



# L'èxit educatiu en un marc inclusiu de l'Etapa Secundària Obligatòria

Josep Bazoco García

**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.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) 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 ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (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.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) 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 o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (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.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) 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 nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those 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.

UNIVERSITAT DE BARCELONA  
FACULTAT DE PEDAGOGIA

PROGRAMA DOCTORAT  
EDUCACIÓ I SOCIETAT

**L'ÈXIT EDUCATIU EN UN MARC INCLUSIU DE  
L'ETAPA SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA**

Realitzada per:

Josep Bazoco García

Dirigida per:

Dra. María Ángeles Marín Gracia

Dr. Jaume Del Campo Sorribas

Barcelona, 2014



**B** Universitat de Barcelona



<b>INTRODUCCIÓ .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTOL 1. SOCIETAT, EDUCACIÓ I ÈXIT .....</b>	<b>21</b>
1.1. La societat en un procés de canvi.....	22
1.2. Una nova oportunitat per a l'educació.....	27
1.3. Noves finalitats i referents per a l'èxit educatiu .....	29
1.4. El "fracàs educatiu", concepte reiterat, en quin model?.....	35
1.5. Models i programes d'avaluació educativa.....	38
1.6. La qualitat i la millora educativa .....	46
1.7. Qualitat i èxit educatiu .....	48
1.8. A tall de conclusió.....	52
<b>CAPÍTOL 2. L'EDUCACIÓ INCLUSIVA.....</b>	<b>55</b>
2.1. De l'exclusió a la igualtat d'oportunitats .....	56
2.2. La diversitat socioeconòmica –educació compensatòria–.....	62
2.3. La diversitat sociocultural –educació intercultural– .....	63
2.4. La diversitat sociopersonal .....	70
2.5. L'educació inclusiva. Procés inclusiu .....	75
2.6. A tall de conclusió .....	83
<b>CAPÍTOL 3. EL PROCÉS D'ÈXIT EN UN MARC INCLUSIU .....</b>	<b>85</b>
3.1. La dimensió política.....	86
3.2. La comunitat educativa i els idearis de millora .....	90
3.3. Convivència i ciutadania .....	96
3.4. Cultura democràtica i participació.....	99
3.5. L'aprenentatge i el currículum .....	107
3.6. Principis de la intervenció educativa inclusiva.....	111
3.7. Estratègies inclusives .....	114
3.7.1.L'ensenyament cooperatiu .....	117
3.7.2.L'aprenentatge cooperatiu.....	118
3.7.3.La resolució de problemes col·laborativa .....	121
3.7.4.L'agrupament heterogeni i l'ensenyament eficaç.....	122
3.8. Les noves tecnologies.....	123
3.9. La innovació, la millora i el canvi .....	126
3.10. La formació del professorat .....	131
3.11. Comunitat educativa i entorn: el treball en xarxa.....	134
3.12. A tall de conclusió .....	137
<b>CAPÍTOL 4. DIMENSIONS DE LA INVESTIGACIÓ .....</b>	<b>139</b>
4.1. Dimensió conceptual: sentiment comunitari, diversitat i convivència .....	140
4.2. Dimensió pràctica educativa: projecte curricular, estructura i funcionament democrata ...	142
4.3. Dimensió per a la millora: avaluació, formació -innovació i treball en xarxa.....	144

**CAPÍTOL 5. MARC I DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ..... 147**

5.1. Justificació de la recerca .....	148
5.2. Finalitat i objectius .....	150
5.3. Metodologia interpretativa i qualitativa. ....	152
5.4. Criteris de rigor i paper de l'investigador .....	157
5.5. Estudi de casos des d'una perspectiva etnogràfica .....	159
5.6. Disseny de la investigació. Fases de la recerca.....	164
5.7. Estratègies de recollida d'informació .....	166
5.7.1.Documentació.....	168
5.7.2.L'observació de centre i l'observació participant .....	171
5.7.3.Les entrevistes als membres de la comunitat educativa.....	174
5.7.4.El qüestionari als membres de la comunitat educativa .....	176
5.8. Tècniques d'anàlisi de la informació .....	178
Anàlisi qualitativa. Processant informació Atlas ti5.....	180
Anàlisi quantitativa i descriptiva amb SPSS .....	183
5.9. Contextos i instituts de secundària .....	184
5.9.1.Institut Manuel Vázquez Montalbán .....	186
5.9.2.Institut Sabadell .....	189
5.9.3.Institut Alella.....	191
5.10. Cronograma de les fases en els contextos.....	193

**CAPÍTOL 6. ESTUDI DE CAS.**

**INSTITUT MANUEL VÁZQUEZ MONTALBÁN ..... 197**

6.1. Accés a l'escenari i desenvolupament de la recerca .....	197
6.1.1.Entrada .....	197
6.1.2.Actuacions realitzades .....	202
6.1.3.Recollida de dades amb les estratègies planificades.....	204
6.1.4.Estada a l'institut –IMVM–.....	205
6.1.5. Anàlisi de les dades .....	209
6.2. La identitat i sentiment comunitari.....	210
6.2.1.Aspectes que condicionen la identitat de l'IMVM: trajectòria de centre, recel i desconfiança envers els canvis del sistema educatiu. ....	211
6.2.2.Un projecte de centre des de la direcció inicialment formal, però que s'ha focalitzat en la convivència i la diversitat. ....	214
6.2.3.Cercant la participació i implicació de tothom, però des d'una perspectiva formal amb una cultura de la participació representativa.....	216
6.2.4.L'obertura del centre al barri i al municipi. Una impressió formal de sentiment comunitari i una experiència concreta .....	224
6.2.5.Una bona satisfacció general matisada, un sentiment de pertinença lligat al barri i a primària. Els docents segons el perfil: lligats al projecte de centre i al "funcionariat". ....	227
6.3 La diversitat .....	232
6.3.1.Una matrícula d'alumnat poc acceptada perquè no reflecteix l'heterogeneïtat del municipi en comparació a centres concertats.....	233
6.3.2.La diversitat com a alumnat de necessitats educatives especials i immigrant, carregat amb "una motxilla de problemes".....	235
6.3.3.Unes expectatives marcades per graduar l'ESO, i l'opció òptima del batxillerat. Dificultats de continuïtat d'alumnes amb NEE i immigrants.....	240

6.3.4. Organitzant constantment els recursos específics d'atenció a la diversitat amb insatisfacció i amb una visió compensatòria. ....	242
6.3.5. Una diversitat organitzada en un microsystema que després necessita coordinar-se amb l'organització general. Dues visions confrontades. ....	245
6.4. La convivència .....	248
6.4.1. Una convivència marcada per millorar la imatge de centre. Una visió punitiva amb algunes incursions desvirtuades de mediació. ....	249
6.4.2. L'alumnat no entén un altre llenguatge que no sigui el punitiu. Un dia a dia, amb faltes de respecte. ....	253
6.4.3. Formes d'abordar les faltes de respecte: evitació, "el mateix llenguatge" i uns pocs integrats en el treball curricular. ....	258
6.5. Pràctica educativa. Currículum.....	261
6.5.1. Un projecte curricular de centre basat en les prescripcions legals i el llibre de text. Un currículum fragmentat en disciplines i desconnectat. ....	262
6.5.2. Experiència puntual per coordinar el currículum entre disciplines. Immersos en "això ja s'ha fet". ....	264
6.5.3. Un currículum fonamentalment prescriptiu, amb alguna experiència de currículum flexible en recursos específics.....	266
6.5.4. La gestió curricular en la pràctica educativa marcada pels hàbits i actitud de treball, la motivació i l'interès, així com la planificació i perfil docent. ....	269
6.6. Pràctica educativa: estructura i funcionament .....	274
6.6.1. Una estructura formal poc dinàmica amb canals d'informació per portar "mig cuinades" proposades. La visió docent impregna l'estructura i funcionament. ....	275
6.6.2. Buscant, amb dificultats, una estructura i funcionament més dinàmic a nivell curricular en la Comissió Pedagògica, departaments i equips docents.....	278
6.6.3. Un equip docent que pot ser més dinàmic, amb necessitats d'intercanvi, però acotat per la informació i falta d'un projecte comú. ....	280
6.6.4. Una comissió social, reflexiva i dinàmica, amb un lideratge de persones, que "cuinen" els projectes per aprovar en l'estructura formal, però sense un projecte compartit.....	281
6.7. Innovació: avaluació, formació i treball en xarxa .....	285
6.7.1. Un mecanisme d'avaluació de centre generals i globals, per falta d'un projecte de millora establert. ....	286
6.7.2. Formació general sense innovació, formació en un grup dinàmic amb innovació lligada a la comissió social i de diversitat.....	289
6.7.3. Centre formador on els tutors són els docents amb una visió educativa oberta .....	290
6.8. Caracterització de l'Institut Manuel Vázquez Montalbán.....	294
<b>CAPÍTOL 7. ESTUDI DE CAS. INSTITUT SABADELL .....</b>	<b>299</b>
7.1. Accés a l'escenari i desenvolupament de la recerca .....	299
7.1.1. Entrada .....	299
7.1.2. Actuacions realitzades .....	302
7.1.3. Recollida de dades amb les tècniques planificades.....	303
7.1.4. Estada a l'Institut ISAB .....	304
7.1.5. Anàlisi de les dades .....	305
7.2. La identitat i sentiment comunitari.....	307

7.2.1. Una trajectòria de centre lligada a la LOGSE i als projectes del Departament d'Ensenyament. D'un projecte formal –Pla de Millora– a un de més concret—nou Projecte de Direcció—.....	307
7.2.2. Una intencionalitat de millorar la participació i la implicació. Una pràctica sota un concepte de participació molt formal i poc dinàmic.....	311
7.2.3. L'obertura del centre a la comunitat educativa més enllà de donar una bona imatge donar a conèixer el que es fa.....	318
7.2.4. Una sensació general de satisfacció, un bon acolliment inicial i una sensació de pertinença general.....	321
7.3. La diversitat.....	327
7.3.1. Una diversitat assumible i acceptable. Una intenció inclusiva en un concepte de diversitat com a dificultat.....	327
7.3.2. Un concepte de diversitat en alumnat immigrant i NEE. Trajectòria LOGSE en la creació de recursos específics amb un fort departament d'orientació.....	331
7.3.3. Una trajectòria de recursos específics i un fort Departament d'Orientació. Una unitat d'alumnat sord segregada.....	334
7.4. La convivència.....	337
7.4.1. Un clima general distès i agradable? Una convivència amb actuacions preventives puntuals, però marcada per la disciplina.....	337
7.4.2. Una sensació general de bon clima, però en la realitat, faltes de respecte.....	341
7.5. Pràctica educativa: currículum.....	346
7.5.1. Un projecte curricular de centre basat en les prescripcions legals i el llibre de text.....	346
7.5.2. Un currículum més obert i flexible establert en els recursos específics i algunes actuacions puntuals.....	349
7.5.3. Un currículum prescriptiu marcat per la falta d'interès i desmotivació, lligat a la falta d'hàbits i actitud de treball de l'alumnat.....	352
7.5.4. Un projecte curricular 1x1 en noves tecnologies, acotat al sistema prescriptiu.....	356
7.5.5. El recurs d'agrupaments flexibles instrumentals com a millora i recurs innovador, però sense canvi metodològic i amb criteri homogeni.....	359
7.5.6. Una experiència puntual de treball cooperatiu en l'agrupament flexible alt a partir d'una formació de centre.....	362
7.6. Pràctica educativa: estructura i funcionament.....	365
7.6.1. Una estructura i funcionament vertical amb jerarquia directiva. Una direcció que estableix propostes i busca la implicació i participació sense resultats.....	365
7.6.2. Una estructura estable i un funcionament poc dinàmic. Buscant dinamisme sota la idea d'eficiència i eficàcia del lideratge directiu.....	368
7.6.3. Una estructura del dia a dia: departaments i equips docents, però lligada a les informacions i propostes fetes. Alguns departaments i equip de nivell autònoms buscant més reflexió.....	371
7.7. Innovació: avaluació, formació i treball en xarxa.....	375
7.7.1. Uns mecanismes d'avaluació del pla de millora massa burocràtics. Intent de fer-los més concrets i lligats a la pràctica educativa.....	375
7.7.2. Un projecte de formació de centre lligat a propostes de millora, però sense espais per a la innovació de propostes.....	376

7.7.3.Un centre formador d'alumnat en pràctiques. Experiències d'innovació puntuals, aïllades i no integrades en el projecte de centre. ....	379
7.7.4.Docents amb una manera de treballar individual. Cultura de treball comunitari i en xarxa amb cultura de la participació i implicació.....	381
7.8. Caracterització de l'institut de Sabadell.....	383

## **CAPÍTOL 8. ESTUDI DE CAS. INSTITUT ALELLA ..... 387**

8.1.Accés a l'escenari i desenvolupament de la recerca .....	387
8.1.1.Entrada .....	387
8.1.2.Actuacions realitzades .....	388
8.1.3.Recollida de dades amb les estratègies planificades.....	390
8.1.4.Estada a l'Institut Alella.....	391
8.1.5.Anàlisi de les dades.....	393
8.2. La identitat i sentiment comunitari.....	394
8.2.1.Una identitat marcada per un context socioeconòmic alt i una visió de poble. "Un centre públic que sembla que vulgui ser concertat" .....	394
8.2.2.Un projecte de direcció de resultats acadèmics: "Un vaixell d'una visió educativa anterior" .....	397
8.2.3.Una participació i implicació en consonància amb la inèrcia del centre. Algunes famílies i serveis educatius de l'Ajuntament avisen de les necessitats de canvi, però de difícil incidència. ....	402
8.2.4.Una satisfacció general i aparent marcada pel context. Les expectatives de resultats una constant que marca la satisfacció.....	404
8.3. La diversitat .....	409
8.3.1.Una diversitat marcada pel context. L'estatus, els resultats i les expectatives del context, condicionants de la diversitat.....	409
8.3.2.Una diversitat no acceptada i valorada. La CAD parla de "casos" i de teràpies externes. Pocs recursos específics interns d'atenció a la diversitat, amb una clara preferència pels externs. ....	412
8.4. La convivència .....	418
8.4.1. Una convivència marcada per poca conflictivitat i pels "bad boys". Permeabilitat amb el context. ....	418
8.4.2. Normativa poc clara i desigual, les mesures de resolució són en mans de la directora. Faltes de respecte constants.....	420
8.5. Pràctica educativa: currículum .....	426
8.5.1. Un "projecte curricular", basat en el llibre de text i amb noves tecnologies.....	426
8.5.2. El projecte 1x1, acomodat a una metodologia tradicional buscant motivació.....	428
8.6. Pràctica educativa: organització i funcionament .....	433
8.6.1.Una estructura i funcionament directiu i jeràrquic. Poques reunions per a un projecte d'inèrcia.....	433
8.7. Innovació: avaluació, formació i treball en xarxa .....	436
8.7.1. L'avaluació com a resultats, i necessitats de referents de prestigi: bons resultats PAU i proves diagnòstiques del departament d'ensenyament - .....	436
8.7.2. Una formació i innovació de centre basada en el projecte 1x1 i de "cara a la galeria", però que pot incitar el canvi.....	437
8.8. Caracterització Institut Alella.....	441



**CAPÍTOL 9. CONVERGÈNCIA ENTRE ELS TRES CASOS.**

**IMPACTE EN ELS INSTITUTS..... 445**

9.1. Relació entre els tres estudi de casos. Estudi multicases ..... 445

    9.1.1.El models educatius dels tres centres: coexistència model tradicional i actual ..... 446

    9.1.2.Manca de confiança en l'Administració Educativa. Alumnat i famílies identificats amb l'entorn ..... 449

    9.1.3.La millora educativa, poc present com a projecte comunitari i de centre amb la cultura de la participació..... 450

    9.1.4.La innovació, formació i treball en xarxa poc arrelada a un projecte de centre ..... 453

    9.1.5.El currículum en el projecte de centre marcat per l'aprenentatge tradicional i puntualment en un currículum obert i flexible..... 455

    9.1.6.El concepte de diversitat com a dificultat i amb baixes expectatives ..... 460

9.2. Bones pràctiques..... 463

9.3. Recomanacions i impacte en l'Institut Manuel Vázquez Montalbán ..... 467

    9.3.1.Recomanacions ..... 467

    9.3.2.Impacte en l'IMVM..... 472

9.4. Recomanacions i impacte en l'Institut Sabadell ..... 477

    9.4.1.Recomanacions ..... 477

    9.4.2.Impacte en l'ISAB..... 482

9.5. Recomanacions i impacte en l'Institut Alella ..... 485

    9.5.1.Recomanacions ..... 485

    9.5.2. Impacte en l'IALELLA ..... 488

9.6. Recomanacions generals a l'Administració per a l'èxit en un marc inclusiu. .... 496

**CAPÍTOL 10. CONCLUSIONS, LÍMITS I PROSPECTIVA ..... 499**

10.1. Conclusions..... 500

    10.1.1.Els centres educatius en el procés de canvi social i educatiu..... 501

    10.1.2.La comunitat educativa, amb un projecte de millora i cultura de la participació..... 503

    10.1.3.L'educació per a tothom: l'atenció a la diversitat i la convivència..... 507

    10.1.4.El nou aprenentatge i currículum en un procés de canvi..... 510

    10.1.5.El projecte de centre i la pràctica en l'avaluació, innovació i treball en xarxa..... 512

    10.1.6.Tres estudis de casos caracteritzats i contrastats. Bones pràctiques, recomanacions i impacte. .... 514

    10.1.7.Un disseny de la recerca sistemàtic, processual i flexible..... 517

10.2. Límits en la investigació..... 518

    10.2.1.Els límits en el marc teòric ..... 518

    10.2.2.Els límits en l'objecte d'estudi ..... 519

    10.2.3.La metodologia i la recollida de dades ..... 520

    10.2.4.El paper de l'investigador..... 520

10.3.Prospectiva a partir de recerca ..... 522

**BIBLIOGRAFIA ..... 525**

## ÍNDIX TAULES

Taula 1. Adaptació model social dicotòmic: estàtic i dinàmic (UNESCO, 2005).....	22
Taula 2. Caracterització de l'era industrial i l'era del coneixement. Reigeulth (1999) .....	24
Taula 3. Paradigmes emergents i educació. Escuela de Verano (2006) .....	28
Taula 4. Multidimensions per a l'avaluació educativa. Marchesi, A; Hernández Gil,( 2003) .....	37
Taula 5. Perspectives de l'avaluació institucional (AQSU).....	40
Taula 6. Indicadors d'Avaluació Sistema Educatiu. OCDE 2012.....	42
Taula 7. Objectius Europeus sistema educatiu i formatiu. Lisboa 2010.....	45
Taula 8. Política Educativa i Igualtat d'Oportunitats. Essomba, M; Bonal, X; Ferrer, F (2004) .....	60
Taula 9. Enfocaments, models i programes d' Educació intercultural. Sabariego, M. (2002, p. 54 i 55) .....	65
Taula 10. Dimensions i indicadors de la Guia per a les pràctiques inclusives. Duran (2010).....	81
Taula 11. Model de direcció i de lideratge. Whitaker (1998, p. 113).....	105
Taula 12. Comparació aprenentatge clàssic i actual. Whitaker ( 1998, p. 37) .....	108
Taula 13. Comparació currículum tancat i obert. Whitaker (1998).....	110
Taula 14. Models docents i disseny de les activitats. Pujolàs, P. (2009).....	115
Taula 15. Característiques de canvi, innovació, reforma i millora. Murillo Torrecilla (2003) .....	127
Taula 16. Models entorn a la innovació. Grau (2000) .....	128
Taula 17. Presmises per una investigació qualitativa i estudi de multicases .....	154
Taula 18. Avantatges i inconvenients de la investigació qualitativa .....	156
Taula 19. Característiques estudi de casos segons diferents autors. (Pérez Serrano, 1994).....	161
Taula 20. Característiques etnografia i estudi de casos. (Sabariego M. , 2010).....	163
Taula 21. Nombre d'eines previstes en cada institut.....	166
Taula 22. Organització carpeta recollida documentació .....	170
Taula 23. Tipus d'escenaris directes i indirectes per a la recollida d'informació.....	172
Taula 24. Nombre d'observacions previstes .....	173
Taula 25. Organització carpeta recollida d'observacions.....	173
Taula 26. Nombre d'entrevistes previstes.....	175
Taula 27. Organització carpeta recollida de les entrevistes .....	176
Taula 28. Nombre previst de qüestionaris .....	177
Taula 29. Organització carpeta de recollida de qüestionaris.....	177
Taula 30. Eines de recollida d'informació, tipus d'anàlisi i instruments .....	178
Taula 31. Estudi multicases d'anàlisi i resultats.....	179
Taula 32. Exemple dimensions, categories i indicadors de Diversitat .....	182
Taula 33. Exemple de codificació de les eines de recollida per l'Atlas t15 .....	182
Taula 34. Característiques context Institut Manual Vázquez Montalbán de Sant Adrià de Besòs .....	188
Taula 35. Característiques context Institut Sabadell de Sabadell.....	190
Taula 36. Característiques context Institut d'Alella municipi Alella.....	192
Taula 37. Cronograma de previsió de les fases de la investigació .....	194
Taula 38. Procés per l'accés i el desenvolupament recerca en els tres contextos .....	195
Taula 39. Procés de recollida de dades a l'IMVM.....	201
Taula 40. Registre detallat d'actuacions a l'IMVM .....	204
Taula 41. Nombre específic de dades recollides en l'IMVM .....	204
Taula 42. Habilitats de l'alumnat segons professorat.....	218
Taula 43. Implicació famílies segons els docents .....	220
Taula 44. Nivell d'actituds de treball d'alumnes. Professorat.....	269
Taula 45. Nivell d'actituds i hàbits de treball. Alumnat .....	269
Taula 46. Coneixement estructura centre. Alumnat .....	278
Taula 47. Aprofitament experiència docent. Professorat .....	290
Taula 48. Centre formador que millora la pràctica educativa. Professorat .....	291

Taula 49. Procés de recollida de dades de l'ISAB .....	301
Taula 50. Registre d'actuacions de l'ISAB.....	303
Taula 51. Nombre específic de dades recollides a l'ISAB .....	304
Taula 52. Habilitats de l'alumnat per decidir. Professorat .....	314
Taula 53. Habilitats de l'alumnat per decidir en el centre. Professorat.....	314
Taula 54. Participació famílies en l'AMPA. Famílies.....	315
Taula 55. Implicació famílies en el centre. Professorat.....	317
Taula 56. Implicació famílies en les decisions de centre. Famílies.....	317
Taula 57. Suport llibre digital. Professorat.....	346
Taula 58. Deures a casa. Professorat .....	346
Taula 59. Activitats llibres de text. Professorat .....	346
Taula 60. Es fan activitats en grup. Alumnat.....	351
Taula 61. Sistemes d'informació. Professorat .....	367
Taula 62. Formació interna en el projecte de centre. Professorat.....	377
Taula 63. Reflexió pedagògica en el centre. Professorat.....	378
Taula 64. Intercanvi metodològic entre docents. Profesorat.....	380
Taula 65. Procés recollida de dades IALELLA .....	388
Taula 66. Registre d'actuacions de l'IALELLA.....	389
Taula 67. Nombre específic de dades recollides en l'IALELLA .....	390
Taula 68. Oportunitats i desenvolupament d'aquestes a l'IMVM.....	471
Taula 69. Oportunitats i desenvolupament d'aquestes en l'ISAB.....	481
Taula 70. Oportunitats i desenvolupament d'aquestes a l'IALELLA.....	487

