

# Mestre de suport i tutor: camí cap a la parella educativa dins l'escola inclusiva

Sílvia Llompart Llompart i Míriam Montes Guidux, *mestres i professores del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB*

Amb aquest article, volem donar a conèixer algunes de les reflexions que hem fet arran de la nostra experiència i formació com a professionals que treballem dins el marc de l'escola inclusiva. Veure dos mestres dins les aules és quelcom habitual. La realitat social i educativa ens ha fet replantejar nous rols professionals per donar resposta a tot l'alumnat. Els professionals que desenvolupen la funció tutorial no estan tots sols, i per això ens cal definir noves funcions, nous reptes i noves maneres d'organitzar els centres escolars.

Pensem que una primera qüestió en la qual ens cal centrar l'atenció és la rellevància del mestre de suport en aquest camí per crear centres inclusius. Els canvis són lents, i moltes vegades complexos, però creim que el mestre de suport té un paper clau en aquest procés de canvi que implica la creació de centres inclusius. A la vegada, en el nou marc legislatiu, no podem obviar o deixar passar per alt quelcom que impregna els nostres dies: l'enfocament competencial del currículum. Per aquest motiu, pre-

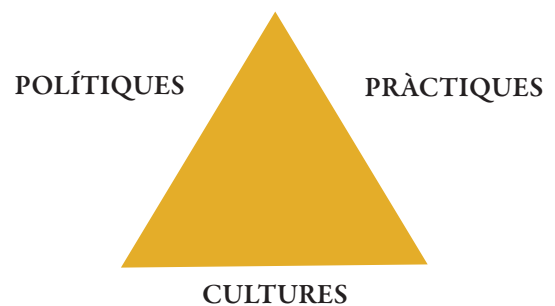
sentam algunes pinzellades d'aquest mestre de suport com un recurs per a tots, i el treball per projectes com una estratègia que respon a una escola inclusiva i al treball per competències.

## El paper del mestre de suport

En el context educatiu actual, en què no hi ha altra opció que avançar en la construcció de centres cada vegada més inclusius, regits per la lògica de l'heterogeneïtat i en què s'entengui la diversitat com una gran oportunitat, la figura del mestre de suport és un dels eixos clau (Llompart i Riquelme, 2009). I en això volem incidir, en el fet que en un model de suport contextual i didàctic (Muntaner, 2003) el mestre de suport és una peça imprescindible, clau per arribar a crear espais inclusius.

El mestre de suport es troba en un

engranatge més ampli si prenem com a punt de referència les tres dimensions necessàries per desenvolupar un centre inclusiu proposades en *Index for Inclusion* (Booth i Ainscow, 2002):



Cal posar el nostre focus en la dimensió de les pràctiques, en què considerem el mestre de suport, no com una figura més important que una altra, sinó com una peça indispensable per arribar a construir tot aquest engranatge. En aquesta dimensió els professionals han d'organitzar el procés d'aprenentatge i mobilitzar els

recursos necessaris. És aquí en què canvien el rol i les funcions dels professionals que creen les situacions d'ensenyança-aprenentatge.

És clar que les tres dimensions proposades a *l'Index* no han d'estar desvinculades, però, com hem apuntat en línies anteriors, els canvis són lents, tot i que no per això hem de deixar de fer feina. Per tant, creim que fer feina en cada una de les dimensions, en aquest cas des de les pràctiques inclusives, permetrà arribar a constituir cultures inclusives als centres que evidentment s'hauran d'acompanyar de polítiques que al nostre parer segueixen aquesta línia. La LOE (2006) inclou per primera vegada el concepte d'*inclusió*, i supera el discurs de la integració. Tothom sap que una llei per si sola no implica un canvi, però és una eina més.

Per tant, ara ens concentram en el mestre de suport. Seguint les aportacions de Vega (2008), aquest nou marc cultural que implica l'educació inclusiva no serà viable sense la col·laboració estreta entre professors, tutors d'aula, professors de suport, professors especialistes i altres professionals dels equips d'orientació. Aquesta col·laboració serà el motor del canvi al centre educatiu.

