

Una reflexió en clau inclusiva sobre les funcions dels professionals de la intervenció psicopedagògica

Javier Onrubia

Universitat de Barcelona. Facultat de Psicologia
Secció Departamental de Psicologia del Desenvolupament i de l'Educació

Marta Minguela

Universitat de Barcelona. Facultat de Psicologia
Secció Departamental de Psicologia del Desenvolupament i de l'Educació

Resum

Una reflexió en clau inclusiva sobre les funcions dels professionals de la intervenció psicopedagògica

El propòsit d'aquest article és estimular la reflexió i contribuir a la discussió sobre la delimitació de les funcions dels professionals de la intervenció psicopedagògica i les línies d'actuació que haurien de considerar-se prioritàries entre aquelles que els són atribuïdes, en un moment en què el sistema educatiu planteja una aposta decidida per una educació inclusiva. Per a això, es presenta una proposta de delimitació de funcions emmarcada en un model educacional constructiu d'intervenció, i s'argumenta que, si es pretén contribuir a la transformació dels centres i les pràctiques educatives en una direcció inclusiva, és necessari prioritzar les funcions de caràcter més transversal, que se situen en els àmbits més institucionals, col·lectius i "ordinaris" de l'acció docent, i que es desenvolupen en termes d'assessorament a processos de canvi i millora de les pràctiques.

Paraules Clau: Intervenció psicopedagògica, educació inclusiva, models d'intervenció, funcions de l'assessor

Abstract

Reflecting on the functions of professionals of psychopedagogical consultation from an inclusive view

The aim of this paper is to contribute to the reflection and discussion about the functions of professionals of psychopedagogical consultation. We focus on the functions that should be treated as a priority at a moment when inclusion is claimed to be a main goal for the educational system. We present a proposal of functions framed in an educational and constructivist model of psychopedagogical consultation. We argue that, to promote more inclusive schools and classrooms, we need to give priority to the functions that: (1) cross different aspects of teaching practices; (2) concern the institutional and collective decision-making processes related to the "ordinary" teaching practices; and (3) involve collaborative consultation to support the transformation and improvement of teaching practices.

Key words: Psychopedagogical consultation, inclusive education, models of consultation, consultant's functions.

1. La necessitat de repensar la intervenció psicopedagògica des de la inclusió

L'espai professional de la intervenció psicopedagògica, tal com el coneixem en l'actualitat, és el resultat d'un procés històric de configuració que abasta ja algunes dècades. Aquest procés és indestruïble tant del desenvolupament de les disciplines psicològiques i educatives com dels canvis polítics i socials esdevinguts durant aquest període.

Podem dir que el treball dels primers professionals de la intervenció psicopedagògica s'organitzava fonamentalment entorn de dos grans tipus de funcions: el diagnòstic i tractament de dificultats d'aprenentatge, i l'orientació vocacional o professional de l'alumnat. Es tractava, típicament, d'una intervenció individual, directa i descontextualitzada, centrada sovint en “casos-problema”, i basada en l'aplicació de tests psicomètrics i de programes de reeducació. Progressivament, aquests professionals van començar a treballar en contacte amb els agents educatius i les institucions escolars, amb propòsits més preventius i susceptibles de beneficiar la comunitat educativa en el seu conjunt. Cal assenyalar, no obstant això, que l'assumpció d'aquestes noves funcions es va afegir a les que clàssicament ja els ocupaven (centrades en l'alumnat amb dificultats), donant lloc a un procés acumulatiu més que no pas a un veritable replantejament d'aquest espai professional (Coll, 1989). Així, entre les tasques que van passar a formar part de la quotidianitat d'aquests professionals coexisteixen comeses tan variades com la valoració de les necessitats educatives de l'alumnat, la seva orientació personal i professional, la identificació de les necessitats de la zona en la qual desenvolupen la seva activitat, l'assessorament al professorat sobre mètodes i estratègies didàctiques, l'orientació a famílies o l'assessorament al disseny dels projectes curriculars del centre educatiu, entre altres.