## ÍNDEX GRÀFICS

Gràfic 1. Components de l'Índex de Desenvolupament Humà. Malik (2013) .....	25
Gràfic 2. Canvis en l'educació amb la postmodernitat.....	27
Gràfic 3. Eixos de la inclusió social. Pla de Llengua i Cohesió Social -LIC ( 2003-2006).....	57
Gràfic 4. Fases de Índex d'inclusió. Ainscow, Mel; Booth, T. ; Dyson, A. (2006).....	79
Gràfic 5. Diferents lideratges en la cultura del canvi. Fullan (2001).....	105
Gràfic 6. Competències bàsiques per aprendre. Departament d'Ensenyament .....	109
Gràfic 7. Grup heterogeni i homegeni en l'atenció a la diversitat. Pujolàs, P. ( 2009).....	123
Gràfic 8. Dimensions i subdimensions de la investigació.....	139
Gràfic 9. Els diferents tipus de triangulació en investigacions educatives. Arias (2000).....	158
Gràfic 10. Esquema del disseny de la investigació.....	165
Gràfic 11. Seqüència de les estratègies de recollida de dades .....	167
Gràfic 12. Seqüència de recollida d'informació i agents.....	168
Gràfic 13. Esquema d'anàlisi de contingut. Dezin (2003) cita Ryan (2003, p. 260).....	180
Gràfic 14. Esquema procediment per a l'anàlisi en l'Atlas ti 5. Pidgeon i Henwood (1997) .....	181
Gràfic 15. Esquema per a preparar les diferents eines per a l'anàlisi Atlas ti 5.....	181
Gràfic 16. Participació família en el centre.....	221
Gràfic 17. Participació família en activitats AMPA.....	222
Gràfic 18. Participació família en les decisions de centre.....	222
Gràfic 19. Participació famílies en l'AMPA .....	223
Gràfic 20. El Centre que rep suport d'institucions locals. Professorat .....	226
Gràfic 21. Acolliment de tothom. Alumnat.....	229
Gràfic 22. Acolliment tothom. Docents .....	230

Gràfic 23. La diversitat ajuda a aprendre. Alumnat .....	236
Gràfic 24. La diversitat com enriquiment. Professorat .....	236
Gràfic 25. La diversitat i l'enriquiment. Famílies .....	237
Gràfic 26. Formes d'atendre a la diversitat. Professorat.....	242
Gràfic 27. Importància ciutadania i convivència. Família.....	255
Gràfic 28. Resolució dialogada dels conflictes. Alumnat .....	255
Gràfic 29. Valor de les habilitats comunicatives/socials. Professorat .....	256
Gràfic 30. Cal treballar més hàbits d'estudi. Famílies .....	270
Gràfic 31. Com és la informació a les famílies. Famílies .....	276
Gràfic 32. Quadre de síntesi descriptiva de l'anàlisi de l'IMVM .....	293
Gràfic 33. Tothom se sent ben acollit. Professorat .....	323
Gràfic 34. Sentiment pertinença alumnat. Professorat .....	325
Gràfic 35. Sentiment de pertinença. Alumnat.....	325
Gràfic 36. Tot l'alumnat es busca que progressi en les possibilitats. Família.....	329
Gràfic 37. Tots els alumnes igualment valorats. Professorat.....	329
Gràfic 38. Els docents se senten respectats pels alumnes. Professorat .....	342
Gràfic 39. Els docents se senten respectats per les famílies. Professorat.....	342
Gràfic 40. Nivell hàbits alumnes. Professorat.....	353
Gràfic 41. Cal treballar més hàbits a l'institut. Família.....	353
Gràfic 42. Nivell d'hàbits. Alumnat .....	354
Gràfic 43. Coneixement estructura de centre. Alumnat.....	367
Gràfic 44. Quadre de síntesi descriptiva de l'anàlisi de l'ISAB .....	382
Gràfic 45. Relació institut i municipi. Famílies.....	394
Gràfic 46. Valoració dels estudis que proporciona l'institut. Famílies .....	398
Gràfic 47. Participació famílies a l'AMPA. Famílies .....	403
Gràfic 48. Tothom ben acollit i rebut al centre. Professorat .....	405
Gràfic 49. Respecte de les famílies als docents. Professorat.....	406
Gràfic 50 La diferència ajuda a aprendre. Alumnat.....	412
Gràfic 51. El centre té prous suports per la diversitat. Alumnat.....	413
Gràfic 52. Recurs audiovisual i suport digital a les sessions. Alumnat.....	429
Gràfic 53. Suport llibre digital. Professorat.....	429
Gràfic 54. Organigrama del centre .....	433
Gràfic 55. Resultats PAU i comparativa altres cursos .....	436
Gràfic 56. Resum de l'anàlisi descriptiva de les dades de l'IALELL .....	440
Gràfic 57. Quadre de suport a les conclusions .....	500

## ÍNDEX IMATGES

Imatge 1. Mural passadís de Manuel Vázquez Montalbán .....	198
Imatge 2. Passadís central IMVM.....	198
Imatge 3. Anunci reunió delegats. Taulell passadís central.( 6582).....	217
Imatge 4. Web institut IMVM. (3897) .....	225
Imatge 5. Mural de Sant Jordi elaborat per l'aula d'acollida. Taulell passadís. (26572.....	231
Imatge 6 i 7. Aula d'acollida.(6717).....	231
Imatge 8. Vitrina al costat del laboratori en el passadís. (6573) .....	267
Imatge 9. Treball actituds de tutoria en el taulell passadís.(6574) .....	267
Imatge 10. Taula alumne aula ordinària. (6740).....	271
Imatge 11. Programa Diversificat de 4t.( 6705).....	272
Imatge 13. Taulells d'informació passadís central. (6570.....	276
Imatge 14. Exposició víctimes Holocaust, taulell passadís.(6702).....	279
Imatge 15 i 16 Entrada Institut Sabadell/ Vestíbul.....	301

Imatge 17. Web Institut. Blog de 2n ESO .....	319
Imatge 18 i 19. Entrada institut ISAB/Passadís 1r. (7193) (7202) .....	320
Imatge 20. Mural Arbre de Nadal Aula d'Acollida. (6604).....	326
Imatge 21. Exposició sobre convivència (6600) .....	326
Imatge 22. Entrada institut. Campanya Parlem-ne.....	332
Imatge 23. Fotos jornades DENIP. Taulell entrada institut. (7192).....	338
Imatge 24. Materials de reforç de matemàtiques .....	348
Imatge 25. Grup Classe treballant projecte 1x1. (7250/ 7189) .....	358
Imatge 26. Treball cooperatiu matemàtiques. (7231).....	363
Imatge 27. Treball cooperatiu AICLE – ciències en anglès. (7217/ 7223).....	363
Imatge, 28,29 i 30. Entrada a l'IALELLA. Espai de recepció i passadís.....	391

### **ANNEXOS/ Suport digital**

Annex 1. Plans i projectes del Departament d'Ensenyament	
Annex 2. Registre per a la documentació	
Annex 3. Registre per a les observacions	
Annex 4. Entrevistes semiestructurades	
Annex 5. Qüestionaris	
Annex 6. Suport per a triangular i contrastar els casos	
Annex 7. Procés per al processament informació en l'altas ti 5	
Annex 8. Categories, subcategories i indicadors de l'atlas ti 5	
Annex 9. Codis atlas ti 5	
Annex 10. Variables per al spss en relació als indicadors	
Annex 11. Dades dels contextos i instituts	
Annex 12. Planificació i diari de recollida de dades	
Annex 13. Dades digitalitzades de cada centre. Processament informació atlas ti 5/spss 2.0	
Annex 14. Contrast d'actuacions i relació de dades entre casos	
Annex 15. Sistematització inicial de la informació dels casos	
Annex 16. Convergència de dades per dimensions	
Annex 17. Materials de l'impacte:	
Activitats del Pla d'Acció Tutorial	
Resolució de conflictes	
Xerrades pares/mares	

## INTRODUCCIÓ

La investigació L'èxit en un marc inclusiu de l'Etapa Secundària Obligatòria és una pretensió de fa molts cursos acadèmics. Sempre ha estat present en la meua trajectòria, però sobretot en els últims anys, que s'ha convertit un projecte personal, familiar i professional, però també per a la comunitat educativa.

La directora de tesi em va dir fa uns anys: "és una tesi de vida". En aquell moment no ho vaig entendre, avui sí ho entenc.

La recerca ha estat construïnt-se des que vaig iniciar la meua opció d'estudis i professió, que sempre han estat caminant juntes. Els estudis de professor d'EGB, especialitzat en educació especial, amb les pràctiques al taller d'adults amb discapacitat psíquica, o al centre tancat de menors. La meua feina en una escola concertada, i el pas a l'escola pública com a mestre d'educació especial.

Ja a l'escola pública, vaig viure una experiència en les primeres unitats d'educació especial en centres ordinaris. I per últim, el pas amb la reforma LOGSE a un institut de secundària, en què he viscut un llarg procés de vint cursos.

L'atenció a la diversitat a l'ESO ha estat una constant que vaig iniciar amb el recurs de les unitats d'adaptació curricular, ara aules obertes, amb un equip de treball impressionant.

La tasca com a psicopedagog i orientador en aspectes de diversitat, la vaig continuar enriquint amb la gran experiència de treball en un equip directiu com a coordinador pedagògic.

L'activitat professional ha anat paral·lela amb l'ampliació dels estudis. Vaig realitzar els cursos de Pedagogia Terapèutica i els cursos de doctorat en Diferències Educatives i Igualtat d'Oportunitats. I en un altre repte, la docència a la universitat, la UB, on he anat completant aquest procés formatiu continu.

L'enriquiment com a professor associat fa dotze cursos, en diferents assignatures: Fonaments Biològics en Educació, Estadística Educativa, l'Educació Especial; i en els últims cursos, Diagnòstic Educatiu i Diversitat en Educació.

També he col·laborat en investigacions a la UB i UAB. En el grup de recerca ERET (Equip de Recerca Escola Taller) del departament MIDE de la UB, en la recerca (1999-2001) "Los programas de Garantía Social: análisis de las necesidades de los alumnos, educadores y valoración de las expectativas familiares, empresariales y sindicales; punto de partida para la intervención". En el projecte europeu Groningen (NL) (2004), vaig participar en l'elaboració d'un "Model de màster europeu per a la formació inicial

del professorat de secundària. Departament de llengua i literatura de la UAB". En els darrers anys, he col·laborat en projectes d'investigació del grup GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural) i en la recerca ARAFI – “La integració dels i les joves de 14 a 18 anys migrats a Catalunya” (2010- 2014).

Certament, la trajectòria ha estat un procés en constant dinamisme teòric i pràctic en relació amb la diversitat, amb les desigualtats, amb la tasca educativa...

Reconec que m'agrada conviure amb l'alumnat, els docents, els professionals, les famílies..., en definitiva, la comunitat educativa. És cert, que quan es buida l'escola de nens i nenes o l'institut de joves, m'incomodo, igual que quan vaig a la universitat i no veig alumnat.

Sóc un docent, que es va fent docent cada dia, amb l'enriquiment formatiu formal i informal. La docència universitària m'ha fet estar contínuament en dinamisme, expectant, amb reptes, amb una mirada utòpica, intranquil..., aspecte que he pogut contrastar i conviure en la realitat dels instituts i les aules.

A més del vessant formatiu, les persones ens fem amb els altres, desenvolupant les dimensions socials, valors, actituds, emocions, espirituals... Certament, sóc gràcies als altres, que m'han ajudat en el repte de la recerca de l'èxit en un marc inclusiu.

La mirada envers la millora i la inclusió ha estat constant, però en els últims anys era més present que mai, agafant intensitat i força, sobretot a causa de la multiplicitat de reformes viscudes des de la LOGSE, dels informes de fracàs de la institució educativa i del canvi social i econòmic. La millora i la inclusió necessitava, des de la meua perspectiva, una reflexió més, una anàlisi; no només per mi, sinó per intentar aportar a la comunitat educativa “una tesi de vida, una tesi per als altres”.

La tesi sobre l'èxit en un marc inclusiu està lligada a la meua experiència en les etapes de primària i secundària, a les meves vivències en l'aula ordinària i l'aula especial; en el treball dels projectes de centre, de l'aula d'acollida, en la feina de l'aula oberta, de la convivència, de la mediació, el treball amb altres professionals (EAP, Serveis Socials, psiquiatres...); el currículum comprensiu, el currículum adaptat, les adaptacions, les comissions, els equips docents, les juntes d'avaluació, la formació, la innovació, les avaluacions externes, les proves PISA, el treball en xarxa... L'èxit en un marc inclusiu sempre ha estat present emmarcat en una visió àmplia i multidimensional.

La recerca i la investigació podia tenir una mirada específica en una d'aquests aspectes, però l'anàlisi i l'experiència pràctica relacionen i articulen una dimensió amb una altra, amb una mirada holística i qualitativa de la complexitat educativa de la millora i la inclusió, relacionant els components d'èxit i d'inclusió.

Per tant, la meua aportació i el meu repte eren comprendre una realitat complexa de l'etapa de l'ESO des d'una perspectiva àmplia a partir de diferents dimensions: conceptual, pràctica educativa i innovació.

Des de fa una dècada, la institució educativa al nostre país està vivint amb una sensació de "fracàs", de qüestionament social, professional... La meua perspectiva és que la comunitat educativa s'està situant en un nou context i en una altra "era", on també es troba tota la societat, l'economia, el món de treball...

Per tot això, calia una mirada del món educatiu com a procés envers l'èxit i la inclusió.

El repte tenia un altre repte que era assumir el rol d'investigador per deixar el de docent, o com a mínim harmonitzar-los. Després de tants anys en la docència, les trajectòries s'omplen de preconceptes, prejudicis, estereotips ... Com es pot fer una investigació mantenint-los al marge?

Aquesta inquietud, va provocar que deixés el meu institut de vint anys i canviés a un altre que m'aprovava a casa. Es tractava d'un bon moment per activar el projecte, alguns deien que era una bona edat, que ja tocava. Però tot plegat, era molt complicat amb la meua activitat professional i familiar poder desenvolupar aquesta recerca. Aleshores, vaig sol·licitar al Departament d'Ensenyament una llicència d'estudis com a professorat de secundària el curs 2010-2011 i, en el concurs, la vaig obtenir, cosa que significava que durant un curs sencer em podia dedicar a la recerca, era el moment de fer-la possible, de posar sobre la taula el projecte en concret.

Als reptes, s'hi anaven afegint nous reptes. L'anàlisi institucional i interpretativa considerava imprescindible realitzar-la en tres contextos diferenciats respecte a dos àmbits, el sociocultural i l'econòmic. Segurament, hauria obtingut prou elements d'anàlisi i dades en un context concret, però l'enriquiment de la recerca em posicionava a realitzar-la en tres instituts diferents de secundària obligatòria en l'etapa de l'ESO.

Les casualitats del moment m'apropaven a dos instituts i als quals podia accedir: el que havia treballat durant vint cursos i al que aniria a treballar el curs 2012-2013. Només calia trobar un institut en un context socioeconòmic baix, per a la qual cosa i es va recórrer a un centre en què fa uns cursos enrere em van proposar organitzar una USEE.

Des de l'entrada als escenaris i la recollida d'informació als tres instituts (Sabadell, Manuel Vázquez Montalbán i Alella, el 2010-2011) fins ara, han passat tres cursos escolars més, dedicats a analitzar les dades, organitzar, contrastar, triangular... Ha estat un procés lent i minuciós a causa del mateix procés de la investigació i de la combinació de la recerca amb la professió a l'institut nou, de la docència a la universitat, de la família, etc. També vull destacar que, tenint en compte el meu moment vital i la meua edat, volia gaudir de la tesi, del procés, de les actuacions..., malgrat que aquesta investigació m'exigís avançar com si tingués vida pròpia.



La recerca està estructurada en deu capítols. Els tres primers constitueixen el marc teòric que han permès elaborar, el quart capítol concretant les dimensions de l'estudi. En el capítol cinquè, es desenvolupa la metodologia, el disseny de la recerca, així com les estratègies de recollida i l'anàlisi de la informació. Els tres capítols següents (6, 7 i 8) estan dedicats als tres estudis de cas, en cadascun dels quals es fa una presentació del procés d'entrada i d'estada als escenaris, així com l'anàlisi de resultats. Ja en el capítol 9, es fa una anàlisi comparativa entre els tres casos per acabar amb les conclusions, límits i retrospectives del capítol 10.

Els tres primers capítols segueixen una seqüència que és: "Societat, educació i èxit"; "L'educació inclusiva", i "El procés d'èxit en un marc inclusiu". En el primer, es desenvolupa la societat i l'educació del segle XXI en un procés de canvi que cerca els nous paràmetres d'èxit i de qualitat. En aquesta fase, la institució educativa busca situar-se i els programes d'avaluació incideixen en una visió de fracàs. Malgrat tot, la realitat educativa conviu en aquest procés de canvi i en diferents visions i de qualitat. L'èxit està a valorar els processos envers els nous referents educatius.

En el segon capítol, es desenvolupa l'educació per a tothom i l'educació inclusiva com a procés d'èxit d'aquesta societat i educació dinàmica. Els estudis i investigacions de la diversitat, en els factors socioeconòmics, socioculturals i personals, han comportat el principi d'igualtat d'oportunitats que, amb altres principis, han coincidit en la inclusió i la participació.

En el capítol tercer, es desenvolupa conceptualment i teòricament aquells elements que són importants per a l'èxit inclusiu: la dimensió política; la comunitat educativa amb un ideari i projecte de millora; el valor de la convivència i la ciutadania, així com l'objectiu de renovar i implementar una cultura real democràtica i de participació. Aquests elements aporten una visió de l'aprenentatge i el currículum amb els principis d'intervenció educativa actuals. El currículum i metodologies es concreten en les estratègies inclusives, com ara: ensenyament i aprenentatge cooperatiu, resolució de problemes i situacions, l'agrupament heterogeni i l'ensenyament eficaç, així com la integració de les noves tecnologies. Però tots els components necessiten d'innovació, formació i treball en xarxa per aconseguir un procés d'èxit en un marc inclusiu. Així, doncs, som al davant de tots els elements per a l'èxit en un marc inclusiu.

El marc teòric ha portat a les dimensions de l'estudi, que s'han convertit en l'eix vertebrador del marc de la investigació, i que estan explícitades i concretades en el capítol 4.

En el capítol cinquè, s'ha elaborat el marc i disseny de la recerca, on es justifica la investigació de l'èxit en un marc inclusiu, on es formulen les preguntes, la finalitat i els objectius i s'estableixen les fases de la recerca. A més, es desenvolupa la metodologia qualitativa i interpretativa d'estudi de tres casos des d'una perspectiva etnogràfica. El

disseny aporta l'elaboració de les estratègies de recollida d'informació: documentació, observació participant, entrevistes i qüestionari; així com, les tècniques d'anàlisi qualitativa. Per acabar, es finalitza el capítol contextualitzant els tres instituts on es desenvolupa la recerca, així com el cronograma previst.

En els capítols 6, 7 i 8, s'exposa extensament la recerca en cada cas des d'una perspectiva etnogràfica dels diferents centres educatius: Institut Manuel Vázquez Montalbán, Institut Sabadell i Institut Alella.

En l'estudi de cada cas s'explicita com s'han dut a terme l'entrada, la recollida de dades i l'estada en els centres. Un cop realitzat tot el procés d'anàlisi, i tot seguint el disseny, s'exposa l'anàlisi comprensiva i interpretativa en les dimensions conceptuals de l'estudi: identitat i sentiment comunitari, diversitat i convivència; en les dimensions de la pràctica educativa: currículum i estructura i funcionament; i en la dimensió d'innovació: formació-innovació, avaluació i treball en xarxa. L'anàlisi amb les dades contrastades i triangulades ha permès comprendre en profunditat la realitat de cada institut.

L'estudi de cas múltiple des d'una perspectiva etnogràfica s'exposa en el capítol nou, on es relacionen les dades dels instituts en les dimensions de l'estudi. També es destaca i desvetlla el que es consideren bones pràctiques i "petites bones pràctiques", és a dir, aquelles oportunitats dels centres en el procés d'èxit en un marc inclusiu. Per finalitzar, s'explica l'impacte de la recerca en els tres contextos.

Finalment, en el capítol deu, s'exposen les conclusions de la recerca, on es valoren els objectius de la investigació i es consideren els límits que ens hem trobat en tot el procés, així com la prospectiva de possibilitats de nous estudis i recerques que aquesta investigació pot obrir.

La recerca, a més, inclou la introducció, les referències bibliogràfiques i els annexos.

La tesi de vida i el procés no tindria sentit sense les persones que m'han acompanyat i que s'hi han implicat. L'investigador té molts moments de soledat, però he de dir que m'he sentit molt, però que molt acompanyat. Per aquest motiu, m'agradaria donar les gràcies:

- A l'Imma, la meua companya des dels estudis de magisteri, d'oposicions, de parella, la mare dels nostres fills... Companya pedagògica de reflexions, discussions, propostes, expectatives... i que sempre ha estat més animada que jo en aquest projecte de tesi. A vegades, sorprès de com a casa havíem de tirar endavant compres, neteja, fills... i les nostres feines, i ella sempre ha animat durant el procés, sense ni una queixa.

