius en relació al treball en xarxa de la comarca.

POBLACIÓ:

D'acord amb Forner i Latorre (1996) la població es refereix al "*conjunt de tots els casos, objectes o esdeveniments en els que es desitja estudiar el fenomen.*" (p. 34) La població a la qual ens referim a la nostra investigació són:

- Serveis de l'Àmbit Educatiu: EAP (Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica), CREDA (Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius),

SEEM (Servei Educatiu Específic de Motrius), CREDV (Centre de Recursos Educatius per a Deficients Visuals), mestres d'educació infantil, primària, educació especial i professionals de l'àmbit de la psicopedagogia dels centres d'educació secundària obligatòria.

- Serveis de l'Àmbit social: CDIAP (Centre de desenvolupament Infantil i Atenció Primerenca), Serveis Socials de Base, EAIA (Equip d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència)
- Serveis de l'àmbit sanitari: CSMIJ (Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil)

Mostra:

La selecció de la mostra ha estat realitzada de forma no probabilística intencional, de manera que s'han seleccionat, segons uns criteris establerts:

- Professionals dels diferents serveis amb una dilatada experiència laboral i alguns amb responsabilitats de gestió.
- Mestres d'educació infantil, primària, educació especial i professors de secundària amb un ampli bagatge professional, reconeixement en la zona de treball, amb un ampli currículum de formació i alguns d'ells en algun moment han assumit responsabilitats de gestió i lideratge.

Com dèiem anteriorment, la tècnica emprada per la recollida de dades dels professionals dels diferents serveis i dels centres educatius ha estat principalment l'entrevista.

► L'entrevista als professionals

L'instrument bàsic el constitueix l'entrevista semiestructurada, entrevista que pressuposa la planificació detallada dels objectius per a la recollida d'informació. Es va informar amb

anterioritat als entrevistats de l'objectiu de l'estudi així com del caràcter estrictament anònim i confidencial de la informació recollida. A la vegada, es va demanar poder fer una gravació amb àudio de l'entrevista per tal de facilitar la posterior transcripció a text. Tots els professionals van accedir-hi.

La mostra ha quedat formada per 14 professionals:

Núm.	Entrevistats	Enregistrament	Durada de l'entrevista
1	Psicòloga del CDIAP (CDIAP ⁵)	Gravació digital d'àudio	33 minuts
2	Psicòloga de l'EAP (EAP)	Gravació digital d'àudio	30 minuts
3	Psicòloga EAIA (EAIA)	Gravació digital d'àudio	38 minuts
4	Logopeda CREDA (CREDA)	Gravació digital d'àudio	30 minuts
5	Mestra SEEM (SEEM)	Gravació digital d'àudio	59 minuts
6	Serveis Socials de Base: - Treballadora social (TS Serveis Socials) - Educador de carrer (EC Serveis Socials)	Gravació digital d'àudio	50 minuts
7	Mestra CREDV (CREDV)	Gravació digital d'àudio	41 minuts
8	CSMIJ: - Psiquiatra (Psiquiatra CSMIJ) - Psicòloga (Psicòloga CSMIJ)	Gravació digital d'àudio	51 minuts
9	Psicopedagoga centre concertat (Psico 1)	Gravació digital d'àudio	26 minuts
10	Psicopedagoga institut (Psico 2)	Gravació digital d'àudio	41 minuts
11	Psicopedagog institut (Psico 3)	Gravació digital d'àudio	31 minuts
12	Director escola (Dir.)	Gravació digital d'àudio	32 minuts
13	Mestra educació especial (MEE)	Gravació digital d'àudio	33 minuts
14	Mestra educació infantil (MEI)	Gravació digital d'àudio	31 minuts

Taula 7: Mostra seleccionada per a la recollida de dades dels professionals dels serveis i dels centres educatius.

⁵ En el capítol d'Anàlisi i Discussió les veus dels diferents professionals estaran referenciades en funció del servei o professió que exerceixin segons s'escaigui.

Tractament de les dades de les entrevistes

Les dades qualitatives recollides a través de les entrevistes als professionals han estat tractades seguint el mateix procés de categorització emprat en el grup de discussió dels professionals de l'EAP.

El procés s'inicia amb la transcripció en forma de text escrit dels discursos orals enregistrats, per a posteriorment dur a terme una lectura repetida dels discursos complets, per obtenir una idea global del contingut dels mateixos i començar a detectar algunes tendències o relacions que orientin l'anàlisi.

A partir d'aquí convindrà dividir els discursos en unitats de contingut o fragments que expressin una mateixa idea, identificar aquests fragments de text amb temes que els puguin descriure –categorització- i assignar a cada un d'ells un codi de tres lletres distintiu de cada categoria d'elements. Així doncs, entenem les categories com a eines per tal d'organitzar la informació recollida.

L'anàlisi de les dades obtingudes en les entrevistes es realitzarà a través de l'anàlisi categorial (procés de categorització i de codificació), la finalitat del qual està centrat en reduir les dades obtingudes per a què puguin ser més manejables i per tant, permetin interpretar la informació i obtenir conclusions.

Les categories definides són les següents:

CODI	CATEGORIA
ACT	Actituds dels professionals envers la col·laboració i el treball en xarxa.
COL·L	Col·laboració entre professionals de diferents serveis. Col·laboració dels centres educatius amb els professionals dels serveis.
REF	Referent professional
NORM	Normativa en relació al treball col·laboratiu i el treball en xarxa.

Taula 8: Categories establertes per a l'anàlisi categorial de les dades recollides dels professionals dels serveis i dels centres educatius.

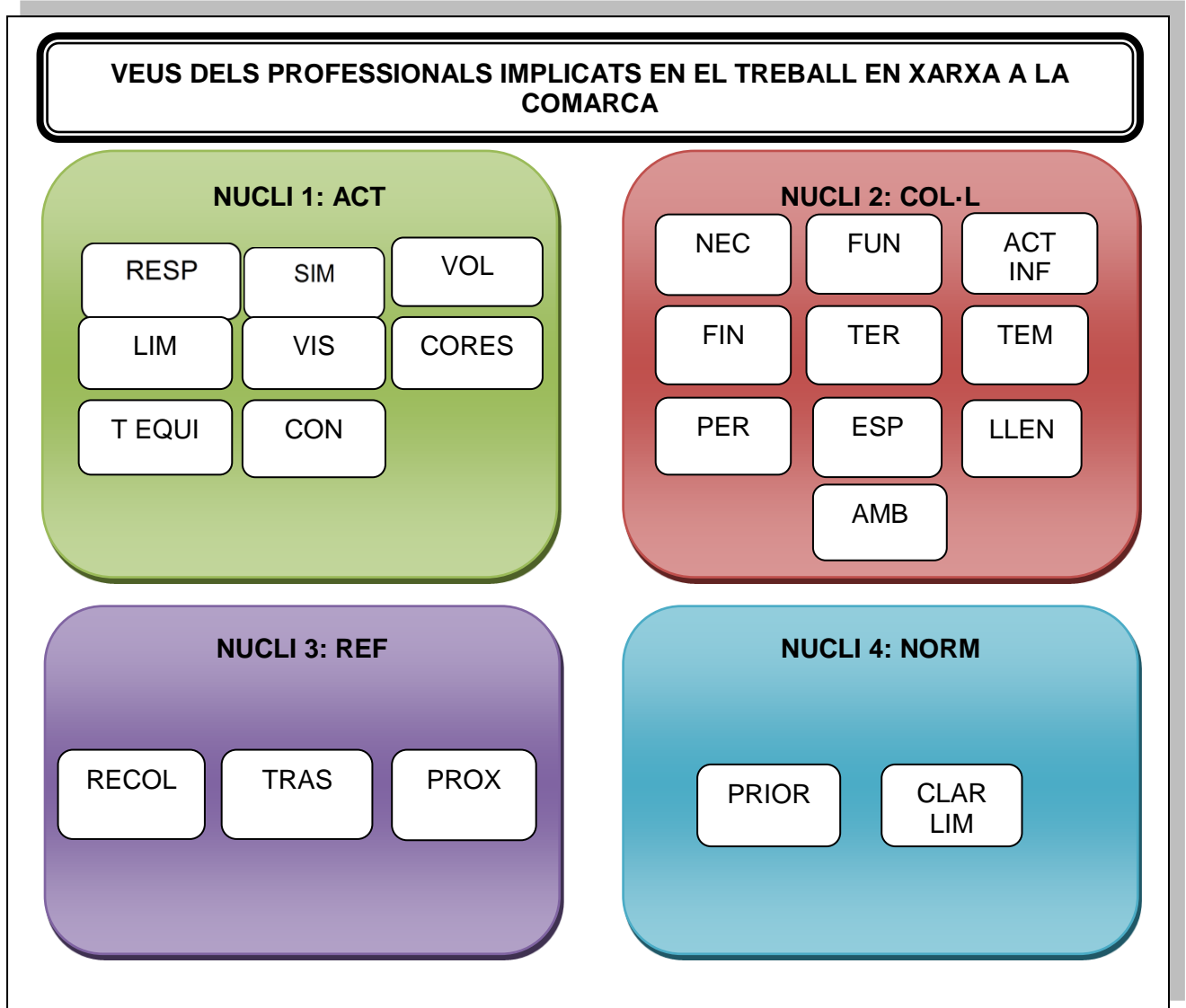
Cada categoria es desglossa en unes dimensions:

CODI CAT.	DEFINICIÓ DE LES DIMENSIONS	CODI DIMENS.
ACT	Respecte mutu i reconeixement de la mútua competència	RESP
	Simetria i igualtat en les relacions	SIM
	Interès per la col·laboració, voluntat d'enteniment i capacitat d'adaptació	VOL
	Acceptació de la complexitat i limitacions del treball	LIM
	Visió interdisciplinària	VIS
	Coresponsabilitat en la presa de decisions	CORES
	Capacitat de treball en equip	T EQUI
	Confidencialitat de les dades	CON
COL·L	Grau de necessitat de col·laboració	NEC
	Funcionalitat del treball col·laboratiu	FUN
	Actualització de la informació	ACT INF
	Finalitat de la intervenció: perspectiva interaccionista versus perspectiva clínica	FIN
	Territorialitat dels serveis	TER
	Disponibilitat de temps	TEM
	Intercomunicació periòdica dels professionals	PER
	Espai fix de trobada	ESP
	Llenguatge i terminologia compartida	LLEN
Àmbit dels diferents serveis	AMB	
REF	Grau de recolzament a les famílies	RECOL
	Traspàs d'informació qualitativa	TRAS
	Proximitat i accessibilitat dels serveis	PROX
NORM	Prioritat dels serveis	PRIOR
	Clarificació de límits i responsabilitats dels professionals	CLAR LIM

Taula 9: Categories i les seves respectives dimensions de les dades recollides dels professionals dels serveis i dels centres educatius.

Per a l'anàlisi de les dades obtingudes vàrem realitzar un procés de categorització. Aquestes categories es van agrupar en nuclis per tal de facilitar l'anàlisi dels resultats exposats en el capítol 4. Aquests nuclis són els següents:

- ACT: Actituds dels professionals envers la col·laboració i el treball en xarxa.
- COL·L: Col·laboració entre professionals de diferents serveis. Col·laboració dels centres educatius amb els professionals dels serveis.
- REF: Referent professional.
- NORM: Normativa en relació al treball col·laboratiu i el treball en xarxa.



Gràfic 7: Diagrama dels nuclis i categories finals.

3.6. Resum del procés cronològic i les participacions de l'estudi.

Tot seguit mostrem unes taules que resumeixen el procés cronològic i les participacions de l'estudi realitzat.

VISIÓ CRONOLÒGICA DE L'ESTUDI			
FASES	MOSTRA	INSTRUMENTS	OBJECTIUS
Fase 1 (2006-2008)	Equip de professionals de l'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica de l'EAP LI-06 Urgell	Anàlisi de proves documentals	Conèixer les necessitats sentides i viscudes dels professionals del servei.
		Grup de discussió	Recollir com es realitza la coordinació i la col·laboració amb els diferents serveis.
Fase 2 (2009-2011)	Professionals dels diferents serveis de la comunitat educativa: EAP, CREDA, CDIAP, CSMIJ, EAIA, SEEM, CREDV I SERVEIS SOCIALS DE BASE.	Entrevista en profunditat	Conèixer i analitzar la visió dels professionals dels diferents serveis en relació a la coordinació i la col·laboració en el treball en xarxa en el territori.
	Professionals dels centres educatius.	Entrevista en profunditat	Conèixer i analitzar la visió dels professionals que atenen directament els alumnes en relació al treball en xarxa.

Taula 10: Resum de la visió cronològica de l'estudi

MOSTRA	TÈCNICA	NÚM. APORTACIONS	OBSERVACIONS
Professionals de l'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica de l'EAP LI-06 Urgell	Grup de discussió	1 aportació	Psicòlogues, psicopedagogues i treballadora social.
Professionals dels diferents serveis de la comunitat educativa: EAP, CREDA, CDIAP, CSMIJ, EAIA, SEEM, CREDV I SERVEIS SOCIALS DE BASE	Entrevista semiestructurada	8 aportacions	Professionals dels diferents serveis que atenen la població infantil i juvenil de la comarca de l'Urgell.
Professionals dels centres educatius.	Entrevista semiestructurada	6 aportacions	Professionals d'educació infantil, primària, educació especial i secundària que realitzen atenció directa als alumnes i les seves famílies.

Taula 11: Resum de les aportacions dels diferents col·lectius de l'estudi.

Anem doncs a presentar els resultats i realitzar el seu anàlisi.

Capítol 4. Resultats: Anàlisi i Discussió

4.1. Nucli 1: Actituds dels professionals envers la col·laboració i el treball en xarxa.

4.2. Nucli 2: Què ens diuen les veus en relació a la col·laboració entre professionals dels diferents serveis i a la col·laboració dels professionals dels centres educatius amb els professionals dels serveis?

4.3. Nucli 3: Què ens diuen les veus dels professionals en relació a la importància del referent?

4.4. Nucli 4: Com valoren els professionals la normativa en relació al treball col·laboratiu i el treball en xarxa?

Al llarg d'aquest capítol realitzarem la presentació i discussió dels resultats obtinguts amb els diferents instruments de recollida de la informació utilitzats: anàlisi de documents, grup de discussió i entrevistes.

Tal com hem exposat en el capítol anterior, per a l'anàlisi de les dades obtingudes en les entrevistes vàrem realitzar un procés de categorització i de codificació i una agrupació de les categories en nuclis.

En funció de la força que han adquirit els diferents nuclis a partir de la polifonia de veus, presentem els resultats tenint en compte aquests grans nuclis:

- **ACT:** Aquest nucli fa referència a les opinions dels diferents professionals dels serveis i dels centres educatius en relació a les actituds bàsiques per a establir un treball col·laboratiu efectiu.

- **COL·L:** Aquest nucli fa referència a la col·laboració que s'estableix entre els professionals dels diferents serveis i també la col·laboració dels professionals dels centres educatius amb els professionals dels serveis. En aquest apartat ens centrem a analitzar la importància de la col·laboració que s'estableix ja que es converteix en l'eix vertebrador d'una atenció de qualitat.

- **REF:** Dins aquest nucli analitzem la importància del referent en el sentit d'un professional que dinamitza i coordina el treball col·laboratiu i a la vegada, acompanya les famílies i els alumnes al llarg dels anys.

- **NORM:** Tanquem el capítol de l'anàlisi dels resultats, amb el punt de vista dels professionals de com la normativa hauria de tenir en compte el treball col·laboratiu entre professionals.

Els resultats inclouen les diferents veus recollides, tant dels professionals dels diferents serveis que atenen infants en edat escolar com dels professionals dels centres educatius que duen a terme atenció directa als alumnes.

Per agilitzar i complementar els resultats, a mesura que es van exposant anem realitzant la discussió d'aquests, contrastant la informació recollida amb els referents teòrics.

4.1. Nucli 1: Actituds dels professionals envers la col·laboració i el treball en xarxa.

“Quan s’aconsegueixen teixir de forma eficaç, aquestes “xarxes”, compleixen una funció bàsica: la d’aportar seguretat emocional i benestar als professionals, ja que els ajuda a crear sentiments de pertinença, d’identificació i, molt important, de competència o de capacitat per resoldre els problemes d’una professió complexa”. (Alonso et al., 2004)

En primer lloc analitzem les opinions dels diferents professionals en relació a les actituds bàsiques per a establir un treball en xarxa efectiu.

Un aspecte que remarquen les persones entrevistades és que en el treball col·laboratiu que s’estableix entre professionals es valora **un respecte mutu i un reconeixement de la mútua competència** tal com recullen els següents comentaris:

*Personalment, per sort no m’he trobat... A veure, hi pot haver algun moment, sobretot al començament potser. Jo recordo, a l’Urgell, al començament que es van fer les reunions amb coordinació en xarxa doncs que no tothom ho veia de la mateixa manera. Hi havia gent que tenia més aquella sensació de perdre temps i de què no servia per a res... Jo penso que això ha anat canviant també, també s’han anat posant les coses al seu lloc, **tot necessita el seu temps d’adaptació. No m’he trobat mai una situació molt violenta o de molta falta de respecte.** Alguna coseta amb algú, allò que dius sembla que aquest vagi una mica més de sobrat i jo sóc menys però no, res important.” (EAIA⁶)*

*“Sí, sí, de vegades **creuen que nosaltres dominem moltíssim més i nosaltres som mestres, també som del camp de l’educació, no som del camp de la medicina;** “vosaltres que en sabeu tant, vosaltres...”” (SEEM)*

⁶ En aquest capítol les veus dels diferents professionals són referenciades en funció del seu servei o professió que exerceixen.

*Amb tots els que he trobat fins ara, almenys amb l'experiència d'aquest centre. Alguna vegada et diria algú que no, però penso que és una persona molt puntual però **la resta de professionals que he trobat tant els que són psicòlegs, com logopedes... sempre hi hagut ganes de comunicar-se, ganes d'entendre's i ganes de col·laborar. No tinc cap queixa en absolut.**" (Director Escola)*

*"Sempre et pots trobar amb algú perquè clar, la personalitat de cadascú el caràcter fa, però jo la veritat, **aquí a Tàrrrega amb l'EAP d'aquí l'Urgell i amb la gent que m'he anat coordinant sempre tot ha fluït molt bé perquè veus això, aquesta bona actitud... El que dius tu, aquesta sensibilitat... Vull dir, que no he tingut mai cap problema.**" (Psico 2)*

Per això, alguns professionals pensen que en el treball amb altres professionals els manca dir el que pensen en **funció de la confiança i la franquesa que estableixen amb aquests:**

"És a dir, potser en un primer moment que vaig arribar va ser fer una mica coneixença de tothom i tothom anar-se situant de les feines de cadascú." (EAP)

"Si d'entrada desconeixes a la persona potser mesures més les paraules que més o menys vols dir però són professionals que venen a col·laborar, per tant, una actuació, un tracte directe, sense embuts. Penso que no hi ha cap problema." (Director Escola)

*"Bé, potser a vegades dir-ho no?, el que penso. Però a vegades... s'ha de ser molt hàbil amb això. (...) Jo penso que clar, hi ha coordinacions i coordinacions. Hi ha coordinacions que són setmanals. **Les coordinacions setmanals si no ho dius un dia ho diràs l'altre, però hi ha coordinacions que són trimestrals.** Ara per exemple penso amb la de la UEC, posem pel cas que molt bé no? però si no ho dius en aquell moment, ja no tens opció per dir-ho. O amb*

la comissió aquesta que hem creat, la comissió social. Ara clar, amb la psicopedagoga de l'EAP o amb la treballadora si no et veus una setmana et veus una altra i jo penso que sí que hi ha franquesa.” (Psico 3)

Així doncs, com es concreta aquest respecte mutu i el reconeixement de la mútua competència?

De fet, autors com Huguet (2005), Grande (2011) i Arnal et al. (2008) assenyalen que el coneixement i respecte dels àmbits de treball de cada professional així com l'establiment d'unes relacions entre els professionals més horitzontals afavoreix la implicació i la participació de tothom. De manera que estem d'acord amb la idea de Collet (2009 a,b) que assenyala que el reconeixement mutu i l'establiment d'unes relacions i uns vincles de confiança constitueixen la base per poder generar impactes positius per a tots els “actors” implicats.

Per aquest motiu, els professionals entrevistats comenten que en el treball col·laboratiu amb altres professionals acostuma a haver-hi **simetria i igualtat en les relacions** tal com reflecteixen els següents comentaris:

“Jo sento que sí, jo quan em coordino amb un company de l'EAP, com amb un mestre, com amb un especialista em sento igual i espero que els altres se sentin igual. (...) Cadascú,... però si jo necessito un criteri mèdic, és per lo que es refereix a la meva feina. Per tant, tot i que el metge sigui el gran o el mitjà o el petit, m'és igual, mentre em doni la informació que m'interessa, no sé com dir-te si necessita un interès logopèdic jo li donaré informació, el sentir-se, jo em sentiria exactament igual. (CREDA)

*“Penso que ja depèn molt del tarannà de cadascú. Amb molt poca gent passa això. A nivell de professionals jo penso que **tots som iguals i que tots treballem per un alumne que està en un centre i que això és el que hem de tenir clar i buscar solucions a dificultats i que tot funcioni bé.** Llavors això també depèn de cada persona, del tarannà de cada persona.”*
(CREDV)

*“Cadascú sap el seu lloc. **No s’ha de perdre mai de vista de què s’està parlant entre professionals.**”* (Psiquiatra CSMIJ)

*“Amb la majoria que m’he relacionat després **mai m’han manifestat que eren d’un nivell inferior o superior a mi, no.**”* (Director Escola)

*“La veritat que sempre sumant hi he guanyat. **La veritat és que he estat molt molt bé amb tots els professionals, he après molt d’ells i espero haver pogut transmetre la meva part a ells.**”* (Mestra d’Educació Infantil)

*“No m’ he trobat mai fonts de discussió, és el que et deia abans, aquesta actitud amb els professionals que normalment treballes **tots tenim aquesta empatia, posar-te al lloc de l’altre, saber veure, analitzar les coses.** I per tant, punts de confrontació greus no.”* (Psico 2)

Tanmateix continuen imperant perspectives autosuficients, a voltes dels professionals de la sanitat i altres en funció del marc de referència de cada professional. Veiem com aquesta situació pot generar certs recels tal com relaten aquests professionals:

“A nivell professional sí, no m’he trobat a un servei que sembla que diguis que et sembla que aquest sigui per sobre o per sota... Com que són serveis diferents, saps el què et vull

dir? Potser si fossin dos serveis que tinguessin la mateixa competència o la mateixa atenció potser sí, però com que està la cosa molt... (...) Bé això, per exemple, nosaltres jo ja et diré que no ens passa aquí al CAP de Tàrraga perquè als pediatres els coneixes i ells et coneixen, però per exemple Sant Joan de Déu que les nostres comunicacions són telefòniques o informes, o grans neuropediatres de Barcelona, doncs sí **hi ha moments que et disgusten perquè realment la tasca que tu estàs fent no te la valoren**. Però estem posant a gent que està en un estatus o amb uns nivells de bé... neuropediatres o pediatres de Sant Joan de Déu que diuen: però si aquí una hora a la setmana no serveix per a res, saps què et vull dir? Que et desqualifiquen i et desvaloren una mica la feina això sí. Ara, aquí a nivell... De la gent que treballes cada dia tampoc. És una mica això, quan vas a grans hospitals o vas a grans...” (CDIAP)

“Jo crec que ara en general sí.(...) Amb el CDIAP trobo que sí, amb el CSMIJ amb la referent també, i **amb els metges que podrien estar com si diguéssim per sobre jo penso que també** últimament els trobo bastant planers. Amb serveis socials també i amb el CREDA i amb el SEEM no cal dir-ho, que sí, que també”. (EAP)

“No, perquè ell no et pregunta mai com va a nivell escolar. Quan tu li preguntes com té la cadera, normalment ho reben bé, però ho reben bé perquè **estan dalt de la piràmide**. Ara sí que s’atreveixen a dir que a l’escola els hi féssim fer no se què, que caminaria, si li fem fer no sé què potser caminarà. Això potser també a vegades és el que diu la família, perquè no està clar que ho hagi posat per escrit perquè no ho ha vist el metge. Aleshores nosaltres amb ells més aviat és una relació de... a veure, vas a buscar aquella part d’informació transcendent perquè no fessis alguna pifiada i tal, però sempre és **de superioritat, el metge**. Aleshores les altres situacions de treball de professionals no depèn només, a vegades de la procedència o de la experiència perquè no és el mateix coordinar-te amb una persona de

l'EAP que es coordina amb moltíssimes escoles i moltíssims tutors, com aquell tutor que per primera vegada s'asseu i dóna la sensació que està en un tribunal.” (SEEM)

*“Depèn de qui porta la reunió, és a dir, la majoria de les vegades sí, hi ha la persona que coordina, és a dir, la veu cantant que hi ha de ser, **alguna vegada sí que et sents que hi ha algú molt més per damunt teu i llavors a vegades això et condiciona moltíssim, sí, clar. Sí, sí. T'estàs de dir moltes coses depèn de la persona que hi ha al davant, que no et sents tan còmoda i això sí que et condiciona, clar.**” (Mestra d'Educació Especial)*

“A vegades les entitats privades es creuen com a superiors a nosaltres però bé... Psicòlegs clínics o psicòlegs... o a vegades fins i tot logopedes. També és el llenguatge que et parlen que dius: jo no sóc especialista en aquest camp, no cal que em vinguis aquí amb tecnicismes ni res. Jo amb la part privada m'he trobat a vegades això però amb el que és l'àmbit públic bé.” (Psico I)

Tal com analitzarem en el nucli posterior i d'acord amb Huguet (2005) el fet que els serveis mèdics tinguin més prestigi social que els psicològics i socials pot produir a voltes una certa omnipotència que pot dificultar el diàleg i el treball en xarxa.

Per aquest motiu, estem d'acord amb Parrilla i Gallego (2001) i Collet i Subirats (2008) quan manifesten que el treball en xarxa és un projecte compartit i un procés que ha de basar-se en la simetria de les relacions entre professionals.

En conseqüència, i d'acord amb Huguet (2005) és important que s'estableixin relacions de confiança mútua entre professionals, amb un creixent equilibri de poders que afavoreixin el desenvolupament del nen i el potencial d'influència educativa dels seus respectius entorns.

En aquesta línia, les persones entrevistades manifesten que **la voluntat d'enteniment, l'interès per la col·laboració i la capacitat d'adaptació** són actituds bàsiques en el treball col·laboratiu, tal com queda reflectit en els comentaris següents:

“Capacidad de escuchar, de ser escuchada.” (Psicòloga CSMIJ)

“Jo ja ho puc tenir clar però que tots els altres serveis també ho tinguin, que tothom ho tingui igual per les coordinacions. (...) Però jo crec que cada vegada també n'hi ha més coordinacions de les que es feien, és a dir, que està evolucionant favorablement.” (CREDA)

“Si es tenen ganes de fer les coses bé i hi ha bona entesa, això es percep i penso que això hi ha estat.” (Mestra EI)

“En general, els professionals amb els quals ens coordinen mostren interès per la col·laboració i voluntat d'enteniment.” (SEEM)

“Jo crec que tothom té ganes de trobar-se per col·laborar.” (TS Serveis socials)

“Em preocupa que em puguin entendre, que ens puguem entendre, potser. Que em puguin oferir recursos que jo necessito, que ens puguem complementar.” (EAIA)

“Supongo que la información que se dé correctamente y que yo reciba la información correctamente porque a veces a mejor no la entiendo pero realmente yo confío bastante en la profesionalidad de mis compañeros, entonces no me preocupa nada... (...) La verdad es que por mi parte me habéis demostrado, el equipo de profesionales, que sois muy buenos porque en algún caso yo recuerdo que alguna mamá (he tenido sesión con ella y después con la psicóloga de l'EAP) y la mamá le ha dicho cosas que yo por mi parte no son ciertas,

*casi todo lo contrario y lo bueno ha sido en esas coordinaciones que vosotros o interconsultas que vosotros habéis venido, lo hemos comentado y evidentemente nos hemos dicho bueno lo que pasa ha sido esto, esto y esto. Por eso, no me preocupa... el hecho, es que no me preocupa nada. **Es el hecho de que confío en vosotros y tengo la sensación de que vosotros confiáis en mí.**" (CSMIJ)*

*"Em preocupa fer-ho bé, **expressar-me correctament**, perquè a vegades no hi hagi males interpretacions i em preocupa sobretot poder ajudar a la família o al nen que es tracta, la meva preocupació més gran. (...) Potser **a vegades no tenir tanta por de dir les coses o llançar-me a dir les coses** perquè a vegades tu tens pensaments però tens por de dir allò que tu penses perquè tampoc no saps si és cert o no és cert i a vegades et calles coses que després veus que no te les havies d'haver callat." (Mestra EE)*

*"...que **la informació sigui sempre la mateixa des de tots els professionals.** (...) Que ho sàpiguen tots els professionals que intervenen en aquest alumne perquè tothom ho sàpiga tot d'aquest alumne per tenir el màxim d'informació i poder portar el cas lo millor possible"*
(CREDV)

Per consegüent, estem d'acord amb Serra (2008) que exposa que el treball conjunt i en col·laboració demana voluntat d'enteniment entre els actors per tal de negociar i definir conjuntament els objectius. Per aquest motiu, creiem que un factor clau és **l'acceptació de la complexitat i les limitacions del treball**. En aquest sentit, la majoria de comentaris dels professionals entrevistats manifesten que clarificar les funcions de cada professional ajuda a acceptar les limitacions del treball:

*"Quan parles de limitacions, suposo que és la limitació del mateix treball. Doncs que precisament per això es coordina, perquè **cadascú és una part d'un engranatge que fa***

funcionar una feina grossa, diríem i cada un ha de treballar la seva part. Un sol no ho podria fer tot per això ens coordinem amb tothom per intentar arribar quan més lluny millor o fer una cosa més completa, cadascú fa lo seu, una petita part i limitada. Jo no sé si la gent ho accepta però jo cada vegada ho accepto més de mi mateixa. Jo faig la feina com sé i a vegades surt bé i a vegades no. A vegades penso que jo puc donar més i a vegades penso que no, que si les coses no funcionen jo he fet el que he pogut i ja està. Jo no he sentit mai que algú em responsabilitzi de què alguna cosa no ha funcionat.” (CREDA)

“També has de ser realista a vegades, és lo que hi ha i la situació també és la que és i ja està.” (CREDV)

“Trobo que les coordinacions en xarxa a més de parlar dels casos, també ens ha de servir com per conèixer-nos una mica més tots els serveis. Perquè a vegades si no hi ha coordinació en xarxa, tu tens una idea, tu tens molt clar el que has de fer, però dius: això és de l'EAlA, això és d'educació, això és de tal; i tendim a dir: això és de l'altre. Una mica raspallem fora. Llavors si et trobes tots dius: sí val, això és meu però jo necessito de vosaltres, i a més jo tinc aquesta limitació, no ho puc fer això i a vegades evites mal entesos, no? Per exemple, si jo desconec les funcions de l'EAP, em puc imaginar les que poden ser però no les sé del cert, llavors si jo et dic quelcom a tu, tu em pots dir que això és una limitació meua, que això no ho puc fer. La gent parlant s'entén, jo parteixo d'aquesta idea. Si no ens coneixem i no parlem, no ho sabem i hi ha més dificultats, en el fons i a la llarga hi ha més dificultats, i ens podem carregar més els uns als altres”. (EAlA)

“És important que cadascú sapiguem on podem arribar. Si ho tenim nosaltres clar, ho podem transmetre als altres”. (TS Serveis Socials)

*“Has de **saber els límits d'on et mous**. (...) Jo sé fins aquí, he de reconèixer que m'he de moure perquè vingui algú que en sàpiga més que jo. No pots dir que ho sabem tot. Ben delimitat. (...) **Anar tots a una i buscar les solucions externes que puguin solucionar el problema però reconèixer les limitacions pròpies de la persona o de l'equip és una cosa que tots hem de saber fins a on podem arribar.** (...) Això és una de les coses que discutim moltes vegades amb molta gent. Tots els problemes, físics, de logopèdia, de retard psíquic, de maduratiu, etc., la resposta i la maduració és molt lenta per no dir a vegades inapreciable. A vegades passa temps i temps sense que hi hagi millores però el que no ha de fer això és dir: pleguem. No, no, tu ves tirant de la pica i un dia o altre sobreixirà per un lloc o altre. Penso que moltes vegades és el desànim i el fet del treball limitat, tu vés treballant un dia o altre apareixerà i sinó mala sort. Però hem de ser conscients que **els canvis de les millores són mínimes. Són a llarg termini** sempre, per tant, no ens hem de precipitar: és que això no ho millora... Tranquils, anem fent, anem fent, anem fent... penso que és bàsic això.” (Director Escola)*

*“**La complexitat t'atabala molt** i la novetat i el poder estar a l'alçada d'atendre'ls bé (...) ...penso que al final **com més relaxat estàs tu, més ho transmets als nens.**” (Mestra EI)*

*“Jo penso que sí, és **complexa aquesta feina**. Potser ara marxo, **a la llicenciatura** això ja ens ho deien molt, **t'ensenyen moltes coses però no et donen cap eina per a què la coordinació sigui bona i és essencial**. Vull dir no és currículum això, sinó són habilitats socials, aquestes que estan de moda ara, o intel·ligència emocional, digues-ne com vulguis, jo això ho trobo a faltar. Clar, **doncs hi ha gent que pel que sigui, sigui pel seu tarannà o per la seva manera de ser d'això se'n surt més bé, però és bàsic per la coordinació.** (Psico 3)*

Tanmateix costi acceptar les limitacions, l'aprenentatge que se n'extreu et permet fer prevenció en altres situacions:

*“El que passa, a veure, és clar és frustrant. Jo crec que és frustrant, quan demanen, demanen, o tu demanes, demanes i l'altra fa “rrrr”.. No sé si a vegades és per manca de recursos en aquest sentit, o que no en sabem prou i hem de veure de millorar en aquest sentit però si que **a vegades hi ha aquest sentiment d'impotència**, no? Però jo penso més perquè no es pot arribar a fer més i sempre tens l'expectativa i potser si l'altre pot fer més del que joestic fent, no en el sentit que l'altre ho estigui fent malament, i això que quedi ben clar. Sinó a vegades això, que et venen casos i ara que esperen que pugui fer en aquesta situació, no? (...) I no hi ha més a fer. Hi ha casos que tiren i casos que no. (...) El que si que és important és que els casos diguéssim, que creen més frustració, doncs ens permetin justament això, poder-ho assumir, poder-ho pair una miquetona i a partir d'aquí potser **aprendre perquè poder fer prevenció d'un altre cas abans no ens arribi en aquesta situació.**” (Psiquiatra CSMLJ)*

Per aquest fet, estem d'acord amb Collet (2009 a,b) quan exposa que la vàlua del treball en xarxa és per una banda, la seva capacitat estratègica i preventiva, que implica prevenció i establiment de canals de solució de futurs problemes i per altra banda, la importància de conscienciar-se que les famílies, els infants i el jovent són ciutadans i ciutadanes als quals se'ls acompanya i se'ls ajuda en un procés educatiu del qual ells també són responsables, evitant així qualsevol “dependència” o subordinació innecessària a les directrius dels mestres, psicòlegs,...