En el nostre context més immediat, la creació dels primers serveis i equips psicopedagògics de sector, i la seva reordenació i consolidació al llarg dels anys 80 i 90 fins als actuals equips multiprofessionals (com els Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica – EAPs), no han estat alienes a aquest procés d'acumulació de funcions. En efecte, en la pràctica el treball d'aquests equips ha combinat habitualment tasques més centrades en l'atenció als alumnes amb dificultats amb d'altres més centrades en la col·laboració amb el professorat per la millora de les pràctiques educatives generals.

L'amplitud i varietat resultant d'aquesta acumulació de funcions, i la diversitat d'enfocaments des dels quals els professionals les abordaven, es va intentar resoldre en el nostre context per mitjà del debat sobre la definició i idoneïtat de diferents models d'intervenció psicopedagògica. Es van contraposar, així, un model denominat clínic assistencial, o individual, que reprèn un tipus d'intervencions directes, de provisió o prescripció, molt vinculades a les primeres que històricament havien assumit aquests professionals, i un model educacional constructiu, que prioritza actuacions indirectes,

col·laboratives, preventives o enriquidores, contextuais, i orientades a proporcionar eines als agents educatius i a les institucions per millorar la qualitat de l'ensenyament (Solé, 1998; Solé & Martín, 2011). La base de les diferències entre aquests dos grans plantejaments generals d'intervenció ha de cercar-se en els marcs conceptuals en què es recolzen per orientar l'actuació dels professionals. Mentre la lògica del model clínic assistencial reposa sobre concepcions que identifiquen el desenvolupament com un procés individual, vinculat al desplegament d'un calendari maduratiu preestablert i poc permeable a l'acció educativa, el model educacional constructiu es basa en una concepció del desenvolupament i l'aprenentatge que els concep com el resultat de la interacció entre les característiques dels individus i les dels contextos en els quals participen. El model educacional constructiu és igualment deutor d'una concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar (Coll, 1990, 2001), que presenta l'ensenyament com un procés de suport a la construcció personal del coneixement per part dels alumnes; i d'una visió sistèmica de les institucions educatives, que subratlla la importància de les interrelacions entre els diversos subsistemes que les componen (Huguet, 2006).

L'intent de delimitar les funcions dels equips i els professionals de la intervenció psicopedagògica sobre la base d'aquest model, tanmateix, ha comportat com a mínim dos tipus de problemes en la pràctica. D'una banda, tot i que s'ha assumit el model educacional constructiu, la resultant de funcions ha continuat sent molt àmplia, com mostra, per exemple, una succinta lectura de les funcions atribuïdes normativament als EAPs. D'altra banda, la translació d'aquest model conceptual al dia a dia de la pràctica professional no ha estat exempta de dificultats, per la qual cosa les funcions que s'acaben prioritant poden diferir, de vegades, de les que suggereix el model. Això pot atribuir-se a diversos factors, entre els quals es compten la urgència de moltes de les demandes que es traslladen als professionals, la dificultat dels centres per atorgar als professionals un rol preventiu i de suport a la millora de la qualitat de les pràctiques educatives, la manca de línies estratègiques clares i de plantejaments a mig i llarg termini sobre la intervenció, o el context de retallades de recursos en què els centres i els professionals han hagut d'exercir la seva tasca en els darrers anys.

Sigui com sigui, la necessitat de repensar les prioritats d'actuació dels professionals de la intervenció psicopedagògica continua vigent, i es fa encara més urgent quan el sistema educatiu està mirant d'apostar per una configuració més inclusiva. Com és sabut, des d'una perspectiva inclusiva (Booth&Ainscow, 2002; Giné, Durán, Font, & Miquel, 2009) s'assumeix que és responsabilitat de l'escola ordinària donar resposta a tots els i les alumnes, amb independència de les seves característiques. En aquest sentit, l'educació de qualitat és aquella que és capaç de proporcionar ajudes educatives ajustades a les necessitats del conjunt de l'alumnat (que es considera divers per naturalesa), sense fer exclusions basades en les característiques diferencials de cada individu. L'accent no es posa en les "necessitats educatives" de cada alumne, sinó en les "barreres per l'aprenentatge i la participació" que apareixen en centres i aules, a causa

d'unes cultures, polítiques i pràctiques educatives excloents. L'objectiu compartit per la comunitat educativa i pels professionals que els brinden la seva ajuda ha de passar a ser, per tant, la reducció d'aquestes barreres contextuais.