- Als fills que, quan van sentir que investigava, buscaven la bata blanca de laboratori. Van ser els primers a qui vaig explicar què volia dir investigar des de les ciències socials i educatives. Ara ja parlen de la tesi com un membre més de la família. Heu intervingut en el procés, deixant-me temps i heu hagut de sentir frases com “Calleu, que el papa treballa”, així com els comentaris que feia sobre la inclusió a taula amb la vostra mare. Recordo que parlant del concepte d'èxit amb l'Imma, discutíem sobre què volia dir, quina perspectiva... jo feia una definició... no s'acabava de veure i en Pau va dir “El que vol dir el papa és...” També quan passejant un dia en família tenia el meu cap en algun aspecte de la tesi i l'Anna va dir “el papa té el cap en el seu treball”. He intentat no treure-us temps, però sé que no ha estat possible.
- Als meus directors de tesi, disculpeu que a més de directors us consideri companys, guies, conductors d'un procés... M'he sentit molt acompanyat. M'heu fet créixer, exigents, manifestant les potencialitats, dificultats, reconduint..., però sobretot, gràcies per fer-ho humà, d'estima i valuós. Sense tenir-vos al costat de forma ferma en moments, distesa en altres, no hauria estat possible. Gràcies, Jaume, per les nostres xerrades relaxades sobre les dimensions, els conceptes, “l'imaginari educatiu”... Dialèctiques i reflexions conjuntes que he pogut madurar. Gràcies, Marigel, no sé... tinc tantes coses per agrair-te que faria un llistat interminable. Gràcies per ser tu, com ets, per la teva mirada del món, la teva il·lusió, les ganes, l'energia, la humanitat... Tot això és valor humà, per descomptat, per la teva capacitat, la teva visió, la teva mirada...; per saber pressionar i preguntar com estàs? Compensant. Crec que ets un referent universitari. Ara entenc la tesi de vida i la humilitat de dur a terme una tesi.
- Gràcies als tres instituts, però sobretot a les persones que hi ha a dins, que m'han fet la feina agradable, senzilla, acompanyada... Gràcies per deixar-me la vostra veu, la vostra mirada, les vostres actituds, gestos, valors, sentiments, conceptes...; per poder construir tots plegats amb la meva interpretació una realitat complexa i molt estimada per tots i totes. Disculpeu si en algun aspecte no he estat a l'alçada, segurament n'hi ha, o que les expectatives no s'hagin complert... o qualsevol aspecte que no hagi cuidat, no oblideu de dir-m'ho per poder créixer i aprendre.
- Gràcies a la meva família: pare, mare, germans i nebots que m'heu fet i continueu fent com sóc. Els meus pares van venir a Barcelona des de Granada buscant un futur amb insistència en la formació dels fills, espero haver aconseguit ser el que esperàveu, malgrat sé que si no fos així m'estimareu amb la força de sempre.
- Gràcies a companys de la universitat i feina, per preguntar com va, per ajudar-me amb els gràfics, amb quadres, amb els dubtes... amb el meu constant discurs de l'èxit inclusiu, sempre interessats. Us anava dient que sóc en tots els entorns la tesi,

doncs vaig a l'institut a treballar per la diversitat; a la universitat, per la inclusió; a casa, amb els amics. Estic impregnat de la diversitat i de la inclusió, com tots i totes. Gràcies, Mari Àngels, la meva companya de Diversitat que ha estat propera, preocupada, interessada i cuidant-me.

- Gràcies, Joan, Elisabeth, Dolors, Marcel, Josep, Carme, Manel... El fet de fer llista de noms fa que corri el risc d'oblidar-me'n de molts; gràcies als 20 anys de la gent de l'Institut de Sabadell que m'heu ajudat a ser persona i professionalment com sóc. Gràcies a la gent de l'institut d'Alella i, en concret a l'Esperança, per fer possible expectatives de canvi i de futur.
- Gràcies a la família del Lindavista, la comunitat, la GOAC, als meus equips de reflexió, que m'heu acompanyat en aquesta gran feina social i educativa de la inclusió.
- I sobretot gràcies a l'Álvaro que, amb el seu saxo i la seva música, ens vas deixar tot just començava aquest projecte. La teva música ha estat present tots els matins.

La tesi m'ha sorprès i m'ha canviat. He après i m'ha ensenyat. Ha estat una mirada interior a les meves potencialitats, dificultats, reptes i estancaments. He hagut de formar-me en metodologies, tècniques, tecnologies... Aquesta projecte m'ha renovat.

Sempre he dit que la tesi ha estat molt capritxosa, ja que he hagut de seguir el seu procés, sense dreceres, a poc a poc, i darrere d'una cosa bé l'altra: sistematitza, escriu, analitza, sintetitza, elabora quadres, analitza dades i gràfic, escriu, reescriu, llegeix, no queda clar, massa simple, molt complex... Però, pas a pas... Tota aquesta informació ha estat parlant-me mentre conduïa, dormia, sopava, quan els meus fills em parlàvem..., i és que el procés de tesi estava capritxosament deambulant.

He de dir que aquesta recerca de vida passada i present m'ha fet descobrir-me, ha estat tot un treball d'introspecció. M'ha fet descobrir el món i la realitat amb altres veus, mirades, visions... Hi ha hagut aspectes que m'han capgirat i m'han situat en la docència i la formació d'una altra manera: m'he renovat, m'he oxigenat amb perspectiva, amb empenta... Això és la tesi de vida futura i jo sóc només un petit engranatge d'un gran procés i la fita del qual és ajudar la comunitat educativa.

Pensava que tancant el redactat i la presentació s'acabava i la sorpresa és que continua el procés amb una mirada futura, prospectiva, en la professió, en la universitat, en els centres on s'ha fet la investigació... i desitjo que també en les noves recerques i investigacions. Jo ja en tinc en el cap, de projectes...

Ara t'entenc Marigel... és una tesi de vida.



## CAPÍTOL 1

### SOCIETAT, EDUCACIÓ I ÈXIT

---

#### 1. SOCIETAT, EDUCACIÓ I ÈXIT

La societat passa d'un model estàtic a un de dinàmic, així com de l'era industrial a la del coneixement i de la informació. Però en aquestes darreres dècades, es produeix un dinamisme envers un nou marc: el "desenvolupament humà".

L'educació, de la mà de la societat, també és en aquest procés dinàmic on conviu un model educatiu tradicional amb un d'actual. El primer, en una visió més mecanicista de l'educació, i l'altre, més holístic, per donar resposta a la nova finalitat educativa. Les institucions no són alienes a aquests canvis, que cerquen no quedar-se ancorades en el passat.

A finals del segle XX, s'han desenvolupat molts programes d'avaluació del sistema educatiu d'àmbit internacional i europeu. Els programes pretenen tenir presents els nous referents socials i educatius, però les avaluacions i els indicadors es concreten en la coexistència de visions i models entre el passat i el futur, així com en el procés de canvi.

Els programes estan sota un concepte d'avaluació i uns models d'avaluació que condicionen el concepte de qualitat i d'èxit. La qualitat és una recerca en les institucions educatives, socials, polítiques, sanitàries, econòmiques..., però és una qualitat que està marcada per les finalitats i els interessos coexistents, portant a un concepte de la qualitat i èxit que depenen de la perspectiva i l'enfocament.

S'han de situar la qualitat i l'èxit educatiu en uns nous referents de l'educació del segle XXI amb una nova finalitat de l'educació en un sentit comunitari i inclusiu.

## 1.1. La societat en un procés de canvi

La societat i l'educació en aquest segle XXI està en un procés dinàmic i de constant canvi. L'educació se situa en una nova visió i finalitat educativa diferents a les del segle passat i que no és aliena als canvis econòmics, socials, humans... així com d'actituds, valors i necessitats formatives.

Hem recorregut més d'una dècada del segle XXI, que ha canviat i canvia la manera d'entendre la societat, la política, l'educació, la salut... Les persones estem variant la manera de relacionar-nos, d'aprendre dels esdeveniments mundials, de com cerquem informació o de com ens expliquem mitjançant internet... Està canviant l'oci, el món empresarial i financer, les informacions, la manera de treballar, les famílies... Davant de tot això, necessitem situar-nos. (UNESCO, 2009)

Tots aquestes transformacions són dins d'un procés dinàmic, obert, flexible i holístic. Les institucions tenen el repte d'adequar-se a la nova realitat d'un segle XXI dinàmic i en moviment, no es poden quedar en el passat. El món educatiu observa el canvi fent processos, o bé, s'hi resisteix.

El sistema ja no funciona amb els paràmetres de la societat de la primera i segona Revolució Industrial (Fernández Enguita, 2006). Cal ser conscients que el model i els paradigmes tradicionals ja no són suficients per comprendre i formular solucions. No és qüestió de pensar que el temps passat era millor, i que la solució és recuperar models educatius i ideologies anteriors. Per tot això, vivim en un procés envers el dinamisme, però encara amb un model estàtic.

<b>MODEL ESTÀTIC</b>	<b>MODEL DINÀMIC</b>
Ordre	Desordre
Uniformitat	Diversitat
Estabilitat	Inestabilitat
Equilibri	Desequilibri – re equilibri
Relacions lineals	Relacions processuals
Convergència	Divergència
Estaticisme	Dinamisme
Certesa	Incertesa
Aïllament – separació	Interacció – unió
Quantitat	Qualitat
Heterorganització	Autorganització
Simplificació	Complexitat
Vella racionalitat	Nova racionalitat
Fragmentació del coneixement	Unitat del coneixement
Complet	Incomplet
Objecte observat	Subjecte observador

Taula 1. Adaptació model social dicotòmic: estàtic i dinàmic (UNESCO, 2005)

La vella racionalitat implica un pensament compartimentat, separat, aïllat... Es tracta, doncs, d'una lògica determinista, mecanicista, quantitativa i formalista que deixa ocult el subjecte lliure, afectiu i creador. Hi ha dificultats a apreciar i concebre la globalitat i el que és fonamental: la complexitat dels problemes humans. La vella racionalitat impedeix abordar la multidimensionalitat de la realitat (Morín, 1999).

"Ya no basta con denunciar. Ahora es preciso enunciar. No es suficiente reconocer la urgencia. También hay que saber empezar: empezar definiendo las vías que podrían conducir a la Vía (...) El origen está ante nosotros, decía Heidegger. La metamorfosis sería, realmente, un nuevo origen" (Morin, 2011, p. 35-36).

La nova racionalitat és concebuda connectant els sabers disciplinaris compartimentats. Per comprendre la complexitat, la globalitat i el seu context és necessari reformar el pensament. "Es tracta de buscar sempre la relació d'inseparabilitat i d'inter-retro acció entre qualsevol fenomen i el seu context, i de qualsevol context amb el context planetari" (Vilar, 1997).

Està en crisi el paradigma tradicional progressista i conservador. S'han de repensar els nous models d'organització social, dels nous sistemes de comunicació i informació, de l'actual concepció i producció del coneixement, i de les noves maneres contemporànies d'entendre els valors (Castells M. , 2009), (Castells M. , 2012).

La societat en què estem instal·lats des dels anys 70 s'ha denominat "societat del coneixement", o "de la informació", o "postmoderna" o de la modernitat líquida de Bauman – pel canvi accelerat, la ruptura amb els vincles tradicionals i el desplaçament del model "sòlid" - (Bauman, 2007).

La modernitat sòlida s'apaga amb el final de les visions dels grans relats i les visions totalitzadores. Les escoles d'avui que van néixer amb la modernitat entren en crisi amb aquesta postmodernitat; sembla que és una escola que no serveix en la societat postmoderna –modernitat "líquida" –.

La nova visió està fonamentada en identitats mòbils, de diversificació dels agents educatius. Quin paper tenen els centres educatius en aquest món fragmentat i flexible?

També, la dicotomia entre un model estàtic i dinàmic comporta el trencament de l'era industrial envers una societat del coneixement, que més que una ruptura es converteix en un procés en coexistència.



<b>CARACTERITZACIÓ ERA INDUSTRIAL I DEL CONEIXEMENT</b>	
<b>ERA INDUSTRIAL</b>	<b>ERA DE LA INFORMACIÓ</b>
<b>Estandardització</b>	Personalitzat
<b>Organització burocràtica</b>	Organització basada en l'equip
<b>Control centralitzat</b>	Autonomia amb responsabilitat
<b>Relacions de competència</b>	Relacions de cooperació
<b>Presa de decisions autocràtiques</b>	Presa de decisions compartida
<b>Subordinació</b>	Iniciativa
<b>Conformisme</b>	Diversitat
<b>Comunicacions unidireccionals</b>	Treballs en xarxa
<b>Compartimentació</b>	Caràcter holístic
<b>Orientat a les parts</b>	Orientat al procés
<b>Planificació obsoleta</b>	Qualitat total
<b>Jerarquia, el cap mana</b>	El client és l'important

Taula 2. Caracterització de l'era industrial i l'era del coneixement. Reigulth (1999)

La dicotomia del model social dinàmic i estàtic, així com el pas de l'era industrial a la del coneixement i la informació, porta a un canvi i a una societat amb nous reptes. Entre d'altres, el pas d'un pensament fragmentat en parts a un tot, amb una visió de la comunitat i la societat mundial. Per tant, és important en la societat la cohesió social i la millora de la participació i la democràcia (Sabariego, M., 2002).

En aquesta societat del canvi, hi ha un increment de les desigualtats, amb unes relacions entre cultures amb un concepte d'ecumenisme de les cultures (Pérez Serrano G., 1999).

Es parla d'un canvi de pensament on es passa de:

- Canvi de les parts al tot.
- Canvi de l'estructura al procés.
- Canvi de la ciència objectiva a una ciència epistèmica.
- Canvi de l'edifici a la xarxa.
- Canvi de la veritat a les descripcions aproximades.

En aquest àmbit de canvis, la societat i l'economia moderna situa a l'educació en un lloc important dins del concepte de desenvolupament humà, ja que constitueix un motor de creixement econòmic i un instrument eficaç per poder abordar les desigualtats.

La societat de la informació proporciona coneixement i la societat del coneixement proporciona competències per acabar promovent no la gestió dels recursos humans, sinó de les persones com un tot (Rodríguez, R., 2003). Els nostres models educatius

permeten que les persones adquireixin competències que portaran a utilitzar els coneixements adquirits per millorar els seus nivells de vida.

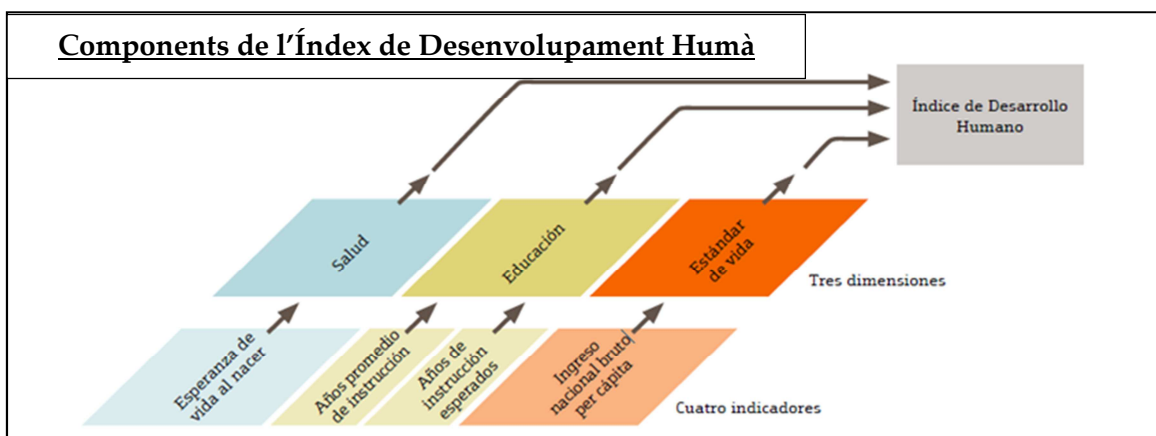
En la Cimera Mundial de la Societat de la Informació de 2003, la UNESCO va utilitzar el concepte de societat del coneixement caracteritzat per quatre principis claus: llibertat d'expressió, l'educació de qualitat per a tots, l'accés a la informació i coneixement i respecte de la diversitat cultural i lingüística (UNESCO, 2009).

En aquesta línia, les Nacions Unides han situat l'educació, la salut i l'estàndard de vida com a dimensions de l'Índex de Desenvolupament Humà.

“L'índex de desenvolupament humà (IDH) és un indicador per mesurar la qualitat de vida dels éssers humans. Aquest indicador per calcular el desenvolupament humà és classifica per països, segons el nivell de desenvolupament de les persones que hi viuen.” (Definició de Mans Unides)

Si volem mesurar el desenvolupament humà, hem de fixar-nos en la qualitat de vida de les persones. Aquesta mesura es fa a partir de tres característiques:

1. La salut, que té en compte l'esperança de vida en néixer, els índexs de mortalitat infantil, etc.
2. L'educació, amb aspectes com els nivells educatius de la població o la taxa d'alfabetització dels adults.
3. El nivell econòmic, a partir de les dades del producte interior brut (PIB) per càpita.



Gràfic 1. Components de l'Índex de Desenvolupament Humà. Malik (2013)

La societat dinàmica comporta tensions socials, educatives, econòmiques i socials. La Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI de 1996, presidida per Jacques Delors, va elaborar un informe amb el títol: L'educació té un tresor.

En l'informe s'analitzen aspectes com les desil·lusions del progrés en el nivell social i econòmic; una prova d'això és l'augment de l'atur i dels fenòmens d'exclusió en els països denominats rics, així com un increment de les desigualtats. El coneixement i les seves fonts no són ja el camí més fàcil per a la conciliació de progrés, material i equitat, conciliació que hauria de comportar el respecte de la condició humana (Desenvolupament humà) i el capital natural per transmetre en bones condicions a les generacions futures (Delors, J., 1996)

L'informe parla de les tensions que hi ha com a generadores de la nova època:

- Tensió entre la visió mundial i local: convertir-se en ciutadà del món sense perdre les seves arrels i participant activament en la vida de la nació i la comunitat de base.
- Tensió entre el que és universal i el que és singular: la cultura es globalitza, però ho fa parcialment.
- Tensió entre tradició i modernitat: adaptar-se sense negar-se a un mateix, edificar la seva autonomia en dialèctica a la llibertat i l'evolució dels altres, dominar el progrés científic.
- Tensió entre el llarg termini i curt termini, alimentada per l'efímer, per la instantaneïtat, en un context replet d'informacions i emocions que comporten concentració de problemes immediats. Les opinions necessiten respostes immediates, resultats ràpids...; mentre que les situacions requereixen estratègies pacients, negociades i concentrades.
- Tensió de l'indispensable competència i la preocupació per la igualtat d'oportunitats, plantejada des de sempre en les polítiques socials, econòmiques i polítiques educatives.

Les tensions ens situen en l'educació del segle XXI amb una nova visió d'aspectes polítics, socials i econòmics. Hi ha diferents actituds, valors, reptes formatius, tractament del currículum i de les competències. També, canvia el paper i les interaccions entre els diferents protagonistes de la comunitat educativa: docents, alumnat, famílies, professionals interns i externs... Hi ha una oportunitat de canvi social i educatiu.

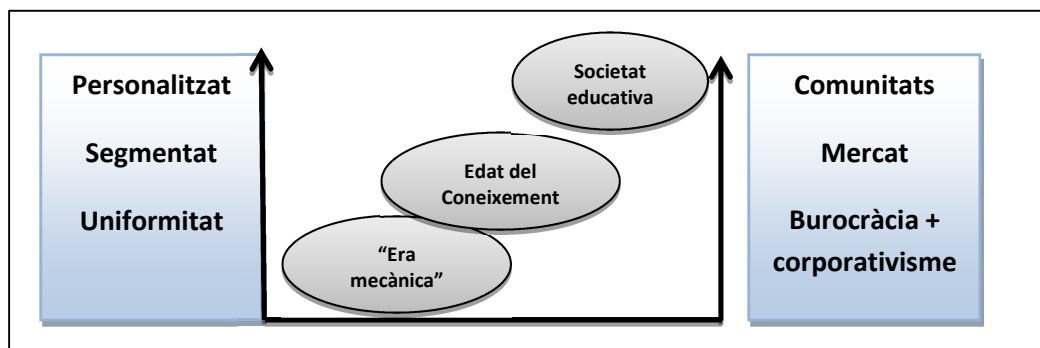
## 1.2. Una nova oportunitat per a l'educació

L'educació, davant d'aquesta realitat canviant, se situa com a part implicada en aquestes dicotomies. També és present la dualitat en la manera de veure la finalitat de l'educació en aquesta societat i en moment de canvis.

Certament, l'educació s'ha vist com a transmissor de coneixements, valors, costums i formes d'actuar que, en un primer moment, havien quedat en mans de les elits i els rics. Però és durant la Revolució Industrial quan se situa la idea de l'educació com a procés massiu de la gent que emigra de les zones rurals als camps. L'alfabetització no es produïa perquè era necessari desenvolupar unes tasques productives en les empreses, sinó perquè quedava demostrat que l'educació tenia els beneficis socials que requereien en l'individu i en la societat. L'educació comporta riquesa econòmica, benestar social i estabilitat política. (Calsina, M., 2010, p. 138-146, cita Bain, K., 2007)

Des d'aleshores, i en la segona meitat del segle XX, l'educació té una renovació important amb tota l'expansió de la modernitat i de la industrialització. En aquests moments, l'educació i els centres educatius tenen una tasca clara en l'especialització, focalitzada en el món laboral, així com un estadi en la modernitat establerta i sòlida.

La postmodernitat comporta uns canvis en l'educació, que sintetitzem amb aquest gràfic (Carneiro, 2000):



Gràfic 2. Canvis en l'educació amb la postmodernitat

“El pas del model industrial a la globalització, que pot portar a un nou humanisme com a utopia, planteja un pas de la uniformitat i rutines a una distribució segmentada, tenint per finalitat arribar a alts nivells de personalització. Les forces motores, passant d'una conducció tècnic-burocràtica-corporativa, a unes configuracions de mercat, tenen per finalitat el sorgir de comunitats capacitades i actuant –societat civil participant–” (Carneiro, 2000).

En aquesta visió, “l'era mecànica” simbolitza el model educatiu de la modernitat industrial, basat en el paradigma de la fàbrica de l'ensenyament i la prevalença de factors burocràtics d'administrar màquines educatives.

El canvi ara és intrageneracional: la institució educativa no és l'encarregada en exclusiva de la formació. Ara hi ha diferents agents que participen en el fet educatiu: espais i contextos: museus, excavacions, entitats financeres... De la capacitat d'obertura, del contacte amb aquest món exterior depèn en bona part l'èxit educatiu. Tot això sense obviar l'impacte de les noves tecnologies.

La institució educativa queda expectant davant aquesta nova situació, que passa d'un model mecanicista a un holístic de la mà de l'era del coneixement, de la informació i del desenvolupament humà.

<b>PARADIGMES EMERGENTS I EDUCACIÓ</b>	
<b>EDUCACIÓ MECANICISTA</b>	<b>EDUCACIÓ HOLÍSTICA</b>
<b>Metàfora guia "la màquina"</b>	Metàfora guia "organismes en xarxa"
<b>Multidisciplinarietat</b>	Interdisciplinarietat/transdisciplinarietat
<b>Fragmentació del coneixement</b>	Unitat i integració de coneixement
<b>Sistemàtic</b>	Holístic, la globalitat
<b>Desenvolupament del pensament</b>	Desenvolupament intel·ligències múltiples
<b>Cientificisme i/o dogma</b>	Obert crític i creatiu
<b>Reduccionista</b>	Integral
<b>Centrat a ensenyar</b>	Centrat a aprendre
<b>Currículum estàtic predeterminat</b>	Currículum centrat en preguntes rellevants
<b>Centrat només en la ciència</b>	Centrat en totes les dimensions del ser i del coneixement humà
<b>Indaga la dimensió externa, quantitativa</b>	Indaga la dimensió externa – interna del univers quantitatiu i qualitatiu
<b>Podem conèixer el planeta acadèmicament sense conèixer-nos a nosaltres mateixos</b>	Només coneixent-nos a nosaltres mateixos podem conèixer de manera adequada el món
<b>Només hi ha intel·ligència lògica – matemàtica</b>	Hi ha moltes intel·ligències
<b>Canvis superficials de la conducta</b>	Canvis profunds de la consciència
<b>Disciplina acadèmica</b>	Camp d'indagació
<b>Dèbil presència de la psicologia</b>	Forta presència de la psicologia holística
<b>Paradigma de la simplificació</b>	Paradigma de la complexitat
<b>Fonamentat en la certesa</b>	Fonamentat en el principi d'incertesa i de recerca permanent
<b>Basat en el silenci i escolat a l'autoritat</b>	Basat en la conversa i en el diàleg
<b>Racionalitat instrumental</b>	Raó, emoció i intuïció

Taula 3. Paradigmes emergents i educació. Escuela de Verano (2006)

El nou paradigma educatiu ha de partir dels aspectes abans esmentats i com diu A. Hargreaves<sup>1</sup>: “el major pluralisme, la complexitat i la diversitat comporten la desaparició de les certes ideològiques del passat, els fonaments morals, aparentment sòlids, sobre els quals s’assentaven l’educació, i d’acord amb els quals la gent constituïa la seva vida i mantenia els seus deures i obligacions. En conseqüència, els edificis institucionals que constituïen els sistemes educatius europeus han entrat en una crisi no només institucional, sinó en la definició dels seus propis objectius” (Hargreaves, 1996).