En aquesta línia Molina i Seguer (2004) assenyalen la importància de que els professionals facin l'esforç d'acceptació de la complexitat del treball des d'una visió sistèmica o

interdisciplinar sense oblidar que per avançar en el treball en xarxa, és bàsica la formació inicial en els estudis universitaris i continuada en relació al treball en xarxa.

Així, la majoria d'opinions valoren **la visió interdisciplinar** com a bàsica per a un bon assessorament tal com constaten els següents comentaris:

“Jo crec que això és bàsic. Perquè tu pots tenir una visió molt parcial en canvi si hi ha de totes les bandes hi ha la part social, hi ha la part més mèdica, la part més de psicomotricitat, la part més de llenguatge, vull dir que et donen una visió súper àmplia, que no et queda tancada a una sola visió”. (CDIAP)

És bàsic, qualsevol opinió és parcial. Quantes més visions hi ha de la globalitat del nen, del problema, del que es pot fer i cap a on podem tirar. Penso que és bàsic i enriquidor, quanta més gent hi diu, més aspectes es poden treballar. Cada persona penso que hauríem de tenir una visió global de tot encara que sigui psicològica, la globalitat de tot.” (CREDA)

“El nen és global, vull dir, és tot. Un cas és de tots i tots hem d'aportar el màxim que puguem per paliar les dificultats i cadascú sap de lo seu i tots ens ho hem de dir perquè ho fem el millor possible.” (CREDV)

“En muchos casos sí, en todos es imposible, pero en muchos casos, en los más importantes, más urgentes y en los que creemos que hay un problema, eh? Y tanto sea un problema de negligencia, de servicios sociales, de infancia, o escolar si que es importante hacer las reuniones y comentarlo.” (Psicòloga CSMIJ)

Així, alguns comentaris assenyalen que la visió interdisciplinar evita contradiccions en les intervencions dels diferents professionals i reafirma la línia d'assessorament que es duu a terme:

“Molt important, molt important, perquè nosaltres només tenim una visió sesgada de l'alumne i veure'l en tot el seu context t'ajuda a entendre moltes coses i veure si les decisions que has pogut anar prenent i els assessoraments que has anat fent són correctes o no”. (EAP)

Des d'aquesta perspectiva del treball en col·laboració, els professionals entrevistats subratllen el considerable valor de la visió interdisciplinar ja que ens permet obtenir un valor global més gran que la suma de les parts participants. Així, ho manifesten les següents aportacions:

“Sí, és bàsic veure'l així, és bàsic. I no sé de quina manera s'haurà d'acabar fent perquè el que sí que veiem és la suma de parcel·les; tantes hores d'educació especial, tantes d'USEE, tantes d'auxiliar. (...) Als països nòrdics quan han tingut una criatura, un habitant quan neix tindrà al llarg de la vida tot un historial, i pot passar pel mig de la seva vida diferents referents o diferents professionals i tots hi aporten alguna cosa. Però tot allò que li aporten queda enganxat en aquell historial, del mateix historial de la persona, de l'alumne.” (SEEM)

“Importantíssima, el nen és un ser global, importantíssima. Com importantíssim és saber la seva actuació familiar, les expectatives que tenen cap a aquests nens, això també és molt important i a vegades fins i tot compensar-ho” (Mestra EI)

“Sí, des de tots els ventalls. (...) Jo penso que ha de ser molt enriquidor, jo he estat en poques d'aquestes coordinacions però a les poques que he estat quan un em parla de la part

clínica i l'altre em parla de la part pedagògica i tots junts fem una cosa sola, jo penso que sí que ha de ser molt enriquidor.” (Mestra EE)

“Sí, és que sinó penso que no seria un bon professional, des del meu punt de vista, perquè al nen se l'ha de mirar des de la visió acadèmica, des de la visió emocional, social,... conèixer l'àmbit familiar... i clar, el mateix professional no pot fer-ho tot això, necessites el treball amb l'assistent social, o el treball amb la logopeda, o el treball amb la psicopedagoga.” (Psico 1)

“Sí, sí, i tant. Jo penso que s'analitza així la problemàtica o la situació, ara cada vegada més des de molts ulls, des de moltes disciplines. El que passa que així també costa, perquè tu estàs acostumat a veure'l amb les teves ulleres i ficar-te a veure com ho veuen els altres... sí, és veritat però clar.” (Psico 3)

Aquests comentaris recolzen la idea d'Huguet (2005) que afirma que el treball en col·laboració es va construir a partir de les respectives intervencions i requereix una convicció sobre la seva utilitat i la creença de què cada servei aporta un valor afegit.

Tanmateix ens preguntem: En el treball en xarxa a la nostra comarca, la representació dels serveis inclou la representació multiprofessional?

En aquesta línia, una persona entrevistada comenta que en el treball en xarxa a la comarca hi ha representació dels serveis però manca la representació multidisciplinar, tal com reflecteix el següent comentari:

“Per mi és bàsica la visió de diferents disciplines. No ho veu de la mateixa manera un psicòleg que un assistent social o pedagog. Per mi, hi ha la representació del serveis però no la representació multidisciplinar i és important. Per exemple, a vegades del CSMIJ havia vingut l’educador, però jo penso que el psiquiatra i el psicòleg tenen una visió diferent, i a més, penso que és bo, és una retroalimentació, vull dir ells ens donen i de la reunió en xarxa surt informació que a ells els hi ha de ser molt vàlida, trobo jo. Bé, ho trobo molt important i penso que fan falta més disciplines.” (EAlA)

Per aquest motiu, nosaltres estem d’acord amb Geva et al. (2000) que van més enllà i utilitzen més el terme d’interprofessional que interdisciplinar per a subratllar la naturalesa de les professions i no tant la de les disciplines. Així, es considera fonamental la preparació dels professionals que atenen alumnes en edat escolar tant en una formació específica com en una formació complementària dirigida a la comprensió de l’infant, la seva família i el seu entorn, com una globalitat i des de tots els àmbits.

Ara bé, la presència de molts professionals afavoreix la presa de decisions?

Tot i que la visió interdisciplinar enriqueix, quan hi ha molts professionals és més difícil decidir i per això, és important la presència d’un **professional de referència**, tal com desenvoluparem en un nucli posterior, que dinamitzi i coordini aquest treball en xarxa en una comissió més reduïda per tal de què sigui efectiu. Aquesta idea es constata amb la següent opinió:

“Enriqueix molt que hi hagi la visió de tots però quan s’és molta gent és molt difícil decidir. Parlar, discutir... però sempre a l’hora de prendre decisions d’una manera concreta s’ha de tenir en compte que el ser molts impedeix reflexionar i impedeix concretar, és millor fer una reunió d’aproximació, de manifestar amb molts professionals de diferents àmbits

*que tots aporten el seu punt de vista, però a l'hora de prendre la decisió ha de ser un equip molt petit que redacti un document per a què després es pugui tornar a discutir si convé. (...) Perquè sigui més funcional. **Una cosa és l'enriquiment que pot aportar la diversitat aquesta però la funcionalitat després és la concreció.**" (Director Escola)*

Per aquest motiu, es considera molt important registrar per escrit els acords i establir-ne la revisió posterior tal com queda recollit en els següents comentaris:

*"I penso que és **molt important portar una acta de registre del què s'ha dit, saps? I a vegades ens costa.** (...) Ens costa posar-nos-hi amb això perquè és la feina de fer l'acta, després posar-la, després recordar-la i és clar, això costa. Però penso que ens hauríem d'acostumar a fer-ho eh, registre de l'acta, un format d'acta,..." (...) "És això de passar l'acta, després qui fa l'acta, saps? De passar la convocatòria...d'això una mica. Penso que són molt importants però és clar, és una feina afegida. (...) Jo penso que **hauríem d'estar organitzats d'una altra manera.** Clar, massa de pressa per cada cas. Lo ideal seria un cas que digués, vinga el cas d'aquest nen, com s'intervé, com hi intervindrem... i **a vegades a les reunions de xarxa no arribem a cap acord.** Parlem, parlem i parlem i llavors dius, va vinga què acordem. I anar potser tots en una línia d'actuació igual. A partir d'ara serà el CSMIJ el que intervindrà i després respectar aquests acords que potser és el que ens costa."*
(CDIAP)

*"Per a què sigui efectiva ha d'estar molt clar el motiu pel qual et reuneixes. Després hi ha d'haver una estona de poder conversar cadascú, què en pensa o què n'opina del cas i **finalment hi ha d'haver uns acords** i a vegades aquests acords no agraden a tothom. Però si aquests acords no els assumeixes i no n'ets responsable, a vegades dona més la sensació que és una trobada de gent que no una reunió de coordinació si no es té molt clar el que es va a fer. Aleshores el que s'acorda, allò és el que queda. Personalment nosaltres*

és el que veiem, quan els casos avancen, milloren i ens hi cal anar menys, en molts casos és perquè el que s'ha acordat es va revisant, es va fent i es va duent a terme.” (SEEM)

*“Jo a vegades **el que trobo que falta és: jo això i l'altre allò; els acords una miqueta. De dir, estem en aquest punt i a partir d'aquí, què farà jo? I al cap de tres mesos quan ens tornem a trobar, potser valorar el que vam dir que faríem. Perquè sinó aportem informació, que és útil, hi ha una part molt útil, però potser falta un acord i un posterior treball i després valorar o avaluar el que vam dir: si s'ha pogut fer, si no, per què... Clar, d'informació sí que n'aportem cadascú: jo sé que això, jo sé que lo altre... però potser falta una mica aquesta part d'acord i a la propera parlar d'aquells acords.” (...)** “**Aquesta part de treballar més els acords i valorar-los o avaluar-los abans de començar l'altra reunió. Per dir, ara els hi passa això, a veure allò què vam dir com està? Ho han fet? No ho han fet? No ho sé, per fer treure els acords per treballar-los perquè sinó clar es dilueixen una mica, i tornem a donar més informació i marxem.” (TS Serveis Socials)***

*“Tal i com està plantejada avui en dia el compartir una informació que la tinguem tots i que després la puguem mirar o valorar de com estan els acords o el que volíem fer, però **els acords sempre queden com a molt diluïts.**” (...)* Tornarem a exposar però potser **no avaluem massa el que havíem dit l'altra vegada, tal. (...)** **Hi ha una mica com un desgast.** *Aquest tipus de reunions, no dic que no siguin operatives, poc pràctiques a l'hora de feina i treball.” (EC Serveis Socials)*

*“Jo crec que **falta una persona que assumeixi el lideratge de les reunions.** El fet ja de què ens passem l'acta entre els diferents serveis jo crec que resta una mica de dir, no et dic que hagi d'haver-hi un líder o un equip, però realment una mica qui marqui la pauta. Perquè a vegades hi ha coses que són innecessàries. L'últim dia vam quedar i l'acta anterior, lectura de com està, què hi ha de nou, què no hi ha de nou... havent de repetir el mateix i això és un*

desgast. Això del lideratge de la reunió ho tinc claríssim. Algú ha de portar les reunions”

(EC Serveis Socials)

Per consegüent, estem d'acord amb Molina i Seguer (2004) que palesa que en el treball en xarxa hi ha una gran dificultat per arribar a acords amb els altres professionals i avaluar-los. En aquest sentit, les memòries de l'EAP analitzades, cada curs reflectien la dificultat per seguir els acords presos com un punt feble del treball en xarxa.

És per això, que les diferents persones entrevistades assenyalen la importància de la **coresponsabilitat en la presa de decisions**, tal com constaten les següents opinions:

*“Si es fa la coordinació, jo trobo que la gent normalment respon. Sí, sí, clar que **s’han de prendre decisions i s’han d’arribar a acords per anar treballant**. Tothom ha d’estar d’acord, és molt important. (...) Cadascú agafa la responsabilitat dels seus aspectes. Jo penso que una cosa és arribar a una entesa i després cadascú fa el que li pertoca però **tothom es responsabilitza de la seva part**.” (CREDA)*

*“Cadascú assumeix una mica, quins són els objectius, quines actuacions cal fer i fins i tot es reparteix de dir, doncs tu pots fer aquesta part i jo l'altra. Tenim molt clar que has de fer tu i que no i a vegades hi ha coses doncs que has de dir: ‘És que a mi no em toca fer això’. Una mica **cadascú assumeix el seu paper i jo penso que no hi ha hagut mai cap conflicte en això**.” (CREDV)*

*“Evidentment, **hi ha una coresponsabilitat**, jo penso. En els casos sempre. Tot i que això, hi ha professionals que penso que no ho veuen. Jo ho tinc claríssim que hi ha una coresponsabilitat. **Cadascú ha d’assumir la seva part de responsabilitat quan hi ha un cas,***

no? Penso que cada servei ha d'assumir la seva part de responsabilitat tot i que segurament hi ha un servei que en pot ser més i menys". (EAIA)

*"Fins i tot en el moment que s'ha hagut de demanar al departament per tenir un augment de veïlladora, des del centre ho hem fet però també des del nivell de la psicopedagoga també ha fet la seva funció i si s'ha compromès a portar un material o amb una gravació o amb el que sigui, **sempre ha respost.**" (Mestra EI)*

*"Jo per exemple he tingut molt recolzament des de direcció. Jo no he decidit mai res sense el suport de la direcció. Sempre et fa por per què dius: jo tinc molta responsabilitat aquí a l'escola, o de cara a l'EAP, o amb altres professionals que dius: decidim, i no saps si ho faràs bé o no ho faràs bé... I a vegades també et preguntes: qui sóc jo per decidir això? El futur d'aquests nens és una de les coses que sempre em fa més por. Penso que **tots complim els nostres acords, és a dir, això és el treball en equip, sinó malament aniríem si tothom acordéssim una cosa i tothom fes el que volgués.**" (Psico 1)*

*"Jo penso que **tot depèn de qui els ha d'executar aquests acords agafa més relleu a l'hora de prendre la decisió, o menys.** És a dir, si aquí fem una coordinació i el tema que tenim en joc doncs és una possible repetició de curs, o un tema molt curricular o de fer una adaptació, doncs jo m'implicaré encara que no vulgui, més. Quan estem parlant de si necessita una medicació o no, ja veig que... Sí que intentem sempre tots dir-hi però depèn del tema que hi ha en joc doncs agafarà més relleu el paper d'un o d'un altre professional amb la coordinació, però **jo sempre que m'hi he trobat es respecta bastant.**" (Psico 2)*

Així és que coincidim amb Huguet (2001) quan assenyala que parlar de xarxa suposa no només parlar de coordinació i col·laboració, sinó també de coresponsabilitat en el sentit de

plantejar objectius de canvi i millora de manera conjunta i d'anar avançant en aquesta línia cada professional des del seu àmbit d'intervenció.

Tot i així, una persona entrevistada entén la coresponsabilitat més enllà de la responsabilitat des del seu àmbit d'intervenció:

*“Penso que estem molt lluny d'aquí encara.(...) La gent agafa responsabilitat, allò difícil és compartir-la. Crec que sí que això és més complicat.(...) **Coresponsabilitat és que més d'un professional siguin responsable al mateix temps d'una mateixa cosa, jo ho entenc així, i això ja és més complicat. Cadascú és coresponsable d'ell mateix i de les feines que fa**”.*
(EAP)

Aquesta aportació està d'acord amb l'afirmació de Serra (2008) que declara que la col·laboració entre professionals dels àmbits escolars, socials o sanitaris i entre aquests i altres agents suposa el pas de la mera coordinació de tasques a la col·laboració en la presa de decisions i a la coresponsabilitat participada.

En aquestes entrevistes realitzades es constata que els professionals coincideixen en la necessitat de revisar posteriorment els acords, tal com exposen els següents comentaris:

*“Si nosotros hablamos y explicamos que es lo que queremos hacer cada uno y lo entendemos, yo creo que sí que se cumple, o por lo menos lo intentamos. (...) Sí, sí por supuesto, esto cuando volvemos a hacer **la siguiente reunión de xarxa, se comenta esto es lo que hablamos y se ha podido hacer o no se ha podido hacer: También es cierto que cuando hacemos las reuniones con EAIA y con servicios sociales se trabaja mucho con las familias, si no se han podido llegar a cumplir es seguramente porque a lo mejor, algo les ha**”*

*impedido no haberlo hecho. Pero yo creo que **cuando se pueden hablar las cosas, se intenta realizar los pactos** y con el EAP también.” (Psicòloga CSMIJ)*

*“A mi em sembla que sí, el que es fa pot ser poc però sí que és veritat que **quan s’arriba a un acord cadascú ens distribuïm i assumim la part que podem fer**, i aquí és on em sembla queda clar i és la sensació d’haver treballat perquè ha passat una informació, hem decidit i hem fet uns acords, encara que sigui a nivell de seguiment. O que aquest servei passi davant a fer el seguiment, o... És el que et queda de dir s’ha fet això i que **això et serveix pel proper cop que et trobis per valorar des d’aquell punt**”. (EC Serveis Socials)*

*“Jo em preocupo molt de repetir la part que ha agafat cadascú. No que cadascú ho pugui interpretar com vulgui, no, no, abans de marxar ha de quedar molt clar. I si convé, de manera particular: això és teu, això és teu, val? Algun comentari? **M’asseguro que quedi clar per part de tothom**, sinó si ho redactes d’una manera molt genèrica, per no ferir a ningú, i que cadascú ho pugui interpretar com vulgui quan ha marxat de la reunió, malament. Tot ben col·locat!” (Director Escola)*

*“La majoria de vegades sí. Jo també penso que se n’ha de prendre pocs per poder arribar. Perquè també a vegades se’n pren molts i la bona voluntat quan estàs allí a la reunió, tens moltes ganes de fer coses i allò no s’avé a la realitat a lo que pots fer. Llavors penso que se n’ha de prendre pocs i intentar fer-los. No sempre s’arriba i a vegades algun acord es queda pel camí. (...) Fent valoració, **l’avaluació és el gran què**. Si ho has fet, si no ho has fet. Valoració a nivell de coordinació, valoració a nivell personal, penso que s’ha de fer, valoració a nivell de ganes. És a dir, l’avaluació és a part de tots els àmbits, començant-la tu mateixa i a vegades has de baixar perspectives, potser aquí m’he equivocat, he pensat moltes coses, hem pres molts acords i no es pot. Siguem realistes, fem-ne menys. Però l’avaluació és l’eina.” (Mestra EE)*

Tot i l'interès dels professionals per establir una revisió dels acords, no resulta una tasca fàcil. Per això, Collet (2009 a,b) palesa que és necessari que tots els actors del territori comparteixin un projecte educatiu i treballin pel mateix des de la coresponsabilitat dels processos i dels resultats i Serra (2008) exposa que és fonamental, prioritzar col·lectivament les finalitats de l'actuació i la seva avaluació en relació als impactes i transformacions produïts sobre els agents de la intervenció i els contextos en els que s'ha intervingut.

Consegüentment, una de les actituds que els professionals entrevistats consideren bàsiques és la **capacitat de treball en equip** tot i que creuen que hi ha poca cultura de treball en equip, tal com exposen els següents comentaris:

*“És bàsica avui dia. No és fàcil i ens costa a tots”. (...) “Perquè penso que **som una societat molt individualista**, cadascú fa la seva, llavors ens costa aquest compartir, aquest seguir, aquest esperar, aquest donar pas o aquest pensar que penses tu... perquè costa molt”.*
(CDIAP)

*“I bé, com que en el fons ens coordinem serveis però has de parlar i tractar amb persones, doncs **hi ha gent que lo del treball en xarxa... vull dir que és més individualista**, llavors potser si que tinc alguna reticència amb algun professional, de dir: ‘Ai, a veure com anirà aquesta coordinació!’ Però en un principi, com que la trobo tant necessària, no ho sé...”*
(EAIA)

*“Ui, **difícil, treballar en equip, sempre és difícil!** Molt difícil perquè encara que siguem grans, un s'arromanga, l'altre es repenja, ficar-te d'acord també costa,... (...) **No, no hi***

estem acostumats.(...) Les noves generacions, tampoc, tampoc. Jo penso que no. És a dir, penso que és un treball de consciència, de tots, el saber treballar en equip, no se'n sap. Som tots molt individualistes. Tant pel bo també, a la nostra feina penso que quan hi ha un avenç del nen, no és el teu avenç sinó que és l'avenç de molta gent i això també costa de veure, vull dir no, és quelcom a tenir en compte, és aquí, el treball en equip.” (Mestra EE)

“Si tothom té molt clar, a veure, treball en equip fa molts anys que ens hem omplert la boca i fa generacions que surten d'educació formats els mestres, i és la gran dificultat dels professionals treballar en equip. I jo ja et dic, ja fa molts anys que vaig estudiar i per tant, això era obsolet, llavors no se'n parlava, i ara fa anys que es porta el discurs del treball en equip. No sé que deu està passant però és on hi ha la dificultat, en el treball en equip”.
(SEEM)

Per aquest fet, estem d'acord amb Huguet (2005) quan matisa que hi ha una manca de cultura de treball en equip i ens adonem que encara l'individualisme professional és una dificultat en el treball col·laboratiu i per aquest motiu estem d'acord amb Nias (1989) quan assenyala que l'individualisme professional, típic de les organitzacions educatives, és un obstacle a la col·laboració.

Tot i aquesta dificultat, diferents comentaris de persones entrevistades relaten que poc a poc es va tendint al treball en equip i que aquest treball enriqueix a tots els membres que en formen part, de manera que és viscut com un moment d'aprenentatge, tal com ho remarquen els següents comentaris:

*“Jo penso que s'estan fent passos. De quan jo vaig començar a ara, veig que la gent... **Hi ha gent que sempre ha tingut molta disponibilitat a treballar en equip** i sobretot amb la gent jove, o sigui, la gent que ha pujat de la meva generació en avall no he vist tants*

inconvenients. Jo al començament vaig veure una mica de reticència, al començament amb la gent que potser feia més anys que era al servei, i era quelcom que, no tothom eh?, però alguns sí que era 'I ara aquest a què ve', no?' (EAIA)

*“Costa, però jo penso que cada vegada més tendim cap aquí, i més si la responsabilitat és compartida i no recau a una persona, doncs encara més. Fa falta el treball en equip.”
(Psico 1)*

***Què n’hem d’aprendre molt**, que a vegades divaguem i divaguem i ens costa arribar a acords i sobretot ens costa fer el seguiment d’aquests acords. Hi ha moments que vas a una reunió d’un cas i tornes a parlar d’un cas i tornes a retreure coses que estaven super retretes Això anant bé la reunió, havent-hi un espai, amb un acord amb tots els professionals, anant tots a una, sense que ningú s’hagi violentat i s’hagi sentit que interfereix en les seves funcions. Doncs esgarrifa’t, amb tot això a favor, dius, hem estat capaços d’arribar a acords, hem repassat els acords que vam prendre l’última vegada? No.(...) Anar bastant per objectius, anar més al gra, a revisar els objectius, a ser més sistemàtics, amb **les poques estones que tenim de treball que fossin més sistemàtiques.**
(EAP)*

*“Un treball en equip, vull dir que cadascú aporta el que pot i allò que sap i llavors entre tothom s’arriben a línies de treball i conclusions. (...) **És difícil, però hi hem d’anar per aquí.** I també s’aprèn, tot és qüestió de pràctica i de feeling entre la gent però ja un cop les coses queden aclarides **el treball en equip penso que és bàsic, fonamental.** La gent treballaria més bé en equip si la qüestió horària, la qüestió de lloc... Jo crec que m’encantaria treballar més en equip. I de fet, tot el que puc ja ho faig i a més a més, **és un aprenentatge això del treball en equip també, si no ho fas mai tampoc no saps com es fa.**”
(CREDA)*

*“Penso que sempre el que no pensa un cap ho pensen quatre, i **la unió d’esforços fa rodar coses que un sol no les pot fer**. A vegades costa, costa perquè acceptar a vegades... Ja no ho dic a nivell d’EAP perquè he estat molt bé. Ara penso a nivell de docència, entre els mestres, et trobes que hi ha maneres de pensar diferents i això no hauria de ser problema i no ha de ser problema. Cadascú ha de fer allò que creu i allò que se sent més còmode. El que passa és que a vegades costa acceptar-ho, hi ha caràcters molt normatius que veuen allò i estan convençuts d’allò, que voldrien que tothom fes allò i no, el món és divers i amb aquesta diversitat hem d’aprendre a pactar, a consensuar i a què no sempre s’ha de fer el que a mi m’agrada més, no? Potser a vegades, **fins i tot, provant allò que no hi tenia gaire fe al principi, he tret unes coses profitoses que de l’altra manera no hagués adquirit.**”*
(Mestra EI)

*A vegades costa, eh? Aquesta capacitat perquè **per treballar en equip s’ha de ser molt generós i t’ho has de poder dir tot per ensenyar als altres i aprendre, al mateix temps**. Clar i aquesta... també penso que cada vegada se’n sap més però el que si sabem és coordinar molt bé, sabem coordinar, doncs **la coordinació ja és un pas del treball en equip**. El que passa després és que en el treball en equip és una mica entre tots ho fem tot, no només coordinem per a què les coses surtin bé sinó que després ens repartim la feina i cadascú que fa,... A nosaltres ens agrada treballar en equip i estem acostumades a repartir-nos una mica tot, de què ho fem tot entre tots perquè de tota manera és més portador.” (...)* **Hem de ser tots generosos per intentar donar tot el que nosaltres pensem i tot el que nosaltres sabem i també ser capaços de rebre doncs, les crítiques, perquè al final allò que busquem és pensar en l’alumne i buscar solucions o maneres de fer lo millor possible.** (CREDV)

Es va reafirmant doncs, la necessitat d’especialistes que sàpiguen treballar en equip i valorar el treball dels altres així com la capacitat de cada membre de l’equip per conèixer i

compartir informació i la seva pràctica i conèixer la dels altres tal com afirma Guralnick (2000 citat a Grande, 2011). És per això, que algun professional entrevistat afirma que la capacitat de treball en equip està molt relacionada amb les competències personals:

*“Sí i no, a veure m’explico, **no hi estem habituats**. Jo penso que el treball en equip és molt complex, costa molt i no tots estem preparats per fer-ho. Què vols que et digui? No hi ha una relació causa - efecte en ser més gran o ser més jove, ser de la EGB o ser de la primària, no hi és, són el tipus de persona. Qui ho ha fet així? No ho sé, però no tothom està preparat per treballar en equip, ni molt menys.(...) **Jo penso que té molt a veure la personalitat**. Jo veig aquí gent, aquí i altres llocs ja s’entén, que fa molts anys que hi treballa i quan he de treballar en equip jo he de fer un sobreesforç per poder entendre’m amb aquella persona, perquè per la seva part és impossible i m’hi he trobat moltes vegades, amb gent gran i amb gent jove. Hi ha gent gran que treballa en equip de conya i gent jove també, però si em fas dir quins són els factors que fan que una persona sàpiga treballar en equip diré que no ho sé. I l’educació hi pot ajudar però penso que **té molt a veure amb les competències**, és a dir, **amb la personalitat de cadascú**, penso que sí.” (Director Escola)*

Aquests comentaris recolzen la idea de Pérez i Carretero (2009) que exposen que les competències socials relacionades amb el treball en equip, la cooperació i la negociació entre professionals són fonamentals per al treball en xarxa.