En definitiva, entenem ineludible, en un moment en què el sistema planteja una aposta decidida per una educació inclusiva, interrogar-se de nou sobre el paper que han de jugar els professionals de la intervenció psicopedagògica per avançar cap a la inclusió. En aquest marc, el propòsit d'aquest article és estimular la reflexió i contribuir a la discussió sobre la delimitació de les funcions dels professionals de la intervenció psicopedagògica i les línies d'actuació que haurien de considerar-se prioritàries entre aquelles que els són atribuïdes. Entenem que és imprescindible situar aquesta reflexió en el marc d'un model educacional constructiu d'intervenció, per ser aquest el que se sustenta sobre uns pilars conceptuals coherents amb la perspectiva inclusiva de l'educació escolar. Amb aquesta finalitat, en els apartats que segueixen es presenta una proposta concreta elaborada des d'aquesta lògica.

2. Una proposta de delimitació de funcions

Atesos els referents teòrics esbossats a l'apartat anterior, entenem que les funcions dels professionals de la intervenció psicopedagògica poden organitzar-se i delimitar-se entorn de dues dimensions: els continguts bàsics i els àmbits d'intervenció (Lago& Onrubia, 2011).

Són continguts bàsics de la intervenció psicopedagògica l'atenció a la diversitat i l'acció tutorial (entesa aquesta darrera en sentit ampli, incloent els processos d'orientació acadèmica i professional). Des de la perspectiva inclusiva, sembla evident la rellevància de l'atenció a la diversitat com a contingut prioritari de la intervenció psicopedagògica. Amb tot, convé no identificar "diversitat" amb la presència d'alumnes amb necessitats educatives especials en una aula o en un centre. En canvi, la diversitat sorgeix, no tan sols de les diferències derivades de les característiques cognitives dels alumnes o de possibles discapacitats, sinó també de les diferències afectives, motivacionals, relacionals, culturals, socials, de gènere, etc. que podem trobar en qualsevol grup-classe. Per tant, el disseny i desenvolupament d'una acció educativa prou flexible i diversificada com per incloure a un alumnat divers ha de ser la norma i no l'excepció. Peralta d'aconseguir propostes que permetin la participació i l'aprenentatge del conjunt de l'alumnat, cal partir d'una anàlisi de les potencials barreres que puguin existir al centre, la qual cosa suposa un coneixement en profunditat tant dels contextos d'ensenyament i aprenentatge com de l'alumnat. Des d'aquesta premissa, l'acció tutorial apareix com un element clau, en permetre el seguiment personalitzat i el suport transversal al procés d'aprenentatge de l'alumne, necessari per a l'atenció a la diversitat. Ens referim, per tant, a l'acció tutorial com a recurs al servei del desenvolupament integral i holístic de l'alumnat, orientat a donar suport al desenvolupament de la

regulació del comportament, dels processos de presa de decisions i dels processos d'aprenentatge en sí mateixos (i no a una acció tutorial centrada exclusivament en el seguiment dels alumnes problemàtics i la resolució de conflictes, pròpia d'altres concepcions de l'educació escolar i de la intervenció psicopedagògica).

Atenció a la diversitat i acció tutorial apareixen des d'aquesta mirada com a continguts d'intervenció inextricablement units en una relació circular. Així, les metodologies més obertes, diversificades i flexibles que puguin planificar-se en nom de l'atenció a la diversitat només tindran probabilitats d'èxit si es combinen amb la mirada i l'acompanyament més personalitzat dels i les alumnes que permet l'acció tutorial així entesa; i a la inversa, l'acció tutorial fracassarà en el seu propòsit d'oferir un acompanyament al desenvolupament integral dels alumnes en la seva individualitat si no es duu a terme en el marc d'una proposta prou flexible i diversificada com per a què cadascun d'ells pugui participar en les dinàmiques educatives que proposa el centre. En la proposta de delimitació de funcions que es presenta al final d'aquest apartat, això es veurà reflectit en la definició d'algunes funcions de caràcter transversal, que “travessen” els dos continguts d'intervenció.