Podem veure en la Comissió Internacional de l’Educació com s’estableixen els nous paràmetres de la nova missió i visió educativa que defineixen la nova finalitat de l’Educació del segle XXI. Entre aquesta visió, missió i finalitat, hi ha una interrelació que constitueix l’educació del segle XXI i el seu èxit (Delors, J. , 1996).

### **1.3. Noves finalitats i referents per a l’èxit educatiu**

El nou paradigma educatiu ens porta a uns nous referents educatius i socials, així com a uns nous referents d’èxit (Delors, J. , 1996).

#### **L’èxit educatiu és en els valors universals i dins dels contextos polític, social i econòmic**

El desenvolupament humà ha de tenir presents totes les seves dimensions, d’acord a les orientacions del treball del PNUD (Programa de Nacions Unides pel Desenvolupament): democratització, reducció de la pobresa, prevenció de crisis, l’accés als recursos energètics sense fer malbé el medi ambient, la salut, el foment de les noves tecnologies...

En la dimensió del valor universal, cal tenir en compte la cooperació internacional, nacional i local en l’àmbit educatiu per afavorir la cooperació i els intercanvis en diferents perspectives: institucional, centres, local, regional...

L’educació necessita d’una nova relació amb la política del desenvolupament per enfortir les bases del saber teòric i tècnic, incitant a la iniciativa, al treball en equip. A la vegada és imprescindible una política educativa estable que afavoreixi el debat per aconseguir el consens democràtic, que és la clau de l’èxit per a les reformes educatives. També s’enfortiran les relacions entre els membres de la comunitat educativa.

---

<sup>1</sup> Hargreaves. Professor de Digital Economy. In 2010/2011, he led a review of intellectual property for the UK Government, published in May 2011 as Digital Opportunity: a review of intellectual property and economic growth. The recommendations of this review have been adopted as the basis of Government policy.

La consideració de l'educació com a bé col·lectiu no pot estar regulat amb el simple funcionament de mercat.

Les dimensions universals i polítiques educatives com a referents ens porten a incrementar el major enteniment mutu, envers a un major sentit de la responsabilitat i envers una major solidaritat, sobre la base de l'acceptació de les nostres diferències espirituals i culturals.

També, ajudar a comprendre el món i als altres, per comprendre's millor a un mateix. Conèixer i desenvolupar un nou model del desenvolupament humà més respectuós amb la natura i els ritmes de cada persona.

L'avaluació de tots aquests referents necessitarà d'uns indicadors que permetin descriure la comunitat educativa i els seus reptes, que posin en relació diverses dades quantitatives i qualitatives: despeses, absentisme, desigualtats d'accés, eficàcia, qualitat, situació del personal docent...

### **L'èxit educatiu és en els nous reptes formatius**

El nou món de la formació, més enllà d'una especialització única per a tota la vida, vist com una formació contínua i permanent al llarg de la vida en competències a desenvolupar.

La formació ha de tenir present el desenvolupament de les noves tecnologies de la informació i la comunicació que permetin una major diversificació i una millora en alguns aspectes de l'ensenyament. Així, doncs, la consideració de les noves tecnologies com a un instrument més per al coneixement, però a la vegada cal reflexionar sobre com aquestes noves tecnologies incideixen en el sistema educatiu: formació del professorat, dotacions dels centres i institucions educatives i com realment influeix en l'accés al coneixement.

L'educació bàsica ha d'estar enfortida no només en els coneixements clàssics –llegir, escriure i calcular–, sinó en la capacitat de saber expressar-se gràcies al diàleg i la comprensió, en l'obertura al món científic i tecnològic. Aquesta educació bàsica ha d'estar fonamentada en els contextos particulars i partint de les dades de la vida quotidiana d'aprenentatge i participació comunitària. Cal potenciar el lligam entre docents i alumnat que es fonamenti en la transmissió, el diàleg i la confrontació entre els agents.

L'educació secundària ha de permetre aquesta visió d'educació al llarg de la vida, que permeti diferents maneres de fer i de continuar en la formació.

El repte formatiu de l'educació universitària ha de tenir present les seves funcions principals de preparació per a la investigació i l'ensenyament; formació especialitzada a les necessitats econòmiques i socials; obertura al concepte de formació permanent en el seu sentit real, i cooperació internacional.

### **L'èxit educatiu és a la comunitat educativa i la democratització**

L'educació és en la comunitat educativa i més enllà de les institucions educatives i com a comunitat de diferents protagonistes: alumnat, professorat, famílies, professionals, serveis de temps del lleure, associacions de barri... Cal destacar l'educació dins d'una societat que ofereix múltiples possibilitats d'aprendre amb una necessitat de concertació, associació amb les famílies, els cercles econòmics, el món de les associacions, els agents de la vida cultural...

En la comunitat educativa la clau és en la vida participativa i implicada dels diferents agents, així com la presa de decisions de diferents agents d'aquesta comunitat en un context de democratització i consens.

La clau de la comunitat també està en la participació de la vida comunitària educativa en ple dret d'opinió i decisiu amb un procés de consens entre tots els agents i membres implicats en la tasca educativa: famílies, administratius, serveis, conserges, administració local, direcció...

Les comunitats han de fer unes orientacions educatives fonamentades en el diàleg, i plans establerts internament, superant la idea corporativista en un bé de qualitat comunitària.

També els intercanvis entre docents, alumnes, famílies, etc. i de l'associació entre institucions de caràcter local, nacional o internacional, per aportar un valor afegit a la qualitat educativa, tot i necessitant d'autonomia de treball i a la vegada coordinació entre els diferents agents de l'entorn: associacions i institucions social, culturals, sanitàries...

Les institucions són gestionades amb una intenció de lideratge i amb possibles direccions sota uns paràmetres democràtics i participatius, on el diàleg i el consens són fonamentals, així com el treball en xarxa.

### **L'èxit educatiu és en el currículum i les competències**

L'educació s'ha d'entendre com un tot, i no només ha de donar prioritat a l'adquisició de coneixements en detriment d'altres formes d'aprenentatge. Per tant, els programes educatius s'han d'elaborar i dissenyar en aquesta línia.



Treballar i avaluar en competències és una prioritat emmarcada en un disseny curricular fonamentat a: aprendre a conèixer, aprendre a fer; aprendre a viure junts i aprendre a ser.

L'aprendre a conèixer combinant una cultura general àmplia amb la possibilitat de profunditzar els coneixements en un petit nombre de matèries; aprendre a aprendre per tenir estratègies pròpies d'aprenentatge al llarg de la vida.

L'aprendre a fer, no per adquirir una qualificació professional, sinó per obtenir competències que capacitin la persona per fer front a un nombre determinats de situacions i treballs en equip. Aquest aprendre a fer dins del marc de les diferents experiències socials i laborals que s'ofereixen als joves.

L'aprendre a viure junts desenvolupant la comprensió de l'altra persona i respectant els valors del pluralisme, comprensió mútua i pau, realitzant tasques i projectes comuns, preparar-se per tractar situacions conflictives.

L'aprendre a ser amb capacitat d'autonomia, de judici, i de responsabilitat personal. Desenvolupant en les persones i dins de l'educació qualsevol de les seves possibilitats: memòria, raonament, sentit estètic, capacitat física, aptituds comunicatives...

**L'èxit educatiu és en el paper del docent, de l'alumnat, de les famílies i dels professionals d'altres institucions**

Els docents han d'actualitzar els coneixements i les competències, la seva vida professional ha d'estar en condicions i en consonància a la nova situació. El personal docent ha de perfeccionar la seva docència amb una formació permanent de qualitat i digna. En aquesta línia podrà revalorar el seu reconeixement social i comunitari com agent educatiu.

Els docents necessiten concebre la tasca del docent en equip, i defugir de la professió fonamentada en l'activitat solitària per fer front a les seves pròpies responsabilitats i deures professionals. Aquest treball en equip i de col·laboració, particularment en secundària, permetrà millorar la qualitat educativa, adaptar-se a les característiques particulars de les classes i a la satisfacció professional dels docents en l'elaboració de la seva tasca.

L'alumnat és un agent actiu de l'aprenentatge i participa de la vida comunitària educativa en les decisions i execucions. També intervé de manera activa en l'aprenentatge com a protagonista d'un procés global. La formació de l'alumnat s'ocupa de tota la seva persona i busca les metodologies que propicien aquest ensenyament–aprenentatge.

Les famílies són agents actius de la gestió i disseny de la comunitat educativa i dels centres educatius. No són elements col·laboradors, sinó implicats en el procés educatiu comunitari.

Els professionals de les institucions locals de la comunitat són agents que, de manera coordinada i en xarxa, guien l'educació i hi incideixen de manera directa.

La nova finalitat educativa del segle XXI comporta tenir uns nous referents davant una nova missió i visió educativa perquè tingui èxit davant d'aquest procés de canvi social i educatiu.

La finalitat de l'educació ha estat marcada per una visió economicista, es tractava de preparar personers per ocupar llocs de treball; però des de la meitat del segle XX diferents organismes, assemblees i legislacions han anat configurant una nova finalitat. Fem un breu recorregut per alguns d'aquelles fites que ens portaran a la finalitat actual (Zabala, A.; Arnau, L., 2007):

- “L'educació ha de tendir al ple desenvolupament de la personalitat humana i al reforç del respecte dels Drets Humans i de les llibertats fonamentals. Ha d'afavorir la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i tots els grups socials i religiosos, i la difusió de les activitats de les Nacions Unides pel manteniment de la pau” (ONU, 1948).
- “El fi de l'educació és inculcar al nen el respecte dels drets humans i les llibertats fonamentals i dels propòsits consagrats en la Carta de les Nacions Unides”, així com “ preparar els nens per assumir la vida responsable en una societat lliure, amb esperit de comprensió, pau, tolerància, igualtat de sexes i amistat entre tots els pobles, grups ètnics, nacionals i religiosos i persones d'origen indígena” (UNICEF, 1989).
- “La finalitat principal d'una educació per la pau, els drets humans i la democràcia ha de ser el foment, en tots els individus, del sentit dels valors universals i els tipus de comportaments en què es basa la cultura de la pau. Incloent en contextos socioculturals diferents, és possible identificar valors que poden ser reconeguts universalment”. En concret en el punt 9, parla que “l'educació ha de desenvolupar la capacitat de resoldre els conflictes amb mètodes no violents. Per tal cosa ha de promoure també el desenvolupament de la pau interior en la ment dels estudiants perquè puguin assentar amb major fermesa els dots de tolerància, solidaritat, voluntat de compartir i atenció envers als altres” (UNESCO, 1995).
- “La finalitat principal de l'educació és el ple desenvolupament de l'ésser humà en la seva dimensió social. Es defineix com a vehicle de les cultures i els valors, com a construcció d'un espai de socialització com a cresol d'un projecte comú”. També diu “l'educació té la missió de permetre a tots sense excepció fer fructificar els

seus talents i totes les seves capacitats de creació, cosa que implica que cadascú pugui responsabilitzar-se per si mateix i realitzi el seu propi projecte personal.” En l’informe de la UNESCO presidit per J. Delors (1996).

- “Tots els nens, joves i adults, en la seva condició d’èssers humans, tenen dret a beneficiar-se d’una educació que ha de d’atendre les seves necessitats bàsiques d’aprenentatge en l’acceptació més noble i més plena del terme, una educació que comprendre aprendre a assimilar coneixements, a fer, a viure amb els altres i a ser. Una educació orientada a explotar els talents i les capacitats de cada persona i desenvolupar la personalitat de l’educand, amb objecte que millori la seva vida i transformi la societat”. En el Foro Mundial sobre l’Educació de Dakar (UNESCO,2000).
- “Des de l’àmbit educatiu i des del disseny d’un nou currículum escolar, s’ha de potenciar les capacitats dels nois i les noies per comprendre i interpretar la realitat, i transformar les relacions de les persones amb les noves sensibilitats interculturals, mediambientals, solidàries i igualitàries, es tracta de desenvolupar una educació transformadora i compromesa. Una educació per a la ciutadania global” Intermón Oxfam (2005).

Les diferents i complementàries definicions de finalitat educativa, la conceptualització de la societat del canvi en el coneixement i la informació, així com en el desenvolupament humà, i sobretot els nous referents educatius ens porten a una nova finalitat educativa del segle XXI:

**La finalitat educativa** és en el ple desenvolupament de la persona humana en totes les dimensions: personal, social, laboral, acadèmica..., cosa que permet a tots, sense excepcions, fer fructífers els seus talents i totes les seves capacitats de creació.

Més enllà d’un únic coneixement, es tracta d’interessar-nos pel saber, saber fer, saber ser i saber conviure; aprendre a assimilar els coneixements, a fer i a viure amb els altres i a ser un mateix per tal de millorar les nostres vides i transformar la societat.

Construint ciutadans que tenen un respecte i una participació sota els principis democràtics de convivència i llibertats fonamentals, on s’afavoreix la comprensió, la tolerància i la igualtat, assumint la vida responsable dins d’una societat.

Formació amb una intenció de comprendre la realitat i transformar les relacions de les persones amb les noves sensibilitats interculturals, mediambientals, solidàries i igualitàries, on hi ha un respecte per la diversitat i pel valor de cada individu dins de la comunitat.

L’èxit educatiu en aquesta societat del canvi, l’hem de situar en tots aquells processos que es realitzin envers la nova finalitat educativa i en els nous referents.

L'èxit educatiu i social està constantment essent avaluat, però des de quins programes i models? Des de quins referents? Per què estem instal·lats en el concepte de fracàs escolar?

#### **1.4. El “fracàs educatiu”, concepte reiterat, en quin model?**

El concepte de fracàs escolar al llarg del segle passat ha comportat una extensa literatura i investigacions, s'ha focalitzat en relació amb el rendiment de l'alumnat, malgrat que s'ha considerat que la clau està en una visió multidimensional del sistema educatiu, així com d'aquesta societat del canvi.

El rendiment de l'alumnat com a variable constant en la concepció del fracàs és discutible (Marchesi, A; Hernández Gil, 2003). La idea de persona fracassada, que no ha progressat gens durant la seva vida escolar, ni en els coneixements ni en el seu desenvolupament personal i social no és possible.

L'OCDE, en els informes PISA, situen el fracàs de l'alumnat en tres aspectes (OCDE, 2013):

- Alumnes amb baix rendiment acadèmic, alumnes que no arriben al nivell de coneixements mínims.
- Alumnes que abandonen o acaben l'educació obligatòria sense la titulació corresponent.
- Alumnes que no arriben a la preparació adequada envers la vida adulta amb conseqüències socials i laborals.

Les tres manifestacions envers l'alumnat aporten una visió negativa quant a l'autoestima d'aquests estudiants, així com de la confiança de millora envers el futur (Marchesi, A; Hernández Gil, 2003).

Per tant, els alumnes que fracassen serien els que, en finalitzar l'escolarització, no han assolit les habilitats i els coneixements necessaris per desenvolupar-se de manera òptima en la vida social, laboral o per prosseguir els estudis. Però no som en una societat i educació dinàmiques? No es parla d'una formació constant en el desenvolupament humà?

Certament, pel desenvolupament personal, social i professional no és òptim la desvinculació de l'alumnat dels aprenentatges en finalitzar l'educació obligatòria, per tant, s'han de generar recursos i polítiques que assegurin aquesta continuïtat, i la idea de fracàs no és l'adequada, sinó la de procés envers èxits.

Però unes altres qüestions són: ¿Com és possible que l'alumnat que ha estat escolaritzat obligatòriament dels 6 als 16 anys se situï en aquesta conceptualització de fracàs? ¿No caldria situar el fracàs en el sistema educatiu, social i polític? ¿Els centres educatius ofereixen la formació adient o estan desvinculats dels nous aprenentatges en la nova realitat social i educativa del desenvolupament humà?

El mateix podem dir del centre que s'etiqueta com a "centre fracassat" que no arriba als nivells a què s'espera. Què s'espera, de quin model? Del sistema? Del mateix centre? L'etiqueta allunya les famílies i l'alumnat d'aquesta institució cercant d'altres de "millor nivell", però ¿el nivell que busquen és en els nous referents educatius o estan estancats en el model tradicional? (Navarrete, 2007).

El fracàs educatiu situa el problema en l'alumnat, i s'oblida d'altres agents, de polítiques i d'institucions també responsables, que potser no focalitzen la seva mirada cap aquesta societat del canvi i de l'educació en procés (Prats, 2006).

El sistema educatiu i els centres educatius no poden seguir pensant que els alumnes, en finalitzar els seus estudis, s'enfrontaran a una societat homogènia i estable; sinó al contrari, una societat heterogènia, canviant i imprevisible, com hem exposat en començar el capítol.

La visió homogènia de la societat és la que lliga l'educació a una visió economicista de mercat laboral. Els que encara defensen aquesta idea destaquen com el mercat demanda major qualificació dels professionals i, a la vegada, treballs escassament qualificats. Això genera sempre la diferència entre les habilitats per incorporar-se al mercat laboral i la formació acadèmica.

Per tant, hi ha sectors que diuen que el fracàs escolar és inevitable, ja que cal mantenir criteris selectius en els processos d'aprenentatge que s'han d'ajustar a les tasques disponibles en el nivell formatiu de les persones. Aquesta visió fa que el fracàs sigui un tema reiterat, que cal desestabilitzar per poder projectar el canvi envers la millora i l'èxit.

En aquest sentit, és necessari situar l'educació en la nova visió i finalitat educativa i social, amb els nous referents; i aleshores poder-la avaluar com a institució educativa en procés formatiu del desenvolupament humà continu.

El sistema educatiu ja no és només una resposta al mercat laboral, es parla d'un valor de formació humana i de benestar. El món laboral ja no és estable, per tant, necessitem formacions dinàmiques.

Les economies dels països desenvolupats es poden descriure com a fonamentades en el coneixement; cal reconèixer que els ciutadans vivim en la societat d'aprenentatge. Això

conduïx a la demanda social i educativa d'alumnes amb habilitats necessàries per integrar-s'hi.

En aquest sentit la formació ha de tenir en compte les capacitats per a les relacions humanes, per viure la incertesa, per als canvis tecnològics, per enfrontar-se al risc i per sentir-se solidari amb els altres (Delors, J. , 1996). Aquesta nova visió és la que ens portarà a una nova visió d'èxit i de processos envers la millora.

El concepte de fracàs necessita ser desarticulat del rendiment de l'alumnat i la visió economicista de mercat laboral. Per tant, necessitem una mirada al sistema educatiu amb una visió multidimensional, on l'educació és un fet comunitari; i a la vegada situar-la en els nous referents i en la nova educació i societat del segle XXI (Marchesi, A; Hernández Gil, 2003).

Hem de situar la visió multidimensional de l'educació en models explicatius, on la responsabilitat és en l'alumnat, en la distribució desigual dels béns culturals en la societat, en la responsabilitat de la institució escolar, en la responsabilitat de moltes altres institucions i les polítiques... (Fernández, M.; Mena, L.; Riviere, J., 2010).

És imprescindible un model comprensiu i ampli que deixi de situar-se en l'avaluació del rendiment de l'alumnat per trobar-se en un marc més plural i obert, que ens permeti veure la nova finalitat educativa.

MULTIDIMENSIONS PER A L'AVALUACIÓ EDUCATIVA	
<b>SOCIETAT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Context econòmic i social</li> </ul>
<b>FAMÍLIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivell sociocultural</li> <li>• Dedicació</li> <li>• Expectatives</li> </ul>
<b>SISTEMA EDUCATIU</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despesa pública</li> <li>• Formació i incentius del professorat</li> <li>• Temps d'ensenyament</li> <li>• Flexibilitat del currículum</li> <li>• Suports disponibles, especialment en centres i amb alumnes amb més risc</li> </ul>
<b>CENTRE DOCENT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura de centre</li> <li>• Participació</li> <li>• Autonomia</li> <li>• Xarxes de cooperació</li> </ul>
<b>AULA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estil d'ensenyament</li> <li>• Gestió de l'aula</li> </ul>
<b>ALUMNAT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interès</li> <li>• Competència</li> <li>• Participació</li> </ul>

Taula 4. Multidimensions per a l'avaluació educativa. Marchesi, A; Hernández Gil,( 2003)

La idea constant social i educativa de “sistema educatiu que fracassa, del fracàs escolar, de resultats de fracàs” genera un estancament i una desídia, que no permet avançar en el procés de canvi.

La necessitat de canvi i millora ha vingut acompanyada de programes i informes d'avaluació del sistema educatiu que cerquen la qualitat educativa, però des de quin model s'avalua l'educació? S'avalua el procés o el nou referent educatiu, o l'antic?

## 1.5. Models i programes d'avaluació educativa

L'avaluació de programes socioeducatius té els seus orígens als Estats Units durant la dècada dels quaranta i concretament en el camp de l'avaluació d'objectius educatius. Avaluar programes socials comunitaris significa:

“ [...] recoger y analizar sistemáticamente una información que nos permita determinar el valor y/o mérito de lo que se hace. Determinar el valor o mérito de la intervención no es gratuito; se hace para facilitar la toma de decisiones y con el fin de aplicar lo aprendido con la evaluación a la mejora del propio proceso de intervención” (Martínez Mediano, C., 1997).

La tipologia d'avaluació de programes i projectes socioeducatius tenen diferents perspectives segons: les necessitats; l'avaluabilitat; la cobertura; la monitorització i seguiment del programa; els resultats; l'impacte i l'economia... (Martínez Mediano, C., 1998).

Sovint la paraula avaluació en els contextos educatius té connotacions de control i fiscalització. Per aquest motiu, quan conceptualitzem l'avaluació i concretem programes, necessitem situar-nos en quin model i o en quina modalitat d'avaluació adoptem, ja que porta implícites unes concepcions sobre l'educació. No hi ha neutralitat de plantejaments. Cada opció que es prengui sobre quin model escollir tindran conseqüències en els canvis (Mediano Martínez; Galán González, 2001).