En conseqüència, algunes de les persones entrevistades opinen que la capacitat de treball en equip hauria de ser un requisit indispensable dels professionals dels camps educatiu, social i sanitari:

*“Jo penso que és bàsic. Jo penso que hauria de ser **requisit bàsic per qualsevol psicopedagog això, psicopedagog i altres professionals**. Jo em queixo, torno a insistir en el mateix, penso que no et donen elements, **no t’han donat mai pautes de com fer-ho bé** això. Sí, sí, cadascú s’ha anat espavilant una mica com ha pogut. (...) **Jo penso que moltes vegades va amb la persona**. Pots tenir molt bagatge i molta experiència però clar hi ha persones i persones. Hi ha persones que en saben, en saben de portar, de liderar un grup, de gestionar-lo. Jo ho veig bàsic, fins i tot més que no pas el contingut propi.” (Psico 3)*

*“Una miqueta, però en un principi penso que **hauria de ser un requisit que es necessitaria per treballar en aquests llocs de treball**, tot i que no es requereix gran cosa. Però és quelcom que s’hauria de vigilar més treballant amb persones i amb aquests temes...” (EAIA)*

Així és que estem d’acord amb Serra (2006) quan manifesta que el treball en col·laboració entre professionals està començant a formar part de la cultura professional dels serveis públics, introduint-hi noves estratègies de treball i nous coneixements. És per això que alguns dels professionals entrevistats comenten que en el seu dia a dia, valoren positivament el treball en equip:

*“És quelcom que la veritat, jo pensava, ara et parlo de quan vaig començar, que les coses no fluirien tan bé. Perquè clar, vens del món universitari i el treball en equip et sembla això: reunions, amb gent allí, amb punts de discussió, un no es mou d’aquesta postura... Jo **el treball que sempre hem fet en equip penso que les coses han anat fluint molt bé**, no recordo mai cap reunió de coordinació on hàgim acabat doncs amb punts, o que jo hagués tingut un punt de vista que l’altra gent... (...) hi ha un espai físic a vegades, hi ha un espai temporal, però també hi ha el de “ens ho passem per mail” o ens truquem al moment que hi*

ha un problema que potser no el vas abordar a la coordinació i que no pots esperar a la següent. Per tant hi ha aquesta flexibilitat que també ajuda molt.” (Psico 2)

“En certa manera, bé, jo treballo molt a gust, ella ho sap en aquest aspecte i veritablement a nivell del CSMIJ i de l’antena de Tàrrrega la veritat és que hi ha un equip molt maco, i en aquest sentit... Clar, amb els altres equips, com ja hem estat parlant, comentant una mica. Nosaltres com a equip, jo si que tinc sensació de què som un sol equip. (...) Si s’està intentant treballar amb multidisciplinar, si s’està respectant professionalment a l’altre, i s’està comentant, intentar buscant lo del referent, jo crec que tot això ja és treball en equip.” (Psiquiatra CSMIJ)

“Yo tengo la suerte de trabajar con unos compañeros que cuando yo necesito hablar de un caso, aunque no sea un caso mío, porque me ha llamado un profesional, preguntándome por ese niño, buscan un espacio para poder hablar. (...) O sea yo puedo hablar con mis compañeros, me pueden explicar cómo ven ellos al paciente, qué están trabajando y yo después poder reunirme o hablar por teléfono con los profesionales de otros equipos para poder trabajar conjuntamente de este paciente, aunque yo no conozca el niño. Yo creo que me reúno y puedo hablar con mi equipo y con la gente de otros equipos. Por mi parte, creo que no hay problema. Sí que es cierto que a lo mejor, en algunas ocasiones, no se hace el mismo día, pero sé que y tú lo sabes, tú me llamas, preguntas por alguien, bueno no lo sé, déjame y como mucho mañana te vuelvo a llamar y suele ser bastante rápido. Entonces, por mi parte si que hay una buena comunicación.” (Psicòloga CSMIJ)

De fet autors com Gallego (2011) parlen que l’establiment d’una cultura col·laborativa en els centres educatius requereix l’esforç conjunt de tots els agents educatius, establint camins i temps per col·laborar.

Finalment, volem remarcar la importància de **la confidencialitat de dades** en el treball col·laboratiu entre professionals. En aquest sentit, els diferents professionals entrevistats estan d'acord en què és un aspecte fonamental a nivell professional i que és important la rigurositat per preservar la integritat de les persones tal com mostren les següents aportacions:

*“Penso que **no som prou rigorosos en tenir-ho en compte del que ho tenim**. Perquè, per exemple, fem funcionar informes, expedients... vull dir que no som acurats del que hauríem de ser...” (CDIAP)*

*“Suposo que sí que **s’ha de vigilar molt**. S’ha de tenir sentir comú. **S’ha de guardar sempre la confidencialitat de totes aquestes coses**. Suposo que la gent ja vigila i sinó potser si que s’hauria de parlar a vegades més en serio d’aquest tema.” (CREDA)*

*“Per nosaltres, **és molt important des del punt de vista sanitari**. (...) a nivell mèdic, **és una de les coses prevalents en aquest aspecte, inclús tenint en compte l’edat i lo que et diuen, fins a quin punt, allò pot sortir fora o no pot sortir fora de l’espai terapèutic**. Clar, és bàsic, és bàsic per poder fer l’aliança i el tractament, en aquest aspecte i sobretot amb els pares que a vegades pregunten si la informació ha de sortir o ... Jo crec que sí que és un punt molt important.” (Psiquiatra CSMLJ)*

*“Per mi, bàsica, però bàsica. (...) Per tant, **la confidencialitat és bàsica, total i absoluta**.” (SEEM)*

*“Jo crec que per molt que parlem de coses molt íntimes, **a mi em sembla que tots estem a un nivell de professionalitat, quan aportes una informació crec que hi ha un respecte**”. (...) Ens hem sofisticat molt en aquest aspecte, el fet de què hi hagi la llei del secret*

professional i que hi hagi la privacitat de les dades... (...) Però també em sembla que això facilita que la persona sap que la informació que et dóna es queda aquí, es queda segura. Això també està bé.” (EC Serveis Socials)

*“Jo penso que sí que es té en compte, penso que **es vigila però no tothom és conscient de què ha de ser així.** Potser parlem molt lleugerament de persones perquè som un equip de gent que estem allà treballant i parlant confidencialment, però hem de ser molt conscients de què el que s’ha parlat allà dins, d’aquests casos, fora no s’han de parlar i això no ho fem. (...) No, no es recorda. Potser **haurem de posar punt ordre del dia, us recordo que el que es parla aquí és confidencial.**” (Director Escola)*

*“**Jo crec que abunda el bon professional,** penso que sí. El que passa, és que el mal professional és mínim, però fa tan soroll, que malmet a vegades tota la feina ben feta que fan d’altres. **Penso que en general la gent això ho té en compte.**” (Mestra EI)*

Conseqüentment, estem d’acord amb Huguet (2005) que s’ha de protegir la confidencialitat de les informacions, tot i així, quan es pretén ajudar als nens i nenes que estan en procés de desenvolupament i construcció personal, no s’hauria de desapropitar el potencial educatiu dels contextos en els quals es troben. Per això, alguns professionals entrevistats apunten fins on és el límit de la confidencialitat de dades:

*“A més de què **hi ha una llei que marca la confidencialitat de les dades,** el que està molt clar i cada vegada s’ha de vigilar més és que tot el que es parla entre professionals, això sí que ens hi hem trobat, amb algú, no et sé ara dir exactament,... fa temps, eh? De problemes, que algun document no te’l podien ensenyar, sobretot en centres, d’educació especial, ens ha passat això, en alguns, eh? De què no ens volien passar algun document i dius treus la part de dalt i a vegades perquè són historials mèdics però dius hi ha coses que es necessiten,*

*llavors aquesta normativa de la confidencialitat i tot això, a vegades s'equivoca perquè estem parlant entre professionals, **si estem parlant entre professionals tot el que diguem queda aquí i d'aquí no pot sortir, res!**" (CREDV)*

*"El problema es la confidencialidad, en el hecho de que **si vosotros no nos deriváis los pacientes, nosotros no podemos hablar de ellos ni de los casos a menos que los padres no nos lo hayan dicho.**" (Psicòloga CSMIJ)*

"És un tema delicat aquest però, evidentment jo necessito dades, les necessito. Llavors penso que s'ha de tenir lligat però considero que estem davant de situacions de risc, de situacions que estem treballant tots per intentar solucionar coses. Si no ens traspassem informació, no es pot avançar. Els casos que portem nosaltres, per exemple l'EAlA, si està al cas l'EAlA, és possible que hi fem una mesura, necessitem informació. Es pot fer de manera de fer firmar a la família per a què puguis donar informació i si tens això no hauria de ser un impediment, si ells t'han donat el consentiment no veig perquè pugui ser un impediment". (EAlA)

*"Jo penso que sí, que si que es té en compte. S'intenta no dir-ho, s'intenta,... jo penso que sí, s'intenta guardar-ho, ser prudent a l'hora de dir les coses, de la informació que tens... (...) Per exemple, a nivell de claustre, la gent protesta que voldria saber més coses, però hi ha coses que no les has de dir i llavors penso que si no es fa s'ha de fer, **s'ha de cuidar molt.**" (Mestra EE)*

*"És important, hi ha d'haver confidencialitat. És difícil saber fins a quin punt hi ha aquesta confidencialitat, és a dir, què puc dir i què no puc dir. Però clar, **si tots fóssim responsables, en certa manera hi ha d'haver aquesta confiança per dir que tot el que surt aquí, el que es diu aquí, es queda aquí.** Pactar una mica, per exemple, això sí que ho puc*

explicar en un claustre de professors, o a la direcció, o als pares... però la confidencialitat és clau però és difícil saber això, el límit on està?” (Psico 1)

“Jo aquí estic dividit. És cert que això s’ha de respectar perquè tampoc no cal fer públic segons quines coses però a vegades jo penso que això també ens blindava moltes vegades. Clar, estàs treballant amb la persona i per no dir dades potser no pots treballar com hauries de treballar i segons quins serveis són més reactius que segons quins altres en aquest sentit, però clar... Jo per exemple, amb el tema de salut mental veig que són molt rígids amb això i tampoc no ho sé... Clar, ells deuen tenir la seva normativa, la seva política, però si hi ha famílies que fan ús d’aquest servei sense passar per via EAP doncs tu per exemple no ho saps i no t’ho diuen i clar, et trobes una realitat després que dius: bé, l’alumne és aquest i té aquest problema no sé que en traiem d’amagar-ho també. Vull dir, has de fer un treball...” (Psico 3)

“I tant, jo la considero vital. I la veritat és que, bé és el que et deia, aquest codi hi ha de ser i amb moltes coordinacions busques una mica això. Potser aquelles dades que amb el tutor fins i tot, a vegades ha passat això, en una coordinació hem tractat dades que no arriben al tutor, segons quina no i segons quina altra sí. Però alguna dada ha quedat a nivell d’EAP, de Salut Mental, o de Serveis Socials i amb la meua figura, però jo penso que això a mi m’ha permès, a nivell d’institut, fer el joc o fer estratègies cap aquell alumne sense que s’arribi a saber la informació “x” però ho han facilitat. Penso, si la coordinació fos: vinga, anem a parlar dels quatre tòpics que ja sé que em diran i aquests temes no sorgissin per aquesta por i tot això, doncs les coordinacions per mi no serien tant útils. Llavors el codi aquest de dir, parlem amb confidencialitat, a vegades ens ho diem i a vegades no cal perquè ja parteixes d’aquesta base.” (Psico 2)

► Al llarg d'aquest apartat hem constatat la importància que tenen les actituds i les creences en relació al treball col·laboratiu entre professionals. Un altre aspecte que dóna qualitat i eficàcia al treball en xarxa és la visió que tenen els professionals dels serveis i dels centres educatius en relació a la col·laboració entre serveis. Aquest aspecte l'analitzarem en el següent nucli de resultats.

4.2. Nucli 2: Què ens diuen les veus en relació a la col·laboració entre professionals dels diferents serveis i a la col·laboració dels professionals dels centres educatius amb els professionals dels serveis?

En aquest primer nucli de resultats ens centrem en l'anàlisi del **grau de necessitat de col·laboració** entre els professionals que atenen els alumnes.

Tant els mestres i professors com els professionals dels diferents serveis entrevistats valoren que **a la comarca es va avançant en coordinació, s'està aprenent a treballar en xarxa i aquestes coordinacions són enriquidores i els ofereixen un grau de satisfacció.** Això queda palès en els següents fragments:

*“Es coordina amb nosaltres [CDIAP] l'EAP, els Serveis Socials del Consell Comarcal de l'Urgell, i després reunions en xarxa supracomarcal, que hi ha nosaltres, el CSMIJ i Equip d'Atenció a la Infància i Adolescència. (...) I amb els pediatres de les zones. (...) Jo penso que cada vegada, el fet de nosaltres, **avancem molt més en coordinació.**” (CDIAP)*

*“Jo només puc dir que **amb els professionals amb els que m'ha tocat coordinar estic molt contenta i penso que hi ha molt bona voluntat per part de tothom de voler tirar i de... els nens en concret. Jo estic molt contenta. (...) Hi ha un bon treball, jo penso que sí. Amb ganes, tot és millorable però dels anys que estic penso que cada vegada es fa més bé i la gent n'anem tots aprenent i com que de tot se n'aprèn, penso que estic molt contenta de la meva feina i de tot l'àmbit que a mi m'agafa.**” (Mestra EE)*

*“Jo penso que amb la reunió de xarxa s'ha intentat sistematitzar més en el sentit de què s'ha creat l'obligació d'arribar a acords. Bé, **n'estem aprenent a treballar en xarxa.**” (EAP)*

*“Jo veig una bona coordinació, les demandes sempre es reben bé, una altra cosa és que es resolguin de la manera millor possible però inicialment hi ha bona coordinació. Nosaltres des d'aquí a l'institut, jo pel poc temps que porto, déu ni do les coordinacions que hem hagut de fer perquè... amb molts professionals. (...) Jo la veig bé i a més a més, la veig necessària.” (...) **El treball en xarxa el veig necessari també, sobretot en aquests casos, perquè clar ja són casos que transcendeixen ja.** El que passa és que em dóna la sensació que a vegades no hi ha la transparència que caldria que hi hagués. Potser per política diríem de traspàs d'informació i confidencialitat de dades. I em dóna una mica la sensació a vegades que no es diu el que s'hauria de dir. Però trobo essencial que hi hagi aquest treball, sobretot amb aquests casos, que afortunadament són pocs.” (Psico 3)*

Les persones entrevistades reconeixen haver adquirit molts sabers professionals a través de la interacció amb altres professionals i és per això que perceben la **col·laboració i el treball en xarxa com un espai d'aprenentatge:**

*“**He après molt**, molts conceptes de terminologia d'educació especial que no sabia i que sí que he après amb ells. (...) **Per a mi ha estat molt, molt positiu.**” (Mestra EI)*

*“Amb els anys vas agafant altres sistemes de treball i clar, penso que el fet aquest de poder anar treballant amb l'assistent social de l'EAP veus que fa aquesta part més sistèmica, o el professional de l'EAP que sempre ha dominat més la part clínica, et vas com impregnant i veig que ara sí que integro més àmbits però clar, a l'àmbit que sempre tendeixo una mica més és aquest. (...) Penso que és **vital per psicopedagogs de centre que existeixi aquest contacte cap enfora**, perquè sinó si que acabes sent ja no un psicopedagog, et vas quedant com un professor de reforç i poca cosa més, és la clau. (...) Amb les coordinacions surts una mica del teu món estancat i de la teva parcel·la d'aquí a l'institut i de les quatre parets, i penso que és **un àmbit enriquidor perquè a vegades fins i tot, el tema aquest d'assabentar-***

te de coses, d'alguna patologia que ha sortit fa poc. (...) És una mica la finestra que tinc oberta al món, tot aquest tema de les coordinacions que et fan sortir de l'estancament que acabaries dins de l'institut.” (Psico 2)

Com afirmen diversos autors com Gordó (2007), Abril i Ubieto (2007), Pérez i Carretero (2009) i Grande (2011), el coneixement dels professionals és un coneixement temporal que canvia i es desenvolupa contínuament a partir de les noves demandes i a través de les interaccions amb els companys, professors, altres professionals, pares i alumnes. Per consegüent, es parla de la cultura d'aprenentatge en xarxa, en el sentit que es tracta d'una xarxa d'aprenentatge efectiva donat que permet l'adquisició d'estratègies pel treball en col·laboració, té la capacitat de promoure i mantenir l'aprenentatge de tots els agents que intervenen en la xarxa i per tant, contempla la vessant formativa que possibilita a tots els professionals implicats compartir informacions i experiències i produir coneixements en equip.

Aquests moments d'intercanvi en què la terminologia pot ser específica d'un camp determinat és viscuda com una **possibilitat de creixement professional**:

“Partim de la base que a vegades t'has de coordinar amb professionals d'un àmbit molt diferent al teu, a no ser que utilitzessin un llenguatge súper tècnic més o menys... Si és algú que sigui més de l'àmbit clínic o de no sé quin àmbit doncs el llenguatge no té perquè ser... perquè hi hagi quatre... Però a vegades parles de l'aula oberta a un professional que no està al camp educatiu i t'hi has de coordinar, primer li expliques una mica el que és.”
(Psico 2)

“Més o menys sí. El que passa que clar ells deuen saber més que jo i en algunes coses m’he perdut però sí que he après molt, molts conceptes de terminologia d’educació especial que no sabia i que si que he après amb ells.” (Mestra EI)

“Moltes vegades he de preguntar i això que és i això que vol dir perquè és veritat, són uns termes molt específics que tu no els fas anar i et quedes sense entendre el que vol dir. I si que penso que hi hauria d’haver un llenguatge comú. Que ja hi és, potser és que no hi arribem? Però, bé, preguntant la gent t’ho expliquen, tampoc és un problema.” (Mestra EE)

En paraules de Pérez i Carretero (2009), el fet d’haver de treballar en llocs nous i amb persones noves et va enriquint.

Com podem veure totes les veus assenyalen **la importància i la millora de la col·laboració a la comarca** en el sentit de què ofereixen atenció, recolzament i suport, tot i així no fan valoració de si l’acció de coordinació millora les actuacions.

“Jo penso que som un equip que vetllem molt la coordinació perquè la nostra feina, com que no fem atenció directa passa molt per la coordinació, amb la mestra d’educació especial, amb altres serveis,... Jo penso que sí, que ens toca i que hi estem molt acostumats a treballar-hi. Que ho podríem fer millor? Segur, però com a equip, penso que la coordinació és una part molt important de la nostra feina.” (EAP)

“Sort de tots aquests serveis que tenim avui dia, doncs es pot treballar més a gust. Jo m’he sentit de veritat, no m’he sentit gens sola perquè he pogut comentar les meves inquietuds i els meus patiments i a més, he tingut molta ajuda.” (Mestra EI)

*“Ha vingut algú i li he estat explicant el que feia, tan poc important que em sembla que és o tan rutinari i que aquella persona s’ha interessat per això. **Penso que també va bé per la teva autoestima professional.**” (Psico 2)*

Alguns d’aquests comentaris estan d’acord amb Pérez i Carretero (2009) que afirmen que la relació professional amb altres persones que no formen part del servei suposa que els professionals aprenguin a través de la interacció amb ells així com a través de la necessitat d’adequar la pròpia actuació a l’actuació de l’altre. Així, estem d’acord amb Viñas (2010) que afirma que convé garantir uns coneixements específics del treball en xarxa per tal que aquesta sigui efectiva i dotar estratègies de treball que afavoreixin la **funcionalitat del treball col·laboratiu** (Molina i Seguer, 2004). Això ho podem veure en els següents comentaris:

*“Jo penso que hi hagut un canvi. Al començament no la notava massa la coordinació. La coordinació era alguna trucada puntual i una mica així... **Ara potser s’ha establert d’una manera més organitzada.**” (TS Serveis Socials)*

*“**Més protocol·litzada.** Jo clar, la meva feina sí que em comporta molt de fer coordinació amb serveis, escoles, psicòlegs, ... Jo el que he trobat en aquest temps és que potser es fa **més metòdicament**, no vol dir que sigui més o menys professional, jo crec que també ho era abans. (EC Serveis Socials)*

*“Una mica els punts que es tocan a la reunió i després una mica **que sigui una reunió que sigui funcional**, que serveixi, no? Perquè reunir-te... Portar els punts una mica concrets de que s’han de parlar i que sigui quelcom vàlid.” (CDIAP)*

*“Sí, jo trobo que d’uns anys cap aquí, els que fa anys que hi estem, **s’ha instaurat això de la coordinació però no sempre és efectiva.** Vull dir, planifiquem o ens planifiquen l’horari de*

coordinació i potser no tens res a dir, i en un altre moment surt una emergència i aquesta no es pot fer perquè no està planificada perquè tothom té moltes coses, no? Agilitzar una mica tot aquest procés és una cosa...” (SEEM)

*“Després a vegades m’he trobat amb casos concrets i temes més de logopèdia, de fer alguna coordinació que l’hem establert com molt de ritual i que s’ha de dir doncs que potser amb una l’any, és a dir, si ho fem tres cops l’any, el segon cop anem a repetir el mateix i el tercer anem a repetir el mateix, hi hagut poques novetats. Però clar, decidir si en fem una o no la fem... a vegades és anar repetint una mica el ritual. A vegades trobo també el contrari, depèn dels professionals en segons quin trobo que falten coordinacions. (...) A vegades penses, per segons quin alumne, el que et deia abans, d’una logopèdia que hi ha poques variacions de setembre a desembre o de setembre a gener i que tornem a parlar dels mateixos rituals.(...) A vegades faig moltes coordinacions d’aquestes de “toca coordinar-nos, toca tocar això i això...” però l’actuació de després poc variarà del que ja fèiem en funció d’aquella coordinació i hi ha d’altres coordinacions que les estàs esperant com amb candeletes des de la data que has establert perquè saps que a partir del què et diran allí amb aquell alumne el passaràs d’un grup a un altre: entrarà a l’aula oberta, o el desviaràs a la UEC o parlaràs amb l’EAP perquè l’hem de derivar no sé a on. (...) que aquella coordinació m’aporti dades que jo no les sàpiga. Primer punt tenir molt clares les figures que ens hem de coordinar, els rols i si pot ser que hi hagi un espai creat de coordinació (...) Jo sempre per millorar és, de les que hi ha establertes, **parlar amb els professionals i parlar de si són útils o no. Evitar coordinacions rutina i instaurar coordinacions que potser no hi són.** A vegades, no massa, hi ha algunes coordinacions que són com de rutina i o bé s’ha d’aprofundir més o si veiem que amb una cosa ja... La manca de temps i de tot fa que de vegades les coordinacions rutina ja les eliminem. (Psico 2)*

“Jo penso que sí que és bo d’anar-hi però que podríem treure més suc tots una mica. Penso que el dia que hi anem, per exemple posa pel cas que nosaltres portem dos nens, vosaltres que en porteu tres. Llavors és com una mica, qui entra ara aquí, saps? (CDIAP)

Així és que alguns professionals expliciten que per millorar l’efectivitat del treball col·laboratiu convindria disposar de **la informació actualitzada del cas**:

“El primer hem de tenir molt clar del que hem de parlar, em preocupa tenir una pauta dels temes que m’interessa tocar. (Psico 2)

“Jo, penso que com a professional ho has de portar tot preparat, de la mateixa manera que jo ho porto tot preparat, espero resposta dels altres i generalment no em preocupa. Ara, si veig que la persona no respon al que es demana doncs em decepciona.” (Psico 3)

“Doncs portar la coordinació preparada abans, cosa que hi ha moments que pot ser no faig perquè no tinc temps o no m’hi he pogut dedicar, i penso que si me la preparés abans la coordinació seria molt més efectiva, no? (...) Més que res les dificultats una mica que és una feina més afegida a la tasca que tu tens d’atenció a la gent, no?” (CDIAP)

“Abans de les coordinacions, per exemple, necessitaria molt temps, que no tinc, necessitaria molt temps i per ser les reunions molt mes productives moltes vegades hauria d’haver fet moltes més entrevistes, actualitzar més informació, inclús jo repassar-me la informació i no ho fem perquè no tenim temps. Perquè llavors seria molt més productiva la reunió o la coordinació seria molt més productiva. Llavors quan fem aquestes reunions en

xarxa, que entenc que som més serveis, dius el que has fet però moltes vegades penso que abans de fer-les, no he fet actualitzar informació per una manca de temps.” (EAIA)

“Tenir la informació, és a dir, jo penso que com que amb els serveis que em coordino ja fa temps que ens coneixem i tinc una bona relació professional, no em preocupa el fet de coordinar-me. És a dir, el que em preocupa és tenir tota la informació, veure que es pot fer, estar segura de què des de la meva feina he fet tot el que em tocava i la preocupació és veure cap a on tiraré amb aquest cas però no vaig a la coordinació amb preocupació.(...) Veure des de la meva vessant he fet, he tocat totes les tecles que havia de tocar...” (EAP)

“Posar al dia la informació”. (...) “A vegades si aquí parlem de deu famílies en un matí, a part d’aquestes deu famílies que es parlen aquí, nosaltres en treballem o en coneixem d’altres, i a vegades també tens aquella sensació de què potser últimament no has vist a les que aquell dia has de parlar, i com que parlem de persones, a vegades també tens aquell interrogant de dir: Ui, a lo millor hi hagut algun canvi i ara no el tinc massa present en aquesta família. Si és canvi important segur que ho sabrem, però a vegades hi ha matisos o coses que potser no estan al dia perquè a part d’aquestes deu que parlarem aquí, que sí que ens les hem de preparar però que a vegades no donarà temps perquè una viu aquí, una allà i no els has pogut veure, i a lo millor no dones la informació prou actualitzada a vegades.”
(TS Serveis Socials)

Com és aquesta col·laboració?

Tot i que la col·laboració entre serveis és fluïda, varia d’un servei a un altre. Així, **en alguns serveis es valora major col·laboració i en altres no tanta. Es palesa el fet de què l’àmbit mèdic no tingui la mateixa necessitat de col·laboració que els serveis de caire social o educatiu**, tal com queda reflectit en les següents paraules:

“Penso que hi ha àmbits que no tenen tanta necessitat de col·laboració. Per exemple, en l'àmbit sanitari, un psiquiatra, pot ser que n'hi hagi algun que a nivell personal estigui molt implicat, o el que sigui, i busqui aquesta xarxa, però la majoria no. No veig que tinguin un interès. En canvi, potser els que treballem més a nivell social tenim molt més interès en el treball en xarxa; i a nivell educatiu també, perquè clar, estan moltes hores a les escoles els xavals. (...) La coordinació és fluïda, en general és fluïda. Una vegada al mes ens reunim [amb serveis socials], fem reunions de permanències que en diem, però telefònicament estem en contacte pràcticament cada dia parlem amb una o altra assistent social, perquè clar, al portar els casos ens ho porta. A veure clar, al portar quatre comarques veiem també moltes diferències i depenent de les personalitats de les persones hi ha més predisposició o menys però en general és bona perquè penso que ens necessitem tots. Amb el CSMIJ potser és un servei amb el que ens costa més, tot i que hi ha persones bastant accessibles. Sol costar perquè per una qüestió de què no tenen un marge d'horari per fer coordinacions i van a tope com tots anem. (EAIA)

“No tots els serveis estan disposats a agafar el cotxe, com estem disposats els de l'EAP. La nostra feina ja porta el cotxe incorporat. No tots els serveis estan disposats a fer aquests quilòmetres per coordinar-se. Si que n'hi ha que sí, però n'hi ha que no i els has d'anar a trobar. O altres que no trauran l'expedient d'un client seu fora del seu despatx, per exemple. Vull dir que hi ha serveis que has d'anar a coordinar-te allà, és excepcional que vinguin.(...) Jo penso que els EAPs som uns professionals que depenem molts dels altres i que fem moltes vegades de pont. Crec que és una feina que ens toca”. (EAP)

“Trobo que en general les famílies són qui més accés tenen, els qui més fan demanda... Llavors com que els tenim més propers, em sembla que tenim més necessitat nosaltres [Serveis Socials] de tenir informació vostra i d'altres equips, que no pas la que pugueu tenir vosaltres....(...) El CSMIJ potser és el que pot passar més d'aquesta informació,

perquè es queden amb l'entrevista que deuen fer amb el nen allà o amb el treball que fan allà amb els pares". (EC Serveis Socials)

"Jo el fet de que ara ja pugui demanar un dia una interconsulta amb el CSMIJ, doncs realment em costa. No és que em costi a mi, sinó que és difícil. Has de demanar gairebé hora com un usuari i et guarden una horeta o el que sigui, i pots parlar dels casos concrets perquè has demanat hora. Clar, hem anat a menys. A nivell per exemple vostre no, perquè com que hi ha una treballadora social, jo crec que heu guanyat qualitativament amb aquesta figura per molts casos, jo crec que ha canviat molt tot això. (...) Jo per exemple he vist que per l'EAP, no sé si era molt o era poc, però em sembla que és molt enriquidor conèixer la part social o altres punts de vista d'aquell mateix infant que està en un context d'escola; i el fet de conèixer i ser coneixedors de l'entorn familiar diu moltíssim. Per això són les coordinacions". (TS Serveis Socials)

"Com a director de centre penso que amb tots aquests equips de gent que m'acabes de citar hi hagut sempre bon contacte, bona relació i bona coordinació. No hem tingut mai cap problema amb ningú, hi ha molta predisposició per la seva part i per la nostra. Són casos concrets que s'han d'atendre i per tant, s'hi esmercen els esforços que facin falta pels uns i pels altres. Els altres centres d'aquí pel que sé jo també funciona bé. No és cap problema, a més l'avantatge que el serveis educatius estiguin aquí a Tàrraga potser és molt proper, no sé com ho veuen els d'Agramunt o els de Bellpuig, però a nivell de ciutat ho tenim molt proper. Jo penso que aquí treballem molt bé en general, tots els serveis treballen molt bé. (Director escola)

"Per la part més clínica potser no es demana tanta col·laboració a les escoles i penso que és important perquè els nens que estan derivats al CSMIJ només els veuen allà a la

consulta, que pot durar mitja hora o una hora, però la part important on tenim els nens, per exemple amb TDAH, és aquí a l'escola. L'opinió de l'escola i visió del tutor o del psicopedagog és important.” (Psico 1)

Podem constatar aquesta coincidència amb Huguet (2005) que afirma que els serveis mèdics tenen un recorregut històric major i amb més prestigi social que els psicològics i socials. Això pot produir a vegades una certa omnipotència que implica creure estar en possessió de la veritat i posseir la vertadera explicació dels problemes de manera que aquesta creença linial pot dificultar la possibilitat de diàleg i obstaculitzar el treball en xarxa.