Les funcions associades als continguts bàsics d'intervenció es concreten de formes diferents en cadascun dels nivells i àmbits d'intervenció psicopedagògica. Considerem cinc àmbits: institucional, equip de professors, alumnes, famílies i comunitat. En l'àmbit institucional s'inclou tot allò relatiu a la planificació del projecte educatiu del centre, i a l'organització i coordinació dels recursos per assegurar el bon funcionament institucional i el desplegament d'aquest projecte general. L'àmbit “equip de professors” es relaciona amb funcions de suport al disseny i desenvolupament de les programacions d'aula. L'àmbit “alumne” (considerat de manera individual o com a grup) incorpora funcions referents a la col·laboració en l'avaluació psicopedagògica de l'alumnat en els contextos en els quals participa i en el posterior disseny i seguiment de plans personalitzats. Finalment, els àmbits “famílies” i “comunitat” contempen les funcions dirigides a promoure els vincles sustentadors entre l'escola i altres contextos. En el primer cas, es tracta de funcions orientades a promoure relacions de col·laboració entre famílies i escola; en el segon, es destaca el paper de l'assessor com a promotor del treball en xarxa i de la col·laboració entre l'escola i els recursos del seu entorn.

Cal destacar que la consideració dels àmbits d'intervenció que s'han presentat únicament té sentit des dels pressupòsits teòrics d'un model educacional constructiu. Així, per exemple, la consideració de l'escola com a sistema social obert, que rep influències de l'entorn i al mateix temps té capacitat per influir en aquest entorn, fa emergir la consideració dels àmbits família i comunitat. La importància atorgada a les relacions entre els diversos subsistemes del centre, i a la influència que el que succeeix en cada subsistema té sobre els altres i sobre el funcionament de la totalitat del centre, ens condueix a considerar els àmbits institucional i equip de professors (enlloc de considerar el que succeeix en cada aula de forma aïllada). Per descomptat, cap d'aquests àmbits tindria cabuda en la intervenció psicopedagògica des d'una perspectiva

individual del desenvolupament, si es negués o menystingués el paper del context en el desenvolupament i aprenentatge dels alumnes. En el mateix sentit, l'àmbit "alumne" s'entén aquí com a "alumne en el seu context", la qual cosa inhabilita un abordatge més assistencial de les seves dificultats. Per això, funcions com l'avaluació psicopedagògica es plantegen aquí en el marc d'una anàlisi de les característiques dels contextos d'ensenyament i aprenentatge en els quals aquests alumnes participen, amb la finalitat d'identificar els aspectes d'aquells contextos que puguin estar limitant (o potenciant) el seu desenvolupament.

L'encreuament de les dues dimensions considerades (continguts bàsics i àmbits d'intervenció), permet plantejar una proposta de funcions per als professionals de la intervenció psicopedagògica (Lago& Onrubia, 2011). La proposta que es recull a la Taula 1 incorpora una definició sistemàtica de les funcions dels professionals de la intervenció psicopedagògica pròpia del model educacional constructiu, com es posa de manifest, per exemple, en la consideració del rol d'aquest professional com a assessor col·laborador dels agents educatius respecte els continguts bàsics que abordaran conjuntament.

Taula 1.

Proposta de delimitació de funcions dels professionals de la intervenció.