Una de les tres modalitats d'avaluació són (Gallifa, 2009):

### a) Avaluació referida a criteris externs

El centre de control no és, en aquest cas, el sistema o la institució, sinó el que podem denominar "mercat". L'avaluació suposa un contrast de resultats o productes de l'educació amb les expectatives des de diferents agents implicats en l'educació i de la societat.

## b) Avaluació institucional

Es tracta d'avaluar el grau de compliment dels objectius d'una institució. Segueix necessàriament un procés d'autoavaluació que es pot complementar amb una avaluació externa.

El control se situa en l'àmbit nivell institucional, però no es pot confondre amb inspecció o fiscalització. És important definir i redefinir objectius de qualitat que impulsin la millora de la institució.

L'avaluació institucional té diferents perspectives com les que ens aporta l'Agència de Qualitat del Sistema Universitari:

Objectiu de l'avaluació	Assegurar la qualitat per a la rendició de comptes, <b>caracteritzat per una visió externa de control i associat a estructures administratives centralitzades i a una revisió externa d'auditors que mesuren indicadors quantitius d'èxit.</b>
	<b>Assegurament de la qualitat per a la millora</b> , caracteritzat per una visió interna de control i associat a estructures administratives facilitadores i a la utilització de la revisió d'experts per obtenir indicadors qualitius d'èxit.
Metodologia d'avaluació	<b>Accreditació.</b> L'acreditació suposa el reconeixement de la situació i la legitimitat d'una institució, un programa o un mòdul d'estudi. Es tracta d'un procés pel qual un programa educatiu o una institució proveeix d'informació sobre la seva activitat i els seus assoliments a un comitè extern, que, de manera independent, avalua aquesta informació per emetre un judici públic a partir d'uns estàndards explicitats sobre el valor i la qualitat de la institució o el programa. Tradicionalment, l'acreditació posa l'èmfasi en els inputs com a garantia de la qualitat dels outputs, presenta una orientació cap a l'eficàcia i té un alt component d'avaluació sumativa.
	<b>Revisió/avaluació de programes.</b> A diferència de l'acreditació, no es confronta amb criteris fixats prèviament, sinó que només pretén descriure i valorar els antecedents de la unitat o el programa, el seu rendiment actual i els seus plans futurs. És un procés que analitza la qualitat del procés d'aprenentatge, incloent-hi aspectes, com ara, l'activitat docent i els mètodes pedagògics. És obvi que, quan la revisió no respon a una motivació interna, la dificultat de la seva posada en marxa és alta.
	<b>Auditoria.</b> És un procés de revisió dels procediments posats en marxa per a l'assegurament de la qualitat. Una auditoria de qualitat comprova fins a quina mesura una institució o un programa aconsegueix assolir els seus objectius per mitjà dels processos que té establerts. També verifica la idoneïtat d'allò previst en els procediments de qualitat amb relació als objectius a assolir, la conformitat de les activitats de qualitat actuals respecte de les planificades i, finalment, l'efectivitat de les activitats en l'assoliment dels objectius establerts en el programa.
Agents de l'avaluació	<b>Dimensió interna.</b> La responsabilitat en la iniciativa i en l'execució recau en la mateixa institució universitària. El lideratge, la participació i l'organització del procés són factors clau de l'èxit.
	<b>Dimensió externa.</b> La responsabilitat de l'execució descansa en òrgans externs a la institució. La qualitat dels comitès d'avaluació, més enllà de la tecnologia (guies i protocols) posada a la seva disposició, és el factor determinant d'una bona pràctica d'avaluació.
Tipologia d'evidències	<b>Avaluació basada en indicadors de rendiment.</b> El judici de valor que s'emet és una conseqüència directa de la constatació d'un determinat valor quantitatiu o de la presència o absència d'un seguit de característiques de l'objecte sotmès a avaluació. En general, es tendeix a un cert reduccionisme en la identificació d'indicadors (facilitat, fiabilitat de l'indicador, potencialitat del seu maneig estadístic), i també a la seva associació a una avaluació orientada a la rendició de comptes.
	<b>Avaluació basada en judicis d'experts.</b> De vegades, s'ha confós aquest tipus d'avaluació amb l'absència d'informació quantitativa (indicadors), com si el judici de l'expert provingués de la inferència qualitativa (ull clínic) de l'avaluador. El seu significat autèntic és que les dades (quantitatives i qualitatives) són contextualitzades, interpretades i valorades (dins d'uns marcs de referència) per les persones avaluadores. Es descarten l'automatisme de la dada al judici d'avaluació.



<b>Moment de l'avaluació</b>	<b>Model ex ante.</b> En el context europeu en general, i en l'espanyol en particular, sempre hi ha hagut un procés d'acreditació (sui generis) d'institucions i de programes que culminava amb l'aprovació administrativa de la creació d'una universitat o del pla d'estudis conduent a una titulació homologada. El fonament en què es basava el procés era de caràcter totalment apriorístic i administrativista: si es compleixen els requisits, normes o directrius establerts, la qualitat està assegurada. Els òrgans responsables d'aquests processos eren d'índole governamental i estaven regits per procediments altament formalitzats i amb escassa transparència.
	<b>Model a posteriori.</b> Habitual en els sistemes universitaris amb àmplia tradició d'autonomia en l'oferta, el disseny i el desenvolupament dels seus programes formatius. Està vinculat, generalment, a l'acreditació o a l'avaluació-revisió de programes i, per tant, exigeix haver completat un determinat cicle temporal en el qual el programa ha passat per totes les seves fases d'execució.

Taula 5. Perspectives de l'avaluació institucional (AQSU)

### c) Avaluació a nivell de sistema

“Avaluem globalment un sistema quan situem el procés de control en el sistema com a conjunt. Com que un sistema educatiu o de serveis habitualment és gran, situar-se a aquest nivell comporta recórrer freqüentment a informacions de base estadística. Amb xifres i dades s'elaboren indicadors que poden ser usats en la comparació entre sistemes o en l'estudi diacrònic en un sistema concret. Els indicadors en si mateixos no contenen judicis i han de ser interpretats adequadament perquè es pugui parlar d'avaluació” (Gallifa, 2009).

L'avaluació del sistema educatiu requereix d'uns mecanismes i programes. Des de finals del segle passat en l'àmbit internacional, europeu i nacional s'han posat en marxa innumerables programes i plans d'avaluació amb els seus models i indicadors d'avaluació del sistema educatiu (“El Grupo Permanente de Indicadores y Puntos de Referencia (SGIB)”; “Evaluación general de diagnóstico. Educación Secundaria Obligatoria”; “Sistema estatal de indicadores de la educación”; Indicadores OCDE. El proyecto INES”; “Indicadores de la UE: Estrategia de Lisboa y objetivos europeos para 2010 en educación y formación”; “PISA: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos”; “TALIS: Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje”; “PIAAC: Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos”; “PIRLS: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora”; “ICCS: Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana”; “TEDS-M: Estudio sobre la formación inicial del profesorado de Matemáticas”; “Red Europea de Responsables de Políticas de Evaluación de los Sistemas Educativos”; “Aprender a aprender”. “Indicador Europeo de Competencia lingüística”...)

Entre aquests models, destaquem el Programa per a l'Avaluació Internacional de l'Alumnat – PISA – de l'OCDE, per la seva repercussió d'àmbit internacional i impacte en el nostre sistema educatiu, social i polític.

L'OCDE, l'any 1973 (Bottani, N; Tuijnman, A, 1994), publicà: “Un marc per a uns indicadors educatius que condueixin les decisions dels governs, amb 46 indicadors”, distribuïts en sis categories, corresponents a àrees d'actuació política:

- a) Contribució de l'educació a la transició dels coneixement.

- b) Contribució de l'educació a l'aconseguitment de les igualtats d'oportunitats.
- c) Contribució de l'educació a les necessitats de l'economia.
- d) Contribució de l'educació al desenvolupament individual.
- e) Contribució de l'educació a la transmissió i evolució dels valors.
- f) Ús eficaç dels recursos per aconseguir els objectius polítics anteriors.

L'OCDE, des dels anys 90, ofereix publicacions anuals del CERIP<sup>2</sup> amb indicadors internacionals de l'educació, que es van posar en marxa amb el projecte INES (Indicadors Internacionals dels Sistemes Educatius).

Les publicacions generen en la societat un impacte i en el nostre sistema educatiu un gran malestar degut als resultats. Però... què s'està avaluant? La realitat del sistema? ¿El que hauria de ser, però que no està en la pràctica? ¿El nou sistema educatiu o el model antic? (Papadoupoulos, 1994).

Amb aquesta idea l'OCDE ha volgut organitzar els indicadors en un marc general que proporcioni una explicació adequada i coherent del funcionament dels sistemes educatius, però podem dir que es troba en la dicotomia social i educativa abans explicitada. A partir del 2002, els indicadors es distribueixen en cinc categories: context, escolarització, recursos, processos educatius i resultats, per intentar donar resposta a la nova educació i la seva avaluació. Però no oblidem que es tracta d'una avaluació del sistema educatiu de forma comparativa entre països.

Malgrat la intenció de qualitat i avaluació educativa amb indicadors més amplis que el rendiment, el que transcendeix i s'evidencia a la societat, polítics i àmbits educatius torna a ser els resultats de l'alumnat: els indicadors d'alfabetització, escolarització, èxit o fracàs escolar, equitat d'accés, permanència i assoliments d'aprenentatge (taxa de repetidors, índex d'avaluacions positives, retard escolar o índex d'abandonament escolar). Recau la responsabilitat de l'èxit o el fracàs en una visió d'avaluació basada en els resultats de l'alumnat, malgrat que s'avalua el sistema educatiu.

---

<sup>2</sup> Center for Educational Research and Innovation (CERI), creat al 1967 per promoure l'investigació i la innovació educativa

		INDI CAD ORS D'AV LAUC IÓ SISTE MA EDUC ATIU
CONTEXT	Aspectes demogràfics (nivell de formació, per sexe, edat...), socioeconòmics (taxa d'activitat i nivell de formació, atur juvenil i adult, renda per càpita...) i culturals (opinions i expectatives, confiança en l'escola, responsabilitat educativa, professorat...)	
ESCOLARITZACIÓ	- Situació educativa d'una determinada població en un moment donat. La UNESCO estableix la CITE per tal de coordinar i comparar les diferents classificacions per països. (Per exemple: CITE1 – Ensenyament Obligatori sense acabar; CITE3 – ensenyament de segon grau – batxillerat o cicle mitjà). Els indicadors més utilitzats són: taxes generals d'escolaritat, taxes netes d'escolaritat, taxes específiques –diferències d'escolarització entre edats i sexes–. Els indicadors són: escolarització en cada etapa, la població escolaritzable, escolarització en edats no obligatòries, accés a l'educació superior, atenció a la diversitat i avaluació contínua.	
RECURSOS	-Financers, humans i materials: inversió econòmica, despeses d'infraestructura, característiques i remuneració del professorat. Alguns indicadors:  - Financer: nivell d'inversió en relació amb el PIB, la inversió mitjana per alumnat segons els nivell educatiu i la institució (pública, privada o concertada) i les inversions públiques i privades per nivells educatius.  - Professorat: professors per cada 100 escolars, ràtio professor/alumne, professors per cada nivell, formació professorat, remuneració, proporció de la població activa... -Equipaments educatius: provisió de l'equipament, necessitats reals de dotacions, l'eficiència espacial o el grau d'equitat en la distribució.	
PROCESSOS EDUCATIUS	L'organització i funcionament dels centres educatius, la seva pràctica educativa i el clima escolar. Alguns indicadors són: temps d'ensenyament i distribució del temps per nivells i matèries; agrupació de l'alumnat, tasques directives –perfil i temps dedicació–, treball en equip del professorat, estils docents, formació permanent, participació de les famílies, activitat de l'alumnat fora de l'horari escolar, tutoria i orientació educativa, relacions a l'aula i al centre; estabilitat del personal docent; estratègies d'atenció a la diversitat, seguiment i avaluació de l'alumnat...	
RESULTATS	Assoliments dels sistema educatiu d'èxits mitjançant proves d'avaluació –projecte PISA (INCE/OCDE, 2002 i 2006) manera d'avaluar el rendiment amb indicadors de coneixements, destreses i competències de l'alumnat en lectura, matemàtiques i ciències–. També en relació amb resultats de certificats i títols obtinguts i la seva inserció en el món laboral.	

Taula 6. Indicadors d'Avaluació Sistema Educatiu. OCDE 2012

Espanya i Catalunya han creat dos organismes: Instituto de Evaluación –MEC– i Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu –Departament Educació Catalunya–, que han seguit les passes de l'OCDE, però intentant localitzar i focalitzar els indicadors en la nostra realitat, malgrat que es torna a quedar en una avaluació del sistema.

Arribat a aquest punt, hem de recordar i tenir presents aspectes desenvolupats al començament del capítol, per respondre a: ¿L'avaluació del sistema educatiu, des de

quin model s'està realitzant? Es té present la coexistència de: model estàtic-model dinàmic; era industrial-era del coneixement i la informació i era del desenvolupament humà; model educatiu mecanicista i model holístic. Per tant, ¿els indicadors dels programes d'avaluació a quina visió o perspectiva responen?

Pensem, doncs, que l'avaluació del sistema educatiu es troba en aquesta situació dicotòmica dels models, amb uns indicadors que pretenen avançar envers a un nou model, tenint present els nous referents, però en una pràctica que no sabem si s'ajusta al nou model i si segueix en un procés de canvi.

Podem dir que l'avaluació dels sistema educatiu està instal·lada en la visió quantitativa, així com en indicadors de resultats. Certament, hi ha un interès per avançar en una avaluació també qualitativa, amb indicadors més de procés i amb d'altres evidències de referència d'un model educatiu actual. I la pregunta és: ¿Per què no una avaluació institucional i contextualitzada de qualitat i envers l'èxit a partir d'un projecte de millora?

Abans de seguir, ens agradaria aprofundir en el concepte de l'indicador, evidentment lligat al model i a la visió del programa d'avaluació.

El concepte d'indicador com a mesura estadística és el més utilitzat "és un estadístic referit al sistema educatiu, que desvetlla alguna cosa sobre el funcionament o la seva salut" (Oakes, 1986). Als anys noranta, el concepte d'indicador utilitzat en el projecte de l'OCDE és "la dada (generalment en mesura estadística) que proporciona informació entorn a la condició i l'estat del sistema educatiu, descriu els seus trets fonamentals i és útil per a prendre decisions".

¿Com utilitzem indicadors quantitius en contextos socials i educatius complexos, que requereixen comprensions qualitatives? Doncs pensem que la dada estadística sintetitza una realitat, però malgrat que es converteix en un element que il·lumina un context, no l'explica de forma comprensiva.

L'indicador contribueix a il·luminar la realitat i a aportar elements de judici per interpretar-la correctament (Bryk, A.; Hermanson, K., 1994).

També, és una dada manejable i útil per prendre decisions del nivell que sigui. Els representats polítics, els administradors públics, els equips directius dels centres, tots ells interessats en instruments que els permeti destacar de manera sintètica el més rellevant del seu camp d'actuació i orientar la presa de decisions.

El vessant polític dels indicadors ha estat objecte de moltes crítiques, ja que ha considerat un instrument vinculat a una conducció tecnocràtica de l'educació i poc útil per a la millora de la pràctica educativa (Angulo, 1992).

La realitat complexa necessita explicacions comprensives més enllà de les dades quantitatives. Els indicadors com a dades quantitatives parteixen d'un model explicatiu d'avaluació de resultats que serveix per situar, però no sabem si promou el canvi en els contextos determinats.

Aquests indicadors donen un concepte de qualitat i d'èxit del sistema educatiu poc comprensiu i no aporten grans canvis.

La millor mostra que els indicadors no comporten una finalitat en ells mateixos, sinó que són un instrument per analitzar els sistemes educatius, es troba en la mateixa publicació de l'OCDE ,Education at a Glance<sup>3</sup>, on s'analitza qüestions d'interès per a la política educativa.

Per exemple, en l'últim informe PISA (OCDE, 2013) es plantegen dades més enllà dels resultats acadèmics en matèries com: reforç dels programes en educació infantil; la millora de la qualitat i l'equitat en educació; la professió i treball del docent; la internacionalització de l'educació- Es tracta de dades que posen l'accent en les diferències socioeconòmiques en les famílies a Espanya que queden poc ateses, a més de tornar a incidir en el mal resultat en les matèries.

La Unió Europea ha seguit un camí en paral·lel, malgrat que les seves pretensions han estat modestes. El 1995 va publicar un informe denominat Xifres claus<sup>4</sup> de l'educació a la Unió Europea.

La diferència amb els indicadors de l'OCDE és que inclouen més proporció d'informació qualitativa en forma de mapes, gràfics i quadres respecte als indicadors majoritàriament quantitius de l'OCDE. Les Xifres claus manifesten que es pot obtenir informació rellevant per comparar els sistemes educatius utilitzant altres fonts i presentant-les d'una altra manera. A més, la publicació aporta més interpretació i anàlisis que Education at a Glance.

La visió més qualitativa ha portat a la Unió Europea, anant més enllà de l'informe Xifres claus, a calcular el grau en què els països van aconseguint, en relació amb els objectius proposats per a 2010, els denominats "Objectius de Lisboa". Són tretze objectius per adquirir una qualitat en el sistema educatiu i formació dels països de la Unió Europea com a referència de qualitat mundial pel 2010.

---

<sup>3</sup> Education at a Glance. Publicació OCDE indicadors del sistema educatiu i avaluació.

<sup>4</sup> Xifres Claus. Publicació de la Red Eurydice que fa una anàlisi comparatiu de 31 països europeus.

<b>OBJECTIUS CONCRETS DEL SISTEMA EDUCATIU I FORMATIU A EUROPA</b>
<p><b>Objectiu 1. Millorar la qualitat i l'eficiència dels sistemes d'educació i formació a la Unió Europea</b></p> <p>1.1. Millorar a l'educació la formació del professorat i formadors.                      1.2. Desenvolupar les aptituds necessàries per a la societat del coneixement.                      1.3. Garantir l'accés de tothom a les TIC.                      1.4. Augmentar la matriculació en els estudis científics i tècnics.                      1.5. Aprofitar al màxim els recursos.</p>
<p><b>Objectiu 2. Facilitar l'accés a tothom als sistemes d'educació i formació.</b></p> <p>2.1. Afavorir un entorn d'aprenentatge obert.                      2.2. Fer l'aprenentatge més atractiu.                      2.3. Promoure la ciutadania activa, la igualtat d'oportunitats i la cohesió social.</p>
<p><b>Objectiu 2. Facilitar l'accés a tothom als sistemes d'educació i formació.</b></p> <p>3.1. Reforçar els lligams amb el món del treball i el món de la investigació i la societat en general.                      3.2. Desenvolupar l'esperit d'empresa.                      3.3. Millorar els aprenentatges d'idiomes estrangers.                      3.4. Augmentar la mobilitat i els intercanvis.                      3.5. Reforçar la cooperació europea.</p>

Taula 7. Objectius Europeus sistema educatiu i formatiu. Lisboa 2010

En aquests objectius, destaquem l'Informe del Consell Superior del Sistema Educatiu a Catalunya (CSEC) que estableix uns indicadors d'avaluació en context, recursos, processos i resultats, i en els indicadors europeus: Europa 2010 i Europa 2020 (Consell Superior d'Avaluació a Catalunya, març 2011).

La construcció de sistemes d'indicadors es troba amb l'entrebanc d'establir-ne les dimensions ideals, per a la qual cosa cal una mirada qualitativa, contextualitzada i d'avaluació institucional.

Els sistema necessita uns referents, però per construir canvi de la pràctica educativa s'ha de realitzar un model d'avaluació dels centres educatius de tipus institucional (Sarramona, 2003).

El sistema educatiu necessita uns programes d'avaluació contextualitzats en la pràctica educativa i la realitat contextual, així com programes fonamentats en els nous referents educatius, la qual cosa comportarà uns indicadors d'avaluació, però sota aquests nous referents. A tall de conclusió, pensem en:

- La validesa d'aquests programes i indicadors, sempre que estiguin contextualitzats.
- La necessitat de fer avaluacions més locals i focalitzades per aconseguir qualitats i millores específiques.
- Desenvolupar més indicadors qualitius i que vagin en consonància amb el nou paradigma educatiu, així com la nova finalitat educativa.
- Establir aquells aspectes que es volen millorar d'àmbit general del sistema i en cada comunitat educativa, per avaluar el procés i establir els indicadors pertinents.

- ☑ Estimular les comunitats educatives a reptes importants d'àmbit local de millora i qualitat fent-ne un seguiment i treball conjunt d'avaluació i planificació.
- ☑ Establir indicadors d'avaluació quan es tingui clar quines són les fites. Important: objectius de Lisboa.
- ☑ Atomitzar aquesta avaluació qualitativa de l'educació diferenciant cada referent, segons finalitat que s'analitza, i com a conjunt imprescindible per avançar en la comunitat educativa.
- ☑ Oferir informació a la societat, polítics i a tota comunitat educativa i formar-los per visualitzar aquesta avaluació com un procés propi de millora i d'avançament en la tasca educativa.

Però no oblidem que els programes d'avaluació i els indicadors han de tenir present dos aspectes:

- Les polítiques educatives i la realitat educativa han de treballar envers un procés d'un nou model i marc educatiu.
- L'avaluació ha de comportar perspectives de millora i innovació envers al nou model educatiu, cercant la qualitat i l'èxit en contextos concrets.

L'avaluació necessita un model institucional que porti a la comunitat educativa a realitzar processos envers la millora i la qualitat com a èxit en el nou referent i finalitat educativa.

## 1.6. La qualitat i la millora educativa

El concepte de qualitat, l'hem de lligar al d'avaluació. Abans de parlar de la qualitat, conceptualitzarem el d'avaluació com a procés i millora:

“L'avaluació sempre suposa emetre judicis de valor sobre la realitat educativa. Sense aquest paper valoratiu, l'avaluació no es pot considerar com a tal, en tot cas parlaríem de mesura, però no pròpiament d'avaluació. La presència de judicis de valor comporta l'existència necessària d'una subjectivitat valoradora, així, un primer error freqüent en tota avaluació seria que no emetés judicis de valor. A vegades, la recerca d'una objectivitat pot fer creure a l'avaluador que no ha de jutjar, però avaluar implica sempre el judici” (Gallifa, 2009).

L'avaluació porta a una presa de decisions i, freqüentment, l'avaluació es queda en una constatació del problema, sense prendre una decisió pel canvi o les possibilitats d'incidir en el canvi. Per tant, si avaluem una institució contextualitzada, podrem arribar a innovacions i a processos de canvi.

Recordem les finalitats de l'avaluació (Martínez Mediano C. , 1998):

- La millora: d'aquí la importància que després d'avaluar hi hagi un "pla de millora" que, a la vegada, es podrà avaluar de manera contextualitzada.
- Rendir comptes: però no en un sentit de control i fiscalitzador, sinó de responsabilització de totes les parts en els processos.
- L'optimització dels recursos: amb els esforços necessaris que s'estan fent per produir el canvi. Per tant, també vol dir el càlcul cost-benefici
- La qualitat: que és intrínseca a l'avaluació.