Tot i així, Huguet (2005) matisa que aquestes perspectives autosuficients no són exclusives dels professionals de la sanitat, sinó que en realitat depenen del marc de referència de cada professional.

Tanmateix, estem d'acord amb Bassedas (2007) en el fet que per entendre algunes situacions i per potenciar el desenvolupament de les persones, es necessiten coneixements d'aspectes mèdics, educatius, psicològics i socials. És per això, que es fa necessari posar en comú les visions dels diferents professionals i de la mateixa família. Així és que quan es parla de professionals que incideixen en nens i adolescents, no s'hauria de prescindir de la col·laboració dels sistemes responsables de la seva cura i educació.

Ens adonem que **l'organització del servei és un aspecte important per afavorir la col·laboració entre serveis. En aquest sentit, es valora un handicap haver d'establir la coordinació amb un interlocutor de salut mental⁷:**

⁷ El Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil disposa d'un professional interlocutor amb el qual els professionals de la resta de serveis estableixen col·laboració. En funció de la gravetat clínica del cas, aquest interlocutor estableix si és necessària l'aportació directa del professional que porta el cas.

*“Jo penso que sí que està bé que puguis fer la coordinació amb la referent però moltes vegades, la referent no està massa al cas de tot el que... dels altres professionals. **Ella és referent però hi ha altres professionals que porten altres casos.** Jo penso que si vas a buscar un professional en un moment donat, que sí, que a nivell telefònic et responen. Sí, jo crec que sí. Però **establir una coordinació i dir anem a una, per treballar, no.** No, perquè no és possible, perquè ni ells tenen aquesta coordinació com a equip. Si ells com a equip no tenen aquesta coordinació, que és interna, és difícil que puguin tenir aquesta capacitat de coordinació amb altres serveis d'altres departaments.” (EAP)*

També, la col·laboració es veu condicionada pels **canvis de professionals** que no afavoreixen la col·laboració entre serveis, tal com recullen els següents comentaris:

*“Jo penso que cada vegada ens coneixem més els professionals i sabem més la feina que pot fer cadascú però és difícil arribar a acords, que **hi ha molts canvis també de professionals, a vegades es va endarrera, llavors s'avança una mica, després canvien els professionals, llavors torna a enganxar el ritme.** Sí, però encara no, estem començant.” (EAP)*

*“Em trobo greus dificultats, bé... quan hem anat a fer una sessió de seguiment per veure com té tots els ajuts acordats, en el moment de seure en aquella taula amb tots els professionals, **tu veus tot de cares noves. Ens hi hem trobat eh, tots: el tutor, els de la USEE, el referent de l'EAP... tots. Fins i tot el fisioterapeuta nou, tot nou. I tu dius, quin seguiment farem aquí?** Perquè no n'hi ha prou a vegades amb els papers, no? A vegades sí, no? (...) clar amb gent totalment nova, has de començar de bon començament.” (SEEM)*

“Si comencem per l'EAP, clar, hi ha hagut diferents professionals que han passat i n'hi ha que han connectat més bé, que han fet més bona feina, per mi, n'hi ha que no n'han fet

tanta... i que degut a aquests canvis de professionals és tornar a començar de nou, tornar a engegar però clar, que fan un bon treball però si hagués la mateixa... si hi hagués una continuïtat amb els mateixos professionals seria més positiu, tant a nivell de l'assistent social, com del psicopedagog, com la logopeda del CREDA. Ells fan bona feina però quan t'has adaptat fan un canvi.” (Psico 1)

Per diversos autors com Casellas i Ministrall (2004) i Grande (2011), la mobilitat i els canvis continuats dels professionals quan s'ha invertit molt d'esforç a tenir una cultura de treball en comú, pot implicar una falta de continuïtat en la intervenció, una desorientació per a la família i una desvinculació afectiva del seu professional de referència. Per aquest fet, l'estabilitat dels professionals és molt important com també ho és la transició entre un referent i un altre tal com assenyalen Jové et al. (2005) en el sentit d'establir canals de derivació que abarquin diferents àmbits (sanitari, social, educatiu) per tal que tots els recursos disponibles representin autèntics canals de suport per al desenvolupament de la persona.

Poc a poc, es va reafirmant la idea de la necessitat de coneixement del context, del territori i dels professionals que assenyalava Collet (2009 a,b) per tal que la pràctica del treball en xarxa esdevingui fructífera. És a dir, la importància de la mirada del nen al context.

Però per a què?

Els professionals entrevistats cada cop més valoren la vessant interaccionista com la **finalitat de la intervenció** en el sentit de veure l'alumnat des d'una globalitat i des del seu context, tot i que alguns serveis segueixin la perspectiva clínica. Així la majoria d'aquests

comentaris plasmen que la visió de la col·laboració entre professionals és per ajudar el nen i el seu context immediat:

“Seguiria un model més clínic que psicoeducatiu però bé tampoc no em tanco amb un model concret, eh.” (...) “El model clínic, del diagnòstic, una mica la història que té el nen, de l’anamnesi, la història de la família... i una mica a partir d’aquí dissenyar línies de tractament.” (...) “La família, penso que tot és important eh, la part clínic i la part familiar també és bàsica.” (...) “CSMIJ i nosaltres potser anem més lluny perquè la intervenció pot ser que sigui més clínic i més a la família, i l’EAP sigui més assessorament a l’escola, no?” (CDIAP)

*“Per mi és primordial la coordinació clar, estem treballant en un EAIA, necessitem per fer, sí que fem estudis i entrevistes amb les famílies, i tot això, però **necessitem la xarxa, bé per nosaltres és imprescindible, és molt important; i treballar tots a una també.** Llavors som un equip, penso en general, que sempre hem vist molt bé les coordinacions i les reunions en xarxa perquè les necessitem. Per nosaltres sol, perquè ens entri un cas ens l’ha de derivar algú, llavors si l’ha de derivar algú, aquest algú te l’ha derivat per uns motius, ha fet un pla de millora o unes intervencions que has de conèixer i normalment clar, nosaltres som equips que atenem nens de zero a divuit anys o famílies que tenen nens de zero a divuit anys de risc però que si en els pitjors dels casos necessiten una mesura alternativa a la família, els traiem i generalment retornen al territori, o si traiem als nens, els pares continuen al territori. Per tant, **la coordinació en xarxa per nosaltres és vital.** I com la veig a l’Urgell? Doncs bé, a l’Urgell de les quatre comarques que portem penso que és de les primeres que es van fer coordinacions així amb xarxa, amb pràcticament tots els serveis, no tots, però pràcticament tots els serveis, i bé, costa una mica d’engegar perquè et sembla que les primeres reunions són com una mica pèrdua de temps, potser, o pot semblar això, però per nosaltres són molt positives.” (EAIA)*

“La coordinació per mi és un treball des de diferents punts de vista que es posen damunt la taula per poder tirar endavant o ajudar a un nen en concret o a una família en concret. Llavors per mi la base de la coordinació és aquesta, és a dir, ficar damunt la taula des de diferents vessants el que cada membre veu sobre aquesta persona.” (Mestra EE)

“Un treball en xarxa és un treball en equip, no? L’objectiu és ajudar al nen ja sigui d’altes capacitats, de baixes capacitats, de les famílies que tenen dificultats... i és un treball conjunt en la mateixa línia. Jo crec que l’important és això, treballar per un mateix objectiu.”

Aquestes aportacions estan d’acord amb les afirmacions d’Huguet (2005) i Bassedas (2005) quan assenyalen que tot i que podem trobar professionals que tenen un plantejament més centrat en l’individu (model clínic), la intervenció sense tenir en compte l’existència d’altres professionals, sense utilitzar les seves informacions per completar l’avaluació de l’alumne, suposa una visió limitada de la realitat. En conseqüència i d’acord amb Casellas i Ministrals (2004), és imprescindible ampliar conjuntament la “fotografia” de la situació, per comprendre-la i establir estratègies d’actuació i per això alguns autors com Collet, Benito i Subirats (2008) assenyalen que d’una concepció molt “clínica” del treball educatiu que agafava per unitat l’infant de manera aïllada, sembla que es va avançant cap a una perspectiva de treball més global, més contextualitzada, més social. Una mirada que per ser eficaç incorpora el context escolar, familiar, comunitari, territorial com a part de la solució en aquelles dificultats i problemes educatius dels infants i joves.

Veiem com el fet de què **els serveis estiguin ubicats en una mateixa zona es valora positivament pel motiu que les necessitats són diferents** d'una zona a una altra com relata aquest professional:

“La necessitat per exemple que podem tenir aquí és diferent de la necessitat que poden tenir en un Lleida, i els professionals jo crec que com més ubicats estiguin en una zona penso que poden atendre més bé. (...) Les necessitats jo crec que varien molt.” (Psico 1)

Per això, estem d'acord amb Collet (2009 a,b) que la proximitat i el coneixement de l'entorn és bàsic per al bon desenvolupament del treball en xarxa. D'aquí que un altre aspecte que remarquen les diferents persones entrevistades és la territorialitat dels serveis, és a dir, el fet de què els serveis estiguin ubicats en diferents comarques.

Algunes persones entrevistades comenten que **la ubicació dels serveis a la mateixa comarca facilita la col·laboració:**

“Jo crec que sí que facilita la col·laboració. Per exemple nosaltres sempre hem tingut molt més col·laboració amb l'EAP que és més obert que amb el CSMIJ. Amb el CSMIJ ens ha costat moltíssim, primera és que ens ho diuen les famílies, moltes vegades passes per allà i no saps mai quan està obert o quan està tancat. Suposo que és això que dius tu, no? Que al no dependre, al no ser un servei d'aquí a Tàrrrega sinó un servei de Lleida doncs moltes famílies, ja si vas a mirar de Tàrrrega, es desplacen a Lleida. Ens ha costat i costa amb el CSMIJ perquè és això que dius, ho han centralitzat molt a Lleida. Ara, no vol dir que no sigui positiu, no? Però a nosaltres ens costa més amb el CSMIJ.” (CDIAP)

“Si estan a la mateixa comarca els hi serà molt més fàcil de trobar-se i de... Potser és el que dèiem abans de l'espai físic, és a dir, si tots tenen un espai físic comú i a prop i bé, clar els serà més fàcil coordinar-se que si el membre de l'EAP d'aquí s'ha de trobar amb el de Borges, és molt més difícil. Clar seria molt més còmode estar a la mateixa comarca.”
(Mestra EE)

“Està bé que sigui provincial sempre i quan hi hagués doncs més professionals dins del SEEM i que poguessin donar més a l'abast perquè si que a mi per l'enriquidora que em va ser la trobada que vaig tenir amb la gent del SEEM, doncs, clar, va ser un dia, un dia al llarg del curs i amb això doncs,... (...) Estaria bé que fossin igualment com els de l'EAP i fins i tot amb una ubicació pròxima per tal que ens poguéssim coordinar millor, no?, ja que diem que el temps és un obstacle, doncs almenys facilitar el contacte.” (Mestra EI)

Com assenyala Huguet (2005), els professionals més situats en el terreny on es produeix el problema, inevitablement es veuen obligats a intervenir en el mateix context, conjuntament amb els altres adults que hi ha allí i per tant, difícilment poden aportar propostes que solament impliquin la seva aportació i han de col·laborar amb els altres implicats en la recerca de solucions.

De tal manera que hi ha molt autors (Anton, 2008, Arnal et al, 2008 i Collet 2009 a,b) que consideren adequat partir sempre de les realitats territorials, educatives i comunitàries de cada entorn i per tant, proposar les intervencions des de la proximitat i des dels somnis i conflictes concrets i significatius de cada territori.

I d'altra banda, altres professionals entrevistats **no perceben la ubicació dels serveis en diferents comarques com una dificultat** en relació a la col·laboració ja que quan hi ha

poques necessitats **el servei és provincial o intercomarcal per tal d'economitzar**, tal com es constata en aquests comentaris:

*“És de tota la província.” (...) **Per comarques no podem, més aviat per zones** perquè com que totes tres portem tota la província de Lleida, llavors per poder optimitzar el temps el que fem una mica hi ha alguna comarca que hi entrem dues persones perquè per horari a vegades no dóna. Per poder optimitzar més el temps, al matí tenim uns alumnes, a la tarda uns altres. **En principi solem agafar zones bastant tancades però alguna vegada passa això que dues persones comparteixen alguna comarca.**(...) Nosaltres tenim un despatx, nosaltres realment tenim un despatx per guardar el material i per guardar tota la nostra documentació i trobar-nos un dia a la setmana per coordinar i alguna tarda que també ens podem trobar. Però clar, nosaltres això és una cosa que des del departament d'ensenyament sempre s'ha volgut que ens territorialitzéssim i és impossible perquè jo intervenc a moltes comarques. I quan per exemple van voler que intervinguéssim, quan van començar lo dels serveis educatius generals i específics i volien que intervinguéssim també a tots els serveis resulta que nosaltres no haguéssim pogut fer la nostra tasca perquè només haguéssim hagut de fer coordinacions amb tots els serveis educatius. Vull dir que és impossible, el nostre cas, eh? perquè 3 persones per tota la província de Lleida.(...) Com que nosaltres ens desplaçem, lo que intentem... A veure, tot es pot arreglar. S'han de canviar a vegades, moltes vegades les dates i les hores per a què tot lligui, però es fa.” (CREDV)*

*“**Yo creo que no, no hay ningún problema.** Yo, para mí, no. Bueno, des del punto de vista de los casos, **para muchos pacientes les facilita que haya un centro antena** porque no todo el mundo puede venir a Lleida, coger el transporte público o el coche. Por el tema profesional, que haya centros en Borges o en otros sitios, no creo que sea un problema, nos coordinamos y nos buscamos una ubicación y ya está.” (Psicòloga CSMIJ)*

“I generalment, no hem tingut mai, massa mai problema. Ara parlo, diguéssim com per traslladar-nos,... (...) A priori no, el problema és l’horari, has d’ajustar l’agenda, que deixes de visitar aquí,... això ja és una altra cosa, en aquest aspecte. I evidentment clar, això, sí. El fet, o sigui sempre hem sigut bastant oberts a poder anar a tot arreu.” (Psiquiatra CSMLJ)

*“A veure, és que **pretendre, per exemple, un servei o una persona especialitzada en aquest servei a cada demarcació, comarca i tal, seria...No, la mateixa.**” (SEEM)*

*“Jo penso que **la coordinació telefònica hi continua essent igual** i la coordinació més física (...) ens vam organitzar de forma per anar un dia a la setmana a cada comarca, per almenys, un dia a la setmana que la gent de comarca sabés que estàvem o que intentàvem anar-hi, sobretot amb Serveis Socials que són als qui més tenim. Llavors tenim destinat per exemple els dimarts a la Segarra, els dijous a l’Urgell i al Pla d’Urgell els dimarts també. Ens hem organitzat de forma que hi ha un referent de comarca, cada una de nosaltres és referent. (...) Llavors clar, hem ficat que cada referent vagi almenys un dia a la setmana a aquella comarca perquè el tinguin ubicat físicament i llavors això ha disminuït una mica aquestes possibles dificultats que s’han pogut tenir, per apropar-nos més al territori”.*
(EAIA)

*“No afecta que el servei sigui de Barcelona, un altre de Lleida, l’altre de no sé on... (...) **Jo crec que tots una mica som treballadors de serveis. Sí que depenem d’aquí i depenem d’allà però estem tots al mateix territori, uns amb més dedicació, uns altres amb menys dedicació. Els de l’EAIA que depèn d’un altre consell, sí que dedica unes hores a l’Urgell, els EAP també esteu delimitats a la zona de l’Urgell...**”.* (EC Serveis Socials)

“No veig que sigui una cosa molt important. (...) No deu ser tant qüestió de territorialitat, sinó dels caps que té cadascú potser sí que marquen unes normes, unes maneres de fer”.

(TS Serveis Socials)

“No el veig un tema que condicioni tant. Evidentment que si estan a la zona, tot és com més fàcil però jo recordo que m’havia coordinat, anys enrere, amb un centre privat i ara no et sabré dir el nom però que portaven temes de famílies que tenien nens amb acollida i feia tot el seguiment. (...) L’INTRESS molt bé, depenia de Benestar. Doncs, totes les coordinacions que vam tenir amb la noia de l’INTRESS el fet de que ells estiguessin a Lleida i nosaltres aquí a Tàrraga no va ser mai un problema. (...) Van ser unes coordinacions molt útils i fructíferes, i el tema espai, doncs tema quilometratge, etc. però a nivell de dificultat la coordinació penso que no.” (Psico 2)

“...No es poden repartir, no es poden fer tants serveis, sinó el tenen... Jo també entenc que hi hagi serveis que tenen intercomarcalitat per una qüestió d’ubicació. Si fos possible que hi hagués un EAIA a cada comarca o que hi hagués... però em sembla que serien massa serveis a la mateixa comarca, no penso que sigui necessari.” (CREDA)

“És més fàcil però depèn del servei. Vull dir, trobo innecessari que hi hagi una branca aquí del SEEM pels casos que poden atendre, o de l’EAIA. Jo personalment sempre que he necessitat serveis externs, han tardat més o menys però sempre han donat resposta. No ho trobo igual de necessari de que hi hagi un CREDA, o l’EAP, o que hi hagi una altra mena de serveis aquests tant així. (Psico 3)

Per consegüent, Huguet (2005) afirma que el disseny de l’organització territorial dels serveis pot afavorir per sí sola un treball en xarxa o bé complicar-la molt en funció de si

estan en un mateix sector o en sector diferents, si disposen de reunions de zona establertes o pel contrari, no hi ha espais comuns degut a la diversitat de zones d'intervenció.

El fet que alguns serveis estiguin **ubicats en altres comarques suposa una lentitud en la presa de decisions i en l'execució** tal com manifesten els següents comentaris:

*“...no sé si condiciona o no, però el que sí tinc molt clar és que, i penso que és una cosa que la gent la sent d'aquesta manera que et diré jo ara, és que **des que s'inicia una feina aquí a l'escola fins que arriba una resposta per part dels organismes aquests ha passat molt temps**. No sé si perquè el camí és massa llarg, perquè som fora d'aquí, no sé perquè. Però **dóna la sensació de què no s'acaba mai**, és a dir, pots obrir un expedient, un expedient per dir-ho d'alguna manera, a un començament de curs per un tema d'aquests i pots estar a la primavera quan tens una resposta. Dóna la sensació que es perden les coses pel camí amb el temps, no hi ha una resposta molt immediata de segons què. (...) Parlem que les coses tenen efectivitat d'un trimestre per l'altre, potser és molt temps, no ho sé. (...) Estem una mica desenganxats potser del que seria el CSMIJ, a lo millor em sembla. Els del SEEM venen i si que volen perquè es desplacen fins al centre, llavors venen aquí i venen com si vinguessin a casa nostra, és diferent, els veig molt més propers. Aquests els veig una mica llunyans. I els de l'EAlA no hi tinc contacte, ens ve l'assistenta social que té algun contacte. **Els Serveis Educatius de l'Urgell, en aquest cas, penso que bé. Els sento propers, són aquí al centre molt sovint i la comunicació per telèfon o per mail és fàcil i ràpida, per tant ja m'està bé.**” (Director escola)*

*“Jo penso que ha de ser immediata. Vull dir, **quan hi ha la demanda s'ha de donar resposta el més ràpid possible**, almenys d'entrada per a què el problema no vagi a més i després per calmar una mica els ànims de l'institut. Perquè clar, els professors el primer que donen la demanda sempre és el psicopedagog. Clar, jo a vegades no puc donar resposta*

perquè tinc les mans lligades llavors demano això, sobretot immediatesa d'entrada. El procés ha de seguir el que s'ha de seguir però, primer de tot, rapidesa.” (Psico 3)

En aquesta línia, Huguet (2005) afirma que els professionals que estan ubicats fora del context en el que es produeix el problema amb més facilitat poden proposar mesures que tinguin poc en compte l'entorn concret i els altres professionals implicats. Per això, és possible que estiguin menys predisposats per establir relacions de col·laboració. Això justifica el fet que la col·laboració se situï en el context escolar.

Però no podem oblidar que **la col·laboració la duen a terme persones** i això queda molt palès en els següents comentaris:

“Potser no tothom té el mateix [grau de col·laboració], però jo crec que és molt important col·laborar i treballar... Jo necessito moltes vegades la col·laboració dels mestres i la col·laboració dels pares i la col·laboració de l'EAP. Jo si que ho necessito però clar no sé si les altres feines, si el de l'EAP necessita la meua col·laboració per realitzar la seva feina. Jo per realitzar la meua sí que necessito col·laboracions.” (CREDA)

“Però es fa més metòdicament, es fa més, es fa bé, però sempre diré que això ho fan les persones. De què a vegades hi ha més fluïdesa amb algun servei o el que sigui, depèn de l'empatia que hi crees. I sempre he estat en coordinació amb diferents serveis.” (EC Serveis Socials)

“Hi ha gent que no hi veuen la necessitat però això ja és una manera de treballar. Penso que no té res a veure que siguin d'un servei o que siguin d'un altre. Penso que és absolutament personal, això. Perquè hi ha bons professionals a tot arreu i mals

professionals també en molts llocs. Vull dir que no penso que depengui d'això, perquè hem treballat amb tutors fantàstics, que es coordinarien, que truquen, que hi ha sempre la disponibilitat amb mail i després hi ha tutors que els hi has d'anar continuament al darrera, no veuen cap necessitat i hi ha necessitats molt grans. I a veure, amb professionals d'EAP que... si parlem de serveis que ens hagi costat coordinar no, no i fins i tot, a vegades nosaltres hem coordinat amb gent de CREDA que intervenien en el cas i hi havia d'haver unes orientacions a nivell visual i cap problema.” (CREDV)

*“Jo crec que no, **hi ha gent que té més necessitat de treballar en xarxa i hi ha gent que no.** Que no vull dir ni que siguin ni més bons, ni més diferents. Jo crec que potser depèn de la persona, una mica la filosofia del lloc de treball que seria qui marca les directrius i després més a nivell de persona, hi ha el que has d'empènyer més i hi ha el que li surt de manera més espontània. Parlo del servei nostre. El servei nostre té tendència justament a lo que dèiem, a lo de sortir fora i lo de poder fer les coordinacions però clar **dintre dels serveis hi ha professionals que això [la col·laboració] els hi resulta més fàcil i hi ha professionals que els hi costa més.** Però diguéssim la perspectiva o l'orientació del servei és de fer-ho. (...)jo crec que en un punt aïllat no es pot, no es pot treballar i sobretot amb nens. Jo crec que no.” (Psiquiatra CSMIJ)*

*“Jo em penso que m'he trobat **dins del mateix àmbit professionals que donen més o menys importància a la coordinació i amb els que t'has pogut coordinar millor o pitjor depèn d'aquestes creences que ells tenen també.** Això també és important. Lo que ve de dalt però també que cada professional doni importància a la coordinació. N'hi ha que donen més importància i n'hi ha que ni donen menys”.* (EAP)

*“Jo penso que és molt important la coordinació entre els diferents serveis. I a veure... **depèn molt del professional que hi hagi davant, hi haurà el professional que és molt tancat i***

digui: jo no necessito la col·laboració de ningú; encara que jo pensi: doncs t'aniria bé parlar amb aquest o amb aquest altre professional però que ell no vol sentir-ho. En canvi, n'hi haurà d'altres que com més informació li puguin anar aportant ja sigui de l'àmbit escolar, de l'àmbit familiar, de l'assistent social, del CDIAP..., tot el que puguin anar recollint doncs és millor. Jo penso que és més important això, com més informació puguis tenir de diferents camps més informació tindràs, i de diferents àmbits sobretot per conèixer a un nen". (Psico 1)

"...depèn molt del professional o a vegades amb l'entitat amb qui t'has de coordinar." (...)
"si jo he de contactar a fora que hi hagi una predisposició d'aquell professional. És a dir, que aquell professional vegi algun sentit a que ens puguem coordinar perquè a vegades si és interpretar, com que des de l'institut som com una molèstia llavors si és com difíciltós. Que aquest professional hi vegi un sentit i que hi hagi una predisposició, que no sigui una molèstia o un favor que ens ha de fer.(...) Una dificultat primera és això, a vegades captar com si haguessis d'anar a demanar, com si fos un tema molt... com un favor, com una poca predisposició, sempre seran casos molt puntuals, a nivell genèric és que funcionen bé."
(Psico 2)

Essent conscients que les persones actuen en funció d'unes actituds i unes creences, tal com hem desenvolupat en el nucli anterior, Huguet (2005) afirma que alguns professionals, segons quina sigui la seva història i context, parteixen d'altres referents i cultures que posen diferent èmfasi a la necessitat d'aquesta col·laboració. Per tant, reafirmem la importància dels professionals per a l'atenció de les necessitats dels nens i les seves famílies.

També apareix que **hi ha professionals que tenen més necessitat de col·laboració que altres:**

*“Jo penso que no, penso que cadascú va una mica al seu aire en el sentit que sap el que ha de fer. Jo penso que la persona que sempre surt més angoixada d'això penso que és el tutor perquè hi ha molta gent al seu voltant que es mou i amb ell... Si es contacta amb molts se l'angoixa i si no se li diu res se sent despistat. **Penso que és el tutor el qui, sense voler, s'emporta la pitjor part.** (...) Centre de Salut per exemple, CSMIJ. Si vols alguna cosa ja diràs, **no tenen ells la mateixa necessitat.** Anar a buscar per ampliar informació, no la tenen la necessitat, nosaltres aquí sí que la tenim de voler saber. (...) Potser és la seva feina o potser ha de ser així, o no. Jo penso que no. Això ho parlem cada any amb coses de maduració i tot és important. **Un nen penso que és tot un conjunt educatiu i que s'hauria d'estar molt més a sobre en tots els sentits.**” (Director Escola)*

“Tots hauríem de tenir la mateixa necessitat però no passa a vegades això, potser perquè jo veig a vegades una cosa que a mi em preocupa molt i una altra persona, és el que diem de les coordinacions de diferents àmbits i un altre no li preocupa tant. Pot ser que en la part clínica un no sigui gaire preocupant però en canvi a la part pedagògica ho és molt i si a vegades, no hi ha el mateix nivell de preocupació. (...) Perquè per exemple, jo amb qui em coordino més és amb l'EAP, amb la qual cosa, està molt bé. Clar, amb CSMIJ hi he anat una vegada, no sé si puc opinar sobre això, no ho crec, no puc.(...) Jo penso que sí que a vegades costa, o per exemple, amb el pediatra, no? A vegades, clar jo no hi puc trucar, ho fa el membre de l'EAP però a vegades dius o no l'he trobat, no s'hi ha ficat. M'imagino que no tothom té la mateixa perspectiva.” (Mestra EE)

*“Jo penso que quan s'està parlant de persones amb dificultats que estan en un àmbit educatiu, tots hem de col·laborar, tots i tots vol dir, mestres, famílies, fins i tot els nens perquè a vegades t'ensenyen molt, també els professionals que intervenen. **Tots clar, tots tenim un grau d'implicació en més o menys mesura.**” (Mestra EI)*

*“Sí, jo diria que sí. Home, **la necessitat la tinc jo, per tant jo tinc més... a part de més implicació tinc unes altres expectatives però bé, no estic a disgust de la relació. Clar, ficar en una balança el mateix grau d’implicació és difícil, però jo penso que sí, són gent compromesa.**” (Psico 3)*

*“No, no, no [tenen el mateix grau de necessitat de col·laboració]. No, per exemple a nivell salut mental, bé salut mental potser sí que els interessa saber... Però a vegades, el què deia abans, d’un psicòleg o d’un professional privat, doncs ell a partir de les quatre dades, o ella a partir de les quatre dades que li dóna la família, d’un informe de notes veig que van com funcionant que potser a vegades dius: aquest professional cada quinze dies treballa amb aquest nen i a l’institut no ens ha demanat quasi res i jo a vegades per segons quina reacció que el nen fa a classe **necessito tenir com a més dades. No ho sé, em dóna a mi la impressió que no tots estem al mateix nivell.**” (Psico 2)*

*“També és veritat que **hi ha algun servei que li és com a més important, li és molt important el poder fer aquest tipus de coordinació. Per exemple, jo dic per part de l’EAIA, realment penso que li és molt bo, és un servei que realment treu molt bon profit de la informació que recull.** (TS Serveis Socials)*

Alguns d’aquests comentaris ens porten a fer la pregunta: Podem dir que la coordinació encara s’entén com un traspàs d’informació?

Aquesta idea queda recolzada per autors com Molina i Seguer (2004) i Bassedas (2007) que exposen que per alguns professionals és imprescindible el treball amb altres per portar a terme els seus objectius, mentre que per altres la col·laboració és possible però no imprescindible. Per això, els professionals més receptius envers el treball en xarxa són

aquells que tenen la necessitat d'una visió global de la realitat amb l'objectiu de garantir l'atenció del nen considerant totes les seves àrees de desenvolupament i tots els àmbits on es desenvolupa en paraules de Grande (2011). D'acord amb Morin (2000) afrontar els problemes des de la globalitat, afavoreix la responsabilitat dels diferents professionals i a la vegada, enforteix la qualitat professional. En conseqüència i segons Serra (2009), la transversalitat ha de formar part del treball en xarxa. Per aquest motiu, és bàsic escoltar la veu de les persones que estan al context perquè ens porten als professionals dels serveis a centrar-nos en el context.

Els professionals entrevistats estan d'acord en la **importància** que té **la implicació dels professionals per millorar la col·laboració i aquesta implicació sembla venir condicionada pel tipus d'atenció que es du a terme, és a dir, els professionals que estan més hores amb els nens**. A més, es **valora l'EAP com el servei pont per a la col·laboració amb els altres** tal com apunten els següents comentaris:

“Les logopedes estan amb 10 o 12, 15, 20 nens cada dia i llavors clar el coneixement que ells tenen d'aquests nens et permet més una coordinació. Penso que la feina que fan també és diferent. És diferent el fet que de les logopedes estiguin dia a dia. És a dir, hi ha nens que els agafen 2 hores a la setmana. No hi ha cap més servei, cap més dels que hem parlat que agafi 2 hores a la setmana. El CDIAP, ocasionalment. Serveis Socials, no. EAIA, que els veuen cada 3 mesos. Llavors això, no sé si és l'espai comú perquè em trobo amb casos que són atesos per logopedes d'altres comarques i no compartim un espai, però la logopeda d'una altra comarca que porti 10 casos aviat ho té coordinat”. (EAP)

“La coordinació nosaltres et diria que si hi ha implicació de tothom que t'ha cridat diguéssim, parlo com a servei, si abans d'arribar-nos una demanda, aquesta demanda no ha

sortit d'una persona sol, segur que ha sortit amb els canals que ha de sortir, o sigui que la tutora té un neguit o que la tutora, la família, l'escola, l'auxiliar, i això ho hem compartit amb la persona de l'EAP, i aquesta persona de l'EAP ens ho transmet en aquests paràmetres en el treball que després realitzem nosaltres de compartir i coordinar i això funciona.” (SEEM)

*“...Depèn molt del professional o a vegades amb l'entitat amb qui t'has de coordinar.(...) Si jo he de contactar a fora, que hi hagi una **predisposició d'aquell professional. És a dir, que aquell professional vegi algun sentit a què ens puguem coordinar** perquè a vegades si és interpretar, com que des de l'institut som com una molèstia llavors si és com difíciltós. (Psico 2)*

“Amb tots els serveis nosaltres normalment la veiem bé. I a més, és que nosaltres estem molt acostumades a treballar en coordinació. Tots aquests canvis que han anat sortint sobre serveis educatius, que si específics o generals, nosaltres sempre hem treballat així. Perquè clar, cada alumne normalment ja és de necessitats educatives especials, per tant, amb l'EAP és evident, amb el mestre d'educació especial gairebé sempre, amb el tutor,... Normalment també intentem que el dia que nosaltres atenem aquell alumne sigui el dia d'atenció també d'EAP per a què ens puguem veure. Vull dir que nosaltres la coordinació, sempre hem treballat fins i tot a vegades que costa més coordinar per exemple amb el SEEM perquè l'atenció que tenen és molt diferent, en casos molt concrets perquè són alumnes multidiscapacitats que hi ha una mica de tot, doncs amb aquests intentem a través sempre de l'EAP, però dos vegades a l'any mínim. Per tant, si que coordinacions així generals, 3 cops a l'any però sempre és que nosaltres sense coordinació no podríem funcionar perquè sinó aquest alumne no funcionaria, hi ha tanta gent implicada que clar... Després amb serveis, bé a vegades el SEEM és més complicada de coordinar, perquè abasten tot el

territori, la manera de treballar no és una atenció directa sinó que és com un assessorament doncs a vegades pel seu tipus d'horari és més complicat..." (CREDV)

També es valora que la col·laboració varia en funció de **la visió i el reconeixement de l'equip directiu i del centre envers les tasques del psicopedagog de centre i constata una evolució en la col·laboració al llarg dels anys, els primers anys era més externa i actualment és més interna:**

"La nostra feina està valorada cada vegada més però ens fa falta més valoració i que se'ns doni més temps per fer la nostra feina perquè és una feina molt complexa."

(Psico 1)

"...jo veig que, potser cada psicopedagog o cada institut funciona diferent. Me'n vaig adonar des del començament, que era una tasca que m'ocupava moltes hores i que era important. Jo també penso que està en funció del relleu que dóna l'equip directiu i el centre a tu com a psicopedagog. Si ets un professor de classes de reforç no t'has de coordinar gaire, quatre pares i poquet. Clar, si agafes realment el rol de psicopedagog i potser et vaig a dir, ara no tant eh, també, també però els primers anys em va sobtar molt perquè clar, no hi havia assistent social de l'EAP, no hi havia tècnic en integració social, no hi havia ningú d'aula d'acollida, ni LIC, per tant el psicopedagog assumia tot, qualsevol cosa que podia sonar a diversitat ho assumies tu i t'havies de coordinar amb el Consell Comarcal, Serveis Socials, anar a buscar materials per nouvinguts perquè no hi havia res més... Vull dir, que encara feia com més tasques de coordinació. Ara potser s'ha organitzat una mica més i la coordinació la tinc més dins, amb la treballadora social de l'EAP quan ve, amb el professional LIC... Vull dir ja no ha de ser tant amb entitats de fora." (Psico 2)

Aquesta idea queda recolzada per autors com Barceló i Crua (2005) en el sentit que és bàsic que l'actuació conjunta sigui valorada com necessària per part de tots els professionals implicats.

Altres comenten que **la col·laboració amb els mestres és bàsica però cada cop més difícil i a secundària encara es complica més**. La implicació no deixa de ser una actitud i una creença i a vegades aquesta no és la que hauria de ser i això va en detriment de la inclusió de tot l'alumnat, tal com queda reflectit en els següents comentaris:

*“Bé, penso que n’hi hauria d’haver més d’implicació. Precisament és el problema de la inclusió, hi ha nens que estan dins a l’aula però el mestre no se sent responsable, no? de l’evolució, la responsable és la logopeda o l’EAP o els pares si no funciona si el mestre no se’n fa càrrec. **Si el mestre se’n fa responsable, necessita la col·laboració, la busca, la demana i la utilitza. Si al mestre tan li és, ets tu qui el persegueixes per dir-li coses que a ell potser no li interessin pràcticament.**” (CREDA)*

*“Vull dir el tutor gairebé li demanem i casi exigim al centre, al cap d’estudis que li munta l’horari que hi hagi una hora específica de coordinació amb nosaltres. (...)Ens trobem amb moltes coses i mestres de tota manera. **De professionals n’hi ha de tota manera a tot arreu, gent que els costa, que no volen coordinar i els has d’anar a darrera.** (...) Tutors que a vegades els costa la coordinació, més que tutors, a vegades algun especialista que li has d’anar una mica al darrera i no ho veu necessari. (...) A nivell de coordinació jo em sembla que fem bastant allò que toca. Bé, però a vegades et trobes amb situacions de funcionament de centres sobretot als instituts que costa més la intervenció perquè hi ha com a molts professionals i llavors costa una mica” (CREDV)*

Un dels aspectes que remarquen els mestres i professors i els professionals dels diferents serveis és la **disponibilitat de temps**. Alguns professionals comenten que dins del seu horari no disposen d'aquestes hores de coordinació com a preestablertes i per aquest motiu, aquest aspecte dificulta la col·laboració tal com relaten aquests comentaris:

“Penso que és bàsic l'únic que és això, és feina afegida als professionals, no? I a vegades dius, els professionals ho veus, tu fixa-t'hi, cada vegada els serveis, tots, tothom va més saturat de feina. Perquè clar dius, la població ha anat augmentant, la canalla també ha anat augmentant, els metges cada vegada tenen més... Vull dir que llavors clar suposo que les coordinacions veus que és una cosa molt positiva per la teva feina perquè t'ajuda moltes vegades però clar, també t'implica molta més feina.” (CDIAP)

“Tothom està molt disposat a modificar igual que nosaltres estem disposades a modificar si t'avisen amb temps, nosaltres no tenim cap problema, ni els EAPs ni nosaltres no ens hi hem trobat mai. El temps és un handicap, sí. Sí que ho és, sobretot per exemple lo que és amb els tutors i cada vegada més. Jo penso que aquest curs que es notaran totes les reduccions es notarà més perquè ha baixat la quantitat de professionals i s'amplia la quantitat d'atenció que has de donar i llavors serà un handicap superimportant perquè no podràs donar coordinació a tot. (CREDV)

Malgrat tot, Gairín (1998) i Doménech (2009) pensen que el temps cal valorar-lo més com un recurs que com una limitació i per això, és necessària una organització més flexible que substitueixi els processos de temporalització i econòmics habitualment rígids per la realització d'horaris adaptats que possibilitin canviar en qualsevol moment la seva pròpia estructura i organització.

*“A ver por parte de las reuniones de xarxa, vale creo que si que son efectivas porque todos los profesionales hablan de los casos que les interesan, entonces por vía de correo electrónico nosotros tenemos puesto que tenemos que hablar de una lista de pacientes o de usuarios en este caso y bueno y creo que sí que es efectiva. Por parte de las reuniones con el EAP a solas creo que también lo son, lo único es que tengo la sensación de que se abordan demasiadas cosas, demasiados pacientes en muy poco tiempo, porque hay muchos profesionales. Entonces, **la sensación es que falta tiempo o que hay que explicar tantas cosas que no da tiempo**, entonces, claro si que se tendría que acordar exactamente si, que es lo que se quiere saber de este paciente, si viene a las visitas, si viene con los padres, si hacen una terapia más intensiva y ya está, algún objetivo más que tengáis pensado pero claro el hecho de estar toda una mañana, eh... con todos los profesionales se puede alargar mucho y haciendo muy pesado y claro el último profesional que viene no es lo mismo que el primero en venir.” (Psicòloga CSMIJ)*

*“Jo veig que els altres equips també venen a les reunions en xarxa, i jo penso que això és bo i que ho valoren, i que tots anem, **m’imagino que tots anem igual amb sobrecàrrega de feina però que és necessari trobar-ho. Trobar l’espai.** (...) Com que nosaltres valorem les coordinacions, ens organitzem. No tenim marcades tantes hores de coordinació. (...) No ens ve marcat. Per tant, ens organitzem nosaltres. (...) De dificultats en tenim moltes, tenim molta feina, moltíssima, **tenim molt volum de casos, molta intervenció per fer, ganes de fer-la però que no tenim temps.** I les dificultats són aquestes, doncs que tens uns objectius, has de fer... tens unes demandes, has de fer informes, has de fer estudis, has de fer renovacions de mesures, has de fer seguiments, i clar, has de fer diagnòstics i has de fer intervenció, i no donem a l’abast, llavors la meva sensació, la meva dificultat és aquesta. (EAIA)*

“La manca de temps.” (EAP)

*“Nosaltres **tenim aquests tres dies setmanals per fer-ho tot.**” (SEEM)*

*“És una mica un entrebanc. Tots anem molt apretats. (...) Hi ha serveis que van més bé en dimarts, l'altre en dijous, nosaltres també fem pobles, vull dir...no és fàcil tampoc. El que sí està bé és que aquell dia el dediques a això i això està com a molt clar, **jo em sembla que sí que hem fet un bon exercici de dir aquest dia el dediquem a això**”. (EC Serveis Socials)*

“Clar, si hi hagués més temps potser ens sortiria alguna més profitosa.” (TS Serveis Socials)

*“Falta temps per tot, falta temps per coordinar-se. Una de les coses que passava abans, amb el sistema educatiu de fa vint-i-cinc anys enrere és que es treballava molt i es coordinava poc. Ara potser ens coordinem massa i a sobre seguim treballant, vull dir que **falta temps. Jo trobo que falta temps.**” (Director Escola)*

*“Jo veig que tothom fa molt el que pot, hi ha bons professionals però a vegades el que **falta és temps**, et trobes que enguany que he tingut 2 nens amb força dificultats motrius i a més a més, germans, que realment necessitaven una intervenció molt exhaustiva i molt acurada. **Havent-nos trobat tot el que hem pogut no ens hem coordinat tant potser com haguéssim volgut.** Tot i així estic molt contenta tant de les orientacions de la psicopedagoga, com quan van venir els del SEEM que ens van donar unes orientacions boníssimes... **Més que res és que costa trobar el temps de coordinar.** (...) **El temps, que sempre ens en falta.**” (Mestra EI)*

*“Manca de temps per part de les dos parts, de nosaltres, de l'EAP, de assistent social, del CREDA... **Manca de temps i disponibilitat, una mica de tots, no per ganes sinó perquè jo***

crec que estan massa col·lapsats, aquí, sobretot vosaltres l'EAP, aneu massa..." (...) "Per fer el seguiment d'un alumne necessites el teu temps i fa falta, jo crec que fa falta més hores. A nivell personal també." (Psico 1)

"Jo penso que és clau el temps i una mica, aquest handicap que et deia abans, que sents com si t'haguessin de fer un favor, o com si... Clar, és molt pel tema del temps perquè si truques a un professional que en aquell moment està fent "x" i no hi ha un espai delimitat de temps, o no tenim una data o no hi ha... Clar, llavors com si anassis infringint, sents tu, vull dir que no flueix tant la coordinació i aquest àmbit que deies tu de col·laboració, queda més forçat." (Psico 2)

En aquesta línia, Abril i Ubieto (2007) assenyalen que els professionals poden tenir la vivència del treball en xarxa com una càrrega de treball donat que en un principi requereix una inversió inicial i hi ha la creença de què el temps és un handicap. I això, no deixen de ser creences, vivències i actituds envers la col·laboració i el treball en xarxa.

Alguns professionals apunten que el fet de què alguns serveis estiguin desbordats no afavoreix la col·laboració ni el treball en xarxa. Així ho afirmen els comentaris següents:

"Jo penso que ha arribat un punt que portem tal volum de nens tant nosaltres com l'EAP que llavors és molt difícil, no? Perquè abans sí que fins i tot per mi, era molt fàcil parlar d'un nen i poder-lo... i ara ja és difícil vull dir que ara ja... La dimensió del servei saps? Ja és difícil la coordinació si no busquem unes altres estratègies, no? Vull dir amb la persona concreta de l'EAP, o fem... ens dediquem més amb aquest tipus de traspàs d'informació." (CDIAP)

*“En la mesura que ha anat passant el temps, els serveis estan cada cop més col·lapsats. Ara en aquests moments jo crec que hi ha una sobresaturació en tots els àmbits degut als canvis socials, de la immigració, de les famílies, de la forma de viure de la gent, de la societat. La coordinació amb el CSMIJ, el CSMIJ estan desbordadíssims, més que l'EAP, molt més. No poden fer un tractament amb totes les demandes que reben. (...) **Al CDIAP ha estat espectacular l'augment de casos atesos**, jo quan vaig arribar aquí, el CDIAP, dic de memòria, però igual portaven, feien coordinació com a molt de 20 casos i ara en porten 150. També, s'ha anat com espaiant molt la coordinació amb el CDIAP. Sí que és veritat que si quedes per un nen de dictamen no hi ha cap dificultat però com a treball sistemàtic, amb xarxa, no. Hi ha bona relació, quan et demanen o els demanes ens posem d'acord. **El SEEM és un altre servei que està desbordat**, va començar atenent 4 casos però n'atenen moltíssims. Estan absolutament desbordats. El nombre de casos que porta el SEEM... a veure, no et pots coordinar perquè ells són un equip que venen, miren el nen, et donen pautes i marxen i a lo millor no tornen fins a l'any següent. Quan se'n porta 130, de tota una província, jo penso que és molt més complicat.” (EAP)*

*“Amb els pediatres seria cada tres mesos però clar saps que passa? **Que a pediatria van molt apurats.**” (CDIAP)*

*“Asseure's vol dir molt temps també, llavors si amb una trucada es fa... Per quedar i ajustar agendes i històries d'aquestes ara costa més, jo penso que sí que **tothom té més volum de feina.**” (...) “Jo recordo... Sí, a vegades hi havia temporades a l'any que no sé dius ara arreglo més papers o arxivo o no ho sé, aquestes coses més a fons, de documentació freda. Però ara no, **tot l'any portem el mateix ritme.** (TS Serveis Socials)*

“Els de l'UTAC només una vegada tot i que van estar tot el matí, vam estar analitzant uns vídeos dels nens interactuant a la classe i va anar moltíssim de bé, però clar és poc, és

poques vegades. (...) Em sembla que estan desbordats, estan desbordats perquè porten molts casos però bé, sort encara de la mestra d'educació especial que ha anat molt bé de què fos a l'aula, la veritat és que qualsevol de les activitats que jo feia si no estava prou ben adaptada ella acabava d'adaptar-ho.” (Mestra EI)

“Estan tan col·lapsats que no pot ser però jo crec que faria falta més coordinacions i més junts també. O sigui, psicopedagog, assistent social, nosaltres, més... Com a mínim aquí a l'Urgell abarquen molt alumnat, moltes famílies, un marge molt gran, i tampoc no es pot arribar on suposo que ells voldrien. Suposo que voldrien fer un treball també més profund i pel temps i pel que sigui, bàsicament és pel temps que no s'hi poden dedicar. Per exemple el CSMIJ aquí a Tàrraga està una mica... jo crec que falten professionals aquí a Tàrraga, al CSMIJ. Falta gent, no sé si a Lleida n'hi ha més però clar aquí tampoc no venen cada dia.” (Psico 1)

Tanmateix, **des de salut mental es troba necessària la coordinació directa amb el professional que porta el cas en funció de la gravetat del cas** i per aquest motiu, no tots els professionals disposen del mateix temps per a la intercomunicació periòdica dels professionals i per això, s'intenta que hi hagi un interlocutor (referent tal com des del CSMIJ se'l denomina) que faci de pont:

“Però no tots els professionals disposem del mateix temps, el referent és el que...(…) Sí, necessari sí, però depèn del grau de gravetat, eh? És lo que parlem de la professionalitat i des del punt de vista sanitari i hi ha casos concrets doncs que si que és important que hi hagi el referent, el referent del cas clínic, el referent del tutor, si és un xaval de centre o de l'EAlA i de l'EAP, per exemple, no? Però no en tots els casos, jo penso que en tots els casos, no. Depèn del grau de patologia i de la situació que es troba, per això, penso que és millor que hi hagi un referent que és el que assumeixi i conegui la xarxa i després segons el cas i el

criteri clínic, clar parlo sempre des del punt de vista sanitari i clínic, quan hi ha una gravetat clínica que és important l'aportació que pot fer el clínic, en aquell cas."

(Psiquiatra CSMIJ)

Si veig la importància de la col·laboració,estic d'acord amb la investigació duta a terme per Pérez i Carretero (2009) que pretenia conèixer com construeixen coneixement els assessors psicopedagògics a través de la seva participació en les activitats professionals. Així aquests autors assenyalen que tot i que els professionals estan col·lapsats pel gran nombre de funcions que desenvolupen, aprenen a ser selectius i això fa que els professionals portin millor l'estrés que suposa. Així doncs, hem de fer una aturada per poder fer prevenció en el context.

Per aquest motiu els mestres i professors i professionals entrevistats expliciten que convindria establir dins **l'horari un espai de col·laboració amb els diferents professionals:**

"Jo penso que és clau de cara a la coordinació, clau, que tu tinguis aquella hora o aquella estoneta i que sàpigues que és per això, per coordinar-te per estar tranquil i que només penses en allò. Jo penso que hauria de ser un dels temes candents a millorar el temps, donar-te un temps per coordinar amb la gent, és molt difícil. (...) Clar perquè el que t'explicava abans, amb la sisena hora a lo millor tinc una hora per coordinar-me que és dilluns de 3 a 4 i el professor que vull veure està donant classe. No, no. Hem procurat que a les classes que hi ha més nens, tenir una hora de coordinació amb aquell professor però amb tota l'escola és impossible. (...) És un problema greu, en aquest moment, sí." (Mestra EE)

*“A veure, el fet de què a l’horari sàpigues que dilluns tens coordinació amb aquesta persona, i el divendres la tinguis amb aquesta persona, potser també t’ho facilita. Jo la veig necessària. (...) Contemplant dins l’horari hi ha la coordinació amb l’EAP setmanalment, quinzenalment amb la treballadora social de l’EAP, i setmanalment també, el que passa és que ha canviat una mica això últimament, amb el coordinador LIC o responsable LIC. Aquests de manera sistemàtica jo amb el meu horari contemplats. Ara bé, doncs per circumstàncies dels alumnes amb el SEEM també ens hi hem coordinat força, especialment quan hi havia un alumne. Amb els logopedes doncs també, pel cas d’un nen amb sordesa. Ara hem instaurat el que és la comissió social amb els serveis socials de l’ajuntament... Vull dir que passa molta gent, la infermera de salut – escola, vull dir que déu ni do, déu ni do. (...) Jo penso que sí. Jo penso que és el millor això, però clar això depèn molt de la persona. Si una persona té un funcionari molt organitzat i molt estanc doncs això li va molt bé. Un altre és més anàrquic, sap que ho ha de fer i ja està. Jo per la meua manera de ser m’agrada tot molt sistematitzat, sé que em toca això, això i això. Pel meu funcionari intern. Jo penso que és important. Jo, **l’organització la trobo essencial dins d’una manera de treballar.** Per tant vull dir, és que això jo ho trobo bàsic.” (Psico 3)*

*“Sí, **sempre seria millor tenir un temps.** (...) Dins l’horari tenim un temps, encara que és un temps que és a compartir entre coordinacions, treball personal i altres coses que sorgeixen. Però tenim un temps al nostre horari marcat. (...) La coordinació és bàsica, però cada vegada és més difícil. (...) Una qüestió horària. La sisena hora, per exemple ha fet que ara coordinar amb els mestres sigui intentar buscar una agulla en un paller. Tens el teu temps de disposició més el del mestre, si té hora blava, hora verda, hora taronja o si és l’hora del cafè, o si... cada vegada és més difícil, dintre que era difícil però almenys hi havia una franja horària en la que sabies que t’hi adaptaries i ara... (...) **Es troba, si realment es busca però està més complicat.** (...) **El seu horari és més complicat que a***

primària i llavors la coordinació amb mestres es complica moltíssim a secundària.”

(CREDA)

Això coincideix amb el que afirma Collet (2009 a) que considera que el treball en xarxa no es pot esperar que es desenvolupi per “generació espontània” o “en hores lliures” i no es pot deixar a l’arbitri de la bona voluntat (Giné, 1997). De manera que la majoria dels professionals entrevistats valoren que la **intercomunicació dels professionals** hauria de ser més periòdica tal com reflecteixen els següents comentaris:

“Se n’hauria de fer més, jo crec que en fa falta... (...) Clar, amb l’EAP ja en fem un cop a la setmana i això va molt bé, com a mínim aquí a l’escola però amb els serveis socials, assistents socials i tot això... (Psico 1)

*“A veure, a vegades fem les coses per inèrcia i no sabem que estem treballant en xarxa, és a dir, com ho entenc? Cada professional s’ha de fer càrrec del seu aspecte però pot oferir més recursos a aquella persona que li fa falta. Això que vol dir? Doncs que cadascú tindrà un camp on podrà aportar el millor de sí mateix per arreglar-ho. Clar, **hi ha d’haver una coordinació òbviament molt sovint perquè no es repeteixin actuacions**, etc. Bàsicament la coordinació és bàsica, cadascú el seu apartat però la coordinació sovint, i molt sovint. (...) **Curta però molt sovint**. No esperar “x” temps i ja en parlarem, sinó no m’atreveixo a dir la data si hi pot haver una coordinació setmanal millor que no mensual, m’explico?”*
(Director Escola)

*“Jo penso que **hi hauria d’haver un seguiment**, o sigui, poder tenir l’oportunitat de totes aquestes orientacions que ens han donat els del SEEM que poguessin tornar a venir, de dir: com ho has vist?, com ho has portat?, ha anat bé això que t’hem donat?, on ha fallat?, quines de les coses que t’hem donat has vist que no?...” (Mestra EI)*

“Jo crec que el que serveix és que de tant en tant ens anem trobant periòdicament tots els serveis que treballem aquella mateixa persona en aquella reunió, està molt bé. Són poc operatives, no dic que haguem de trobar-nos molt sovint perquè molt sovint ens anem trobant amb els diferents serveis i a vegades és com duplicar o triplicar la informació i clar, i si arribéssim a acords o realment el pla de treball sortís d'aquella reunió sí. (...) No és que vulguis enllestir els últims casos, però normalment ja estàs... (...) En canvi els primers sí que potser s'aprofiten més i aprofundeixes més. (...) No sé si fer-ho tot de patac com ho fem però em sembla que una cosa més operativa ens ajudaria perquè ens facilitaria a tots plegats la nostra feina. S'hauria d'estructurar d'una altra manera, s'hauria de buscar alguna fórmula més dinàmica de reunió. Jo tinc molt clar que com a professional, no per la meua edat, això de les nou del matí fins les dues o quarts de tres alguna vegada, ho trobo excessiu. A més, parlem de coses com a molt importants, carregades de sentiments, d'emocions, parlem de persones, parlem de vides, i això hi ha un desgast. (EC Serveis Socials)

“Jo no sé si s'hauria d'intentar potser no parlar de tants casos i intentar fer més projectes o objectius més concrets dels casos més complicats, d'aprendre potser millor una mica aquí i amb altres, eh? de la tria perquè veritablement aquell espai pogués ser,... més ric. (...) I a partir d'aquí, veure si això s'aconsegueix, que l'objectiu hagi millorat la pròxima vegada, no? i si les estratègies que s'han utilitzat han servit o no.” (Psiquiatra CSMIJ)

Per tant, és necessària una flexibilització de les rígides condicions horàries i de calendari i cal assegurar uns espais i un temps reconegut en la programació horària per al treball en xarxa.

Un altre dels aspectes que analitzem a través de les entrevistes és si disposar d'un **espai fix de trobada** pot afavorir la coordinació i col·laboració entre serveis i professionals.

En relació a aquest tema, es valora que la majoria dels professionals itinerants **tot i que creuen que disposar d'un espai fix de trobada facilita, creuen que allò important és la col·laboració en el sentit de veure el nen i la seva família en el seu context**, tal com queda recollit en els següents comentaris:

*“Sí que la pot beneficiar, però si fos un lloc itinerant tothom s’hi esforçaria. Estàs parlant amb una itinerant, si jo tingués un lloc fix potser ho veuria molt més important donat... però jo estic molt acostumada a anar d’aquí cap allà i **penso que en les coordinacions això no és el més important.**” (CREDA)*

*“Jo penso, nosaltres hem fet coordinacions als despatxos dels EAPs també, utilitzar els centres de recursos, doncs també. **Jo penso que això és igual**, mentre hi hagi un espai que sigui comú, que s’hi pugui treballar. Si hi ha d’haver molta gent a lo millor, doncs si hi ha diferents equips a lo millor és interessant, si són aquestes tres trobades anuals. Amb equips molt grans, per exemple a lo millor en un lloc determinat més neutre com el centre de recursos doncs no està mal. **Nosaltres les hem fet a tot arreu. Però si són les reunions setmanals o mensuals, això ha de ser a l’escola.**” (CREDV)*

*“A mi personalment, no és massa problemàtic. (...) Jo suposo que té a veure la diferència és que clar, jo entre que porto l’antena de Tàrrrega, porto la de Balaguer, la de Mollerussa, aquí al CSMIJ, i bastantes coses d’Hospital de Dia. Clar la meva dinàmica ja és digues-me on t’enganxo i allí et trobaré. **A mi el que m’interessa, és poder-me coordinar i home, evidentment, que tens raó, si sé on vaig, saps l’espai, però com ha arribat un punt, igual que si me n’he d’anar a ensenyament que potser la diferència és aquesta. A mi el que***

m'interessa és haver-me pogut trobar amb el professional, l'espai físic ja... Evidentment que facilita i crec que en aquest aspecte, per a mi, lo que és important és que puguem coordinar. L'espai com que em resulta molt complicat de saber quin espai, això ja no em situa tant..." (Psiquiatra CSMIJ)

L'espai sempre ajuda però clar qui l'ha de tenir aquest espai, l'EAP? (...) Sí, clar, si et veus sempre és més fàcil de dir ei allò, aquest cas, tal qual. Però a vegades el problema és que entenem per coordinació perquè les coses dites així tampoc no estan estructurades. Depèn del que entenguem per coordinació, perquè sí coordinació t'has d'asseure, has d'apuntar i has de dir a veure jo quedo que jo faré això, tu faràs allò, després en parlarem d'aquí a tres setmanes i a vegades el que fem és dir ei escolta allò. (...) Llavors com a coordinació per se no ho és. Jo, la possibilitat de compartir amb altres serveis ho veig complicat perquè tothom depèn del seu departament, altres ajuntaments com que nosaltres som itinerants t'has de coordinar amb serveis d'altres àmbits jo que sé, CDIAP de Mollerussa perquè resulta que hi ha nens que van a Mollerussa, clar que això és difícil. Jo penso que l'espai el trobaríem i penso que és més important el temps." (EAP)

"Com a equip el tenim i l'utilitzem. (...) No, és que nosaltres ens coordinaríem o ens coordinem al lloc on està escolaritzat l'alumne. Per tant, nosaltres no exigim mai res. Igual ens hem reunit a una aula i fins i tot al pati perquè no hi havia un altre lloc, era una escola molt petita i no podíem fer-ho a un altre espai. Jo crec que no, no sempre que tinguem un lloc on puguem anar." (SEEM)

"No. Crec que tant és si ho fem sempre aquí, com si ho fem als nostres despatxos, com si ho féssim a l'EAIA. Al final les persones i el que direm és el mateix". (...) "El treball seria el mateix". (TS Serveis Socials)

“Em facilita que sigui al mateix lloc, perquè en aquest cas és el meu lloc però em sembla que el tema de qualitat i treball em sembla que és el mateix”. (EC Serveis Socials)

D'altra banda, **els mestres, professors i professionals que treballen en un espai concret valoren que disposar d'un espai fix de trobada pot beneficiar la coordinació i més si es tracta de l'espai de vida del nen, és a dir, l'escola. Així, la veu des de l'atenció al context ens ajuda a no oblidar el context**, tal com es constata en els següents comentaris:

“Jo penso que un espai fix de trobada és bo perquè dius sempre estàs en aquell lloc, pot ser és més fàcil de començar ja... Però clar sempre hi ha la part que ha de cedir una mica el lloc, és molt més còmode que les coordinacions per mi es fessin aquí que desplaçar-me. Però entenc perfectament que he de ser flexible perquè a tothom li interessaria, no? Ara, penso que és molt més avantatjós sempre tenir un mateix lloc, perquè la gent pensem on toca? A quin dia tocava? Quina és, no? Igual que dius sempre per exemple el més còmode el 3r dimarts de mes al Consell Comarcal ens trobem que si no, a quin dia estem, saps? I a vegades la gent és allò que... et despista.(...) Convoquen sempre per correu electrònic, que també penso que és una convocatòria molt més vàlida que per telèfon. El correu sempre el veus i te l'apuntes a l'agenda, no? I després et passen l'acta que també és important que et passin l'acta, i si no hi has anat de que et passin l'acta, no?” (CDIAP)

“...tenir un lloc concret, no ho veig malament. Trobo que fa centrar. Com les coses molt clares, sí, està bé. Ho trobo bé.” (EAIA)

“Yo creo que sí que me beneficia saber a dónde voy y donde se va a hacer la reunión, me quita,... o sea puedo ir más deprisa, no pierdo el tiempo quiero decir y si es en mi despacho, lo tengo todo más a mano, para mi es mucho más cómodo,...” (Psicòloga CSMIJ)

“Sempre tenim un espai fix de trobada, hi ha una aula que és l’aula, és petitona però és una aula més de reunions de professors i allí estem bastant tranquils i sense la influència dels nens. Si que algun moment les reunions les hem fet a l’aula mateix on hi ha els nens per tal d’observar la ubicació que tenen o algun treball que hagin fet però generalment no és a l’aula sinó que és a un lloc més tranquil...(…) Sempre ens coordinem a Sant Martí. És bo l’espai fix? Penso que sí i més si és el lloc on es fan les interaccions, no?” (Mestra EI)

“Mira, així d’entrada et diria que l’important és fer la coordinació, no tenir l’espai. El que passa és que tenir un espai t’ubica en un lloc i potser t’és com un punt de referent l’espai i llavors penso que sí que és important, però que davant de tot és fer la coordinació, sigui on sigui.” (Mestra EE)

“Sí. En el sentit de tenir un espai, de saber per exemple que els dijous de 9:00h a 10:00h cada quinze dies ens trobarem aquí, i ja saps que tens aquesta obligació, aquesta responsabilitat i tu ja saps a què comptes. O per exemple dius: jo tinc un dubte d’aquest nen, d’aquest i d’aquest; doncs t’ho vas apuntant i saps que el dia que tens la coordinació doncs pots posar-ho en equip una mica.” (Psico 1)

“Jo penso que sí, és força important.” (Psico 2)

“És essencial. Doncs per situar-nos tots. Jo penso que l’espai és bàsic, és bàsic.” (Psico 3)

*“...Jo em decantaria pel sí. Més que res perquè la gent de fora té un referent d’on anar. A dins de l’escola no ens importa, és igual fer-ho aquí que a l’aula de dalt, és al centre. Parlo de quan han de venir famílies que pot ser que tinguin un referent, jo m’atreviria a dir, **penso eh, que tot el que és de l’escola s’hauria de fer a l’escola, no anar aquí i allà, al lloc de treball, perquè llavors seria tot una cosa sola. La idea de l’escola, l’educació, tots els que***

col·laboren amb l'educació és el mateix centre, penso que seria bo. Que el centre molt proper o molt annex sí, dóna la sensació que alguns serveis d'aquests són de fora, no són del centre treballen a part de nosaltres quan en realitat estem col·laborant pel mateix. Penso que aquí hi ha una mica de... no vull dir problema perquè no és un problema, però sí que la gent potser no ho associa massa bé que tots aquests professionals també són de l'escola, o haurien de ser de l'escola. Potser l'escola hauria de ser més gran i abarcar-ho una mica més tot.” (Director Escola)

Podem observar que aquells professionals que estan al context són els que proposen el seu context com espai natural de col·laboració, aspecte que tindrem en compte en el moment d'establir els criteris per al desenvolupament del treball en xarxa al territori.

Per aquest motiu, estem d'acord amb autors com Collet (2009 a) i Grande (2011) que afirmen que la construcció d'un projecte educatiu compartit reclama un espai d'intercanvi entre les persones que en formen part per tal de disposar dels temps i dels espais en el qual s'unifiquin esforços i s'integrin plans d'intervenció en benefici de tots.

A més dels factors temps i espai, un altre aspecte que considerem important és la utilització d'un **llenguatge i una terminologia compartida** per tal d'ajudar al nen i a la seva família. En relació a aquest aspecte, els diferents professionals, mestres i professors entrevistats comenten que l'ús d'un llenguatge i d'una terminologia comú afavoreix la coordinació però que a la vegada el llenguatge pot fer-se entenedor per tal d'evitar malentesos tal com queda reflectit en els següents comentaris:

“Mentre la gent s'entengui, que parlin com vulguin. Jo crec que sí, si un sap explicar allò que vol dir, no cal que comparteixis el terme mentre comparteixis el contingut.” (CREDA)

“Positiu. Jo penso que sí, perquè tots més o menys som del camp educatiu, clínic... Llavors a l'hora de marcar pautes amb un nen, amb la família... ja és molt més fàcil”.
(CDIAP)

*“Jo penso que a vegades hi ha més dificultat quan parles amb professionals que no estan directament posats en educació i nosaltres ja parlem d'una manera i ho tenim com a claríssim i pensem que els altres també ho tenen clar. A vegades si estàs parlant amb una treballadora social d'un ajuntament, igual que ells dominen terminologies que nosaltres no hi estem avesats i clar parlen amb termes que nosaltres pensem que queden... i això crea mals entesos a vegades o que no queden les coses prou clares igual que parlar amb els pares, doncs la nostra manera de parlar no és,... vull dir que **ens hem de posar una mica en situació i que ho hem de vigilar tot el personal educatiu.**”* (CREDV)

“El llenguatge a veure no sé si és comú però sí que s'ha de fer entenedor en aquest aspecte i educatiu tant d'una part com d'una altra. Perquè jo d'això me'n recordaré sempre quan vaig començar a fer coordinacions amb serveis socials, clar per exemple, el criteri d'urgència, el que era per mi criteri d'urgència clínica o el que era criteri d'urgència social no tenia absolutament res que veure.” (Psiquiatra CSMIJ)

“Nos podemos entender.” (Psicòloga CSMIJ)

“Si representa que estem en una reunió en xarxa, si algú diu algun terme més específic de la seva disciplina que no s'entén, es pregunta i ja està. No veig inconvenient en això.”
(EAIA)

*“Jo crec que **s'utilitza un llenguatge similar**. Els professionals del CSMIJ utilitzen paraules clíniques que jo no o medicaments o així. Jo penso que ens podem entendre, jo crec que sí”. (EAP)*

*“A veure, **sí que l'utilitzem**. El que són termes mèdics, són mèdics, però jo no treballo en un hospital, jo treballo a l'escola. Aleshores, a mi, l'àmbit hospitalari ha de fer la seva feina el màxim de bé i ho fa, però diguéssim que ha sortit per les proves “x” dóna un diagnòstic i tal però jo tinc, bé jo,... (...) si estàs centrat en aquestes dificultats i com facilitar-li, diríem que tota la resta de companys com tu que no coneixen tant la terminologia, com pot ser un mestre-tutor, un auxiliar d'educació especial o un educador, comparteixen molt bé amb tu el que els hi vas a plantejar. **Si ens poséssim amb un llenguatge tècnic i distant, possiblement ens convertiríem en una barrera més amb l'alumne i amb els companys**. Per tant, el diagnòstic ens ha de servir, si de cas, per avisar-nos del que podem fer i del que no podem fer, sobretot si hi ha contraindicacions, i a partir d'aquí a treballar per minimitzar-ho i reduir-ho.” (SEEM)*

“Cada equip tenim les nostres paraules, però ens entenem”. (TS Serveis Socials)

*“Sí, ens hem entès, penso que sí. I si no ha estat comú, **la bona voluntat de voler comunicar-se ho ha facilitat**. Potser hi ha terminologies que no coneixes però no crec que sigui un problema.” (Director Escola)*

“És molt important al moment de les coordinacions de parlar el mateix llenguatge, perquè per exemple nosaltres hem fet coordinacions amb altres professionals que són més clínics, que com a mínim jo desconec i et perds a vegades una mica. Jo crec que sí que és important i com més planer millor.” (Psico 1)

Tanmateix, alguns autors com Molina i Seguer (2004) i Bassedas (2007) assenyalen que poden haver-hi dificultats d'intercomunicació degudes a la terminologia que s'utilitza, no sempre entenedora o amb significats compartits i a l'ús de llenguatges professionals diferents i a cops críptics.

Finalment, els mestres, professors i professionals entrevistats subratllen **l'àmbit dels diferents departaments** com un aspecte que condiciona la coordinació entre serveis.

Així, la gran major part d'opinions valoren com **una dificultat el fet que els serveis que atenen la població escolar depenguin de diferents departaments** ja que llavors no hi ha la continuïtat necessària. La funció pública és una funció dels usuaris. Com hem pogut crear xarxes que dificultin els usuaris?

“**Jo penso que dificulta** perquè mira el que et deia, **penso que tindrien de ser serveis tots complementaris**. Per exemple: nosaltres amb el CSMIJ i amb l'EAP que no es veiessin talls una mica d'equip, saps el què et vull dir? Perquè **la família a vegades la mareges moltíssim. Hauria de ser un servei de continuïtat de professionals**, que ells veiessin aquest treball en xarxa, no? És a dir, que al nen ja no li dones l'alta, sinó que fas la derivació a un altre lloc, però la família veu que és igual, no? Amb el mateix seguiment, l'expedient podria ser un expedient útil que traspassés cap allà perquè sinó torna una altra vegada obrir història clínica, perquè a vegades som nosaltres que ho compliquem. Però clar un el que dius tu, sanitat, educació i acció social, entre ells no s'han posat mai d'acord. Ara **penso que per millorar el nostre servei i atenció sí que seria ideal eh, aquesta unificació una mica d'equips**, no? Que no es veiessin talls als equips, no? Que hi hagués una línia de continuïtat.” (CDIAP)

“Amb l'EAP molt estreta i més que nosaltres que estem en comarca estem adscrits a l'EAP, per tant, vivim amb ells. Ara CDIAP i la resta de serveis que no són del departament a vegades nul·la i a vegades molt insuficient. (...) Jo veig que l'EAP si que té molta més coordinació amb els altres serveis que no pas el CREDA. El CREDA es relaciona molt amb l'EAP i l'EAP li dona totes les informacions que aconseguix amb les seves coordinacions, cada vegada més. (...) Jo per experiència pròpia em sembla que és molt més difícil que siguin d'altres departaments, que si és del teu mateix. És molt més difícil tot.”
(CREDA)

“Nosaltres tècnicament depenem d'acció social i ciutadania o departament de la DGAIÀ, val? O sigui, les directrius tècniques ens venen donades per la Direcció General d'Atenció a la Infància, que tenen territorialment la seva seu aquí a Lleida. Bé, jo penso que ens hem d'adaptar. No sé si perjudica o afavoreix, però clar el que sí sé que ho pot dificultar, o el que jo penso, és que tots tenim les nostres limitacions que ens venen imposades, uns amb tràmits d'informació o coses d'aquest tipus em refereixo. Llavors clar, el fet que el teu departament et demani “x” informació i que la sol·licites a un altre departament, però aquell departament tingui unes altres directrius diferents a les teves i et digui que no pot, si no és a través d'això o d'allò, pot ser que ho dificulti una mica”. (EAIÀ)

“Amb el CREDA coordinació total, perquè compartim l'espai amb el CREDA i des de sempre la coordinació ha estat molt fluïda. Sí però a part de l'espai, però l'espai que vol dir més coses, que vol dir que depenem del mateix departament. Això penso que també és important, les condicions de treball són semblants, que compartim els centres escolars, l'atenció directa que de vegades també coincidim als mateixos centres escolars amb l'espai i el temps. I això penso que fa que sigui l'equip que hi ha més coordinació com que depenem del mateix departament i les seves instruccions també fan referència a la

importància de ser a les entrevistes, amb la presentació del pla de treball, del seguiment, nosaltres fem les demandes a ells, bé, és més fluïd.” (EAP)

“Sí, sí. Encara no s’han posat d’acord educació i sanitat, diuen que hi estan en camí però encara no s’han posat d’acord. És curiós que una criatura quan neix, i neix amb unes dificultats pertanyi a acció social i ciutadania, desaparegui de les seves mans a partir dels sis anys, aquí a Lleida a partir dels quatre, i el tornin a repescar als divuit o als setze, als divuit més o menys torna a ser seu. (...) Perquè no tenim ben acollit l’espai ben bé de cadascú. Això es dona en aquest alumnat: imagineu-vos que el pediatra als cinc anys o als sis els deixés i a partir dels vint els tornés a agafar. Seria d’una incongruència seria.” (SEEM)

“Jo suposo que cada servei d’aquests s’ha muntat, s’ha col·locat el seu espai propi per poder fer la seva tasca. Els serveis educatius què fan? Han aglutinat una part de tots aquests. (...) És possible que condicioni, és possible. Més que condicioni, dispersa potser. També és lògic que atenen gent que no tenen res a veure amb l’escola. Però jo continuo dient que el que s’atén del propi centre, la gent i el propi centre ho hauria de sentir molt més proper a ell que no pas ara. No estic dient que no funcioni, però penso que són uns entes que treballen i col·laboren però que no són nostres. I no vull dir que no hi hagi bona coordinació, perquè la veritat és que sí però em sembla que hauria de ser una cosa més propera al centre. Les famílies quan venen aquí venen perquè van a l’escola però quan venen a preguntar d’aquesta manera potser també haurien de venir aquí a l’escola. És una opinió...” (Director Escola)

“Són coses molt burocratitzades, potser no? Una mica massa burocratitzat, però bé, suposo que s’ha d’estipular d’alguna manera, clar també ho desconec. Per mi a simple vista em sembla que és millor una unificació i que estiguessin tots aquests serveis junts però no sé

ben bé l'àmbit d'actuació que tenen potser tenen altres, potser han de contactar amb altres professionals que potser sí que hi estan més propers que amb els de l'EAP.” (Mestra EI)

“Es podria fer un gran departament amb una mateixa directriu? Clar, seria ideal, seria potser una utopia ideal, i tant, clar perquè llavors potser tothom aniria regit amb la mateixa... Sí, vist així, és molt independent, m'imagino, que cadascú va al seu aire i fins i tot potser amb horaris que ja és una cosa molt més light que dintre el mateix... Clar seria ideal que tothom estigués ficat en la mateixa.” (Mestra EE)

*“Jo no puc opinar massa però penso que **complica que hi hagi diferents normatives de diferents departaments** però tampoc m'hi he trobat molt, molt amb què això sigui un desavantatge que depengui d'infància o no. **Inicialment penso que millor que tots depenguem d'educació, tots els que hem dit que afecten a l'alumnat, però no podem fer massa cosa.**” (Psico 3)*

*“No deu ser tant qüestió de territorialitat, sinó dels **caps que té cadascú potser sí que marquen unes normes, unes maneres de fer.**” (TS Serveis Socials)*

En aquesta línia, Serra (2006) posa de manifest que les relacions que s'estableixen entre els professionals implicats en una xarxa venen condicionades per les funcions i característiques dels serveis en els que treballen i dels seus plans específics de treball. Per aquest motiu, autors com Abril i Ubieto (2007) parlen de què una de les dificultats que s'evidenciaven entre els professionals provenia del desconeixement dels altres àmbits i possibilitats d'intervenció des de cada un dels serveis i de la necessitat de comptar amb el suport institucional per part dels diferents departaments implicats. En altres paraules, Solé (2009) constata que l'assoliment de xarxes potents d'atenció requereix la presa de mesures

per part de l'administració que facilitin aquest tipus de treball, en el sentit d'afavorir la coordinació entre els departaments de la pròpia administració.

En contraposició, algunes de les persones entrevistades perceben el fet que els diferents serveis depenguin de departaments diversos com una **possibilitat d'obertura i d'enriquiment** tal com reflecteixen els següents comentaris:

“Nosaltres això, és un avantatge en part perquè hi ha professionals específics que sinó doncs haurien de, els hauria d'assumir els departament d'educació i llavors, en aquest nivell..., a més són professionals que només treballen amb discapacitat visual, vull dir que en saben molt.” (CREDV)

“Jo crec que és més ric. Jo crec que sí. Jo crec que enriqueix. Els equips multidisciplinars sempre, jo en sóc molt partidària, en aquest aspecte.” (Psiquiatra CSMLJ)

“Ho trobo fins a cert punt una mica enriquidor i sobretot vital perquè els nens ens arriben aquí, allò que dèiem abans del model sistèmic, t'arriben aquí i clar tu has de tocar a part de la variable dels llibres i pedagògica, clar se te'n van moltes altres i llavors no ho veig com un impediment, al contrari com una obertura...” (Psico 2)

Estem d'acord amb Funes (2008), quan exposa que convindria un continu educatiu que evités un repartiment estanc de funcions educatives entre professorat, altres professionals de l'educació, la família,...

A més, i d'acord amb Huguet (2005), el professional de l'EAP és vist com l'eix de les coordinacions, en el sentit d'actuar de mitjancer entre els diferents professionals i l'escola, és a dir, tot facilitant el coneixement mutu, el respecte de cada àmbit de treball,

l'establiment d'acords entre els diferents professionals i evitant contradiccions entre les seves respectives intervencions.

► L'atenció global dels infants i de les seves famílies exigeix la garantia de la continuïtat en l'atenció dels diferents serveis i professionals que els atenen. Això només és possible a través de la creació d'una estructura de col·laboració entre els professionals que eviti la visió parcialitzada de l'atenció de cada servei. Aquesta atenció global ha de tenir en compte la importància del referent per tal de què les famílies i els nens se sentin recolzats al llarg del seu desenvolupament. Per aquest motiu, en el proper nucli de resultats analitzem aquests referents.

4.3. Nucli 3: Què ens diuen les veus dels professionals en relació a la importància del referent?

“Si tenim en compte que dins la vida familiar existeixen etapes de transició durant les quals es pot preveure moltes de les situacions estressants, la nostra actuació de prevenció serà de gran importància. Es fa prevenció cada cop que s’orienta a les famílies i se les dota dels recursos necessaris per a poder fer front a situacions estressants.” (Cano, 2011)

En aquest apartat analitzarem la importància de la presència d’un **professional de referència** que dinamitzi i coordini el treball col·laboratiu entre professionals.

Un aspecte que comenten les persones entrevistades és que per les famílies és essencial tenir un referent professional, entès com aquell professional que inspira confiança, transmet tranquil·litat i acompanya les famílies i els nens, tal com il·lustren els següents comentaris:

“És bo que les famílies agafin una persona de referent. Moltíssimes vegades aquí m’agafen a mi perquè sóc l’única persona que dius que hi intervenc i perquè la primera visita d’acollida la faig jo. És una mica la persona que ells veuen que fa la primera entrevista i què fa després de dir: doncs mira el que hem vist és això i a partir d’ara potser et portarà aquesta persona, i et farà el seguiment aquesta persona... i aquesta persona llavors, potser és el referent.” (CDIAP)

“És essencial que tinguin un referent perquè sinó les famílies es fan un embolic, penso que és essencial. Llavors en funció de cada cas s’ha de veure quin és el referent, el de la proximitat, per mi, és un aspecte important.” (EAIA)

“El referent és molt important, tant per la família com pels alumnes, és el puntal ja que sinó van desubicats. (Psico 1)

Aleshores, estem d'acord amb Jové et al. (2005), quan en relació al benestar emocional, constaten que tant els professionals com les famílies manifesten la necessitat de tenir un referent professional al qual poder preguntar qualsevol dubte. Així, tenir un referent a qui preguntar els dubtes i compartir opinions es considera un fet molt important i necessari per a les famílies i per als professionals ja que fa que aquest referent es converteixi en un element que acompanya, dóna seguretat i ajuda a disminuir el nivell d'estrès que senten les famílies. Dit d'una altra manera, Bassedas (2005) assenyala la necessitat d'un referent en el sentit d'un professional que es responsabilitzi del procés global del seguiment per tal de centrar les actuacions i transmetre a la família les decisions i recomanacions decidides entre tots els professionals.

Davant d'això ens preguntem: de què depèn que un professional sigui referent per una família? Canvien els referents al llarg dels anys?

En aquest sentit, alguns professionals creuen que aquest referent és diferent en funció de la família, de la capacitat d'enteniment i de la problemàtica i que per tant, poden variar al llarg del temps:

“Depèn de cada cas això, depèn de cada cas, depèn de cada alumne. En el moment que nosaltres intervenim, depèn: del moment en què es troba a l'escola i depèn també de què a nivell familiar en quina situació estan a nivell mèdic i tal. Es poden agafar com un ferro roent a la fisioterapeuta per veure si una bipedestació o es poden agafar a la vessant de comunicació o el que volen és que no tinguin diferències en el material i en el tracte a

l'escola. Llavors en general vosaltres heu de fer que a ell no se li noti res, depèn de cada cas." (SEEM)

*"Depèn de les famílies. Jo penso que cada família, hi ha gent que per la situació, pel feeling, s'encara més a un EAIA, s'encara més a la treballadora del CAP, de l'EAP. I de la problemàtica que tinguin clar. Si s'encara més cap a l'escola, a vosaltres us veuran més i us agafen més de referència a vosaltres. **Depèn de la família, de l'entesa que hi hagi i de la problemàtica que tingui.**"* (TS Serveis Socials)

*"A mi em sembla que **depèn de la família.** Tema de salut potser se n'anirà més cap al CAP. És una de les parts més importants de comanda meva com a treballador, sóc referent de la família, a part de punt de referència".* (EC Serveis Socials)

*"Però a vegades també canvien de referent (...) Al llarg dels anys, i en un mateix curs. **En funció una mica de què busquen...** Si són famílies que tenen problemes, doncs, moltes vegades, bàsicament, tranquil·lament t'agafen de referent. Aquest professional m'apreta, una mica massa, me'n vaig a l'altre. Hi ha famílies que canvien de referent en funció de les necessitats que tenen en aquell moment, de com se senten o de les darreres coses que els han passat".* (EAP)

*"El tutor és el meu punt de referència en el sentit de què el nen avança, no avança, llegeix, no llegeix, és el gran punt de referència, però quan venen aquí i t'expliquen és que al CSMIJ, tal tal m'ha dit que s'ha de fer medicació, també el tenen. És a dir, l'altre punt és aquell, és el psiquiatra o és el psicòleg que els hi ha dit i per exemple, a nivell de l'EAP, a l'escola també si els envies a algun lloc, també quan en aquell lloc els diuen m'han dit que el nen s'ha de prendre medicació, ho venen a dir també al membre de l'EAP. **La família es***

va ubicant depèn d'on va i cadascú els dóna, jo penso que seccionen la part del nen, la part pedagògica, la part clínica, la part..." (Mestra EE)

Sobretot els alumnes de necessitats educatives quan canvien d'un curs a un altre si hi ha una persona que pugui fer aquest traspàs d'informació i aquest seguiment, sempre és molt, molt... jo penso que és super important." (Psico 1)

És per això, que estem d'acord amb autors com Jové et al. (2005), quan afirmen que els referents de les famílies no sempre són els mateixos i que poden canviar en funció de les seves necessitats però que un bon **traspàs d'informació entre un referent i un altre** faciliten que la família se senti orientada en la presa de decisions del moment sobretot si aquest és de canvi.

Per aquest motiu, convé vetllar perquè les famílies mantinguin referents en els moments de transició, conservant els suports amb continuïtat i sense ruptures que puguin suposar noves situacions de desorientació i angoixa i per tant, és vital que hi hagi una vertadera col·laboració interprofessional per tal de realitzar la transició entre un servei i un altre de manera que tots els recursos disponibles representin autèntics canals de suport per al desenvolupament de la persona.

En aquest sentit, la majoria dels professionals entrevistats remarquen que el referent per a les famílies i els alumnes acostuma a ser el tutor que és la persona que està ubicada al centre escolar i viu el dia a dia dels alumnes. Aquests professionals creuen que el referent màxim hauria de ser el tutor, tot i que les famílies a vegades també els tinguin de referents a ells, tal com relaten:

*“Moltes vegades, en el cas de nens amb deficiència auditiva o amb nens amb retard de llenguatge molt gran he estat referent. Però aquí és una mica com un error, es **traspassa sinó la responsabilitat, es traspassa una mica el cas com que la persona que més en sap i que millor ho farà és el servei extern de la logopèdia enlloc que recaigui en el tutor, però això és un error que penso que hauríem d’anar subsanant mica en mica.**” (CREDA)*

*“A veure **el referent sempre ha de ser el tutor i nosaltres procurem que sigui el tutor.** Però de fet, nosaltres també som un referent per ells, perquè nosaltres lliguem amb la discapacitat del seu fill i com que la discapacitat pesa molt, **nosaltres també som un referent** perquè si a més nosaltres treballem amb les famílies des d’un punt de vista molt emocional. Nosaltres entenem aquesta part i anem a partir d’una dificultat important a buscar solucions o tècniques, o maneres, aparells per a què es pugui paliar una mica aquesta dificultat. (...) I també ens tenen de referent les famílies.” (CREDV)*

*“Les famílies t’agafen a vegades com a referent, però jo penso que també és molt important el paper del tutor. (...) Perquè clar nosaltres no hem d’oblidar que estem en un medi escolar i que **la persona que veu cada dia aquell nen és el tutor.** Llavors sí, però acompanyant el tutor.” (EAP)*

*“Per les famílies el referent és sempre el tutor... (...) Per això quan tinc una família, penso que el recolzament de tots els aspectes l’hauria de tenir aquí a dins del centre, o un lloc molt proper al centre. (...) Jo penso que el referent de les famílies és el tutor, quan amb el tutor no s’entenen per algun motiu o es pensen que es podria fer algo més, què fan? Em busquen a mi. Però el referent d’entrada no sóc jo, són ells. **Els pares van al tutor sempre. Poden tenir com a referent una logopeda,... i poden tenir molta col·laboració, molt contacte, tot el que vulguis però, jo continuo pensant que és el tutor.**” (Director Escola)*

*“Estic pensant amb la tutora, amb **la tutora i la psicopedagoga, però la tutora, la veritat que té molt pes.** És el que penso.(...) I que també veu el dia a dia del nen, i veu el dia a dia que és molt important. Perquè moltes vegades tot aquest suport teòric de cap a on has de tendir, a vegades fan o és que la teoria és molt bonica i la pràctica és una altra cosa. Sí d’acord però hi ha de ser la teoria i hem de saber cap a on hem de tendir i això és importantíssim i penso que aquests professionals és important perquè et dóna una visió externa de la situació, inclús els pares penso que també s’han de sentir més recolzats, de dir, doncs, mira hi ha la mestra tutora, hi ha una altra persona que fa..., és un engranatge de professionals que estan pendents del meu fill.” (Mestra EI)*

*“**El gran punt de referència és el tutor.** Aquí, vull dir, és el tutor, ni que canviï cada any el tutor ni que sigui una classe que cada any ha canviat de tutor, el gran punt de referència és el tutor, passa davant de tothom i és important que passi perquè és el que està més hores amb ell, és el tutor. Després, hi ha famílies que per exemple, el mestre d’educació especial també t’agafen de referència i l’EAP també. Quan l’EAP va venint i va agafant la família, la va agafant any darrera any, és un punt de referència però davant de tot és el tutor. És ell sí!” (Mestra EE)*

*“Tot sovint he vist que **el professional de l’EAP és un molt bon referent per les famílies.** Clar, quan un alumne arriba a l’EAP hi ha una problemàtica, i amb els anys que porto, gairebé sempre et diré que les intervencions que ha fet l’EAP, l’EAP és un bon referent. Evidentment jo com a psicopedagoga t’ho he de dir, m’he sentit moltes vegades referent, sobretot amb els nens de l’aula oberta que sóc tutora i psicopedagoga doncs ho veus, i les famílies t’ho expressen. Es recolzen en la teva figura. (...) Jo ho veig bastant de tutor, psicopedagog i professional de l’EAP, quan hi ha una intervenció concreta també fa aquest rol. (...) En canvi el tutor, el psicopedagog estem més al centre i podem fer més aquest tema de referència.” (Psico 2)*

“Sí, sobretot per aquestes famílies amb n.e.e. El que passa que també m’adono que potser hi ha un altre servei per damunt del psicopedagog del centre, a veure si m’explico: És a dir, que no ets tu l’última persona... o sigui, tu reps i et fas proper, escoltes, interpretes, derives... però, interpreto jo eh, doncs que l’última paraula sempre l’ha de dir, en aquest cas, l’EAP. L’EAP és qui deixa constància de la derivació cap a on ha d’anar o deixa constància realment del diagnòstic que té o de les orientacions que dóna el tutor. Sí que pots ser el referent immediat però no tens l’última paraula, des del meu punt de vista”. (Psico 3)

Així doncs, es reafirma la idea de què el tutor, com a **figura pròxima i accessible**, és el referent del nen i de la família tot i tenir present que l’acció no recau únicament en aquest professional, malgrat que pugui ser-ne el referent, sinó que demana d’una intervenció conjunta, consensuada i planificada tal com assenyalen Huguet (2005) i Serra (2009).

Per tant, com indica Bassedas (2007) qualsevol professional pot ser el que coordini l’acció dels altres, en el sentit de ser el motor de la intervenció col·laborativa però el psicopedagog que fa un seguiment al llarg de l’escolaritat de l’alumne és el que identifica moments en els que és necessari elaborar un tractament conjunt de la situació.

Ens aturem un moment a reflexionar i ens preguntem: Quina persona es considera més adient per adquirir aquesta responsabilitat? La que tria la família o la que trien els professionals?

L’opinió dels professionals entrevistats és que convindria que fossin els mateixos professionals els qui seleccionessin el referent de cada família. Aquesta idea queda il·lustrada en el següents comentaris:

*“Jo penso que la idea, per la formació i per on van ara els plans funcionals és que, en casos diguéssim dificultosos i que intervenen bastants professionals, hi pugui haver un referent, que el posi la família o no, això ja és independent. **Sí que valdria més la pena que el referent el marqués una mica més la xarxa que està, però si que en casos determinats que aquell nen té molts punts de referència si que és important que hi hagi un referent. I jo penso que més el que pugui agafar la família, doncs al ser treball en xarxa si el cas és més social o és més educatiu, o si estem parlant d’un nano més petit o d’un nen de centre, etc,... segons el què, el referent hauria de valorar qui és. (...) Jo penso que llavors justament, independentment del que digui una mica la família, el que hem d’intentar retornar tot cap allà, cap al referent que han d’anar. Si agafen un altre referent, ara parlo sempre des del punt de vista clínic, perquè s’ha agafat aquell referent o perquè la família ha tingut la necessitat d’agafar aquell referent i si l’ha agafat veure si des d’un punt de vista clínic, de salut, és el referent que veritablement val la pena de sostenir o mantenir o si nosaltres justament els lligams que està fent és per quelcom que no és lo que veritablement li pot anar millor. **Que hi hagi un referent sí però ha de ser un referent sa, d’acord? Llavors, pot ser que la família l’agafi directament o s’hagi de potenciar o pot ser que no. Jo penso que és important que la xarxa doncs, pugui orientar a la família cap a quin és el referent, que sí ja és el que ha escollit, perfecte, si és el que no, intentar treballar el motiu perquè s’està potenciant aquest referent i què nosaltres no quedem atrapats amb el referent que està fent la família.”** (Psiquiatra CSMIJ)***

*“**En la coordinació de xarxa va quedar molt clar que el referent de la família, sempre havia de ser l’EAlA. Vam intentar que el referent fos algú, algun altre servei i la realitat és que no va funcionar i jo penso que ha de ser aquest el referent. Tot i així costa perquè l’EAlA no dona l’abast, però haurien de ser ells els referents, crec.”** (EAP)*

En aquest sentit, estem d'acord amb Funes (2007) quan afirma que el professional de referència pot ser qualsevol dels professionals del territori que intervé i que pot actuar des de qualsevol de les institucions. Ara bé, si es construeix un vertader sistema de treball en xarxa entre els professionals de la infància i l'adolescència, una de les tasques que s'haurà de realitzar serà la de valorar per cada cas, qui és el professional de referència més idoni.

Així doncs, i d'acord amb Huguet (2005) es tractarà d'establir el professional més adequat, ja sigui pel major contacte i/o continuïtat amb l'alumne i la família, per a què s'encarregui de dinamitzar i coordinar el treball en xarxa mentre que la resta dels professionals actuarà reforçant aquesta figura.

► Al llarg d'aquest apartat hem constatat la importància del professional de referència com aquell responsable últim del seguiment al qual la família recorre en moments de crisis o incertitud, que fa de pont entre diferents intervencions, i que l'ajuda a integrar les actuacions, les ajudes dels diferents professionals i recursos.

Un altre aspecte que dóna eficàcia al treball col·laboratiu és el recolzament de la normativa dels diferents serveis en relació a la col·laboració. Aquest aspecte l'analitzarem en el següent nucli de resultats.

4.4. Nucli 4: Què explicita la normativa en relació al treball col·laboratiu i el treball en xarxa?

En aquest apartat analitzarem si el treball col·laboratiu és una **prioritat dels serveis**.

Alguns dels professionals entrevistats pensen que la col·laboració és una prioritat del seu servei, perquè així ho marca la seva normativa, tal com reflecteixen aquests comentaris:

*“Sí, és un dels objectius més importants, perquè sinó no podríem treballar. Queda **reflectit al nostre pla de treball, a la memòria, és superimportant.**” (CREDEV)*

*“Sí, és **una de les prioritats que tenim.** Jo crec que a vegades fins i tot ens hem arribat a fer pesats per anar a darrera demanant coordinacions. Vull dir, és prioritari, insisteixo perquè estem parlant de nens i hi interactuen moltes coses i no pot ser un espai apartat de la realitat. Llavors és una de les prioritats importants.” (CSMIJ)*

Llavors ens preguntem: Es pot fer una bona atenció directa sense col·laboració entre professionals?

Alguns professionals manifesten que la coordinació i la col·laboració entre professionals és un aspecte clau i que per normativa, hauria de ser una prioritat al mateix nivell que l'atenció dels nens i les seves famílies, tal com reflecteixen els següents comentaris:

*“**Hauria d'estar més ben recolzada per part de tots. Per normativa, que pugés de grau d'importància,** perquè és allò que diem quan hem començat a parlar l'atenció directa és la primera encara que estan en la mateixa escala, però primer és l'atenció directa i després bé hauria de pujar potser esgraons... **El departament hauria de considerar la coordinació més seriosament i per tant, deixar a l'horari espais clars de coordinació i no haver de buscar***

*els espais de qualsevol manera i no tenir-los. **Hauria de ser sistemàtica i protocolària.***

(CREDA)

*“És molt important que la coordinació vingui marcada des de dalt perquè els professionals poden tenir molt bona voluntat però clar,.. Jo penso que des de dalt ja haurien d’afavorir la coordinació, ja ho haurien de tenir molt clar. A nivell normatiu, una mica preveient-la. **Donant un espai de temps per a què es pugui dur a terme. Estic parlant a nivell interdepartamental.** Penso que és molt important saber les funcions de cadascú, trobar un espai i després una cosa que ens costa molt que és una mica establir objectius, seguir els acords, el seguiment dels acords i tot això. Jo penso que això és molt important.”*

(EAP)

*“Molt, jo penso que és bàsica. I si no hi és, hi hauria de ser. Vull dir és bàsica. A veure, quan es va parlar per exemple de fer els **Serveis Educatius Integrats** jo penso que això és molt positiu, i penso que tots els altres serveis que atenen canalla en un centre la **coordinació hauria de ser bàsica.** L’educació, el nen és molt global, quan és petit tot hauria de ser una cosa molt unificada, penso que sí. I si a la normativa no hi és, hi hauria de ser.”*

(Director Escola)

*“Hauria de ser, jo no crec que ho tinguin com una prioritat. **Hi diu que hi ha d’haver una coordinació i tal i qual. Però no està ni especificada ni donen l’ajut a l’escola per a què es pugui fer.** És el que et deia abans, jo no tinc tantes hores per coordinar-me ni ningú en posa, ni quan jo era a l’equip directiu, vull dir. No tens, no hi és, per tant, **és una teoria en aquest moment,** no està a la pràctica tot i que per exemple a l’escola si has d’anar a coordinar-te fora et cobreixen i t’hi deixen anar, vull dir que es posen tots els esforços. Però des de dalt, penso que ho haurien de revisar.”* (Mestra EE)

En aquest sentit, estem d'acord amb autors com Giné (1997) i Collet (2009, a,b) quan comenten que la millora de l'atenció als alumnes i el desenvolupament professional passa necessàriament per la col·laboració mútua i, per tant, no podem esperar que el treball col·laboratiu es desenvolupi per “generació espontània” o “en hores lliures” i per tant, és bàsic que els professionals tinguin dins del seu horari un temps reconegut per al treball en xarxa.

De fet autors com Anton i Monereo (2009) assenyalen que és necessària una estructura organitzativa sòlida, coherent, flexible i adaptable a cada context que es configuri com a suport estable als centres docents en l'atenció de la diversitat de l'alumnat.

Per això, creiem igual que Abril i Ubieto (2007) que per a un treball en xarxa eficaç és necessari comptar amb suport institucional per part dels diferents departaments implicats així com dels recursos per tal de donar estabilitat, formalització i continuïtat. Així doncs, i d'acord amb Ubieto (2007) qualsevol intervenció en xarxa ha de ser legitimada per les institucions que l'impulsen en el sentit de disposar del consentiment institucional per part dels responsables de la xarxa i també dels recursos que assegurin la continuïtat del projecte.

D'altra banda, alguns dels professionals entrevistats comenten que s'adonen de la importància de la col·laboració però a la vegada són conscients que la màxima prioritat dels seus serveis no és la col·laboració, tal com il·lustren els següents comentaris:

*“Atenció i prevenció als infants de 0 a 5 anys. Nosaltres el que tenim per normativa, vull dir que, a veure nosaltres d'alguna forma **el que ens cobreix el servei és hores d'atenció, saps? Tan de bo pogués dir, aquest mes tantes hores de coordinació. No, jo tinc unes hores i aquelles hores si les trec d'atenció i les dedico a coordinació, no les dedico al nen, saps? Et***

diu, en general directes o indirectes. Directes que seran d'atenció a l'usuari i indirectes doncs que tu les has de muntar una mica si fas programació, o fas prevenció a les guarderies, o fas atenció de coordinació... No et diu, saps, no estan tancades, és una mica cada servei les organitza en funció les coordinacions que fa o en funció del que té. No està normativitzat, que ho has de fer sí però no t'ho diu específicament.” (CDIAP)

“L’atenció als nens amb problemes auditius i trastorn del llenguatge. La coordinació també és una prioritat. Però jo crec que totes estarien col·locades en el mateix esglaó però en realitat el que ens obliguen a prioritzar és l’atenció directa. Que jo penso que amb el tema de la inclusió, penso que les logopedes hauríem de deixar pràcticament l’atenció directa i traspasar-la en assessoraments i orientacions a dins de l’aula. Mentre la logopeda estigui treballant, estigui excloent els nens de l’aula, no serveix per a res incloure.” (CREDA)

“Prioritat, prioritat no, però la contemplen. Evitar situacions de risc, la prioritat és aquesta. Llavors les nostres funcions són, com he dit abans, el diagnòstic i l’estudi d’aquella família, i proposar la mesura més adient. O sigui, això és el que es prioritza a l’EAlA. Evidentment per treure informació és bàsica la coordinació i la contemplen.” (EAlA)

Aquests comentaris estan en la línia del que assenyala Serra (2006) de què les funcions, les característiques dels serveis i els seus plans específics de treball condicionen les relacions que s’estableixen entre els professionals implicats en una xarxa.

Es va reafirmant doncs, la necessitat de què la normativa especifiqui els **límits i funcions de cada professional** tal com constaten aquests professionals:

“Que cadascú sàpiga el lloc que té i el límit que té és important, clar que sí. És que tothom té la seva part. Jo no puc menystenir la part que té el psicopedagog com el psicopedagog pot menystenir la part del tutor. Cadascú és una suma d’esforços i de treball divers però cap a un mateix objectiu.” (Mestra d’Educació Infantil)

“Jo penso que s’hauria d’especificar molt més el que volen dir i el que es demana i les funcions de cadascuú. Potser més que res també les funcions perquè sempre queden una mica, la funció sempre queda... més difuminada.” (Mestra d’Educació Especial)

“T’ajuda perquè moltes vegades tu demanes i et diuen: “Jo puc arribar fins aquí” i t’agradaria que poguessis anar més enllà però a vegades ja no és responsabilitat seva. Clar, nosaltres sempre ens agradaria més suport però entenem que no ens... que arriba fins a un cert límit, el que hi ha és el que hi ha.” (Psico 1)

“En aquest camp nostre jo penso que no estan molt delimitades les funcions que defineixen el teu paper. Jo a vegades tinc la sensació de què segons en quins serveis se solapen les funcions. (...) No ho sé, a vegades funcions que potser fa l’EAP o potser funcions que fa el psicopedagog, penso que no estan clares. No perquè no estiguin clares sinó perquè vas a un altre lloc i són totalment diferents, no estan unificades, llavors no ho sé... (...) No la conec massa la normativa perfecta dels serveis, els serveis educatius en aquest cas, però no ho sé, diguem que a vegades dius: no sé qui ho hauria de fer això. No perquè no ho tinguem clar, però canvia la persona i veus que també canvia això, i canvies de centre i també ho veus. Llavors dius, bé, no ho sé, penso que seria important això.” (Psico 3)

Per aquest motiu, estem plenament d’acord amb Solé (2009) quan assenyala que per assolir xarxes sòlides i potents es requereix per part de tots els professionals, actituds i estratègies que no venen donades i la presa de mesures, per part de l’Administració, que

facilitin aquest tipus de treball (col·laboració entre els departaments de la pròpia administració, provisió d'estructures, temps, autonomia) i més tenint present que l'obligació ètica del bon fer professional porta a la consideració del treball col·laboratiu com un dret del nen i de les seves famílies tal com assenyala Arizcun (2005).

► En aquest nucli ens hem adonat de la importància de què la normativa clarifiqui els límits i les funcions dels professionals així com també que contempli la col·laboració entre professionals com una prioritat ja que sense aquest treball és difícil dur a terme una bona atenció directa.

TERCERA PART

Capítol 5. Conclusions.

Conclusions.

“La concepció i la pràctica en l'àmbit escolar i educatiu (i de l'administració i social,...) del treball en xarxa representa un autèntic canvi cultural que ja ha començat, però que segueix un ritme lent. La gran força del paradigma de l'educació intel·ligent i del treball en xarxa parteix dels conflictes i dels somnis diaris de l'escola i de l'educació amb la voluntat de fer-la millor.”

(Collet, 2009b, 80)

Com en tots els treballs i investigacions cal arribar a unes conclusions que en definitiva venen a ser la confirmació del perquè de tota recerca.

En aquest sentit, aquest estudi ens ha permès comprendre millor les vivències dels professionals en relació al treball col·laboratiu a la comarca de l'Urgell. A través de les diferents veus hem pogut constatar la complexitat del treball en xarxa.

La conclusió més important d'aquesta tesi és que si només ens haguéssim quedat amb la veu dels professionals dels serveis, la mirada hauria estat esbiaixada. Així, el fet d'incloure a la mostra tant a professionals dels diferents serveis com a mestres i professors dels centres educatius ens ha permès triangular les dades tot cercant punts de vista pròxims o diferents entre ambdues “veus”. A la vegada, el fet d'entrevistar a mestres, director i psicopedagogs ens ha donat eines per tal d'establir criteris per al treball en xarxa des de la realitat.

Són moltes les reflexions extretes d'aquesta investigació i a continuació, exposarem les conclusions més rellevants. Per facilitar la seva exposició, anem presentant les conclusions finals organitzades en els quatre nuclis que hem utilitzat per a l'anàlisi i la discussió dels resultats.

Primerament, exposarem les conclusions sobre les actituds prioritàries per al treball col·laboratiu a la comarca.

ACTITUDS ENVERS LA COL·LABORACIÓ I EL TREBALL EN XARXA

- Les veus dels professionals entrevistats ens mostren les actituds i les creences que tenen davant la col·laboració. Així, amb l'estudi ens adonem que aquestes veus ens transmeten la necessitat de crear **estructures de col·laboració estables** que garanteixin la millor qualitat i la cooperació entre els serveis alhora que un estalvi d'energies tal com també assenyalen Abril i Ubieto (2008). En aquest sentit, creiem que un aspecte important en el treball col·laboratiu són les **estructures horitzontals** que d'acord amb diferents autors (Huguet, 2005, Grande, 2011 i Arnal et al. 2008) afavoreixen la implicació i la participació de tots els professionals.

D'acord amb Marsellés (2003), una gran part dels problemes als quals s'enfronten els sistemes educatius no es poden abordar de manera exclusiva des de l'escola, necessiten de la col·laboració d'altres agents. Per aquest motiu, tot i ser conscients que el treball en xarxa entès com una estratègia vinculatòria d'articulació i intercanvi entre institucions i/o persones que decideixen associar voluntàriament els seus esforços i coneixements amb finalitats comunes (Cano, 2011) no és fàcil, convé superar el model piramidal i jerarquitzat donat que les estructures no jeràrquiques afavoreixen la simetria i la igualtat en les relacions entre professionals i també el respecte mutu i el reconeixement de la mútua competència tot evitant els problemes derivats de la progressiva segmentació dels serveis.

- Considerem que les dades recollides ens aporten informació sobre la importància de la visió interdisciplinària i sobre la necessitat de què hi hagi major representació

interprofessional en la xarxa de la comarca. Una **major obertura tot començant a treballar des de la interprofessionalitat** ens permetrà veure la realitat des de diferents perspectives.

- D'aquí que es plantegi la **formació inicial a les universitats i formació continuada dels professionals en relació al treball en xarxa, a la capacitat de treball en equip i a la comprensió de l'infant, la seva família i el seu entorn** a través de la revisió de casos i sempre amb la visió dels infants i les seves famílies. Marsellés (2003:293) entén que si es pretén que els futurs professionals siguin capaços d'establir relacions col·laboratives amb els diferents entorns en els que es troba immers l'alumne i que posseeixin una base formativa interdisciplinària, és necessari escollir models formatius inicials que estableixin vincles entre les diferents matèries i relacions col·laboratives entre diferents especialitats per tal d'afavorir la professionalització des d'una concepció interprofessional. A la vegada aquesta formació no podrà ser efectiva si no es planteja des de la congruència entre teoria i pràctica, en el sentit d'afrontar els problemes concrets sorgits des de la pròpia praxis i treballar sobre les seves pròpies intervencions.

- Els professionals entrevistats manifesten que sovint manca un registre per escrit dels acords i una revisió d'aquests i aquesta situació genera insatisfacció i poca funcionalitat a les reunions. Per aquest motiu, pensem que és necessari establir un sistema de registre dels **acords per valorar els avenços i les millores.**

- Creiem que **el psicopedagog de l'EAP pot ser el pont entre tots els serveis** i professionals que atenen els nens en edat escolar. Precisament en aquesta línia, Molina i Seguer (2004, 23) exposen que *els professionals de l'EAP són els que mostrem més*

necessitats de col·laboració amb els altres i que per tant, hem de pensar, com estratègia, que tenim un paper important en aquest procés i que la possibilitat efectiva de la col·laboració amb els altres professionals recau fonamentalment, encara que no única, en nosaltres mateixos.

- És doncs, essencial que els professionals assumeixin importants **quotes de responsabilitat** i desenvolupin **competències socials** relacionades amb el treball en equip, la cooperació i la negociació entre professionals i **competències per l'aprenentatge autònom** de manera que siguin capaços d'autodirigir el seu aprenentatge i utilitzar les oportunitats que la pràctica professional ofereix a l'aprenentatge com constaten Pérez i Carretero (2009).

- Les veus dels diferents professionals entrevistats ens fan adonar que si l'objectiu comú de tots els professionals és la millora de l'infant és necessari basar-se en un **model competencial de compromís** envers les famílies, els nens i els mateixos professionals en el sentit de valorar de què treballem no només per comprendre sinó també per ajudar a potenciar la capacitat d'actuació i decisió de les persones que els permeti adquirir major qualitat de vida (Wehmeyer, 2003). Per tant, hem de valorar què podem aportar cadascú de nosaltres per tal de què la situació millori tot creient en la resiliència del cas.

- Des de l'EAP on desenvolupem la nostra tasca, partim del **valor de la vessant preventiva** en el sentit de què la prevenció és probablement el principi més influent en l'assessorament psicopedagògic donat que intenta reduir l'aparició de problemes i millorar el fet educatiu en la seva globalitat (Gordillo, 1995). Per aquest motiu, la millor manera de donar resposta és utilitzant els recursos i serveis existents a través de plantejaments

professionals que van més enllà de la pròpia disciplina dins de cada àmbit professional. Tanmateix, les diferents veus entrevistades ens comenten la seva preocupació per l'augment de nens i famílies a atendre de manera que els serveis que atenen la infància des dels diferents àmbits d'atenció educativa, sanitària i social cada cop estan més saturats. Aquest fet provoca que es pugui dur a terme poca prevenció primària i bàsicament la prevenció sigui secundària i terciària.

COL·LABORACIÓ ENTRE PROFESSIONALS
--

- Un dels aspectes que dona **qualitat a l'atenció rebuda** és l'existència d'una **col·laboració fluïda i constant entre els diferents professionals** i serveis que atenen l'infant i la seva família.
- Els professionals entrevistats en aquest estudi manifesten que el treball col·laboratiu amb altres professionals, els ofereix la **possibilitat de creixement personal** i per tant, **la col·laboració és un pas més enllà de la coordinació** ja que implica no només traspàs d'informació sinó també un **espai formatiu** on tots els assistents aprenem ja sigui a través de la interacció amb els altres professionals o a través de la necessitat d'adequar la pròpia actuació a la dels altres professionals.
- Considerem que s'haurien de realitzar **activitats de formació conjuntes dels professionals de l'àmbit d'ensenyament, benestar social i família i salut** establint experiències de formació conjunta, en les quals s'incloguin coneixements específics del treball en xarxa, tècniques de treball en equip i d'intervenció interprofessional.
- Els professionals entrevistats coincideixen en la importància **d'evitar les coordinacions rutina per tal d'aconseguir la funcionalitat del treball col·laboratiu entre professionals**. Per aquest motiu, pensem que una de les vies per augmentar la coresponsabilitat dels professionals és **plantejar reunions periòdiques estructurades des de la necessitat** per tal d'evitar caure en les rutines i essent conscients que una franja horària facilita sempre que s'intenti convocar des del devenir i en funció de les necessitats que sorgeixen.

- Amb les entrevistes realitzades es constata un diferent grau de necessitat de col·laboració en els serveis de l'àmbit mèdic respecte els serveis de caire social o educatiu de manera que seria essencial **potenciar estratègies de col·laboració estables entre els professionals d'aquests tres àmbits** que suposin un contínuum en les actuacions i al qual pot ajudar la planificació interdepartamental.
- Una altra idea que s'extreu dels resultats obtinguts és **l'impacte dels canvis dels professionals** quan s'ha invertit molt d'esforç a tenir una cultura de treball en comú. Aquest fet ens fa qüestionar què perdem amb els canvis o guanyem amb la perpetuïtat dels professionals. En aquesta línia, Jové et al.(2005) matisen la importància de vetllar en els moments de transició entre un referent o un altre per tal que la família se senti acompanyada.
- Escoltar la veu dels nens i les seves famílies i també la veu dels professionals que no estan als serveis i que estan més hores amb els infants ens ajuda als professionals dels serveis a **no oblidar el context** tal com afirma Collet (2009 a,b) i ens aporta una altra mirada en relació a la col·laboració així com propostes diferents. Així, ens adonem de la importància de l'escola com a context natural i normalitzat de manera que tot **el treball col·laboratiu s'hauria de dur a terme des de les escoles** que és on hi ha la vida del nen ja que com exposa Huguet (2005) els professionals que estan ubicats fora del context en el que es produeix el problema amb més facilitat poden proposar mesures que tinguin poc en compte l'entorn concret i els altres professionals implicats.
- S'evidencia que és necessària **l'economització dels serveis** en el sentit de què quan hi ha poques necessitats els serveis no poden estar ubicats en una única comarca. Som

conscients que si els serveis estan ubicats a la mateixa comarca es facilita la presa de decisions i l'execució de les orientacions però també és cert que no es valora la mateixa necessitat en tots els serveis. En aquest sentit, Huguet (2005) afirma que el disseny de l'organització territorial dels serveis pot afavorir per sí sola un treball en xarxa o bé complicar-lo.

- Convé reflexionar davant el fet que un dels aspectes que preocupa a la major part dels professionals és que tot i que **la dotació de recursos ha augmentat** en els darrers anys, **cada cop els serveis estan més col·lapsats**. Per aquest motiu, és molt important **la gestió del temps** i valorar **el temps com un recurs** i no com una limitació. Considerem que seria molt positiu **fer una aturada i avaluar** perquè potser es continua treballant de la mateixa manera i així poder establir el temps com un recurs per tal de poder portar a terme la prevenció i possibilitar que el treball dels professionals, tal com assenyalen Casellas i Ministrall (2004), pugui produir canvis positius en els micro sistemes i potser també en els macrosistemes, a mitjà i llarg termini.

Així doncs i en paraules de Giné (1997) allò important és adonar-se que la col·laboració només pot tenir conseqüències favorables.

REFERENT

- Un altre aspecte a tenir en compte és la importància del referent. Amb les entrevistes realitzades es constata que els professionals coincideixen que s'ha d'**estar atents en els moments de transició o traspàs** per tal que les famílies se sentin acompanyades i orientades tal com reafirmen alguns estudis (Jové et al., 2005). Per això, és important aconseguir que **la persona referent estableixi un vertader lideratge en la col·laboració interprofessional** per tal d'afavorir el desenvolupament màxim de l'infant i la seva família.

Aquests mateixos estudis (Jové et al., 2005) també posen de manifest la importància del referent professional com a figura que dinamitza, coordina el treball col·laboratiu entre professionals i acompanya les famílies al llarg del temps.

- En relació a aquesta idea, els professionals entrevistats valoren **el tutor com a referent màxim de les famílies pel fet de ser un professional pròxim i accessible**. Tot i que aquest referent sigui variable al llarg del temps, quan el traspàs d'informació entre un referent i un altre és l'adequat, les famílies se senten acollides i ajudades. Per aquest motiu, estem d'acord amb Bassedas (2005) quan assenyala que el referent és bàsic en el sentit d'un professional que es responsabilitza del seguiment d'un infant i centra les actuacions i transmet a la família les decisions i recomanacions consensuades entre tots els professionals.

- Una altra idea que s'extreu dels resultats obtinguts és que en el treball en xarxa és important **seleccionar el professional de serveis que serà referent per a les famílies**.

Precisament en aquesta línia, Funes (2007) exposa que una de les tasques principals del treball col·laboratiu és valorar per cada cas, qui és el professional de referència més idoni tenint present que la resta de professionals actuarà reforçant el seu treball tal com matisa Huguet (2005).

NORMATIVA

No podem oblidar la importància que té la legislació i la normativa de cara a facilitar la col·laboració entre professionals.

- En aquest sentit, creiem que per avançar en el treball en xarxa a la comarca, és important que els professionals siguin conscients que **la col·laboració forma part de les nostres tasques professionals i que per tant, ajuda a fer més efectiu el nostre treball i per això, no pot concebre's una bona atenció directa sense col·laboració entre professionals.**

- En conseqüència, és imprescindible **que la normativa contempli el treball col·laboratiu com una prioritat i compti amb el suport institucional dels departaments implicats.** Per aquest motiu, és bàsic que **els professionals disposin en el seu horari un temps reconegut per al treball en xarxa** tal com assenyala Collet (2009 a,b).

Estem convençuts de la necessitat que la normativa dels diferents departaments especifiqui els límits i funcions dels professionals i també que planifiquin i decideixin sempre tenint present **que la funció pública és una funció pels usuaris que vetlla pel desenvolupament i millora de les necessitats de les persones** ja que tal com afirma Arizcun (2005) el treball col·laboratiu és un dret de l'infant i de les seves famílies que ha de procurar ajudar els usuaris i intentar augmentar la competència de les famílies i convertir-se en agents causals de les seves pròpies vides tal com assenyala Wehmeyer (2003) i Font (2003).

**Capítol 6. Criteris per desenvolupar una proposta d'actuació
pel treball en xarxa al territori.**

Criteris per desenvolupar una proposta d'actuació pel treball en xarxa al territori.

“Hem de poder viure amb aquests reptes de present i futur perquè representen motors per continuar creant nous camins que ens portin a seguir millorant en la nostra intervenció assessora.”

(Molina i Seguer, 2004, 24)

Si tots formem part del treball en xarxa, caldria conèixer les diferents veus, no només les dels professionals, algunes de les quals hem recollit en la nostra experiència professional durant aquests dotze anys a l'EAP de l'Urgell. Per aquest motiu, la proposta que confeccionem adquireix un plantejament des de la investigació-acció en el sentit de què en el seu desenvolupament tingui en compte les veus i les accions de tots els implicats.

Així doncs, en aquest capítol detallarem els aspectes que considerem indispensables per a un treball col·laboratiu entre professionals eficaç i eficient que afavoreixi el desenvolupament dels infants i les seves famílies. Aleshores, amb aquesta tesi ja estem duent a terme una primera devolució dels resultats per compartir aquestes accions amb les veus implicades. El dia de la lectura de la tesi és ja un primer retorn públic per compartir amb els professionals implicats i que en el moment de concretar la proposta ha d'incloure la veu dels nens i de les seves famílies.

- ☒ Promoure **espais de col·laboració entre els diferents professionals** que atenen infants en edat escolar per tal de minimitzar els efectes nocius de la descoordinació i incrementar el coneixement mutu, augmentar la cooperació i ajustar les expectatives dels professionals.

- ☒ Ajudar a prendre consciència de la importància de **registrar per escrit els acords** al final de les reunions i d'establir una **revisió acurada** d'aquests.

- ☒ **L'escola com a espai de vida dels infants hauria de ser l'eix vertebrador de les diferents intervencions i orientacions dels professionals.** Per aquest motiu, és imprescindible normalitzar la relació i la intervenció en aquest context pròxim i accessible per tots. Així doncs, l'escola com a entorn més natural del nen hauria de ser l'espai de col·laboració dels professionals.

- ☒ Plantejar **la vessant formativa sobre el treball en xarxa** que possibiliti a tots els professionals implicats la producció de coneixement conjunt, l'anàlisi de casos i compartir l'experiència. En conseqüència, establir un **model d'ajuda i acompanyament** en el treball en xarxa pot dotar els professionals d'estratègies i competències imprescindibles per a afavorir un treball col·laboratiu efectiu. Per tant, el propi desenvolupament de la proposta ha d'esdevenir un moment formatiu, una oportunitat privilegiada i imprescindible per al propi desenvolupament professional.

- ☒ Plantejar el treball col·laboratiu des d'una **metodologia d'investigació-acció** en el sentit de què adquirirà la seva plenitud en el moment del desenvolupament de la proposta, és a dir, a partir del que s'està realitzant actualment valorem com millorem el seu funcionament. Per tant, amb la visió de construcció del treball en xarxa a partir de la polifonia de veus.

- ☒ Assegurar-nos de què **els pares estan informats del treball** que es realitza al seu voltant i a la vegada, fer-los **partícpis de les decisions** que allí es prenen en el sentit d'augmentar la seva competència i nivell de decisió. Per aquest motiu, hauria d'adquirir més força la

polifonia de veus de les famílies i dels alumnes per tal d'ajustar la resposta a les seves necessitats.

- ☉ Establir un **referent professional** conegut per les famílies que adquireixi la responsabilitat de gestionar totes les actuacions i transmetre a la família les decisions i recomanacions decidides entre tots els professionals. A la vegada, ser conscients que aquest referent pot canviar i per tant, cal vetllar en el moment de la transició per tal de donar seguretat a les famílies.

- ☉ Vetllar per l'acurat **seguiment dels infants de risc** potenciant la comunicació entre els diferents serveis que l'atenen. Aquesta comunicació pot establir-se mitjançant la via telefònica o a través dels correus electrònics i nous recursos com l'Skipe.

- ☉ Disposar d'una base de dades dels **recursos de l'entorn** actualitzats per tal d'informar als pares de l'opció més adequada.

En definitiva, es tracta d'una guia que ha d'anar-se desenvolupant a través de la recerca-acció. Així, per posar un exemple, tot i que el desig sigui que la col·laboració entre professionals es dugui a terme a l'escola, si una família sempre s'ha entrevistat a la seu de l'EAlA, es pot parlar amb ella per valorar si la propera reunió vol fer-la a l'escola o prefereix fer-la a la seu i a partir d'aquí, respectar la decisió. En canvi, en aquelles noves famílies es podrien començar a aplicar els criteris esmentats.

Capítol 7. Limitacions de l'estudi i línies futures d'investigació.

Limitacions de l'estudi i línies futures d'investigació.

“Allò que permet seguir endavant a través de tot això és la curiositat per saber més. Sense aquesta curiositat, seria millor no començar.”

Woods (1989, 47)

Al llarg d'aquest estudi hem pogut comprovar que el treball col·laboratiu entre professionals és un tema extens i complex donat que intervenen molts factors. Tot i que les dades obtingudes ens han permès donar resposta a molts dels interrogants que se'ns havien plantejat, han emergit noves qüestions que podrien resultar de gran interès per a futures línies d'investigació en relació al treball en xarxa i el treball col·laboratiu.

Com succeeix en tota investigació, és convenient reflexionar sobre llurs limitacions i per aquest motiu, tan sols ens queda la possibilitat de suggerir noves línies de recerca que poden avançar des del punt on nosaltres hem arribat.

Intentarem descriure aquestes limitacions amb una intencionalitat de transparència i com a orientació per a properes recerques de caràcter similar.

Algunes de les limitacions que presenta el nostre estudi és el que comporta qualsevol estudi de caire social en el sentit de què hem elegit escoltar diferents veus pertanyents als diferents àmbits de la nostra societat relacionats amb l'àmbit educatiu. Així, es tracta d'una polifonia de veus del que ens han transmès les famílies al llarg dels anys i a la vegada un retrat puntual dels professionals d'aquell moment. Això significa que aquestes veus no són les úniques representatives i que a partir d'aquí no podem generalitzar els resultats obtinguts a qualsevol situació o context. Els resultats obtinguts ens poden orientar i servir

de guia i de millora per a futurs plantejaments del treball col·laboratiu entre professionals tal i com ens proposàvem en els nostres objectius, però no estandarditzar ni generalitzar ja que cada moment, situació i context és diferent i les veus consultades també poden variar. Malgrat tot, és necessari donar un valor considerable a les veus de les persones per poder comprendre la realitat en la que existeixen i perquè volem que sigui una proposta que es desenvolupi des de la polifonia de veus dels diferents agents. Per aquest motiu, la veu dels alumnes i de les seves famílies ens podria proporcionar una perspectiva inusual, una mirada a la qual no estem acostumats per enfocar i aclarir aspectes centrals de vida a l'escola des de les posicions que aquests ocupen (Susinos, 2009).

Probablement la mostra ha estat en part restringida ja que s'han analitzat les veus dels professionals de l'àmbit públic i no n'han format part de la mostra tots aquells professionals que actuen a nivell privat al territori amb els quals també establim col·laboració. Tanmateix, atesa la manca de precedents en el nostre context ens semblava imprescindible dur a terme una anàlisi en profunditat mitjançant un enfocament qualitatiu com el que hem dut a terme que inevitablement exigeix treballar amb una mostra reduïda i només analitzar un únic context.

L'anàlisi dels resultats obtinguts s'ha realitzat tenint en compte els factors que hem considerat més rellevants. Òbviament, no hem pogut abraçar totes les condicions i possibilitats d'anàlisi, de manera que sempre quedaran qüestions i matisos a considerar.

De la mateixa manera, entenem que es podien haver autenticat les troballes amb els participants en la recerca. Així, per exemple, les categories es podien haver contrastat amb

les percepcions dels participants per veure en quin grau coincidien; això ens hauria permès establir un diàleg amb els participants i alhora fer-los més participants.

És important tenir en compte aquestes limitacions, no per invalidar el nostre estudi, sinó per comprendre que s'iniciïn nous camins en aquest àmbit de recerca que poden completar i enriquir les dades exposades. Per aquest motiu, no voldríem acabar sense indicar possibles línies de recerca que, a partir dels resultats que hem obtingut, poden ser interessants de tenir-les en consideració.

A continuació les esmentem de manera sintètica:

- Ampliar la mostra de l'estudi a altres veus com professionals de l'àmbit privat i també metges i pediatres.

- Analitzar altres realitats a partir d'aquesta investigació.

- Treballar en la implementació dels canvis apuntats pels participants en un nou projecte de treball en xarxa a la comarca de l'Urgell per tal de determinar-ne de nou l'efectivitat.

- Aprofundir en els trets que conformen els professionals capaços de treballar en equip, tant en la seva pràctica com en les seves concepcions, per afavorir l'adquisició d'aquestes competències al llarg de l'etapa professional.

- Analitzar en profunditat les dinàmiques i la interacció existents en contextos d'aprenentatge compartits, com el treball en xarxa, per establir, promoure i fer difusió dels factors que fomenten la reflexió sobre l'acció tot utilitzant tècniques etnogràfiques a través

de gravacions, de l'observació participant de manera que llavors disposaríem del que hem dit, i per tant, el que creiem que succeeix i com ho veiem i el que realment s'esdevé.

- Revisar la formació inicial i contínua dels professionals que intervenen en el seguiment i l'acompanyament dels infants i les seves famílies per tal d'afavorir la pluri, la inter i transprofessionalitat des d'un model competencial.

- Analitzar i mesurar el grau d'aplicabilitat que té la formació en treball en xarxa en aquells professionals que l'han rebuda i si aconsegueix tenir una repercussió en la seva tasca professional.

- Estructurar investigacions des de la polifonia de veus dels agents implicats: professionals, famílies i alumnes.

Per concloure, voldríem afegir que la tesi com a obra escrita ha finalitzat, però que el repte continua i que entenem que aquest moment és l'inici d'un nou viatge que, a poc a poc, ens obre una infinitat de noves portes que, de ben segur, ens marcaran nous objectius.

Referències

Bibliogràfiques

Legislatives

Bibliogràfiques

- ABRIL, T. i UBIETO, J.R. (2007). *INTERXARXES: una experiència de treball en xarxa al districte d'Horta-Guinardó*. Disponible: <http://www.interxarxes.net>
Consultat: 09/09/2008

- ABRIL, T. (2008): INTERXARXES: Una experiència realista de treball en xarxa. VII Jornada de formació de l'ACPEAP: El treball compartit en el territori. Manresa.

- ABRIL, T. i UBIETO, J.R. (2008). INTERXARXES. Una experiència de treball en xarxa al districte d'Horta-Guinardó. *Àmbits de Psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 22, 25-30.

- ACPEAP (Associació Catalana de Professionals dels Equip d'Assessorament Psicopedagògic): *Els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica*. Disponible: www.acpeap.cat/uploads/documentos/archivo_4_docmarc.pdf
Consultat: 27/12/2011

- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (2003). *Necesidades Educativas Especiales en Europa*. Publicación Monográfica. Eurydice. Dirección General de Educación y Cultura.

Disponible: http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-ineurope/sne_europe_es.pdf
Consultat: 27/12/2011

- AINSCOW, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (2005a). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. *Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar Barcelona*. Disponible: http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf Consultat: 08/01/ 2012
- AINSCOW, M. (2005b). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- AINSCOW, M. (2005c). El próximo gran reto: la mejora de la escuela efectiva. *Actes del International Congress on School Effectiveness and Improvement*. Barcelona, 2-5 de gener de 2005.
- AINSCOW, M. i MILES, S. (2009). *Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?* Dins C. Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 61-170). Barcelona: Horsori.
- ALEGRE, MA. i COLLET, J. (2005). Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/465.pdf> Consultat: 08/01/2012

- ALONSO, P., RODRÍGUEZ, P., MIQUEL, E., DURÁN, D., MARÍN, N., ECHEITA, G., AINSCOW, M., PARRILLA, M.A., FONT, J. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53.
- AMELA, M., PÉREZ, M.J. i TORRES, N. (2010). La xarxa territorial: una oportunitat per compartir l'educació en comunitat. *Educar*, 45, 151-162.
- ANDER-EGG, E. (1990). Técnicas de investigación social. Madrid: Cincel.
- ANTON, E. (2008). Proposta de millora del suport en xarxa als centres docents: El treball cooperatiu entre grups professionals. *Llicència d'estudis*. Generalitat de Catalunya: Departament d'Educació.
- ANTON, E. i MONEREO, C. (2009). Proposta de millora del suport en xarxa als centres docents. *Àmbits de psicopedagogia. Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 26, 23-28.
- Ara Lleida (2011). L'Urgell. Disponible: <http://www.lleidatur.com/Turisme/Planificaelteuviatge/Onanar/LesTerresdeLleida/LUrgell.aspx> Consultat: 10/01/2012
- ARBNOR, I. i BJERKE, B. (1997): *Methodology for creating business knowledge*. London: Sage.

- ARIZCUN, J.; GÚTIEZ, P. i RUIZ, E. (2005). La formación de los profesionales de la Atención Temprana. Dins P. Gútiez (ed.) *Atención Temprana. Prevención, detección e intervención en el desarrollo (0 – 6 años) y sus alteraciones* (934 – 953). Madrid: Ed. Complutense

- ARMENGOL, C. I RODRÍGUEZ, D. (2006). La moderación de redes: algunos aspectos a considerar. *Educar*, 37, 85-100.

- ARNAL, J., BOSCH,C., COLLET, J. i MUÑOZ, I. (2008). Relació i comunicació entre els agents educatius i l'escola en el territori. *Guix: Elements d'acció educativa*, 345, 47-52.

- BALLESTER, LL. (2001): *Bases metodològiques de la investigació educativa*. Publicació Palma: Universitat de les Illes Balears.

- BARCELÓ, T. i CRUA, F. (2005). Trabajo en red entre ámbitos educativos y sociales. Una opción responsable. *Revista de Educación Social*, 4.

- BARTON, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. (Trad. R. Filella). Madrid: Morata.

- BASSEDAS, E. I ALTRES (1991): *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona : Ed. Paidós

- BASSEDAS, E. (2005). La col·laboració de professionals a l'entorn de l'alumnat amb discapacitat. Un camí cap a l'escola inclusiva. *Llicència d'estudis*. Generalitat de Catalunya: Departament d'Educació.
- BASSEDAS, E. (2006). La col·laboració de professionals a l'entorn de l'alumnat amb discapacitat. Un camí cap a l'escola inclusiva. *Àmbits de Psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 16, 39-47.
- BASSEDAS, E. (2007): La colaboración entre profesionales y el trabajo en red. Dins J. Bonals, i M. Sánchez-Cano (coords): *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (43-66). Barcelona: Graó. Crítica y fundamentos.
- BASSEDAS, E. (2008): Ens podem permetre no aprendre a treballar en xarxa? VII Jornada de formació de l'ACPEAP: El treball compartit en el territori. Manresa.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BLACK-HAWHINS, K., FLORIAN, L. i ROUSE, M. (2007). *Achivement and Inclusion in Schools*. Londres: Routledge
- BLACK-HAWHINS, K., FLORIAN, L. i ROUSE, M. (2011). Investigando la relación entre rendimiento e inclusión para mejorar las experiencias educativas y los resultados de todos los aprendices. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 57-72.

- BLAXTER, L, HUGHES, C. i TIGHT, M. (2008): *Cómo se investiga*. Barcelona: Editorial Graó. Crítica y Fundamentos.
- BONALS, J. (2005). Assessorament psicopedagògic. Actuacions pròpies, impròpies i perverses. *Àmbits de Psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 13, 48-50.
- BOOTH, T. i AINSCOW. M. (2002). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE [trad. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. consorcio.educacion.inclusiva@uam.es.]
- BOOTH, T., et al. (2000). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- CANO MOROBA, S. (2011). Un passeig per la 5ª. Planta. Anàlisi de les vivències i el grau de satisfacció dels pares de nadons hospitalitzats a la UCIN de l'Hospital Universitari Arnau de Vilanova de Lleida. Criteris per a una atenció neonatal centrada en el desenvolupament i la família. (Tesi doctoral, Universitat de Lleida, 2011).

- CARRETERO TORRES, MR., PUJOLÀS MASET, P. i SERRA CAPALLERA, J. (2002): *Un altre assessorament per a l'escola. L'assessorament psicopedagògic des d'una perspectiva comunitària*. Barcelona: La Galera Pensaments
- CARRETERO TORRES, R. (2004). L'assessorament psicopedagògic a la universitat: estudi interpretatiu sobre les possibilitats que obre aquest context a l'assessorament psicopedagògic i sobre la construcció de rol d'assessor. (Tesi doctoral, Universitat de Girona, 2004).
- CASELLAS, R. i MINISTRAL, M. (2004). El treball de sector a l'EAP: 'fer xarxa' en sectors amb condicions de risc. *Àmbits de Psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 11, 25-28.
- CASTILLO, F. (1997). El profesional en las organizaciones de servicios. Dins M. Coletti i J.L. Linares, J.L., *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática* (p.223-243). Barcelona: Paidós Terapia Familiar.
- COLL, C. (2009). De la Logse a la LEC: reflexions al voltant de l'evolució de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica a catalunya. *Àmbits de Psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 25, 4-9
- COLLET, J. (2008). El descubrimiento del entorno. *Cuadernos de pedagogia*, 375, 54-56.

- COLLET, J., BENITO, R. i SUBIRATS, J. (2008). Les potencialitats de l'entorn en educació. *Àmbits de Psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 22, 7.
- COLLET, J. (2009a). El treball educatiu en xarxa: una breu proposta de marc conceptual, Dins M.A. ESSOMBA i D. MUNTANER, *Formació i treball en xarxa en societats complexes*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.
- COLLET, J. (2009b). Educació eficaç o educació intel·ligent? El treball en xarxa com a nova cultura educativa. *Guix: Elements d'acció educativa*, 356-357, 71-81.
- COLLET, J. (2009c). El treball i l'aprenentatge en xarxa com a resposta als malestars educatius. *Guix: Elements d'acció educativa*, 356-357, 11-13.
- COLLET, J. i SUBIRATS, J. (2008). El treball en xarxa. Un repte estratègic. *Àmbits de psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 24, 5.
- COMELLAS, M. J. (2010) El treball en xarxa: un model de recerca i acció participativa per promoure la cooperació de les famílies. *Educar*, 45, 117-129.
- DABAS, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- DE LA RED VEGA, N. i CONDE RODRÍGUEZ, C. (2000). Los proyectos de intervención integral en el ámbito de los servicios sociales en cooperación con otras redes y sistemas de bienestar social. Dins J.A. Díaz Martínez i M.J. Salvador

- Pedraza, *Nuevas perspectivas de los servicios sociales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. i SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dyckinson.
 - DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. i SANS, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
 - DELORS, J. (1995): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO
 - DOMÉNECH, J. (2009). *Elogi de l'educació lenta*. Barcelona: Graó
 - DORADO, C. (2006). El trabajo en red como fuente de aprendizaje: posibilidades y límites para la creación de conocimiento. Una visión crítica. *Educación*, 37, 11-24.
 - ECHEITA, G. (1998). L'eficàcia de la formació en el procés de canvi cap a escoles eficaces per a tots. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 2 (1), 11-18.
 - ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
 - ECHEITA, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9- 18. Consultat 20/12/2011

- ECHEITA, G. (Coord.), et al. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53.
- ECHEITA, G. i AINSCOW , M. (2011). La educación inclusiva como derecho. *Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*. Down España.
- EQUIP DE COORDINACIÓ DEL PROJECTE TRAMA (2007). Projecte Trama. Treball en xarxa en la formació inicial dels professionals de l'educació. *Educació social. Revista d'Intervenció socioeducativa*, 36, 40-51.
- ESCUDERO, J.M. i MORENO, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- FELICE,J.; GIORDAN, A. i SOUCHON, C. (1994). *Enfoque interdisciplinar en la educación ambiental*. Bilbao: Los Libros de la Catarata.
- FONT, J. (2003). Autodeterminació i aprenentatge en alumnes amb discapacitat intel·lectual. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 7 (2), 102-111.
- FORTEZA, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitària de Formació de Profesorado*, 25 (1), 127-144.

- FUNES, J. (2007). Trabajar en y con la comunidad. Dins J. Bonals i M. Sánchez-Cano (coords): *Manual de asesoramiento psicopedagógico (p.231-267)*. Barcelona: Graó. Crítica y fundamentos.

- FUNES, J. (2008). *El lugar de la infancia*. Barcelona: Graó.

- GAIRÍN, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educación* 22-23, 239-267.

- GALLEGO VEGA, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25, 93-109.

- Generalitat de Catalunya. (1999). *Marc d'actuació dels CREDA: Criteris i objectius d'intervenció*. Barcelona: Departament d'Educació.

- Generalitat de Catalunya. (2003). *L'ús del llenguatge a l'escola: propostes d'intervenció per a l'alumnat amb dificultats de comunicació i llenguatge*. Barcelona: Departament d'Educació.

- Generalitat de Catalunya. (2006). *Caixa d'Eines núm. 5: Els Plans Educatius d'Entorn. Una resposta integral i comunitària*. Barcelona: Departament d'Educació.

<http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/caixa%20eines/caixaeines5.pdf>

- GENTO PALACIOS, S. (1996). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.
- GEVA, E.; BARSKY, A. i WESTERNOFF, F. (2000). Desenvolupament d'un marc per a un treball interprofessional amb la diversitat. *Revista de Treball Social*, 160, 10-79.
- GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- GIL FLORES, J. (2005). Paradigmas de la investigación cualitativa. Disponible: http://pdf.rincondelvago.com/paradigmas-de-la-investigacion-educativa_gil-flores.html Consultat: desembre 2011
- GIL FLORES, J., et al. (1995). *Estadística básica aplicada a las ciencias de la educación*. Sevilla: Kronos.
- GINÉ, C. (1997). L'avaluació de les necessitats educatives especials dels alumnes: la necessària col·laboració dels mestres i dels psicopedagogs. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 1(1), 1-9.

- GINÉ, C. (2005a). Aportacions a la comprensió, construcció i manteniment d'una escola per a tots. *Àmbits de Psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 15, 10-13.
- GINÉ, C. (2005b). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. Dins C. Monereo J.I. Pozo, *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (p. 89-100). Barcelona: Graó
- GINÉ, C. (2009). *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Horsori: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- GINÉ, C. i RUIZ, R. (1996). Los servicios de apoyo psicopedagógico. Dins C. Monereo i I. Solé, *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (p. 113-125). Madrid: Alianza.
- GIL, X., GARCÍA, E. i RODRÍGUEZ, G. (1995). Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica. *Temps d'Educació*, 14, 61-82.
- GIROUX, S. i TREMBLAY, GL. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GONZÁLEZ RÍO, M. J. (1997). *Metodología de la investigación social: Técnicas de recolección de datos*. Alicante: Aguaclara.

- GORDILLO, V. (1995). La relación de ayuda en la conducta vocacional. Dins F. Rivas, *Manual de asesoramiento y orientación profesional*. Madrid: Síntesis Psicología.
- GORDÓ, G. (2007). Gestió del coneixement i aprenentatge en xarxa. Centres educatius com a organitzacions-xarxa. Plans educatius d'entorn. Una oportunitat per l'aprenentatge en xarxa. *Llicència d'estudis*. Generalitat de Catalunya: Departament d'Educació.
- GORDÓ, G. (2009). Posem l'accent de l'acció educativa en la xarxa. *Guix: Elements d'acció educativa*, 356-357, 14-17.
- GRANDE, P.B. (2011). *Estudio de la coordinación interinstitucional e interdisciplinar en atención temprana en la Comunidad de Madrid: la experiencia del programa marco de coordinación de Getafe*. (Tesi Doctoral no publicada. Universitat Complutense de Madrid, 2011).
- GRAU, R. (2000): De les línies bàsiques al Decret de serveis educatius. Una aproximació a les funcions dels equips d'assessorament psicopedagògic (EAP). Dins E. BASSEDAS, et al., *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya. Trajectòria dels equips d'assessorament psicopedagògic*. Barcelona: Ed. Graó.
- GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA (2000) (reedició 2005). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Real Patronato sobre Discapacidad.

- HALPIN, D. (1999). Democracy, inclusive schooling and the politics of education. *International Journal of Inclusive Education* 3 (3). 225-238.
- HUBERMAN, A.M. i MILES, M.B. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Ca.: Sage
- HUGUET, T. (1996). El asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y el centro educativo. Dins C. MONEREO i I. SOLÉ, *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (p. 127-147). Madrid: Alianza.
- HUGUET, T. (2005): Evaluación psicopedagógica del alumnado y trabajo en red. Dins M. Sánchez Cano i J. Bonals, (coords), *La evaluación psicopedagógica* (p. 87-106). Barcelona: Graó.
- HUGUET, T. (2006). *Aprender juntos en la escuela*. Barcelona: Graó
- HUGUET, T., et al. (2001). L'assessorament psicopedagògic un treball en col·laboració. Conclusions de les terceres jornades de l'ACPEAP. *Àmbits de Psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 3, 4-6.
- IBÁÑEZ, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

- Institut d'Estadística de Catalunya. Disponible: <http://www.idescat.cat/> Consultat: 20/02/2012

- JOVÉ, G. i PARES, O. (2002). La inclusión social y laboral de las personas con necesidades específicas. Un enfoque inter y transdisciplinar. Dins D. FORTEZA i M.R. ROSSELLÓ *Educación, diversidad y calidad de vida. Actas de la XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial* (p. 237-248). Palma de Mallorca. Universitat de les Illes Balears.

- JOVÉ, G., RIBES, R., VALLS, M.J., CANO, S., COIDURAS, J. i MARSELLÉS, M.A. (2005). *Los indicadores de calidad de vida: instrumento para analizar los procesos inclusivos en las personas con discapacidad*. Lleida: Universitat de Lleida.

- JOVÉ, G., RIBES, R., VALLS, M.J., CANO, S., COIDURAS, J. i MARSELLÉS, M.A. (2005). Los indicadores de calidad de vida: instrumento para analizar los procesos inclusivos en las personas con discapacidad. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 8 (3), 71-92.

- JOVÉ, G., RIBES, R., VALLS, M.J., CANO, S., COIDURAS, J. i MARSELLÉS, M.A. (2005). Anàlisi dels indicadors de qualitat de vida que faciliten processos inclusius en les persones amb discapacitat. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 9 (2), 104-120.

- JOVÉ, G., BOIX, J.L., CANO, S., DE ANDRÉS, M.C., LUMBIERRES, C., NÒRIA, M. i SUAUA, J. (2007). *Diversidad y cohesión social. Una reflexión sociocrítica de la enseñanza secundaria obligatoria*. Lleida: Editorial Milenio.
- JOVÉ, G., et al. (2009). Educ...art. Un projecte de treball en xarxa entre universitat, centre d'art i centres educatius. Dins M.A. ESSOMBA i D. MUNTANER, *Formació i treball en xarxa en societats complexes*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LEAL, L. (1999). *A family-centered approach to people with mental retardation*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- LOSADA, J.L. i LÓPEZ-FEAL, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Paraninfo.
- MARCELO, C. (2005). Que veinte años no es nada. Preocupaciones actuales de los asesores ante la sociedad del conocimiento. Dins C. Monereo i J.I. Pozo, *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (p. 167-182). Barcelona: Graó
- MARSELLÉS, M. A. (2003): Actitudes y procesos de pensamiento de los profesores de la Etapa Infantil ante las diferencias de sus alumnos y sus familias. Una concepción preventiva. (Tesi doctoral, Universitat de Lleida, 2003).

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. Dins J.B. Martínez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ CARAZO, P.C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, Universidad del Norte, 165-193.
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25, 165-183.
- MOLINA, M.J. i SEGUER, M. (2004). El treball col·laboratiu en xarxa per a la millora de la intervenció assessora. *Àmbits de Psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 11, 21-24.
- MONEREO, C i SOLÉ, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- MURILLO, P., GANDUL, M.A. i PÉREZ, M.T. (1996). Apoyo colaborativo interprofesional. Dins A. PARRILLA, *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.

- NARDONE, G. (1997): *Miedo, pánico, fobias. La terapia breve*. Barcelona: Herder.
- NIAS, J. (1989): *Primary Teachers Talking : a study of teaching as work*. London: Routledge
- OCDE (2001). *Knowledge and skills for life: First results form the Program for International Student Assessment*. París: Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económicos.
- OCDE (2004). Policy Brief. *Education and Equity*. OECD Observer. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/10/29478774.pdf>
- PARRILLA, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- PARRILLA, A. (2002). Las políticas de igualdad y calidad como marco de la inclusión. Dins D. FORTEZA i M.R. ROSSELLÓ, *Educación, diversidad y calidad de vida. Actas de la XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial* (p. 237-248). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- PARRILLA, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.

- PARRILLA, A. (2004). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. Dins L. Ardanuz, et al., *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones* (p. 37-45). Barcelona: Graó

- PARRILLA, A. i GALLEGO, C. (2001): El modelo colaborativo en educación especial. Dins S. Mata (dir), *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales. Vol II* (p. 129-150). Málaga: Aljibe

- PÉREZ JUSTE, R. (1994). Estudio de Casos, Diseño de caso único. Dins V. García Hoz, *Problema y Métodos de investigación en educación personalizada* (475-509). Madrid: Ediciones Rialp.

- PÉREZ, M.LL. i SERRA, J. (2004): Intervención psicopedagógica conjunta del asesor y otros servicios del sector y/o de la comunidad. Dins A. Badia, M.T. Mauri i C. Monereo (coord). *La práctica psicopedagógica en educación formal* (573-586). Barcelona: UOC

- PÉREZ, M.LL., CARRETERO, R. (2009). Els sabers professionals de l'assessor psicopedagògic. *Àmbits de Psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 25, 25-28.

- PLA, M. (1994). *Introducción a la Educación Infantil*. Barcelona: Barcanova.

- PUJOLÀS, P. (2002). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic: Eumo Editorial.

- QUINTANA, A. (2008). Planes Educativos. *Cuadernos de pedagogia*, 375, 50-53.

- RUIZ BEL, R. i GINÉ, C. (1996). Los servicios de apoyo psicopedagógico. Dins C. MONEREO i I. SOLÉ, *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. (113-126). Madrid: Alianza.

- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- SÁNCHEZ, E. i GARCÍA, J.R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. Dins C. Monereo i J.I. Pozo Municio, *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (p. 29-54). Barcelona: Graó

- SANDOVAL, M., LÓPEZ, M.L., MIQUEL, E., DURAN, D., GINÉ, C. i ECHEITA, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238.

- SCHALOCK, R. i VERDUGO, M.A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza

- SELLTIZ, C. et al. (1976). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.

- SENTÍS, F., SERRA, J., FARRÉ, A. i AVIÑOÀ, J. (2004). Document de definició i funcions dels EAP. *Àmbits de Psicopedagogia*, 16, 29-36.
- SERRA, J. (2004). La construcció de xarxes socials des de la intervenció psicopedagògica pública. Algunes perspectives d'anàlisi. *Àmbits de Psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 11, 15-20.
- SERRA, J. (2006). Del modelo comprensivo de la LOGSE a la escuela inclusiva de la LOE. *Aula de innovación educativa*, 155, 28-30.
- SERRA, J. (2006). Pràctica professional i estructures organitzades de treball conjunt: col·laboració, xarxa, estructura organitzada de pràctica. Els Serveis Educatius com a estructures organitzades de pràctica. *Llicència d'estudis*. Generalitat de Catalunya: Departament d'Educació.
- SERRA, J. (2008). Les xarxes de col·laboració comunitàries com estructures organitzades de pràctica. VII Jornada de formació de l'ACPEAP: El treball compartit en el territori. Manresa.
- SERRA, J. (2008). Trabajar con otros. Elementos de nueva configuración de los servicios educativos públicos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-15.

- SERRA, J. (2009). Algunes cruïlles de futur per a l'assessorament psicopedagògic. *Àmbits de Psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 25, 29-34.
- SOLÉ, I. (2009). Assessorament psicopedagògic a Catalunya. *Àmbits de Psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 25, 10-15
- STAINBACK, S.B. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5 (1), 26-31.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STAKE, R. E. (2007). *Estudio de caso único* (4a. edició). Madrid: Ed. Morata.
- SUAUA, J. (2007). Las voces de las personas y entidades implicadas en la educación como guía para la elaboración de propuestas en la Formación Permanente del Profesorado no Universitario. (Tesi doctoral, Universitat de Lleida, 2007).
- SUBIRATS, J. (2002). Té importància el factor proximitat en la qualitat de l'educació? Algunes reflexions. *Àmbits de Psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 5, 19-21.

- SUBIRATS, J. (2004). Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals. *Àmbits de Psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 10, 12-15.
- SUBIRATS, J. i ALBAIGÉS, B. (2006). *Educació i comunitat: Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- SUSINOS, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- SUSINOS, T., i RODRÍGUEZ-HOYOS, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25, 15-30.
- TAYLOR, S.J i BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- THARP, G., ESTRADA, P., STOLL, S. i YAMAUCHI, L. (2002): *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- THOUSAND, J.S. I VILLA, R. (1992). Collaborative Teams. A powerful Tool in School Restructuring. Dins R. Villa, J. Thousand, W. Stainback i S. Stainback.

- (ed.), *Restructuring for Caring and Effective Education: An administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools* (73-108). Baltimore: Paul H. Brookes.
- UBIETO, J.R. (2004). Adolescència, subjecte i xarxa social. *Educació social. Revista d'Intervenció socioeducativa*, 26, 35-40.
 - UBIETO, J.R. (2007). Models de treball en xarxa. *Educació social. Revista d'Intervenció socioeducativa*, 36, 26-39.
 - UBIETO, J.R.: INTERXARXES: Una experiencia de trabajo en red con infancia y adolescencia. Disponible: <http://www.interxarxes.net> Consultat: 09/09/2008
 - UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
 - UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana
 - UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>)
 - VALLÉS, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2005). El asesoramiento en educación no formal: una mirada desde los orígenes de este modelo de intervención. Dins C. Monereo i J.I. Pozo, *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (p. 119-138). Barcelona: Graó.
- VERDUGO, M.A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 34, 23-43
- VIÑAS, J. (2010). Reflexions i propostes de la intervenció psicopedagògica en un marc de serveis educatius de zona a Catalunya. *Àmbits de psicopedagogia: Revista Catalana de psicopedagogia i educació*, 29, 10-13
- WEHMEYER, M.L. (2003). Autodeterminació i accés al currículum general. Promoure l'autodeterminació i l'accés al currículum general. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 7(2), 78-90.
- WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC
- YIN, R.K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA. Sage.

Legislatives

- ◆ ORDRE de 20 de maig de 1983, per la qual es regula la intervenció psicopedagògica als centres escolars i es creen els equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP).
- ◆ Ordre de 31 de juliol de 1984, sobre Línies Bàsiques d'actuació dels Equips d'Orientació i Assessorament Psicopedagògic. Full de disposicions i Actes Administratius del Departament d'Ensenyament, núm. 71, agost 1984.
- ◆ Decret 155/94, de 28 de juny, pel qual es regulen els serveis educatius del Departament d'Ensenyament, DOGC núm. 1918 (1994).
- ◆ Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, DOGC núm. 2528 (1997).
- ◆ Decret 284/1996, de 23 de juliol, de regulació del Sistema Català de Serveis Socials, DOGC núm. 2237 (1996).
- ◆ DECRET 213/1999, de 27 de juliol, pel qual es crea la xarxa de centres, serveis i establiments de salut mental d'utilització pública de Catalunya.
- ◆ DECRET 27/2003, de 21 de gener, de l'atenció social primària.

- ◆ Decret 261/2003 de 21 d'octubre, pel qual es regulen els serveis d'Atenció Precoç, DOGC núm. 4002 (2003).

- ◆ Instruccions de 7 d'abril de 2005, de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa per als equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) respecte a l'elaboració del dictàmens d'escolarització d'alumnat amb necessitats educatives especials o d'informes d'alumnat amb necessitats educatives específiques vinculades a situacions socioeconòmiques o socioculturals desfavorides.

- ◆ DECRET 180/2005, de 30 d'agost, de modificació del Decret 155/1994, de 28 de juny, pel qual es regulen els serveis educatius, DOGC núm. 4460 (2005).

- ◆ Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, BOE núm. 106 § 7899 (2006).

- ◆ Resolució de 25 de juny de 2009 per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels serveis educatius (CRP, EAP, ELIC, CREDA i CdA) i del Programa de mestres itinerants per a deficients visuals per al curs 2009-2010.

- ◆ LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, DOGC núm. 5422 (2009).

- ◆ DECRET 201/2009, de 22 de desembre, de modificació de la disposició transitòria primera del Decret 213/1999, de 27 de juliol, i la disposició transitòria única del Decret 242/1999, de 31 d'agost.

- ◆ Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, DOGC núm. 5641 (2010).

- ◆ DECRET 332/2011, de 3 de maig, de reestructuració del Departament de Benestar Social i Família.

- ◆ Resolució de 16 de juny de 2011 per la qual s'aprova el document per a l'organització i el funcionament de les escoles, dels centres públics d'educació especial i dels centres públics d'educació secundària per al curs 2011-2012.

- ◆ Resolució de 29 de juny de 2011 relativa a l'organització i el funcionament dels serveis educatius per al curs 2011-2012.