Àmbit institucional	Assessorament al disseny i desenvolupament de plans estratègics de centre i a la millora de l'organització i funcionament institucional	
	Assessorament al disseny, desenvolupament, revisió i millora dels projectes curriculars de centre	
de	Assessorament al disseny i desenvolupament de plans i programes d'atenció a la diversitat en el centre, i a la millora de l'organització i coordinació de suports i recursos ordinaris i extraordinaris per l'atenció a la diversitat	Assessorament al disseny i desenvolupament de plans i programes d'acció tutorial i orientació acadèmica i professional en el centre, i a la millora de l'organització i coordinació d'aquestes
	Assessorament a la planificació, desenvolupament, revisió i millora de les programacions d'aula	
Àmbit professors/es	Assessorament a la detecció i supressió de barreres d'aprenentatge en la pràctica educativa a l'aula per grups d'alumnes específics	Assessorament per la millora de la tutoria grupal i individual i les activitats específiques d'orientació
Àmbit alumne	Coordinació i participació en els processos d'avaluació psicopedagògica	
	Assessorament al disseny, desenvolupament, seguiment i millora de plans educatius personalitzats i mesures de suport educatiu individualitzat	

Àmbit famílies	Assessorament a l'establiment de vincles sustentadors entre família i escola
Àmbit comunitat	Col·laboració i assessorament per al desenvolupament de vincles sustentadors entre l'escola i la comunitat i d'un treball en xarxa amb altres agents educatius i serveis de la comunitat

Partint d'aquesta definició i delimitació de funcions, en el següent apartat s'aprofundeix en aquelles que, segons el nostre parer, haurien de considerar-se prioritàries en la intervenció psicopedagògica per avançar en la inclusió del conjunt de l'alumnat en els centres ordinaris.

3. Algunes prioritats d'actuació

La inclusió educativa, com l'hem caracteritzat, no suposa només atendre els alumnes amb més dificultats per aprendre, ni es pot resoldre tractant d'establir mesures que compensin, per determinats alumnes i a través d'actuacions extraordinàries, les conseqüències d'un entorn escolar ordinaris exclouent, discriminatori i poc equitatiu. Pel mateix motiu, el progrés cap a la inclusió requereix anar més enllà dels esforços, els casos i les situacions individuals, i assumir la inclusió com una aspiració global dels centres educatius, i com un projecte transversal, institucional i col·lectiu de transformació i millora de la pràctica educativa (Booth&Ainscow, 2002; Giné, Durán, Font, & Miquel, 2009). Des d'aquesta mirada, entenem que, d'entre les funcions que hem proposat per als professionals de la intervenció psicopedagògica, aquelles de caràcter transversal i que se situen en els àmbits més institucionals, col·lectius i "ordinaris" de l'acció docent resulten necessàriament prioritàries per una intervenció que aposti per ajudar als centres educatius a avançar en una direcció inclusiva. Això suposa destacar tres d'aquestes funcions: l'assessorament al disseny i desenvolupament de plans estratègics de centre i a la millora de l'organització i funcionament institucional; l'assessorament al disseny, desenvolupament, revisió i millora dels projectes curriculars de centre; i l'assessorament a la planificació, desenvolupament, revisió i millora de les programacions d'aula.

Quant a la primera d'aquestes funcions, es tracta de promoure que els centres siguin cada vegada més capaços de desenvolupar estratègies globals per la millora de les seves pràctiques que situïn la reducció de barreres a la participació i l'aprenentatge de l'alumnat com a eix d'aquesta millora. Es tracta també de contribuir a la capacitat dels centres per respondre a un alumnat divers i de potenciar de manera òptima l'aprenentatge de tots i totes com a criteri últim de qualitat per valorar aquesta millora. Instruments com l'*Index for Inclusion* (Booth&Ainscow, 2002) ofereixen un bon i

conegut exemple de com, i des de quins referents, poden desenvolupar-se aquest tipus d'estratègies. El protagonisme en el desenvolupament d'aquestes estratègies ha de recaure, sens dubte, en el conjunt de veus que formen la comunitat educativa, però entenem que aquests processos poden també veure's beneficiats pel suport i l'orientació que, com a professionals especialitzats en els processos de canvi i millora de la pràctica educativa, poden oferir els assessors psicopedagògics.