Hem de relacionar la qualitat a aquesta societat del canvi i a la dicotomia social i educativa, ja que marcarà el model de qualitat i d'èxit, així com el d'avaluació. No obstant això, no podem marcar-nos com a fita la qualitat en uns determinats resultats si es parla d'una societat i educació en procés.

El concepte de qualitat, aparentment senzill, ha comportat una visió polièdrica i complicada depenent de la perspectiva i la visió. Per tant, la qualitat dependrà dels canvis econòmics i socials; de les diferents opcions ideològiques, plantejant diferents tipus de qualitats davant el mateix entorn socioeconòmic segons els seus processos.

La qualitat és a la palestra actualment en diferents àmbits: organitzacions, institucions, serveis, laboral, salut... i educació. Hi ha nombrosos estudis sobre la qualitat educativa són abundants elaborats per administracions educatives i organismes internacionals, però no hi ha una unanimitat a l'hora de definir un concepte.

Es parla de qualitat educativa, així com de múltiples sistemes de gestió creats per avaluar-la i cercar-la. Els sistemes d'avaluació i de qualitat estan sota el contrast i coexistència entre: l'era industrial, a l'era de la informació i l'era del desenvolupament humà, així com la dualitat del sistema educatiu: tradicional/actual o mecanicista/holístic.

La qualitat educativa en una visió economicista d'activitat empresarial va provocar resistències a la idea d'ubicar en els centres escolars un escenari de mercat "ha posat de manifest les implicacions socials, ideològiques i polítiques del projecte de qualitat de mercat" (Unceta, 2003).

La qualitat s'associa a termes com eficiència, èxit, competitivitat o productivitat que s'instauren en diferents àmbits de la societat a causa de la rapidesa dels canvis tecnològics i per l'emergència d'un nou marc econòmic global.

La gestió se centra en la recerca de la qualitat dels centres i de com aquests s'orienten per millorar el rendiment possible de les persones, recursos, processos i resultats.



Parlar d'èxit en l'actualitat comporta parlar de qualitat del sistema, però encara no està deslligada del món empresarial.

Certament, el debat sobre la qualitat educativa en la societat actual de la informació gira entorn a la problemàtica relacionada amb el paper a desenvolupar pels diferents actors que intervenen en l'educació: l'Estat, el Mercat i la mateixa Societat. (Ibarra, P; Unceta, K., 2001).

Les reformes educatives persegueixen noves fites en un context en què l'Estat va canviant el seu paper. Al mateix temps, es produeixen transformacions socials, culturals, polítiques i econòmiques: els mecanismes de transmissió cultural ja no recauen exclusivament en l'escola i canvien les relacions econòmiques nacionals i internacionals.

El concepte de qualitat en l'educació s'ha d'anar situant en el nou marc educatiu, per tant els referents d'èxit i de millora han de ser d'un nou model, i no del model tradicional; però no hem d'oblidar que la qualitat i l'avaluació del nou marc ha de reflectir-se o projectar-se en la pràctica i la realitat, per poder ser avaluada, o ¿és que avaluem el que no està projectat?

El terme de qualitat ocupa un lloc preferent en el debat educatiu i en les polítiques educatives nacionals i internacionals. En el cas d'Espanya, cal apuntar en aquesta proposta de qualitat a tres lleis educatives principals: Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE); Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació (LOCE) i la Llei orgànica d'educació 2/2006, de 3 de maig (LOE).

En el preàmbul de totes aquestes lleis, es parteix de la qualitat com a prioritat. En la LOE els dos primers principis d'educació són: "la qualitat de l'educació per a tot l'alumnat, independentment de les seves condicions i circumstàncies" i "l'equitat, que garanteixi la igualtat d'oportunitats, la inclusió educativa i la no-discriminació i actui com a element compensador de les desigualtats personals, culturals, econòmiques i socials, amb especial atenció a les que es derivin de discapacitat" (LOE).

## 1.7. Qualitat i èxit educatiu

La qualitat de la qual tothom parla, com hem vist, és difícil de definir. A quina qualitat ens referim? Què esperem dels centres per la qualitat? Què és el millor?... Són moltes, les possibles respostes (Unceta, 2003).

Com ja hem comentat anteriorment, l'hem de situar en els paràmetres de visió educativa actuals, ja que ens portarà a una determinada avaluació i a uns indicadors diferents de la visió tradicional. Tanmateix, aquest concepte està en la dualitat social que hem explicat (Garín, 1998).

La qualitat, segons la visió educativa, pot tenir l'accent en uns aspectes o en uns altres depenent també de la finalitat de l'anàlisi, per tant és necessari diferenciar els àmbits de la qualitat (López Mojarro, 1999):

- En relació amb altres sistemes educatius.
- Del nostre país, en relació amb la legislació i amb el que s'esstableix normativament.
- De les comunitats educatives.
- Dels centres educatius.
- Del disseny curricular, la formació, la implementació educativa...

Però la qualitat necessita referents, perquè l'avaluem, perquè hi ha un programa, un projecte o una actuació determinada que s'ha projectat en la comunitat. Certament, no és necessari, es pot avaluar la qualitat en contextos sense un projecte explícit, tot i que la seva finalitat en un cas o altre és fomentar una millora projectada i conscient.

Els projectes intencionals de millora, com els que ha plantejat el Departament d'Ensenyament a Catalunya - PMQCE<sup>5</sup>, de la comunitat educativa necessiten actuacions concretes i mecanismes d'avaluació per valorar el procés envers la qualitat en què està treballant la comunitat. Es parla, però, d'indicadors i de mecanismes propis i elaborats amb rigor que valoraran les millores concretes i les projectades de la comunitat, per considerar el procés que s'està fent envers la qualitat i la millora.

L'avaluació es converteix en una estratègia necessària, no només per analitzar la qualitat dels centres, sinó per possibilitar-ne la millora (López Mojarro, 1999). La qualitat busca la satisfacció del "client", el ciutadà en un desenvolupament humà, i per aquest motiu cal: un estudi de les necessitats; el disseny de les actuacions i serveis i i la planificació, realització i implementació. La gestió de la qualitat són els processos, la millora i la innovació:

- Processos per avançar en les necessitats envers un nou marc i model per aconseguir els objectius.
- Posada en marxa d'accions que suposin la millora constant: planificant les necessitats, implementant les accions de millora, verificant-ne els efectes, actuant a partir dels resultats, valorant les fites i mantenint el que s'ha aconseguit.

---

<sup>5</sup> PMQEC. Projecte per a la Millora de la Qualitat dels Centres Educatius. Departament d'Ensenyament.

- Activitat sistemàtica en la creació d'actuacions i serveis nous amb caràcter innovador.

La societat necessita aquests referents de qualitat diferenciada que estiguin consensuats per tal que puguin esdevenir una millora. Un primera conceptualització podria ser: "la qualitat es refereix a la perfecció dels processos, els productes o serveis que una organització proporciona, en un sentit més operatiu, la qualitat es considera la satisfacció de les necessitats i expectatives raonables dels clients" (Unceta, 2003).

Els conceptes de qualitat comporten un concepte d'èxit (Martínez, 2001):

- La qualitat com a fenomen excepcional suposa la consideració de l'educació com aquella que es distingeix de la resta pel seu caràcter exclusiu. Aquest tipus de qualitat es defineix per la distinció, l'excel·lència i l'accés només per una minoria. El concepte de qualitat té un significat elitista i permet diferenciar productes de qualitat d'aquells que es consideren "defectuosos".

#### **Èxit educatiu centrat en l'excel·lència dels resultats.**

- La qualitat com a perfecció o mèrit suposa que la primera passa a ser responsabilitat de l'organització. Davant de la idea tradicional d'exclusivitat, la qualitat se centra en processos i a "fer bé les coses". Des de la denominada "cultura de la qualitat", es persegueix "ser perfecte" en cada etapa del procés.

#### **Èxit educatiu centrat en el resultat perfecte.**

- La qualitat com a adequació a propòsits suposa una consideració funcional de la qualitat que va més enllà de l'anàlisi dels processos, productes i serveis. La qualitat es relaciona amb la correspondència entre els resultats i els fins proposats, així com entre els programes i les necessitats dels clients.

#### **L'èxit educatiu és en el procés que fa arribar a un resultat perfecte.**

- La qualitat com a producte econòmic centra els seus interessos en l'eficiència econòmica i en la relació entre costos i resultats. Aquí es prioritzen indicadors de realització o rendiment.

#### **Èxit educatiu relacionat amb el resultat com a expectativa econòmica i de mercat laboral.**

- La qualitat com a transformació i canvi orientats envers l'avaluació i la millora d'àmbit institucional i pretén el desenvolupament de les capacitats de l'alumnat, així com la influència en la seva pròpia transformació. Aquest enfocament de la qualitat s'orienta envers que s'incrementi el coneixement, les capacitats i les destreses dels estudiants, perquè la qualitat la diferencia entre les qualificacions

d'entrada i les de sortida dels estudiants, i la implicació dels estudiants en la presa de decisions que afecten la seva transformació (increment de la confiança en ell mateix, el pensament crític...).

Pensem que cal focalitzar la qualitat de la comunitat educativa i dels centres educatius per aconseguir processos d'èxit i de millora en l'última visió. No es parla d'una qualitat única, ni d'un únic procés, sinó de diferents qualitats i processos contextualitzats.

- ☑ La transformació i canvi orientats envers l'avaluació.
- ☑ La millora en l'àmbit institucional.
- ☑ El desenvolupament de les capacitats de l'alumnat, així com la influència en la seva pròpia transformació.
- ☑ L'increment del coneixement, les capacitats i les destreses dels estudiants.
- ☑ La implicació dels estudiants, així com la de tota la comunitat educativa en la presa de decisions que afecten la seva transformació.

Conceptualment, la qualitat educativa ens porta a processos envers l'èxit i la millora:

- La millora, l'avaluació i la innovació.
- El desenvolupament de les capacitats des del seu procés per a tothom.
- La participació i la implicació en la comunitat educativa.

Per tant, l'èxit educatiu se centrarà en la projecció dels nous referents educatius i socials i en la posada en marxa d'actuacions i mecanismes per a la millora i la qualitat com a procés. L'èxit educatiu comportarà una avaluació del procés, valorant-ne la qualitat. Per tant:

**L'èxit educatiu** són els processos intencionals i projectats de forma consensuada en la comunitat educativa com a ideari de millora local i contextualitzada.

La idea de millorar comportarà la nova visió i finalitat educativa, que es concretarà en actuacions, innovacions, formacions...; en la comunitat social i educativa.

**L'èxit educatiu** s'avaluarà a partir d'indicadors propis i contextualitzats en l'ideari de millora projectat, que seran els indicadors exigents, de procés i continuats de qualitat del projecte de millora contextualitzat.

La qualitat i l'èxit de l'educació han estat acompanyats sempre dels principis de l'equitat i la igualtat d'oportunitats. La qualitat educativa requereix la concordança amb l'equitat social (Colom, A.J; 2003):

QUALITAT EN UN SISTEMA EDUCATIU = QUALITAT PER A TOT EL SISTEMA  
SENSE EQUITAT NO HI HA QUALITAT

El principi d'igualtat d'oportunitats és un dels fonaments legislatius en educació, que comporta més qualitat educativa (Gimeno, J; Pérez, A, 1992) (Bonal, 2003). En el capítol següent, desenvolupem la igualtat d'oportunitats, com s'ha anat construint amb el concepte de diversitat i amb el d'educació inclusiva.

## 1.8. A tall de conclusió

La societat i l'educació es troben en un procés de canvi, com ara, la política, l'economia, la democràcia... Les institucions educatives, així com d'altres, s'han de situar davant d'una nova realitat per no quedar-se ancorades al segle passat.

El canvi de l'era industrial, a l'era de la informació-coneixement, així com la visió del desenvolupament humà, comporten el pas d'un model estàtic, de modernitat i d'equilibri a un altre del coneixement, dinàmic i postmodern. La racionalitat ha canviat en aquest nou model en una perspectiva holística, global i relacional dels sistemes social, educatiu, econòmic i polític.

El sistema educatiu no és aliè a aquest canvis, així com la societat, però som en un procés dicotòmic de coexistències de models, tant en l'àmbit social com en l'educatiu.

L'èxit educatiu actual s'ha de situar en els nous referents: els del desenvolupament humà, en una societat i en un món global, amb cooperació i polítiques educatives; en els nous reptes formatius; en la relació entre la comunitat; en la democratització real de la societat; en el nou currículum i les competències, així com en el paper de l'alumnat, docents, agents de la comunitat i famílies.

El sistema educatiu a Catalunya i a Espanya està estancat en una visió de fracàs, que no permet avançar en el procés dinàmic. S'avalua el sistema des d'una visió de resultats i no des d'una visió de procés. S'ha generat multituds de programes d'avaluació de l'educació, que tenen un gran impacte mediàtic –com el programa PISA com i, sobretot, posen l'accent en el rendiment de l'alumnat i no en la visió avaluadora multidimensional que requereix l'educació.

Els programes d'avaluació de l'educació que prioritzen els resultats s'emmarquen en models d'avaluació de mercat o de sistemes. Tot i que per a aquesta nova situació de la societat i de l'educació en procés és més adient una avaluació de tipus institucional i contextualitzada de la millora i la qualitat.

Els indicadors d'avaluació educativa necessiten situar-se en la millora i en el procés, no en els resultats i en la paràlisi estàtica de fracàs. També han de poder ser indicadors de les multidimensió i no han de mostrar exclusivament el rendiment de l'alumnat.

Per valorar i avaluar la qualitat educativa, és imprescindible un projecte de millora, per a la qual cosa cal una projecció de l'educació que es fonamenti en els nous referents i que tingui una finalitat educativa que es reflecteixi en els contextos i en la realitat. És difícil avaluar i provocar millora en una institució que no projecta els nous referents.

El concepte de qualitat i d'èxit estan relacionats amb la visió educativa: excepcional (excel·lència), perfecció, adequació a propòsits i producte econòmic. Nosaltres destaquem la qualitat relacionada amb el procés i la millora per generar el canvi i la transformació envers l'èxit en els nous referents.

La recerca de la qualitat i de l'èxit educatiu rau en els processos que una comunitat educativa i social realitza per avançar en el nou model i en la finalitat educativa de la nova societat.

L'èxit educatiu i la qualitat sempre insisteixen en la importància de la igualtat d'oportunitats, un tema que desenvolupem en el proper capítol amb la diversitat i l'educació inclusiva.



## CAPÍTOL 2

# L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

---

## 2. L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

El concepte d'inclusió en l'àmbit educatiu esdevé de l'exclusió i de la vulnerabilitat, relacionades alhora amb la igualtat d'oportunitats. La inclusió com a èxit i justícia és antagònica a la idea de l'exclusió com a fracàs i injustícia.

L'exclusió social i educativa de col·lectius i persones rau en les vulnerabilitats que generen desigualtats. En els estudis, aquestes vulnerabilitats s'han categoritzat per diferents factors relacionats, com ara: els socioeconòmics, socioculturals i sociopersonals.

La injustícia social dels drets de les persones ha configurat un marc de protecció de lleis i organismes sota el gran principi d'igualtat d'oportunitats dels quals se cerca l'equitat i la justícia. El principi ha comptat amb d'altres: normalització, integració, sectorització, personalització...

Per ser explicada i justificada, la inclusió necessita fer un recorregut per les igualtats d'oportunitats i la diversitat, on la diversitat ha obtingut unes determinades respostes i actuacions educatives, polítiques i socials.

La diversitat, estudiada a partir de tres factors –econòmic, cultural i personal– ha tingut una actuació en l'educació compensatòria, en la interculturalitat i en l'educació especial. Tres perspectives que, durant els últims anys, han incidit en la inclusió i la participació de tota la ciutadania en una realitat diversa. La nova perspectiva es relaciona amb la nova finalitat educativa i els nous referents educatius.

L'educació inclusiva en aquest nou marc és una resposta de millora i de procés envers la realitat diversa i la nova educació-societat.



## 2.1. De l'exclusió a la igualtat d'oportunitats

L'exclusió social i educativa per esdevenir inclusió social i educativa ha hagut de viure un procés ideològic, polític, econòmic, social i pròpiament educatiu, un procés lligat a la idea de societat i educació en procés i canvi amb uns nous models i referents.

Les polítiques, la qualitat educativa i els sistemes educatius han establert un nou repte "el principi d'inclusió en el sistema educatiu" per donar una resposta adequada a tothom. S'ha avançat en les desigualtats socials i educatives mostrant la diferència, la diversitat i la igualtat com a situació quotidiana.

Per conceptualitzar la inclusió és necessari conceptes com exclusió, desigualtat, injustícia, igualtat... coexistents en la realitat. El recorregut ens porta a la vulnerabilitat social i educativa de les persones.

L'exclusió social i la vulnerabilitat social, sovint generades per situacions de pobresa, són factors estructurals que perjudiquen els processos envers l'èxit del sistema educatiu. Les polítiques educatives, socials i econòmiques tenen el repte d'assegurar aquest camí envers a l'èxit (Essomba, M; Bonal, X; Ferrer, F, 2004).

L'exclusió social podem definir-la com: "situació resultant d'un conjunt de factors de desavantatge o de vulnerabilitat social que poden afectar persones o grups i que generen situacions d'impossibilitat o de gran dificultat per accedir als mecanismes de desenvolupament personal, inserció sociocomunitària i als sistemes de protecció social" (Subirats J. , 2004).

El terme d'exclusió vol dir "quedar fora", "d'estar apartat" o "ser apartat" de les dinàmiques, dels intercanvis socials i dels processos de participació ciutadana. Ser apartat de les dinàmiques fa que sigui un terme multidimensional i relacionat (Bartolomé, M ; Cabrera, F, 2003) :

- Dimensió econòmica: pobresa i atur.
- Dimensió cultural: desviació i marginació.
- Dimensió política: no-accés a participació ciutadana.
- Dimensió social: aïllament i segregació.

L'exclusió social no es pot explicar per un únic factor o causa, sinó que es defineix, precisament, per una acumulació de factors o dèficits que s'interrelacionen i s'autoalimenten.

Els múltiples factors d'exclusió social, els trobem en diferents àmbits (Bartolomé, M ; Cabrera, F, 2003):

- Econòmic: factors relacionats amb la pobresa.
- Laboral: situacions d'instabilitat i de precarietat laboral.
- Formatiu: dèficits en la formació.
- Sociosanitari: manca de salut i situacions de malaltia.
- Residencial: processos de segregació espacial.
- Relacional: precarietat o inexistència de xarxes de relació i suport.
- Ciutadania i participació: dificultat d'accés al reconeixement i la participació sociopolítica.

Les situacions d'exclusió són el resultat de cadenes d'esdeveniments reforçats o impulsats per les desigualtats i les determinacions estructurals del sistema econòmic i social. Va més enllà de les situacions "clàssiques" de desigualtat (relacionades amb la pobresa) i inclou situacions generades per les noves fractures socials i el trencament dels eixos d'inclusió: utilitat social, adscripció política i adscripció comunitària.



Gràfic 3. Eixos de la inclusió social. Pla de Llengua i Cohesió Social -LIC<sup>6</sup> (2003-2006)

“La vulnerabilitat és aquell conjunt de situacions d'equilibri social i personal precari que es poden transformar en exclusió social amb la intensificació d'algunes de les condicions d'instabilitat o dèficits existents o amb l'aparició de nous factors d'exclusió” (Martínez Celorrio, X; Marín, A, 2012).

L'exclusió social és un procés dinàmic, centrat en les condicions i les situacions prèvies, que generen situacions d'exclusió i no afecten per igual tots els individus. Distingim

<sup>6</sup> Subdirecció General del Departament d'Ensenyament en Llengua i Cohesió Social

tres eixos sobre els quals es vertebreren les desigualtats socials: edat; sexe; i origen i/o grup ètnic/cultural (Martínez Celorrio, X; Marín, A, 2012).

Cada vegada són més amplis els sectors socials que reuneixen condicions que podem considerar de vulnerabilitat social. Les dones, els joves, la gent gran, els discapacitats i els immigrants són els sectors socials més vulnerables i que tenen més risc de caure en situacions d'exclusió social.

Alguns factors de vulnerabilitat social que poden conduir a situacions d'exclusió són: l'atur i la precarietat laboral, la dependència de prestacions socials, el baix nivell formatiu o el fracàs escolar, les discapacitats o malalties cròniques, l'accés precari a l'habitatge, el deteriorament de les xarxes familiars, la manca de participació política i social...

Per tant, la vulnerabilitat social està relacionada amb els recursos econòmics i amb el reconeixement dels drets dels discapacitats i les minories ètniques.

No és el mateix una persona amb discapacitat dins d'un context econòmic i cultural favorable, que dins d'un context deprimat; el mateix que amb les minories ètniques, famílies que canvien de residència per un trasllat en la feina de la multinacional dels pares, o les famílies que els pares tenen una feina precària.

Per tant, cal dir que un altre aspecte que connecta els col·lectius vulnerables és la situació econòmica de la família, la precarietat en els recursos i els suports familiars.

L'exclusió social, la desigualtat i la vulnerabilitat de col·lectius han cercat en les polítiques una intenció d'equitat i de justícia social, així com el concepte establert d'igualtat d'oportunitats.

Les legislacions educatives han de ser garants de l'equitat socioeducativa, en què el sistema formal d'educació és un importantíssim propiciador d'aquesta equitat. "Sabent que el nostre sistema es caracteritza per la desigualtat, els conflictes d'interessos i on les institucions no juguen un paper neutre, ja que tendeixen a potenciar uns grups i a coaccionar d'altres"; malgrat la pretensió d'universalitat, en el seu funcionament, el sistema tendeix a regular i legitimar l'ordre social des dels interessos dominants (Brunet, I ; Morell, A, 1998).

L'equitat es refereix a "la justícia que ha d'estar present en l'acció educativa per respondre a les aspiracions de tots els ciutadans amb criteris i objectius comuns . Per una altra part, l'equitat té en compte la diversitat de possibilitats en què es troba l'alumnat i orienta les decisions en l'àmbit educatiu d'acord amb aquestes possibilitats" (Marchesi, A ; Martín, E., 1998)".

El principi d'igualtat d'oportunitats al llarg del segle XX ha estat una fonamentació legislativa en educació i ha creat una base de la qualitat d'educació (Gimeno, J; Pérez, A, 1992). La resposta educativa per a la igualtat d'oportunitats ha anat des de l'educació compensatòria, la coeducació, educació intercultural i l'educació especial.

La igualtat d'oportunitats comporta una acció política educativa que ha de tenir present les desigualtats educatives per: territori, classe social, immigració, gènere i necessitats educatives especials. Aquestes desigualtats alhora estan relacionades amb tres fases del procés educatiu: accés, condicions d'escolarització i resultats.