La funció tutorial i els suports s'organitzen per orquestrar l'aprenentatge de forma que se superin les «barreres per a l'aprenentatge i la participació» (Booth i Ainscow, 2002). I és en aquest nivell en què trobaríem la parella educativa formada pel tutor i pel mestre de suport, que junts cerquen la millor manera d'atendre tot l'alumnat. Ja no parlem de necessitats, sinó que partim del fet que l'única manera d'atendre tot l'alumnat és identificant i minimitzant aquestes barreres. Dos professionals, conjuntament i des d'una responsabilitat compartida, tindran les eines per aconseguir que cada infant desenvolupi al màxim les seves capacitats.

El mestre de suport (que assumeix

perfiles molt diferents: mestre d'educació especial, mestre d'audició i llenguatge, mestre d'atenció a la diversitat...) deixa de ser un recurs individual i passa a ser un recurs global per a tot centre (Montes, 2009). Superam el discurs en què el mestre de

...l'educació  
inclusiva no serà  
viable sense la  
col·laboració  
estreta entre  
professors, tutors  
d'aula, professors  
de suport,  
professors  
especialistes i altres  
professionals dels  
equips  
d'orientació...

suport només se centra a atendre l'alumnat amb necessitats específiques de suport, i passam a un mestre de suport que dona resposta a tots, conjuntament i des de la coresponsabilitat, amb el tutor.

#### Un exemple, el treball per projectes

Per crear centres inclusius, cal que com a professionals ens plantegem un canvi metodològic, treballem a partir d'estratègies que facilitin la creació d'aquests entorns en què no hi hagi «barreres per a l'aprenentatge i la participació» (Booth i Ainscow, 2002). I un exemple clau d'aquestes estratègies són els projectes de treball,

que, a part de permetre que ens organitzem per donar resposta a tot l'alumnat, estan en la línia del treball per competències, sustentat en un aprenentatge funcional i significatiu.

Tal com diuen Isalt i Ventura, l'aula se'ns configura com un espai i un temps oberts per investigar, per relacionar els aprenentatges, per contextualitzar els interrogants, per aprendre amb el diàleg, per interpretar la realitat i per representar el coneixement que genera dia a dia.

Quan parlem del treball per projectes on feim feina la majoria de les hores, no ho feim referint-nos tan sols a una metodologia de treball, sinó a una filosofia de feina, a una manera d'entendre com aprenen els nostres alumnes, com elaboren conceptes i com tracten la informació.

Treballar per projectes ens permet qualsevol tipus d'organització del grup classe (agrupaments individuals, per parella, en petit grup i en gran grup) i, per poder atendre'ls a tots, és imprescindible ser dos mestres dins l'aula. Quan hem de decidir el tema que s'ha d'investigar o el tema que ens preocupa ho feim en gran grup, tothom s'esforça per compartir els nostres interessos, dubtes, punts de partida, hipòtesis i idees prèvies, per això es fa imprescindible ser dos mestres dins l'aula i definir prèviament els nostres rols. Hi ha una feina prèvia de planificació de la nostra tasca; a banda de programar la intervenció docent, és necessari tenir clar quin paper tindrà cada mestre durant les sessions. La nostra feina serà dirigir les converses, crear interrogants, transcriure les converses per donar veu a allò que pensen els infants, connectar idees i coneixements nous amb els seus esquemes previs, etc. En el treball per projectes, la documentació, l'escolta i l'observació són les tres funcions cabdals que un mestre ha de dur a terme. A vegades podem desdoblir el grup i treballar coses distintes en un mateix moment (si hem de revisar la informació que ens han dut els infants, si volem anar

a cercar informació a la biblioteca i a la sala dels ordinadors, etc.).