Quant a l'assessorament al disseny, desenvolupament, revisió i millora de projectes curriculars de centre, ho situem en una concepció àmplia del currículum escolar, com a projecte que defineix les intencions educatives que presideixen l'actuació del centre en referència al que es pretén que els alumnes aprenguin, i alhora com a instrument que permet prendre decisions a diferents nivells (objectius i continguts educatius, progressió i seqüenciació d'aquests, organització docent, metodologies i estratègies didàctiques, criteris i procediments d'avaluació, organització i coordinació del professorat, formes de relació i clima de centre, regulació de la convivència...) que permetin desenvolupar de manera coherent aquest projecte. El terme "projecte curricular" no remet, en aquest sentit, a un document més o menys formal i amb una estructura més o menys externa i imposada al centre, sinó al conjunt de decisions que efectivament es prenen de forma quotidiana i continuada en els centres, de manera més o menys explícita i fonamentada, amb relació a aquests aspectes, i als procediments i instruments per prendre-les. Decisions que delimiten el dia a dia de la vida del centre i que defineixen la seva cultura i les seves polítiques, emmarcant i restringint les seves pràctiques. Que l'assessor psicopedagògic doni suport a aquest procés de presa de decisions, ajudant en la reflexió sobre la pràctica en què ha de basar-se, promovent la coherència i continuïtat de les mateixes amb una perspectiva inclusiva, i potenciant l'autonomia i la competència dels docents i els centres per adoptar-les, ens sembla decisiu per avançar cap a la inclusió.

Pel que respecta a les programacions d'aula, entenem que són l'element central i vertebrador dels contextos, situacions i experiències d'ensenyament i aprenentatge en què, en darrer terme, participen els i les alumnes, i a partir de les quals duen a terme el seu aprenentatge. En aquest sentit, la seva importància per tal que aquests contextos, situacions i experiències promoguin la inclusió (o, per contra, generin desigualtat, inequitat i segregació) sembla difícil d'exagerar. Com en el cas dels projectes curriculars, també aquí entenem les "programacions d'aula" no com a documents més o menys formals, externs o imposats, sinó com les decisions quotidianes, més o menys formalitzades, explícites i fonamentades, que conformen la pràctica docent habitual a les aules. I també aquí, el suport de l'assessor psicopedagògic a la revisió i millora d'aquestes decisions ens sembla útil i rellevant per a què puguin adoptar-se amb una orientació més inclusiva.

La prioritat que atorguem a aquestes tres funcions té a veure tant amb la importància que atribuïm als àmbits en què se situen (l'àmbit institucional i l'àmbit dels equips de professors i les pràctiques d'aula) com amb el seu caràcter transversal. En el primer cas, entenem que la transformació del que passa habitualment a les aules

“ordinàries” és la clau per una major inclusió, i alhora, que aquesta transformació només és possible, de manera eficaç i sostenible, en el marc d'una organització i funcionament institucional que la secundi i la mantingui. En el segon, el caràcter transversal d'aquestes funcions situa la intervenció psicopedagògica a l'eix de les decisions i l'actuació educativa ordinària dels centres i com a quelcom que té relació amb, i afecta a, el conjunt de l'alumnat i el professorat, evitant així que es configuri i sigui percebuda com una cosa de caràcter lateral o fins i tot marginal, i relacionat únicament amb alguns/es alumnes (els “diversos” o “els que tenen dificultats”) i amb alguns professors i professores especialistes (els encarregats/des dels “diversos” o de “els que tenen dificultats”). Al mateix temps, aquest caràcter transversal facilita que les intervencions que es duguin a terme en continguts més específics i sectorials comparteixin uns referents i un marc d'actuació en què puguin prendre un sentit global i de conjunt. En definitiva, el caràcter institucional, col·lectiu i transversal de les funcions que estem destacant facilita que la intervenció psicopedagògica comparteixi i doni suport als objectius globals de la institució, i no es constitueixi en un espai al marge d'aquests, a la vegada que promou que la inclusió formi part integral d'aquests objectius.