A continuació exposem un quadre en aquests dos eixos de l'estudi de la qualitat en la igualtat d'oportunitats a Catalunya. (Essomba, M; Bonal, X; Ferrer, F, 2004).

<b>POLÍTICA EDUCATIVA I IGUALTAT OPORTUNITATS</b>			
	<b>Accés</b>	<b>Condicions d'escolarització</b>	<b>Resultats</b>
<b>Territori</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Probabilitats desiguals d'accés a especialitats professionals, artístiques i formació de les persones adultes segons comarques.</li> <li>• Probabilitats desiguals d'accés als estudis postobligatoris segons comarques</li> <li>• Oferta desigual en el territori en l'etapa de 0 a 3 anys</li> <li>• Oferta desigual en el territori d'educació no formal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existència de desequilibris comarcals per presència desigual d'oferta</li> <li>• Concentració de problemàtiques en determinades zones</li> <li>• Cobertura desigual de necessitats educatives per comarques i zones socialment desafavorides</li> <li>• Implicació desigual dels centres en els projectes educatius de territori</li> <li>• Cobertura desigual de recursos personals, tècnics i materials</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferències en la graduació segons els règims escolars comarcals</li> <li>• Concentració del fracàs escolar en zones socialment desafavorides</li> <li>• Diferències en l'accés a la formació per la inserció laboral i professional i a la formació permanent</li> </ul>
<b>Classe social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accés desigual dels grups socials als nivells educatius preobligatoris i postobligatoris</li> <li>• Barreres econòmiques d'accés a determinats centres</li> <li>• Barreres "culturals" d'accés a determinats centres</li> <li>• Barreres econòmiques en l'accés a serveis de temps lliure i/o activitats extraescolars</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferències en el grau d'heterogeneïtat social dels centres</li> <li>• Esforç econòmic desigual en educació en funció de la classe social</li> <li>• Manca d'estructures complementàries de suport a l'aprenentatge</li> <li>• Menor ús de la formació no reglada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correlació negativa entre nivell de renda i resultats educatius</li> <li>• Presència menor de les classes treballadores en estudis secundaris post obligatoris i en ensenyaments artístics, així com en ofertes de formació permanent i d'inserció laboral</li> </ul>
<b>Immigració</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accés desigual de l'alumnat d'origen immigrant als nivells educatius obligatori, preobligatori i postobligatori</li> <li>• Situacions de des escolarització</li> <li>• Situacions d'invisibilitat" oficial</li> <li>• Barreres econòmiques d'accés a determinats centres</li> <li>• Barreres "culturals" d'accés a determinats centres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concentracions artificials</li> <li>• Manca de recursos específics que facilitin l'aprenentatge</li> <li>• Concentració de l'alumnat d'incorporació tardana en determinats centres</li> <li>• Problemes d'absentisme i d'abandonament escolar</li> <li>• Plans d'acollida i d'atenció a la diversitat insuficients</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemes d'adquisició d'ensenyaments mínims i bàsics</li> <li>• Rendiment acadèmic baix</li> <li>• Poca participació en estudis postobligatoris</li> <li>• Poca participació en accions de formació permanent i d'inserció laboral</li> </ul>

<b>Gènere</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dèficit d'accés a opcions educatives tècnic professionals</li> <li>• Dèficit d'accés a carreres tècniques (noies)</li> <li>• Dèficit d'accés a carreres d'humanitats (nois)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dèficits en el currículum des d'una perspectiva de gènere</li> <li>• Dèficit de sensibilització del professorat i les famílies</li> <li>• Desigualtats d'interacció a l'aula</li> <li>• Inhibició de l'escola davant de comportaments agressius i violents dels nois</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No hi ha diferències significatives en els resultats per raó de gènere. El problema se situa, principalment, fora del sistema educatiu</li> <li>• Dificultats per accedir a accions formatives d'inserció laboral</li> </ul>
<b>Necessitats Educatives Especials (NEE)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desigualtat en l'elecció de centre per a l'alumnat amb discapacitats psíquiques o trastorns mentals</li> <li>• Desigualtat en el mapa territorial de l'atenció precoç</li> <li>• Dèficit en el tractament de les barreres arquitectòniques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dèficit en la coordinació de les actuacions d'atenció socioeducativa</li> <li>• Dificultats per promoure processos d'inclusió en centres ordinaris amb alumnat amb discapacitats</li> <li>• Dèficit de formació dels professionals especialitzats i del professorat en general en algunes discapacitats i el seu tractament educatiu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trencament de la línia d'inclusió educativa en etapes superiors</li> <li>• Dèficit de sensibilitat social envers la inclusió de persones amb discapacitat</li> <li>• Desigualtat en l'accés a un lloc de treball</li> </ul>

Taula 8. Política Educativa i Igualtat d'Oportunitats. Essomba, M; Bonal, X; Ferrer, F (2004)

Els conceptes d'igualtat i de diversitat tenen un fonament de justícia i un principi fonamental social i humà de diferència com a valor i oportunitat, així com a la identitat (Enguita Fernández, 2002).

La diversitat de manera general és l'expressió de les diferències individuals en forma de necessitats diferents, que provenen de les diverses capacitats, motivacions i interessos de l'alumnat i que s'han originat en el seguit d'intercanvis socioculturals. La diversitat en l'àmbit educatiu es concreta en unes atencions educatives d'atenció a la diversitat (Hernández, 2008).

La igualtat d'oportunitats cerca, com des de la diferència i la diversitat, realitzar actuacions i atencions educatives a partir dels principis educatius següents (Departament d'Ensenyament, 2003):

- **Igualtat d'oportunitats** per a l'aprenentatge i la participació. El sistema educatiu ha d'oferir a tot l'alumnat la possibilitat de participar en les activitats ordinàries, oferint a qui més ho necessita els suports i les formes d'atenció que els facin falta per poder compartir aquestes activitats i assolir al màxim els objectius d'aprenentatge previstos en l'etapa corresponent.
- **Normalització.** L'atenció educativa de l'alumnat en entorns ordinaris, fet que afavoreix la participació de l'alumne o l'alumna amb necessitats educatives especials en activitats conjuntes amb la resta de l'alumnat. **La intervenció** amb suports i recursos específics es du a terme afavorint que siguin els serveis o els recursos específics els que s'aproximin a l'entorn de l'alumnat (la seva aula, el seu centre, la seva zona...) abans de desplaçar-lo.

- **Integració de l'alumnat**, tant com sigui possible, en els centres docents ordinaris, en el cas que estiguin rebent serveis educatius específics en emplaçaments diferents dels ordinaris, tot preparant aquest alumnat per a la participació en els centres docents ordinaris i actuant-hi per facilitar-los la participació (Fernández, M; Müller, W, 2009).
- **Personalitzar l'educació.** La personalització de l'educació implica el reconeixement de diferents ritmes d'aprenentatge i de diferents tipus de participació i, no necessàriament, ni només, una atenció individual, sinó que suposa adreçar una mirada més personalitzada envers l'alumnat i l'entorn.
- **Atenció educativa de proximitat.** Garantir el dret de tot l'alumnat a rebre atenció educativa propera a l'entorn on viu i determinar criteris eficients de sectorització i coordinació dels serveis educatius generals i específics per tal d'afavorir l'educació dels infants mitjançant una intervenció més integrada.

Aquests principis en relació amb la igualtat d'oportunitats i la diversitat, en la nova visió educativa i referents, així com en l'evolució conceptual, es veuen ampliat amb dos més:

- **Participació i coresponsabilitat.** La participació dels diferents estaments de la comunitat educativa (alumnat, professorat i famílies) i la implicació de la comunitat social, des de les respectives responsabilitats, són elements imprescindibles per afavorir la inclusió escolar i social de les persones amb discapacitat. Les famílies de l'alumnat afectat han de participar en la presa de decisions sobre l'escolarització dels seus fills i filles i en el desenvolupament del procés educatiu dels infants.
- **Inclusió.** El principi d'inclusió afirma que els centres educatius han de ser oberts a tot l'alumnat, sense discriminacions ni exclusions, considerant tot l'alumnat membre de ple dret.

Per poder desenvolupar el concepte d'inclusió i d'educació inclusiva necessitem desenvolupar el de diversitat i el de resposta educativa.

La diversitat està àmpliament estudiada des de tres perspectives: la socioeconòmica, la sociocultural i sociopersonal. Sempre estan connectades i, en l'actualitat, són coincidents en la nova visió educativa holística, així com en el gran principi d'inclusió.

Per començar definirem la diversitat educativa:

“La diversitat és una característica intrínseca dels grups humans, ja que cada persona té una manera de pensar, de sentir i d'actuar, interdependentment que, des del punt de

vista evolutiu, existeixin uns patrons cognitius, afectius i conductuals de certa semblança. Aquesta variabilitat lligada a la diferència en les capacitats, necessitats, interessos, ritmes de maduració, condicions socioculturals... agafen un ampli espectre de situacions en l'extrem d'aquest hi ha els subjectes que s'allunyen de l'habitual. Davant d'una visió que associa el concepte de diversitat exclusivament a col·lectius que tenen particularitats que requereixen un diagnòstic i una atenció per part de professionals especialitzats, considerem que en els grups educatius hi ha una variabilitat natural, a la qual s'ha d'oferir una atenció educativa de qualitat durant la seva escolaritat" (Govern de Cantàbria, 2013-2014<sup>7</sup>).

## 2.2. La diversitat socioeconòmica –educació compensatòria–

La diversitat socioeconòmica es defineix com que la deriva de factors de tipus socials i econòmics en referència a la precarietat econòmica, a situacions familiars per risc de malaltia física o psíquica dels pares o conflictes amb la justícia.

Aquesta definició pot quedar relacionada a la diversitat per factors culturals, així com personals, per la qual cosa, malgrat que els conceptualitzem en tres apartats, sempre els trobem relacionats.

A Catalunya, davant dels factors socioeconòmics i culturals es van posar en marxa els denominats Programes d'Educació Compensatòria, fruit emblemàtic de la política reformista empresa el 1983 en el camp pedagògic. Es tractava d'un discurs destinat a corregir les desigualtats socials i assolir quotes més elevades de justícia social.

El concepte d'escolaritat deficient inclou els alumnes en risc de marginació que presentin problemes de maduració personal, d'habitució i de socialització, com també dificultats relacionades amb la motivació i la continuïtat en l'aprenentatge a causa de la seva situació sociocultural. En canvi, els estudiants amb dificultats d'educació especial, caracterials, amb mal comportament, absentisme motivat per problemes aliens a la marginació, etc. s'escapen totalment de l'àmbit del Programa de Marginats Socials d'Educació Compensatòria.

La circular del 15 de setembre de 1988, a Catalunya, adreçada als centres que acollien alumnes en risc de marginació social, concretava l'existència del programa que atendria els alumnes amb escolarització deficient motivada per (Departament d'Ensenyament, 1988):

---

<sup>7</sup> Educantabria. [http://www.educantabria.es/atencion\\_a\\_la\\_diversidad/atencion\\_a\\_la\\_diversidad/modelo-de-atencion-a-la-diversidad-/concepto-de-atencion-a-la-diversidad](http://www.educantabria.es/atencion_a_la_diversidad/atencion_a_la_diversidad/modelo-de-atencion-a-la-diversidad-/concepto-de-atencion-a-la-diversidad)

- Matriculació tardana: infants que s'han escolaritzat per primera vegada amb més de set anys (o bé també amb més de cinc anys quan desconeixen totalment la llengua catalana i/o la castellana).
- Absentisme elevat: quan les absències de l'escola, motivades per nomadisme familiar o per altres causes molt específiques, superin el nombre de cinquanta dies per curs escolar.
- Condicions de vida i de vivenda molt degradades: barris gueto, barraquisme, etc.

L'objectiu que es pretenia assolir era assegurar una escolarització tan normalitzada com fos possible, amb una integració adequada. Per ajudar a aconseguir-ho, el programa proporcionava un suport educatiu amb professorat d'ensenyança general bàsica, recursos materials per a les aules i, si era possible, suport social a les famílies mitjançant l'actuació del treballador/a social i algunes ajudes que afavorien l'escolarització, com ara: menjador escolar, materials didàctics, sortides i convivències escolars.

El 1990, el MEC i el Departament d'Ensenyament a Catalunya van signar un conveni de col·laboració respecte a l'educació compensatòria, on el Departament assumia l'execució de les actuacions a Catalunya.

El factor socioeconòmic i cultural estaven relacionats. L'objectiu principal del Programa de Marginats Socials d'Educació Compensatòria era donar ajuda per a la plena integració escolar de l'alumnat amb problemes de marginació social, ja fos per raons econòmiques, culturals i/o ètniques (Montano, F.; Castella, E.; Pérez, P., 1992).

Actualment, en el context català ha estat considerat necessari un doble canvi davant el ràpid increment de la població escolar procedent de la immigració i de l'aparició de noves formes d'exclusió social: "una adequada integració educativa, social i cultural de tot l'alumnat independentment del seu origen i condició en un concepte d'inclusió i de cohesió social" –Pla de Llengua i Cohesió Social a Catalunya– (Departament Ensenyament, 2003-2006).

### **2.3. La diversitat sociocultural –educació intercultural–**

La diversitat sociocultural és la que prové de factors migratoris, però que també es relaciona amb factors econòmics, socials i personals.

Els moviments migratoris són una realitat en la nostra societat catalana i espanyola. En l'última dècada, s'ha produït un nombre elevat d'incorporació de famílies procedents



d'altres països al nostre context, cosa que ha fet que diversitat sociocultural sigui un component present en l'entorn social i educatiu (Borreo, R.; Blázquez, F., 2012).

Els municipis, barris i centres educatius són les realitats més concretes que han acollit aquesta diversitat sociocultural. Les escoles de primària i secundària, com a concreció de l'entorn social, econòmic, polític i cultural, han de gestionar i planificar una nova resposta educativa que comporta una cohesió social entre les cultures.

En la cohesió social, els centres educatius, entre altres factors, tenen present els diferents orígens culturals: les diverses experiències escolars, la varietat dels coneixements previs adquirits; la pluralitat de les llengües i el desconeixement de la llengua catalana o castellana; les variades situacions de l'entorn familiar en els fets migratoris i les diferents expectatives de l'alumnat i les seves famílies sobre el fet acadèmic. Aquets factors, però, es poden viure com a riquesa o com a dificultat.

A la nostra realitat i trajectòria, tot això comporta una nova situació que necessita recursos humans, econòmics i normatius; així com de polítiques educatives i socials.

Els estudis i actuacions per la diversitat sociocultural compten amb molts enfocaments, models i programes i polítiques. Per sintetitzar, utilitzarem la classificació de Bartolomé (1997) que ens permetrà situar-nos en els conceptes d'educació intercultural, així com en el model holístic i de la ciutadania.

<b>ENFOCAMENTS, MODELS I PROGRAMES D'EDUCACIÓ MULTICULTURAL</b>		
<b>ENFOCAMENTS</b>	<b>MODELS</b>	<b>ALGUNS PROGRAMES I POLÍTQUES D'ACTUACIÓ</b>
<b>ENVERS L'AFIRMACIÓ HEGEMÒNICA DE LA CULTURA DEL PAÍS D'ACOLLIDA</b>	<b>ASSIMILACIONISTA.</b> L'alumnat de minories ètniques s'incorpora al sistema escolar "normal" que no té en compte les peculiaritats de la seva identitat cultural d'origen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa d'immersió lingüística en la llengua del país d'acollida.</li> </ul>
	<b>COMPENSATORI.</b> Les diferències culturals es consideren un dèficit que no permet a qui ho té aconseguir l'èxit escolar. Es veu necessària una recuperació amb programes d'educació compensatòria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa d'educació compensatòria.</li> <li>• Programa de remei – suports per a l'aprenentatge de la llengua dels país d'acollida</li> </ul>
	<b>SEGREGACIONISTA.</b> En una societat clarament fragmentada, es releguen les minories ètniques en escoles especials, cosa que impedeix i dificulta el seu accés al sistema educatiu de la cultura dominant.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organització d'escoles per a les minories ètniques.</li> </ul>
<b>ENVERS EL RECONeixEMENT DE LA PLURALITAT DE CULTURES EN ASPECTES PARCIAIS O GLOBALS DINS DEL MARC ESCOLAR</b>	<b>CURRÍCULUM MULTICULTURAL.</b> Modificació parcial o total del currículum escolar per a la introducció de continguts multiculturals.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículum additiu. Incorporació d'alguns continguts ètnics, sense revisió global del currículum. La multiculturalitat com a eix transversal.</li> <li>• Programa de transició, que suposa reconèixer la llengua materna com a pas a l'ensenyament de l'idioma del país d'acollida.</li> </ul>

	<b>PLURALISME CULTURAL.</b> Reconeixement del dret a l'expressió pròpia de la identitat cultural de les minories ètniques a l'escola. Es proposa la separació parcial o total de grup en institucions educatives o la possibilitat de tenir currículums diferents.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creació d'escoles per a grups minoritaris orientats a preservar la seva cultura peculiar.</li> <li>• Programa de manteniment de la llengua materna durant tota l'escolarització, juntament amb la llengua de la cultura majoritària.</li> </ul>
<b>ENVERS UNA OPCIO INTERCULTURAL BASADA EN LA SIMETRIA CULTURAL</b>	<b>L'ORIENTACIÓ MULTICULTURAL.</b> Es vincula l'orientació personal al desenvolupament de la identitat cultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de desenvolupament de l'autoconcepte.</li> </ul>
	<b>EDUCACIÓ NO RACISTA.</b> S'ha de procurar evitar la transmissió de valors i conductes racistes. No es qüestiona la dimensió ideològica.	
	<b>INTERCULTURAL</b> (o diferència cultural). Respecta la diversitat cultural i promouen la comunicació i el diàleg entre grups culturals diversos. És per a tot l'alumnat. Prioritat a la solidaritat i reciprocitat entre cultures.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de relacions humanes a l'escola.</li> <li>• Programa orientat a valorar la diferència i a viure la diversitat.</li> <li>• Programa multicultural lingüístic. Estudi de les llengües dins d'un marc més ampli multicultural.</li> </ul>
<b>ENVERS UNA SOCIETAT MÉS JUSTA, LLUITANT CONTRA L'ASIMETRIA CULTURAL, SOCIAL I POLÍTICA (sociocític)</b>	<b>HOLÍSTIC DE BANKS.</b> Aborda la interculturalitat a l'escola des d'un enfocament institucional. Incorpora elements de denúncia i lluita contra la discriminació.	
	<b>ANTIRACISME.</b> Denúncia les arrels estructurals del racisme.	
	<b>RADICAL.</b> Acció de sensibilització realitzada en l'interior de les minories culturals marginades vincula processos educatius, organitzacions i polítics.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa d'educació d'adults des d'aquest enfocament (Samba Kubally).</li> </ul>
<b>ENFOCAMENT GLOBAL: INTERCULTURALITAT I LLUITA CONTRA TOTA DISCRIMINACIÓ</b>	<b>PROJECTE EDUCATIU GLOBAL.</b> Intenta valorar la diversitat i promoure la igualtat. Educar per la ciutadania en una societat multicultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa d'educació per a la responsabilitat social.</li> </ul>

Taula 9. Enfocaments, models i programes d' Educació intercultural. Sabariego, M. (2002, p. 54 i 55)

En la forma de conceptualitzar la diversitat cultural a Europa, podem diferenciar tres etapes de les polítiques d'immigració i d'educació intercultural: projecte assimilacionista, l'interculturalisme i l'humanisme (Perotti, 1994, citat per Sabariego, M., 2002).

- **L'assimilacionisme** consisteix a oferir una educació especial a l'alumnat "culturalment diferent" amb l'objectiu prioritari que els fills dels immigrants estrangers aprenguin la llengua de la cultura majoritària i s'incorporin als programes educatius vigents.
- **L'interculturalisme** vol promocionar una educació per a tots, orientada al descobriment de la diversitat i a obtenir les habilitats i destreses necessàries per millorar la relació de diferents cultures. L'objectiu seria "promulgar una trobada entre cultures, de comprensió, de solidaritat i de cooperació, a partir d'un pluralisme supranacional que, conscient dels conflictes les divergències, els minimitzi i els superi en funció de la participació, lliure i consentida, en nous valors i opcions" (Colom, 1992, p. 74).

- **Humanisme.** Desafiament al sistema educatiu posant en qüestió la capacitat de transmetre coneixement i les destreses necessàries que permetin als ciutadans de diferents orígens participar en una societat democràtica plural. Aquest aspecte es pot generalitzar a tot l'alumnat on: “formar la imatge d'un ciutadà amb diverses identitats col·lectives concèntriques, inclusives i no excloents; més encara, interdependent, perquè resulta difícil pensar en algú que pugui implicar-se vivament en una comunitat nacional o europea –per exemple– sense fer el que és propi en el marc més pròxim de la comunitat local” (Jordán, 1995, p. 11).

El concepte de diversitat sociocultural està fonamentat en l'educació multicultural i intercultural, que té un caràcter específic, contextual i relacionat al marc polític, cultural i social (Hansen, 1998).

El multiculturalisme és un fet. Aquesta evidència té diferents connotacions depenent del context sociopolític on és i on evoluciona. Les pràctiques socials són diferents i reflecteixen una actitud i valor segons el tractament i visió de la diversitat cultural: des d'una hostilitat simbòlica o visible, a la tolerància i a la fràgil coexistència. Estem immersos en una endogàmia relacional per tal d'aconseguir la legítima i desitjada convivència en qualsevol espai públic (Jordan, 2007).

“La tendència inexorable envers la globalització, coexisteix, divergeix o bé entra en conflicte amb la recerca de la identitat dels individus i dels grups que procuren afirmar i perseverar en la seva diferència i les seves particularitats culturals. La paradoxa està en, com en un context desterritorialitzat, amb una globalització cultural creixent, s'ha incrementat la territorialització cultural en la lògica del que és divers” (Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M., 2001, p. 265-267).

La gestió del multiculturalisme des d'una visió d'identitat reduïda a una sola pertinença, en clau d'identitat suprema, es converteixen en un instrument d'exclusió i de discriminació, cosa que permet el pas de la diferència cultural al diferencialisme social mitjançant l'etiquetatge social, les estereotípies i les tipificacions. En les últimes dècades, s'ha incrementat en el nostre país les estereotípies dels immigrants, la diferència entre autòctons i s'ha accentuat el discurs alarmista, però també s'han dut a terme moltes tasques socials i educatives envers la cohesió social (Provansal, 1999).

A Europa s'ha arribat a un consens diferenciador entre el terme multiculturalitat i interculturalitat (Borreo, R.; Blázquez, F., 2012).

El terme multiculturalitat “expressa una situació real d'una societat amb diferents grups culturals que mantenen prou cohesió entre ells d'acord a un nombre de valors i normes”. La interculturalitat “afirma explícitament la realitat del diàleg, la reciprocitat, la interdependència i expressa més bé un desig un mètode d'intervenció” (Galiano, A; Escribano, A, 1990).