Per tant, si treballem per projectes, permetem el desenvolupament de les competències, les habilitats i les destreses, ja que hi ha diferents tipus d'activitats: de motivació, de recerca, de tractament de la informació, d'aplicació, de reflexió, d'avaluació... És a dir, inclou el treball de les competències bàsiques, des de la competència comunicativa (l'infant ha d'expressar allò que vol, ha de transmetre el que ha après...), l'autonomia i la iniciativa personal (perseguint sempre que l'alumne sigui tan autònom com sigui possible; fomentant el treball cooperatiu, en el qual tots han de participar), fins a aprendre a aprendre (organitzar els aprenentatges, adquirir responsabilitat en la feina, aplicar nous coneixements...).

Els mestres que treballem per projectes podem acumular material i recursos personals, però sabem que mai no podem repetir cap projecte, ja que cada grup té uns interessos, uns interrogants, unes necessitats i unes motivacions, i aquí rau la riquesa del treball per projectes, l'atenció a la diversitat.

## Conclusions

Pensem que és possible aconseguir centres inclusius, construir una escola que no tan sols respongui a les necessitats «especials» d'alguns alumnes, sinó de tots (Parrilla, 2002). Per aconseguir-ho, els centres han de posar a l'abast tots els recursos de què disposen, organitzar-los i optimitzar-los. Una manera d'aconseguir això és a partir de la parella educativa, ja que el mestre de suport i el tutor poden intercanviar rols i funcions i complementar-se. És a dir, ja no ens centram en qui és el tutor o el responsable d'aquell grup, ni en quin mestre té hores de suport assignades, sinó que feim una passa més per assumir responsabilitats compartides vers un grup d'infants. Amb la parella educa-

tiva, trencam amb el model de suport centrat en el dèficit, en què el mestre de suport treballa amb un alumne concret, i passam a un model que dóna resposta a tots els alumnes des del context i des del currículum.

...els projectes de treball, a part de permetre'ns organitzar per donar resposta a tot l'alumnat, estan en la línia del treball per competències, sustentat en un aprenentatge funcional i significatiu...

Som conscients que això implica més recursos humans, i que la dotació de personal de suport als centres educatius no permet encara aquesta organització, però una bona manera d'aconseguir que els nostres centres siguin més inclusius seria fent rotar els diferents perfils professionals. És a dir que tant els tutors com els mestres de suport tinguessin l'oportunitat de formar part d'un equip de suport i de dur una tutoria. Aquesta rotació permetria tenir una visió més global del centre, llegir les necessitats des de punts de vista diferents. En definitiva, acostar-nos una mica més al concepte de parella educativa.

Per concloure, partim del treball per competències com l'única via per arribar a la inclusió. És a dir, només a partir d'un canvi metodològic podrem arribar a això. Hem escollit el treball per projectes com una estratègia metodològica que ens permet tenir alumnes més competents, però som conscients que no és l'única, que tot això s'ha de fer incorporant les noves tecnologies a les aules, deixant el llibre de text com a únic referent d'aprenentatge a les aules, obrint l'escola a la comunitat...

## Referències bibliogràfiques

BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2002). *Index for Inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

A/e: consorcio.educacion.inclusiva@uam.es.

LLOMPART, S.; RIQUELME, A. (2009). «Caminant cap a la pedagogia de la inclusió». *Còdol*, núm. 4, pàg. 23-25.

MONTES, M. (2009). «Educación inclusiva: Los apoyos como parte implícita». *VII Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca.

MUNTANER, J.J. (2003). «Un model de suport alternatiu». *Guix: Elements d'Acció Educativa*, núm. 299, 2003, pàg. 36-43.

PARRILLA, A. «Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva». *Revista de Educación*, núm. 327, 2002, pàg. 11-29.

VEGA, A. «A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso». *Revista Educación Inclusiva*, núm. 1, 2008, pàg. 119-138. [www.ujen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/9.pdf](http://www.ujen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/9.pdf). [Consulta: 27 de febrer de 2011].