Relacionat amb tot això, les funcions que estem destacant defineixen el marc en què la resta de funcions que hem proposat es desenvoluparan, i marquen, en aquest sentit, les seves condicions de possibilitat. Així, per exemple, la forma en què puguin plantejar-se i concretar-se els plans individualitzats per a determinats alumnes serà completament diferent, i sens dubte més inclusiva, si les programacions d'aula segueixen un ensenyament autèntic i multinivell, si els alumnes s'organitzen en agrupaments múltiples i flexibles, o si s'assumeix una avaluació centrada en el procés i el progrés de l'alumnat, que si les decisions sobre aquests aspectes són contràries a aquestes. De la mateixa manera, i per posar només un segon exemple, el plantejament de l'acció tutorial per la inclusió serà molt més fàcil si s'han pres decisions per promoure un clima de centre emocionalment segur i capaç d'acollir a alumnes culturalment i lingüísticament diversos, si aquesta acció s'emmarca en una proposta de desenvolupament de la convivència basada en la prevenció, el diàleg i la gestió conjunta de les normes, i si els continguts normatius, actitudinals i de valor juguen un paper central en les programacions d'aula, que si ocorre el contrari. En definitiva, el desenvolupament de les funcions més específiques de la intervenció (quant al seu àmbit d'actuació, o als seus continguts) i el grau en què puguin contribuir efectivament a un ensenyament més inclusiu dependran, en bona part, de si s'han prioritzat o no, i de com s'han abordat, les funcions més àmplies i transversals.

Òbviament, la prioritat que plantejgem per aquestes funcions més àmplies i transversals no suposa restar importància, o desconsiderar, la resta de funcions proposades a la Taula 1. En particular, volem subratllar que, des dels referents d'un model educacional constructiu d'intervenció psicopedagògica, la relació entre el centre i els sistemes amb els quals interactua, com la família o la comunitat, és absolutament fonamental. L'escola no pot complir els seus objectius al marge dels contextos més

amplis en què s'inscriu i en els quals les persones aprenen i es desenvolupen. Això és encara més clar en el cas de la inclusió educativa, que és, en realitat, part inseparable d'un projecte més ampli per aconseguir una societat més justa i equitativa, menys homogeneïtzadora i excloent, i més capaç de conviure en la diversitat i d'entendre aquesta diversitat com un valor. La prioritització de funcions que hem proposat no suposa oblidar tot això. El que fa és subratllar, en primer lloc, la importància que les funcions d'assessorament a l'establiment de vincles sustentadors entre l'escola, la família i la comunitat no es duguin a terme de manera puntual, aïllada o lateral, només per a alguns alumnes o només per a certes situacions, sinó que formin part de, i s'articulin en, un projecte institucional més ampli en què la construcció i aprofundiment d'aquests vincles sigui un ingredient central. Al mateix temps, la nostra prioritització també subratlla la necessitat que aquests vincles es concretin de manera que arribin a, i transformin, la pràctica ordinària a les aules, reflectint-se en les activitats, rols i relacions que els i les alumnes experimenten, i permetent practicar i desenvolupar valors compartits i consistents sobre l'activitat i l'aprenentatge escolar.

4. Assessorament psicopedagògic, innovació educativa i inclusió: alguns comentaris finals

Com hem indicat, el propòsit d'aquest article és estimular la reflexió i contribuir a la discussió sobre la delimitació de les funcions dels professionals de la intervenció psicopedagògica i les línies d'actuació que haurien de considerar-se prioritàries entre aquelles que els són atribuïdes, en un moment en què el nostre sistema educatiu planteja una aposta decidida per una educació inclusiva. Des d'aquest propòsit, voldríem acabar la nostra contribució amb un parell de comentaris finals que ajudin a matisar i emmarcar les nostres propostes.

El primer d'aquests comentaris és que la proposta de prioritització de funcions que hem plantejat destaca la imprescindible connexió entre la intervenció psicopedagògica com a eina per la inclusió i els processos d'innovació educativa. Tal com hem caracteritzat la inclusió educativa, innovació i inclusió són, o haurien de ser, processos íntimament relacionats, que es necessiten i es recolzen mútuament. En efecte, ambdós són, en essència, processos de transformació global, institucional i col·lectiva de les pràctiques educatives, orientats a la millora de la qualitat de l'ensenyament. Des dels referents teòrics que hem anat presentant, aquesta qualitat no pot reduir-se a l'excel·lència acadèmica o a la possibilitat d'accés a l'educació superior d'alguns, sinó que es defineix en termes de la recerca simultània, per a tots els i les alumnes, de l'excel·lència, l'equitat, la inclusió i l'harmonia, considerades com a dimensions mútuament necessàries i interdependents (Tharp, Estrada, Dalton, & Yamauchi, 2002). La inclusió hauria de constituir, des d'aquesta perspectiva, l'horitzó últim dels processos d'innovació i, al seu torn, la innovació hauria de constituir l'eina privilegiada per