L'educació multiculturalitat es refereix a una "societat construïda com un mosaic, des d'una conceptualització estàtica de les cultures en contacte i sense opció de diàleg i intercanvi" (Sabariego, M., 2002). Això condueix a una coexistència forçosa, de rebuig o d'ignorància mútua (Juliano, 1993).

El terme d'interculturalitat en l'àmbit educatiu pretén que hi hagi un caràcter de procés dinàmic, d'intercanvi, d'obertura i solidaritat, reconeixent els valors, les formes de viure, de representació simbòlica dins dels registres d'una mateixa cultura o d'una altra (Sabariego, M., 2002, p. 75).

En l'educació intercultural, la igualtat i la diversitat són dos aspectes claus, i a les aules dels centres educatius tenen la seva incidència en dos aspectes: ensenyar i com fer-ho per afavorir la igualtat i fer real la diversitat.

El currículum reflecteix la realitat d'una societat multicultural i diferents perspectives en la diversitat. En la igualtat, el currículum inclou temes com els drets humans, la prevenció del racisme i la discriminació i l'alumnat aprèn sobre els seus drets i responsabilitats.

En la diversitat, l'organització de l'aula es planteja treballar en els grups heterogenis, cercar oportunitats per a la cooperació; utilitzar habilitats i el coneixement de tothom.

En la igualtat, l'organització de l'aula vol generar les mateixes oportunitats per a la participació en els processos d'aprenentatge i en l'accés als recursos, validar les diferents habilitats i igualtats dels diversos coneixements (Betelaan, 1998).

Una de les primeres directrius davant la diversitat cultural ha estat considerar els desavantatges lingüístics i educatius: falta de coneixement de la llengua de l'escola i la insuficiència de l'educació dels països de procedència. Això va posar com a objectiu compensar les deficiències i integrar a l'alumnat –model compensatori de Catalunya–.

Les directrius han viscut moltes perspectives per l'evolució de les situacions contextuais d'Europa, però destaquem com durant els anys l'educació intercultural fonamentada en la valoració de la diversitat cultural i lingüística s'ubicava en la lluita contra el racisme, xenofòbia i antisemitisme, i s'entén com "el conjunt de pràctiques educatives destinades a proporcionar el respecte i la comprensió mútua entre tots els alumnes, independentment de quina sigui la seva procedència cultural, lingüística, ètnica o religiosa" (Comisión de la Comunidades, 1994, citat per Sabariego, M., 2002, p.19)

Es parla de cercar el respecte i la tolerància davant de la dicotomia "immigrant" i "autòcton".

L'educació intercultural i les polítiques van treballant envers la cohesió social cercant la dimensió intercultural de l'educació, on l'alumnat estigui preparat per conviure en una societat progressivament caracteritzada per la diversitat cultural i lingüística –Pla per a la Llengua i la Cohesió Social 2007-2013 a Catalunya– (Departament Ensenyament, 2010)

“ Dins del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social del Departament d'Educació (2004) es defineix un nou marc d'intervenció basat en la llengua, la interculturalitat i la cohesió

Social, que es concreta en l'aula d'acollida, el centre acollidor i el pla educatiu d'entorn: tres línies estratègiques per respondre d'una manera integrada als nous reptes de cohesió social i lingüística de la nostra societat. Amb la convicció, a més, de ser escola de qualitat per a tothom, arrelada al país i oberta al món.

És dins d'aquest nou context que cal adaptar i potenciar la immersió lingüística, aprofitant el patrimoni pedagògic de tota l'experiència acumulada. Per aquest motiu, es va crear un grup de treball dins del Consell assessor de la llengua a l'escola amb la finalitat de readaptar la metodologia d'immersió a les noves necessitats i a les noves realitats sociolingüístiques.

A més, els plans educatius d'entorn, concebuts com un impuls per potenciar la cohesió social, ofereixen una oportunitat per travessar xarxes de relació entre el teixit social, alhora que promouen de forma decidida l'ús de la llengua catalana en totes les activitats que s'adrecen a la comunitat educativa. Cal recordar que un dels eixos és fer ús de la llengua catalana, la llengua d'ús més enllà de les activitats curriculars i escolars.

L'alumnat dels centres educatius de Catalunya ha de poder fer ús de la llengua catalana en el seu entorn proper, el qual esdevé una peça clau per consolidar el coneixement i, sobretot, ha de poder usar la llengua en els diferents registres”.

**Font: Pla per a la Llengua i la Cohesió Social.** (Departament Ensenyament, 2003-2006, p. 6-7)

L'educació intercultural té un repte davant de la nova realitat social canviant en les tecnologies i mercat laboral:

“Les identitats col·lectives i individuals, les relacions interpersonals, la nostra capacitat de viure junts amb respecte per la llibertat de cada individu, la qüestió és com s'ha de gestionar la violència i resoldre els conflictes, i l'equilibri de poder entre les persones, grups i institucions, s'hagin convertit en temes centrals per l'educació” (Sabariego, M., 2002, p. 24, cita Perotti, 1994).

El gran desafiament educatiu està en la capacitat de formar ciutadans per participar en una societat democràtica plural, cosa que situa l'educació integral en un projecte amb una triple dimensió: idea o concepte, moviment de reforma educativa i com a procés.

L'educació intercultural dins del procés de canvi social i educatiu, l'hem de situar en el repte d'una societat democràtica intercultural, on destaca dos models el model crític antiracista i el model d'educació per a la ciutadania:

- El primer: “el propòsit de l'educació en una societat injusta respon a un ideal emancipador: la realització de la igualtat i la justícia. Per aquest motiu, s'han de qüestionar els supòsits implícits i posar en primer pla els processos de poder i la ideologia subjacent a les estructures, els procediments i les pràctiques

institucionals. Així mateix, cal confrontar les falses reivindicacions de racionalitat i objectivitat, i revelar els interessos parcials que poden amagar-se..." (Reynolds, 1999)

- El segon: "l'educació multicultural és una educació per al funcionament efectiu en una societat democràtica plural. Ajudar l'alumnat a desenvolupar el coneixement, les habilitats i les actituds necessàries per participar en una acció cívica reflexiva és un dels seus principals objectius" (Banks, 1993, p. 5).

L'educació per la ciutadania té el repte de construir unes comunitats més justes, cíviques i morals, tenint com a gran referent la societat culturalment plural, com a camí per a resoldre les desigualtats manifestes en el racisme, sexisme i classisme.

En el Congrés de 1999 de Barcelona "Coneixement i la Convivència. Projecte Educatiu de Ciutat. L'educació és la clau", Carneiro planteja:

"[...] el reconeixement de la dignitat i el paper central de la persona humana; la ciutadania social, els drets i els deures socials, la lluita contra l'exclusió; la ciutadania paritària, és a dir, el rebuig dels prejudicis discriminatoris de gènere o ètnics, la comprensió del valor de la igualtat; la ciutadania intercultural, o sigui, el valor de la diversitat i de l'obertura al món plural, i la ciutadania ecològica" (Carneiro, 2000).

En aquesta visió d'educació per la ciutadania i ciutat educadora, els processos formatius han de tenir present les dimensions següents (Sabariego, M., 2002):

- La formació d'un sentiment de pertinença obert a la pluralitat, transnacional i que reconegui la riquesa de saber conviure amb els altres.
- El desenvolupament d'una competència de ciutadania.
- La participació ciutadana dins i fora de les institucions educatives.

Qualsevol noció de ciutadania que vulgui donar resposta a la realitat actual ha de fusionar des de l'arrel la ciutadania nacional i la cosmopolita en una "identitat integrativa" (Cortina, 1997).

Els centres educatius han de trobar la relació entre la diversitat cultural creixent i la cohesió social. Hi ha dos principis fonamentals en aquesta relació Diversitat Cultural –Cohesió Social– (Delors, J., 1996):

1. "Assumir la diversitat cultural com una riquesa", ja que l'hem viscuda i la viurem sempre i, a més, és una base democràtica clau. Això comporta oferir respostes obertes per estendre el coneixement de l'altre, educant en valors profunds i fonamentat en l'ètica de l'alteritat (Ortega Ruiz, P; Mínguez Vallejos, R, 2001).

“Per idear i practicar una pedagogia capaç de dotar a qui s’educa des d’uns valors que permetin la relació entre persones, amb tota la seva càrrega d’igualtat ètica i antropològica” (Jordan, 2007) .

2. Preparar a tothom per participar activament en la construcció del projecte social. Fer exercici d’una ciutadania responsable i activa en una societat plural i democràtica.

La cohesió social i deliberació democràtica fan de l’educació per la ciutadania un dels horitzons més desitjables per construir comunitats justes i democràtiques en nostra societat multicultural. El seu objectiu es desenvolupar coneixements, els valors i les habilitats necessàries en l’alumnat perquè arribin a ser ciutadans efectius d’aquesta societat plural i democràtica. En aquest marc, la inclusió és una realitat.

## 2.4. La diversitat sociopersonal

La diversitat sociopersonal ha estat relacionada a concepcions de tipus diagnòstic de les deficiències, discapacitats i minusvalideses de les persones –CIDMM-:<sup>8</sup>

- **Deficiència:** “És tota pèrdua o anomalia d’una estructura o funció psicològica, fisiològica o anatòmica”. Així, segons la CIDDM, i des del punt de vista de la salut, “una deficiència és tota pèrdua o anormalitat d’un òrgan o de la funció pròpia d’aquest òrgan.”
- **Discapacitat:** “És tota restricció o absència (deguda a una deficiència) de la capacitat de realitzar una activitat de la forma, o dins del marge, que se considera normal per a un ésser humà.”
- **Minusvalidesa:** “És una situació de desavantatge per a un individu determinat, conseqüència d’una deficiència o d’una discapacitat, que limita o impedeix el desenvolupament d’un rol que és normal en el seu cas, en funció de la seva edat, sexe i factors socials i culturals (1980-83)”.

La persona deficient, discapacitada i/o amb minusvalidesa en el CIDMM es veu com a dèficit i des d’un vessant diagnòstic clínic i caracterial. El 2001, l’OMS (Organització Mundial de la Salut) desenvolupa una nova classificació basada en el funcionament i en les potencialitats –CIF– (OMS.CIF, 2001):

- **Benestar:** és un terme general que engloba l’univers global dels dominis de la vida humana, incloent aspectes físics, mentals i socials que componen el que es diu “la bona vida”.

---

<sup>8</sup> CIDDM - Classificació Internacional de Deficiències, Discapacitats i Minusvàlues- 1980. Organització Mundial de la Salut. CIF Classificació Internacional de la Funcionalitat – 2001 OMS.

- **Condicció de salut:** terme per a malalties (agudes i cròniques), trastorns, traumatismes o lesions. Una condició de salut pot incloure circumstàncies d'embaràs, envelliment, estrès...
- **Discapacitat:** limitacions en l'activitat i les restriccions. Denota els aspectes de dificultats d'interacció entre l'individu (condició de salut) i el seu entorn (context i ambient).

En les definicions del CIDMM i CIF hi ha un canvi en la perspectiva de la diversitat personal, passant d'una visió de dèficit i de compensació a un concepte general de tothom centrat en la salut i el benestar. Tothom és considerat com a divers, amb condició de salut i en algun moment o permanentment amb discapacitats. Ara s'accentua un model global de diversitat i obert de les potencialitats en funció de la participació de les activitats i la funcionalitat.

El concepte del CIF va donar un impuls a la nova visió de la diversitat amb dues proposicions bàsiques:

1. La consideració de la discapacitat com un fenomen humà universal, i no pas com un tret diferenciador d'una minoria social per a la qual calgui fer polítiques especials.
2. La comprensió de la diversitat com a fruit d'una interacció complexa entre les condicions de salut d'una persona i els factors personals i d'entorn, en què la intervenció en qualsevol de les parts modifica o pot modificar les altres com a elements d'un sistema complex.

En educació, el concepte de diversitat com a Necessitats Educatives Especials per als dèficits passa al denominat de les Barreres de l'Aprenentatge i la Participació des de les potencialitats i funcionalitats. El concepte de Diversitat deixa pas a l'Educació per a Tothom.

El pas conceptual necessita una mica d'història, d'organismes, associacions i institucions. Des de l'Informe Warnock (Warnock, 1987) a Anglaterra fins a l'Índex d'inclusió (Ainscow, M.; Booth, T. ; Dyson, A., 2006).

Els moviments educatius, les iniciatives legislatives i diferents països porten a difondre el dret de les minories a no ser discriminades per la seva diferència. És una evidència el creixement de la marginació que viuen les persones amb discapacitat, que comporten un empobriment en el seu desenvolupament personal i social.

La LISMI – Llei d'integració dels minusvàlids (1982) (LISMI, 1982) va donar lloc als decrets d'integració promulgats pel MEC (1985) (MEC, 1985) i les diferents comunitats autònomes.



La LOGSE (LOGSE, Llei 1/1990, de 3 d'octubre, orgànica d'ordenació general del sistema educatiu, 1990) va donar força magnitud a la integració dins del sistema educatiu. La llei va suposar el reconeixement del dret de totes les persones amb discapacitat a ser escolaritzada en contextos al màxim d'ordinaris.

La integració ha suposat canvis organitzatius, metodològics i curriculars en els centres, així com necessitats de recursos materials, personals i de formació. També, ha provocat resistències i discrepàncies en el model d'integració. En l'actualitat continuen existint el model d'escola especial diferenciat de l'ordinari.

“La adecuada respuesta a las necesidades educativas especiales u ordinarias, de los alumnos y alumnas exige disponer de un proyecto educativo de centro, compartido por toda la comunidad educativa, que asuma, tanto a nivel conceptual como metodológico y organizativo, la diversidad como factor inherente a todo grupo humano. Es esa misma diversidad la que hará necesario un esfuerzo de adaptación de la escuela a las características personales de la población atendida...” (MEC, 1989).

En la història recent, el nou concepte de discapacitat del CIF (2001) i la Declaració de Salamanca de 1994 (UNESCO) ha esdevingut un important referent per a la innovació pedagògica i per a les polítiques educatives. Recomanant que “tot menor amb necessitats educatives especials ha de tenir accés a una escola normal, que haurà d'acollir-lo i acomodar-lo dins d'una pedagogia centrada en el menor que cobreixi les esmentades necessitats”.

Més recentment, la Convenció per a la Defensa dels Drets Humans de les Persones amb Discapacitat, ratificada per la majoria d'estats membres de l'ONU el dia 30 de març de 2007, reconeix igualment “els drets d'infants i joves amb discapacitat de gaudir d'un sistema d'educació inclusiu, amb accés a l'educació obligatòria en les mateixes condicions que els altres membres de la comunitat, sense exclusió per raó de discapacitat, amb els ajustaments i suports necessaris per potenciar el màxim desenvolupament acadèmic, personal i social.”

El sistema educatiu té per objectiu fer uns centres educatius amb un entorn comprensiu, per acollir i atendre la diversitat de les necessitats de l'alumnat amb diversos interessos, motivacions i capacitats diferents. Les NEE en la visió de dèficit poden ser utilitzades de manera indiscriminada referint-se a factors econòmics, culturals o personals (Hernández, 2008).

L'escola comprensiva parla d'un currículum per a tothom, per tant, es parla d'un currículum fonamental i, per a l'alumnat amb NEE, es buscarà la manera d'accedir a aquest currículum amb adaptacions.

L'escola comprensiva estableix la integració de l'alumnat de centres d'educació especials que es puguin adequar al currículum mínim, els altres queden en centres especials; segregació i integració conviuen.

El concepte de NEE ha portat a reforçar en els centres i en els docents la visió que l'alumnat de diversitat ha d'estar atès per uns professionals especialistes i amb uns recursos determinats per compensar les dificultats.

Hi ha autors que, en aquest procés, es resisteixen a parlar de NEE i utilitzen el terme de Barreres en l'Aprenentatge i la Participació (Stainback, S; Stainback, W, 1999), (Ainscow, Mel, 2001):

"[...] etiquetar un alumne amb NEE genera expectatives més baixes per als docents i perquè, a més, aquesta pràctica se centra en les dificultats que experimenten els alumnes que estan "etiquetats", cosa que pot desviar l'atenció de les dificultats experimentades per altres alumnes." (Porter, 2001)

"No s'utilitza el concepte de NEE en aquest document perquè considerem que l'enfocament amb què s'associa té limitacions com a model per resoldre les dificultats educatives i pot ser una barrera per al desenvolupament de pràctiques inclusives en els centres educatius" (Booth, T ; Ainscow, M, 2002).

El concepte de NEE dins de la visió diagnòstica i mèdica de l'alumnat amb discapacitat va comportar una mirada educativa de necessitat atendre per la igualtat d'oportunitats. Aquest concepte es va instaurar com a atribut individual i s'instaurà com a categoria (Brennan, 1990). Com diu Puigdemívol, si passeges pels centres és freqüent la pregunta: "Quants NEE tens a classe?" (Puigdemívol, 1993).

"En currículum el objetivo principal no es ya hacer posible que los alumnos "diferentes" accedan al currículo establecido para la mayoría de los mismos, sino volver a pensar el currículo para asegurar una mayor igualdad entre todos ellos y el respeto a sus características propias" (Marchesi, A; Martín, E, 1998).

"El principal problema per desenvolupar una pedagogia de la diversitat no són tant els instruments didàctics necessaris, com les conviccions socials, culturals i pedagògiques dels professorat, alumnat i els mateixos pares i mares" (Muñoz, E; Maruny, Ll, 1993).

El concepte de barreres per a l'aprenentatge i la participació emfatitza la importància del context en la determinació del grau de dificultats resultants. No compten només les necessitats derivades de les condicions personals de discapacitat de l'alumnat, sinó que comencen a considerar rellevants les barreres que presenta l'entorn a les possibilitats d'aprenentatge de cada persona. (Ainscow, M., 2001); (Booth, T. i Ainscow, M., 2004).

En els darrers anys, ha anat prenent força l'educació per a tothom i escola per a tothom (Booth i Ainscow, 2004); (Giné, 2001); (UNESCO, 1994) i (Stainback, 1999).

És un concepte i model ferm, que ultrapassa la voluntat, expressada ja anys enrere d'incorporar l'alumnat fins aleshores exclòs al sistema educatiu. L'educació per a tothom és una visió inclusiva que supera molts aspectes vigents fins ara (Peralta, 2001):

- El primer és que es dirigeix a tota la població exclosa de l'educació o en risc d'exclusió. Depenent dels països o zones geopolítiques, se centraran en un sector o altre de la població. Des d'aquesta perspectiva, l'alumnat amb discapacitat seria considerat un grup en risc d'exclusió, per manca d'escolarització o segregació en aquesta.
- El segon es focalitza en la mateixa educativa i en el sistema educatiu. Es refereix a canvis estructurals que obliguin a oferir atenció a tot l'alumnat, per tant les polítiques inclusives han d'incidir en les pràctiques educatives i les formes d'organitzar, per tal de produir una educació de qualitat per a tothom.
- El tercer situa la inclusió com a tasca comunitària. L'èxit inclusió radica en actuacions socials amb els diversos agents educatius i socials. L'acció comunitària és un eix fonamental en el projecte inclusiu que, malauradament, no es té gaire en compte.
- El quart és que el concepte d'integració està més relacionat a reintegrar a algú que ha estat exclòs, mentre que la inclusió pretén incloure a tothom. A la vegada que la integració parla més d'igualtat, donar un tracte igualitari; mentre que la inclusió parla més d'equitat, donar a cadascú el suport necessari per incrementar-ne les potencialitats.
- El cinquè planteja la integració més com donar el recolzaments a l'alumnat discapacitat, mentre que el centre inclusiu pretén construir un sistema per satisfer les necessitats de tot l'alumnat i de cadascun. A més, la inclusió té una vessant social, essent un dret el que tota persona pugui participar en els diferents contextos socials, educatius, polítics... com a ciutadans.

Les tres diversitats exposades conflueixen en la seva trajectòria:

- Diversitat factors socioeconòmics – educació compensatòria – educació per a tothom.
- Diversitat sociocultural – educació intercultural – educació per a la ciutadania i la participació – educació per a tothom.
- Diversitat sociopersonal – educació especial – educació integrada – educació per a tothom.

Les tres diversitats, des de la vulnerabilitat i exclusió, amb la igualtat d'oportunitats ens aporten un concepte ferm de principi d'inclusió:

El **principi d'inclusió** afirma que els centres educatius han de ser oberts a tot l'alumnat sense discriminacions ni exclusions, considerant tot l'alumnat membre de ple dret. D'aquest principi, se'n segueix la voluntat d'avançar, progressivament i al màxim de les possibilitats, en l'escolarització de l'alumnat en centres ordinaris, potenciant, així mateix, la participació més activa i plena possible de tots i totes a les activitats del centre.

L'educació inclusiva ha tingut diferents enfocaments que més que excloents han estat en un continu marc d'elaboració i que podem denominar coincidents i inclús processuals per avançar al màxim cap a la veritable inclusió i l'èxit educatiu.

## 2.5. L'educació inclusiva. Procés inclusiu

L'escola inclusiva és fruit de la trajectòria de la diversitat en els diferents factors que, a la vegada, tenen present la nova visió i finalitat educativa, així com els nous referents de societat i educació en procés de canvi (Giné, 2003).

La inclusió que s'associa a l'atenció a l'alumnat amb discapacitat, la que s'associa a col·lectius amb risc de marginació, la que s'orienta prioritàriament a la millora de l'escola per a tots i la que entén la inclusió com un principi per entendre l'educació i la societat en aquest nou model i procés dinàmic de canvis (Ainscow M. , 2001) (Giné N. , 2008).

Els canvis socials. L'escola, per la seva dimensió social, ha de comportar una societat plural, on tingui cabuda els diferents ritmes d'aprenentatge, ètnies, valors culturals, capacitats... Si es donen avenços socials en drets humans i en la concepció de la integració i la inclusió de les persones, aquests es reflecteixen en la concepció de l'educació i s'integren en les pràctiques educatives quotidianes.

La velocitat dels canvis. Els estils d'aprenentatge, les metodologies i els materials didàctics queden obsolets a causa de la velocitat dels canvis, sense donar resposta a les noves necessitats que sorgeixen. L'educació inclusiva ens dota de noves metodologies: treball cooperatiu, treball autònom...

Evitar el fracàs escolar. El sistema educatiu s'ha sustentat, molts anys, en la homogeneïtat i la proposta educativa ha estat representada pel model que l'alumnat havia d'adaptar-se. La finalitat última de l'escola inclusiva és evitar el fracàs o la deserció escolar i eliminar les diferències i la segregació d'alumnes en itineraris, grups flexibles, aules especials, grups especials, aules d'acollida, centres específics, unitats

d'educació especial... Es tracta de convertir el/la docent i l'alumnat en els protagonistes imprescindibles de la transformació del model educatiu. La qualitat de l'educació passa pel desenvolupament de noves formes d'ensenyament – aprenentatge, que, a més de formar, potencien els altres i requereix de la formació i creativitat del professorat per respondre a les noves exigències.

Les directrius per a una educació inclusiva a partir de l'informe de la UNESCO són:

- L'educació inclusiva és un procés dirigit a oferir una educació de qualitat i d'èxit per a tothom.
- