

**La formació en
centres per
atendre la
diversitat**

Begoña de la Iglesia
Mayol
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2002), 15:
253-264

La formació en centres per atendre la diversitat¹

The formation in centers to attend to the diversity

Begoña de la Iglesia Mayol
Universitat de les Illes Balears

Resum

L'objectiu d'aquest article és presentar els models de suport que es plantegen a nivell teòric, per després analitzar quin és el suport que ens trobam als centres allà on estam col·laborant.

Amb tot, pretenem oferir també el que per a nosaltres suposa un model de suport coherent amb els principis que s'adopten com a referent, per tal d'atendre les necessitats que emergeixen als centres educatius, fruit de les diferències que hi conviuen.

Summary

The aim of this article is to present the models of support that appear to theoretical level, for later analyzing which is the support that we can see in the centers in which we are collaborating.

With everything, we try to offer the one that for us supposes a model of coherent support with the principles that are adopted as modals, to attend to the needs that emerge in the educational centers.

Introducció

Els serveis de suport apareixen a la dinàmica dels centres educatius i participen de la cultura dominant en cada escola on estan immersos. Aquesta realitat provoca l'existència d'una ampla varietat de models de suport i de formes d'entendre aquest servei: segons els plantejaments teòrics i les pràctiques desenvolupades en cada escola, determinades per les actituds que tenen els professors i l'equip directiu. En aquest marc podem presentar una doble possibilitat a l'hora de plantejar el model del suport:

— Model terapèutic i compensatori: centrat en el dèficit i en les mancances que presenta l'alumne.

— Model curricular i preventiu: dirigit a tota l'escola per modificar-ne el context i oferir respostes adaptades, adequades a les demandes reals de qualsevol alumne.

¹ Text elaborat amb J. J. Muntaner i presentat al Seminari de Formació sobre Escola Inclusiva dirigit per la doctora S. Stainback i organitzat per la Xarxa Interuniversitària de Recerca sobre «Atenció a la Diversitat en una Escola per a tothom», Universitat de Vic (14, 15 i 16-II-2001).

El model terapèutic i compensatori se centra en l'alumne amb nee com a objectiu únic de les seves funcions i es fonamenta en els dèficits atribuïts a l'alumne, que requereix la intervenció d'un especialista per restaurar o recuperar les limitacions i les dificultats d'aprenentatge que presenta.

Aquest model manté unes connotacions mèdiques molt rellevants, que han condicionat significativament els serveis de suport que s'apliquen a la realitat de les nostres escoles i que l'administració potencia, tant en la nomenclatura utilitzada com en l'organització de la plantilla del professorat. Aquest model de suport s'entén com una resposta immediata, dirigida a alumnes concrets, amb la finalitat de la compensació o recuperació de les dificultats i els problemes en l'aprenentatge, tractats de forma terapèutica a la perifèria de la intervenció educativa desenvolupada a les aules ordinàries. Els serveis de suport —professor de Pedagogia Terapèutica, Departament d'Orientació, professor de Compensatòria..., és el responsable dels alumnes amb nee, inscrits en el programa d'integració, treballant al marge del professor tutor, a partir de l'elaboració d'un currículum paral·lel, independent del procés d'ensenyança-aprenentatge desenvolupat a l'aula amb el grup classe. Aquest model de suport qualificat d'individual, de restaurador o de deficitari, presenta aquestes característiques (Hart, 1992):

Investiga la natura de les dificultats de cada nin i intervé per aconseguir que rebin l'ensenyament adient a les seves necessitats i per facilitar-los l'accés a un aprenentatge en totes les àrees del currículum. Això representa un model d'actuació a la pràctica que es caracteritza per (Jordan, 1994):

— La fragmentació de l'horari de l'alumne, perquè cada professional té molt delimitades les seves funcions i treballen independentment.

— El procés comença en la confirmació de les deficiències, que són el punt de partida per a l'etiquetatge.

— El diagnòstic del nin permet la categorització, que explica la seva ubicació fora de l'aula ordinària.

— El responsable de l'educació d'aquests alumnes és el professor de suport i el tutor delega les seves responsabilitats.

El model de suport terapèutic i compensatori es fonamenta en el fet que els alumnes amb nee, per definició, necessiten alguna cosa diferent per realitzar aprenentatges i cobrir les mancances que presenten en el desenvolupament, per això es planteja l'aplicació d'un programa paral·lel, que es desenvolupa fora de l'aula ordinària, amb la fal·làcia que, una vegada restaurada la deficiència, podrà tornar a integrar-se al flux ordinari de l'ensenyament. Aquesta idea és falsa en si mateixa, perquè l'únic que s'aconsegueix amb l'aplicació és allunyar cada vegada més l'alumne dels interessos i de la participació amb els seus companys, cada vegada és més lluny, és més difícil la connexió entre el que fan uns i altres, perquè a l'alumne amb nee no li han oferit experiències i activitats que facilitin i permetin una integració real. L'aplicació d'aquest model és contrària al mateix programa d'integració educativa, perquè el que aconseguir és demostrar la impossibilitat de dur-lo a terme.

— *El model curricular i preventiu* es fonamenta en el fet que el suport deixa de ser individual i compensatori per obrir-se a una dimensió col·laborativa i institucional: col·laboració com a estratègia bàsica de l'actuació i visió global del centre com a focus del treball. Aquest model de suport pretén oferir una resposta a la diversitat dels alumnes des del que és comú i des del que és ordinari, a partir de les adaptacions del currículum, on, com escriu Ainscow (1995, 35): «La nostra proposta té per finalitat crear una cultura a les

escoles ordinàries que permeti atendre amb més flexibilitat tots els alumnes de la comunitat. Gràcies a aquesta cultura, els professors veuran en els alumnes que presenten dificultats no un problema, sinó un mitjà per aprendre a perfeccionar la pròpia pràctica.»

El model de suport, que pensam que hauria d'implantar-se des de la promoció de la mateixa administració, es planteja com una intervenció educativa que té en el currículum el referent, que se sustenta en el treball cooperatiu de tot l'equip docent del centre, inclosos els serveis de suport. L'objectiu és cercar estratègies d'intervenció que procurin que tots els membres d'un grup classe participin efectivament en les activitats proposades pel professor, i, alhora, donar tota l'ajuda possible i necessària a determinats alumnes. Aquest model centrat en el currículum pot definir-se de la forma que presentam (Hart, 1992):

«Es tracta d'ajudar a trobar les formes d'adaptar el currículum de manera que tots els alumnes —inclosos els que presenten nee— puguin participar i obtenir aprenentatges des de qualsevol àrea del currículum, d'acord amb les pròpies capacitats i els propis nivells d'aprenentatge.» La traducció a la pràctica d'aquest plantejament el proposa Jordan (1994):

- El suport es dirigeix a tot el currículum com un *continuum*.
- La responsabilitat és dels tutors, que compten amb la col·laboració dels equips de suport en la recerca d'alternatives educatives per oferir respostes adaptades.
- El punt de referència és el currículum ordinari i l'avaluació identifica els serveis i les intervencions que es necessiten.
- La integració significa participació a la dinàmica de l'aula, amb el seguiment i la col·laboració dels serveis de suport i les modificacions necessàries del context.

Aquest model de suport tracta de col·laborar i cooperar amb el professor tutor i tot l'equip docent del centre per desenvolupar i establir estratègies, material i modalitats educatives que facilitin la inclusió de tots els alumnes en la dinàmica general de l'aula i del centre. Exigeix així un procés d'adaptació i de canvi en les actituds, teories o/i pràctiques, tant del mateix servei de suport (professor de Pedagogia Terapèutica, Departament d'Orientació...), com dels professors tutors, que des del diàleg, la reflexió i la consecució d'un clima positiu de treball en comú puguin obrir un procés de canvi i innovació per a la millora de la pràctica docent a les nostres escoles.

El model de suport curricular potencia dos aspectes clau: per una banda, se centra en el context de les situacions d'aprenentatge que es presenten als alumnes perquè puguin aprofitar totes les oportunitats de cada activitat i/o experiència; i, per altra banda, el suport fa referència al conjunt de possibilitats i a la col·laboració entre professionals, per beneficiar no sols els alumnes amb nee, sinó el conjunt del grup classe en el qual estan inclosos.

La implantació d'un model de suport curricular, oposat al model compensatori, es basa en dues premisses fonamentals, que contribuiran al canvi i a la millora del procés educatiu:

1a.) Un suport que participa activament en la cultura de l'escola és present en tots i cada un dels àmbits d'aquesta, amb la finalitat d'adequar les estructures i les actuacions a la nova situació.

2a.) Els professionals que realitzen aquest servei de suport no es presenten com a especialistes tècnics, que disposen de solució per a qualsevol problema, sinó com a assessors i col·laboradors d'altres professors, per aportar coneixements i experiències a la recerca de solucions des de la pròpia pràctica del professorat.

Aquest assessorament inclòs a la dinàmica general del centre ha de complir tres condicions bàsiques, assenyala Hanko (1993):

- Generar informació vàlida per als professors. Aquesta informació ha de partir de la seva pròpia pràctica i realitat, ha de ser útil.
- Mantenir l'autonomia d'aquests professors, que en tot moment realitzen eleccions lliures respecte a la intervenció.
- Aconseguir un compromís personal en la resolució dels múltiples conflictes que es generen a les aules i al centre al llarg d'un curs.

El model de suport que volem...

A partir dels dos models de suport que acabam de presentar, pensam que les característiques principals que ha de tenir un model de suport fonamentat en l'assessorament en el context d'una escola democràtica i oberta a la diversitat, que pretén educar i formar tots els membres d'una comunitat, sense exclusions, poden especificar-se en quatre (Muntaner, 1997):

— *Formació.* La tasca de l'assessor és ajudar els professors a proposar una resposta adaptada als alumnes amb nee des de l'educació ordinària. Aquesta formació té un punt de partida en la mateixa experiència dels professors i en el coneixement del procés d'aprenentatge que tenen. A partir d'aquest coneixement, l'assessor comparteix informacions per oferir un suport que ajudarà a comprendre la situació i capacitarà els professors per plantejar noves idees i constatar per si mateixos les qüestions i les dificultats sorgides en el dia a dia.

— *Intervenció no dirigista.* L'assessor planteja una relació d'equilibri entre aportar el coneixement professional i sol·licitar el coneixement dels professors, perquè aquests s'impliquin en l'anàlisi objectiva de la situació, des de perspectives noves, per tal de poder comprendre millor la situació creada a l'aula i descobrir o crear alternatives per potenciar l'aprenentatge dels alumnes. L'assessorament es fonamenta en la potenciació d'un procés de reflexió conjunt, basat en la igualtat de tots els implicats, que es comprometen en una recerca conjunta d'alternatives operatives.

— *Autonomia.* L'assessor realitza una funció d'ajuda i de guia per als professors, que en tot moment tenen la responsabilitat i l'autonomia per prendre les decisions que creuen més adients. El professor conserva el control de la situació i de la dinàmica de l'aula, sempre pren la darrera decisió, perquè la responsabilitat de tots els alumnes —també els/les alumnes que presenten nee— és sempre seva. Però les decisions ara són el resultat d'una reflexió conjunta amb la participació d'altres professionals del servei de suport.

— *Confiança.* Augmentar la confiança entre i dels professors és un dels principals objectius d'aquest model de suport, que pretén potenciar l'equilibri entre l'experiència del professor i el contingut del currículum, modificant l'entorn per possibilitar una major i millor participació de tots els alumnes en la dinàmica de la classe, inclosos aquells que presenten nee.

Aquest model no pretén fonamentar-se ni pot oferir un currículum paral·lel, ni tècniques especialitzades que solucionin totes les dificultats o els problemes que se'ls poden presentar als alumnes a l'àmbit de l'escola i/o de l'aula. Es tracta d'una intervenció amb els professors. Una intervenció que activa la reflexió i possibilita una aturada a la

dinàmica quotidiana per pensar en relació amb la nostra actuació docent. Reflexionar esdevé una eina per produir respostes i millorar les actuacions que permetin la participació real de tots els alumnes en la dinàmica general del centre i de l'aula, en igualtat de condicions i des del respecte a la diversitat.

Aquesta proposta del model de suport que volem pot veure's resumida en el quadre següent de York, Giangreco i McDonald 1992 (adaptat per Muntaner i De la Iglesia):

El suport significa...

- Ajudar l'alumnat i les seves famílies a realitzar la seva pròpia visió sobre una vida de qualitat.
- Escoltar la identificació de les necessitats de suport feta pels alumnes, les seves famílies i els altres membres de l'equip de professionals i actuar d'acord amb aquesta identificació.
- Reorientar els recursos a fi que l'alumnat pugui incloure'ls en la vida normal de l'escola i perquè l'equip de professionals pugui aprendre i treballar conjuntament.
- Recordar que l'alumnat és el protagonista i l'equip de professionals de l'educació és l'actor secundari.
- Agrair els esforços individuals a cada membre de l'equip de professionals.
- Dissenyar un currículum i una metodologia educativa que ajudi els/les alumnes a ser aprenents actius i estratègics.
- Dissenyar un currículum i una metodologia educativa que ajudi el/la mestre/a tutor/a a incloure efectivament l'alumnat.
- Dissenyar un currículum i una metodologia educativa que promoguin una interdependència positiva entre els/les alumnes de la classe.
- Proporcionar informació de forma suficient, però no excessiva.
- Ser a prop i disponible, però no excessivament.

El suport no ha de significar...

- Fer observació d'aula, escriure'n notes i després donar-les al/la mestre/a tutor/a de l'aula sense oportunitat de discutir-les.
- Donar opinions, advertiments i recomanacions i després anar-se'n, sense oportunitat de discutir-los.
- Dir al tutor/a i família allò que han de fer.
- Rondar sempre a prop de l'alumne/a amb nee.
- Fer «teràpia» en un racó de l'aula.
- Suggestir intervencions que interfereixin en la dinàmica de la classe.
- Proporcionar més suport del necessari.

Com diuen Jurado, P. i Laborda, C. (1995), «les nee dels alumnes sols poden ser cobertes si les necessitats dels seus mestres són satisfetes».

El model de suport que trobam als centres concertats

La relativa novetat d'aquest perfil professional fa que la formació inicial de la qual provenen les persones que el desenvolupen no sigui idèntica. Encara que legislativament estigui estipulat que els/les mestres de suport han de tenir la diplomatura de Magisteri, als centres concertats on hem pogut tenir experiència actualment, la figura del/la mestre/a de suport és representada per un/a pedagog/a, psicopedagog/a, un/a psicòleg/a, un/a mestre/a

habilitat pels seus interessos i/o cursos addicionals vers el tema de la integració, un/a mestra assignat/da com a «més 1» sense cap interès vers el tema de les nee...

La formació inicial de qualsevol professió pensam que és un punt de partida clau a l'hora de predir l'èxit de la futura tasca que es desenvoluparà al lloc de feina assignat. Qualsevol llacuna formativa de base repercutirà en el desenvolupament futur de les funcions de tipus professional. També consideram que aquestes llacunes formatives poden ser cobertes i superades per l'experiència, però no és aquesta la tendència que hem pogut viure als centres on hem pogut intervenir. Tot el contrari, veiem com si no es programa algun tipus de formació docent, els canvis no s'esdevenen sols, del no-res.

Un altre aspecte d'interès per a l'anàlisi són les atribucions que fan els mestres, i consegüentment els alumnes, a la figura del mestre de suport. L'anàlisi ens duu a detectar que les funcions que s'assignen, de manera inconscient, al mestre/a de suport als centres, solen veure's reduïdes a les que incideixen només en l'alumne/a afectat. La creença que preval actualment és què el mestre/a de suport ha d'intervenir amb aquell/a alumne/a perquè aprengui com la resta dels seus companys/es. Aquest objectiu és marcat per la idea (més ben dit: falsa idea) que els alumnes amb nee són responsabilitat del mestre/a de suport i, en segon lloc, dels/les mestres/tutors/es. D'aquesta idea, se'n desprèn que l'obligació del/la mestre/a de suport és la de «reparar», «posar al dia», «curar»..., l'alumne/a i, a més, ho ha de fer sense distorsionar la dinàmica d'aula establerta. Aquest fet limita la intervenció del/la mestre/a de suport en un entorn molt restringit: l'aula «especial», o l'aula de «recursos»..., depèn de la terminologia que s'hagi decidit emprar. Aquesta concepció correspon clarament al model de suport terapèutic i compensatori presentat.

Així, sol intervenir dins una aula «especial», ja que la intervenció és «especial», és a dir, és només per a aquells alumnes que presenten dificultats i que, a més, han estat diagnosticats per poder rebre l'ajuda que se'ls assigna. Aquells alumnes que presenten dificultats d'aprenentatge, però que no donen resultats inferiors al 85% en tests d'intel·ligència estandarditzats, no tenen assegurada l'ajuda del mestre de suport del centre. Aquesta és una de les incoherències més importants que trobam respecte a la definició de nee, on s'inclou qualsevol dificultat permanent o puntual que presenti qualsevol persona per aprendre.

És important veure que l'aïllament del/la mestre/a de suport dins aules «especials» limita i obstaculitza un dels paràmetres que fonamenten el model de suport col·laboratiu. Veiem que és la coordinació un dels elements que més caracteritzen el model de suport que s'adopta al centre. La tendència actual viscuda és que el/la mestra de suport, a l'hora de programar la seva intervenció, es coordina bàsicament amb els altres membres de suport (logopeda, orientadora, EOEP...). Aquest fet és un dels motius pel qual es veu dificultada la participació del mestre de suport dins l'aula ordinària, ja que desconeix allò que s'hi està aprenent i com s'està ensenyant dins el context més normalitzat de l'alumne/a.

Per altra banda, i com a conseqüència de totes les creences exposades, evidenciam que l'horari del/la mestra de suport és un dels motius de queixa més comuns entre aquests professionals, ja que no es preveuen les múltiples substitucions que es realitzen. La tasca de substituir altres mestres és un obstacle important a l'hora de poder dur a terme un treball coordinat, programat i continuat que repercuteixi a favor dels alumnes.

La formació en centres: una passa més cap al model col·laboratiu

La formació en centres representa —escriu Escudero (1993, 82)— «un dels exponents més clars d'un ampli moviment de revisió i qüestionament dels continguts de la

formació a l'ús dels seus objectius, metodologies i resultats». Aquests programes de formació empen la reflexió i el treball en grup com a eines bàsiques per a la formació individual, però aporten mecanismes de formació en el treball del centre, els quals asseguren l'aprenentatge i la posada en marxa de noves tècniques i models d'ensenyança.

Escudero (1993, 329) ens proposa els pilars conceptuals sobre els quals fonamenta la proposta de formació en centres:

a) Una determinada concepció de l'escola, de la seva natura, de les funcions i de les estructures, dels processos i de les dinàmiques que han de fer possible la millora de l'educació.

b) Una concepció del currículum i de l'ensenyança com a tasques que representen el nucli fonamental de la missió social i educativa dels centres escolars.

c) I una manera de pensar en els professors/es com a professionals de l'educació, que parteixi del reconeixement del bagatge pedagògic que tenen, sense renunciar al propòsit de facilitar i promoure el seu perfeccionament continuat i la seva autonomia professional, a través d'activitats de treball cooperatiu amb els companys.

Veiem, doncs, com la formació en centres constitueix un model de perfeccionament cap a la millora educativa, la qual implica treballar conjuntament els tres fronts abans esmentats: el desenvolupament de l'organització, el desenvolupament curricular i el desenvolupament docent.

Sense deixar de considerar la importància dels dos primers eixos, ens centrarem en el pilar del desenvolupament docent, ja que pensam que és el més relacionat amb el tema de la comunicació que presentam.

Parlar de processos de millora de l'escola és parlar de la millora de les persones que formen part d'aquesta institució. De Vicente (1996) indica dos grans motors de l'acció, de les creences i teories implícites, del coneixement professional, que promouen i possibiliten aquest canvi en els professionals de l'educació: la reflexió i la col·laboració.

La formació centrada en l'escola és un model formatiu que genera coneixement pràctic a partir de la investigació individual i col·lectiva dels professors/es als centres, des de la reflexió i la crítica duta a terme de manera conjunta, així com confrontant la teoria amb la pràctica per tal d'assolir la innovació i millora del currículum escolar. Holly (1989), citat per León (1997, 416), resumeix els principis dels quals parteix la formació en l'escola:

- L'escola és la unitat de canvi i no ho és el professorat aïllat.
- La participació i l'augment de l'autonomia (i/o del poder) del professorat.
- La consciència del paper del professorat en els processos de canvi.
- La necessitat de suport extern i d'associació d'agents externs i interns per afavorir el procés de desenvolupament.
- La utilització d'un model de procés o de resolució de problemes.

A partir d'aquests principis, els docents, enlloc de ser vists amb alumnes amb deficiències, necessitats d'ensenyaments específics, són professionals que treballen i s'esforcen per millorar les pràctiques diàries, conjuntament amb els seus companys/es de feina i en els contextos naturals de treball (Bolívar, 1997, 380). El procés de millora i innovació de l'escola sols podrà realitzar-se des de la reflexió dels mateixos professionals sobre els problemes específics de l'aula, que permetin nous plantejaments sobre com comprendre i com fer-ho. Tal com explica De Vicente (1995, 65): «El professor reflexiu és aquell que té la capacitat per analitzar la seva pròpia pràctica i el context en el qual es

desenvolupa, que és capaç de tornar enrere per avaluar-la i responsabilitzar-se de la seva futura acció.» Però aquest tipus de reflexió no pot fer-se en solitari, sinó en un marc de col·laboració i cooperació entre els companys/es.

Aquesta proposta de formació en centres facilita el canvi i la innovació global de l'escola, la qual cosa permetrà, entre moltes altres modificacions, adaptar la resposta educativa a les necessitats especials dels alumnes que així ho requereixin. D'aquesta manera, des de la reflexió col·laborativa, el professorat podrà plantejar-se noves estratègies en el procés d'ensenyança-aprenentatge que possibilitin una formació més oberta i flexible on tinguin lloc tots/es els/les alumnes i on sigui més real la possibilitat d'arribar al model de suport que volem.

En aquest context, una figura que pot esdevenir facilitadora de la posada en marxa d'estratègies de reflexió i col·laboració entre el professorat és el perfil de l'assessor. L'assessor/a entès com ho exposa Bolívar (1997, 388): «La tasca de l'assessor, com a agent de canvi, no consisteix a oferir solucions a tots els problemes, sinó a contribuir a crear condicions necessàries per capacitar el centre i els/les professors/es a resoldre'ls per si mateixos. És un facilitador del desenvolupament d'innovacions educatives, essent cridats a dinamitzar l'acció educativa del centre mitjançant tot un seguit de funcions: promoure un treball cooperatiu que incrementi la col·laboració entre el professorat; contribuir a generar una visió global del centre i de les tasques educatives; proporcionar suport, recursos i incentius per comprometre els docents en la posada en marxa dels projectes; exercir de monitor en el desenvolupament de les primeres fases dels projectes; establir un clima adient per al desenvolupament professional: compartir idees i experiències, aclarir-les, negociar-les i confrontar-les.»

Aquest model d'assessorament pot ser dut a terme, segons De Vicente (1994, 54), per:

- Assessors externs: persones expertes que poden donar el suport al personal del centre al llarg de tot el procés. Seria el cas del tipus de col·laboració que s'estableix entre els centres escolars i la universitat.
- Assessors interns: persones que faciliten el canvi des del centre, des d'un càrrec formalment establert, o bé sorgit de manera informal en el procés de millora iniciat. Seria el cas del mestre/a de suport que desenvolupa la seva tasca a partir del model col·laboratiu plantejat.

Ambdós tipus d'assessorament plantegen un procés d'innovació-formació centrada en l'escola, on l'assessor...

«Treballa amb», enlloc «d'intervé en».

«Desenvolupa» més que «aplica».

«Ajuda i facilita» més que «soluciona».

Aquest és, de manera resumida, el model que intentam transmetre en els processos de formació i assessorament en els quals participam com a assessors externs, com a docents universitaris. Model no exempt de debat per introduir millores, però realment pensam que és un referent vàlid per dinamitzar la formació docent actual.

Una vegada exposats els models de suport (a nivell teòric), el model de suport que volem transmetre i el model de suport que ens trobam als centres, així com el plantejament de la formació en centres com a eina per arribar al model de suport de tipus col·laboratiu, volem acabar plantejant una sèrie d'enunciats perquè els professionals de l'educació i l'administració reflexionin envers el model de suport amb el qual dotam les nostres escoles, ja que és un reflex del model d'escola que volem potenciar: una escola de qualitat,

democràtica, oberta a tots, i no una escola marginadora i segregadora, pensada únicament per a un grupat d'elegits. Així plantejam que:

- No es tracta d'eliminar les diferències a la societat ni a l'escola, sinó d'acceptar-ne i respectar-ne l'existència.

- Ja que sabem i compartim que no tots els alumnes aprenen igual, també hem d'assumir que la igualtat d'oportunitats en educació no consisteix a oferir els mateixos serveis a tots els alumnes, sinó a discriminar positivament aquells que necessiten diferents recursos per poder partir d'una situació d'igualtat.

- Es tracta de convertir el suport en una pràctica ordinària i no extraordinària, una resposta normal a una situació normalitzada, on les diferències no categoritzen, sinó que són respectades sense estridències.

- Per ser coherents amb el model de suport proposat, es fa necessari eliminar la figura del professor de suport itinerant o «substitut de tots», ja que no tenen la possibilitat de gaudir de les condicions mínimes per poder dur a terme el procés d'inclusió adient.

- L'actitud de disponibilitat del professorat és un punt de partida bàsic per poder desenvolupar un model de suport basat en la col·laboració i en la reflexió. Per això, no cal deixar aquest eix en mans de la bona voluntat dels professionals, sinó que es fa necessària la intervenció, a partir d'assessors interns o externs, que apliquin programes de formació d'actituds que ajudin a crear una visió favorable envers el canvi, envers la cultura de col·laboració i envers la diversitat.

Bibliografia

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- BOLÍVAR, A. (1997). «La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento», a MARCELO, C. i LÓPEZ, J. (coords.): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, pàg. 380-394. Barcelona: Ariel.
- De VICENTE, P. S. (1994). «Componentes del liderazgo escolar», a L. M. VILLAR ANGULO i P. S. DE VICENTE (dirs.): *Enseñanza reflexiva para centros educativos*, pàg. 51-86. Barcelona: PPU.
- (1995). «La formación del profesorado como práctica reflexiva», a L. M. VILLAR ANGULO (comp.): *Un ciclo de enseñanza reflexiva*, pàg. 53-88. Bilbao: Mensajero.
- (1996). «Formación y evaluación basada en el Centro», a *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*, pàg. 289-320. Bilbao: ICE - Universidad de Deusto.
- ESCUADERO, J. M. (1991). «Formación centrada en la escuela», a LÓPEZ YÁÑEZ, J. i BERMEJO CAMPOS, B. *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*, pàg. 7-36. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- HANKO, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo*. Barcelona: Paidós.
- HART, S. (1992). «Evaluating support teaching», a BOOTH, T. [et al.] (eds.): *Curricular for diversity in education*, pàg. 105-113. London: The Open University-Routledge.
- JORDAN, A. (1994). *Skills in collaborative classroom consultation*. London: Routledge.
- JURADO, P. i LABORDA, C. (1995). «Algunas consideraciones sobre el modelo colaborativo y la actuación docente en la educación especial», a SALVADOR, F.; LEÓN, M. J.; MIÑAN, A. (eds.): *Integración escolar: desarrollo curricular, organizativo y profesional*, pàg. 511-515. Granada: ICE de la Universidad de Granada.

- LEÓN, M. J. (1997). «El desarrollo profesional del docente y la atención a la diversidad», a SÁNCHEZ, A. i TORRES, J. A. (coords.): *Educación Especial I*, pàg. 407-430. Madrid: Pirámide.
- MUNTANER, J. J. (1997). «La asesoría externa al Centro educativo como apoyo a la integración», a *Actas XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Jaén.
- YORK, J. [et al.] (1992). «Integrating support personnel in the inclusive classroom», a Stainback, S. i Stainback, W. *Curriculum consideration in inclusive classrooms*, pàg. 101-116. Baltimore: Paul Brooks.