avançar cap a la inclusió. No té sentit, des d'aquesta perspectiva, plantejar processos d'innovació que no comportin la identificació i eliminació de barreres per la presència, la participació, i l'aprenentatge de tots els i les alumnes, ni tampoc tractar de promoure la inclusió de determinats alumnes sense simultàniament ajudar a transformar globalment els contextos en què es pretén que aquests alumnes participin i aprenguin. La intervenció psicopedagògica té, segons el nostre parer, un paper fonamental per aconseguir articular innovació i inclusió en els centres educatius, promovent processos d'innovació més inclusius i processos d'inclusió més innovadors, i evitant el risc d'intentar innovar al marge de la inclusió, i d'intentar incloure, o d'atendre la diversitat, sense innovar i transformar les pràctiques educatives.

Per a això, és fonamental que els assessors psicopedagògics prioritzin les funcions que hem destacat a l'apartat anterior, i que promoguin processos sistemàtics, deliberats i estructurats d'assessorament i acompanyament en la introducció, generalització i consolidació de millores concretes en les pràctiques docents ordinàries (Lago & Onrubia, 2011). Una estratègia per desenvolupar aquests processos d'assessorament pot ser promoure la transformació de demandes d'atenció a alumnes individuals en un treball col·lectiu de canvi i millora dels aspectes de la pràctica que incideixen sobre l'aparició d'aquestes demandes. Una altra estratègia pot ser aprofitar la reflexió que es posa en marxa quan la institució promou processos d'innovació per analitzar les cultures, polítiques i pràctiques del centre des del punt de vista de la inclusió. A partir d'aquesta anàlisi, es poden establir prioritats de millora que passin a formar part del nucli de la pròpia innovació. Al mateix temps, des d'aquesta lògica resulta sens dubte coherent i necessari que els assessors psicopedagògics s'impliquin i tinguin un rol central en els processos d'innovació, i que els agents i instàncies que lideren els processos d'innovació en els centres no siguin aliens als agents i instàncies més directament especialitzats en el suport a la inclusió.

El segon comentari que volem destacar per finalitzar és que la proposta de priorització de funcions que hem plantejat subratlla la dimensió pròpiament assessora de l'actuació dels professionals de la intervenció psicopedagògica. La nostra proposta suposa, en aquest sentit, una crida urgent a recuperar i prioritzar el caràcter assessor d'aquests professionals, i la seva tasca com a agents especialitzats capaços de fer costat al professorat i als centres en el desenvolupament de processos de canvi i millora de les seves pràctiques. Això des d'una posició col·laborativa i que no substitueixi el protagonisme de professors i centres, ala vegada que capaç d'oferir assistència i guia especialitzada quan sigui necessari.

Referències Bibliogràfiques

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Develop in learning and participation in schools* (2nd. ed). Bristol: CSIE.

- Coll, C. (1989). Psicología académica y psicología profesional en el campo de la educación. *Anuario de Psicología*, 41, 51-73.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza. Dins C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Dins C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. 2. Psicología de la educación escolar* (pp.157-188). Madrid: Alianza.
- Giné, G., (Coord.), Durán, D., Font, J., & Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva*. Barcelona: Horsori.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Lago, J. R., & Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. Dins E. Martín & J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp.11-32). Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- Solé, I., & Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. Dins E. Martín, & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp.13-32). Barcelona: Graó.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S. S., & Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.

Correspondència amb els autors: *Javier Onrubia*. Universitat de Barcelona. E-mail: javier.onrubia@ub.edu. *Marta Minguela*. Universitat de Barcelona. E-mail: martaminguela@ub.edu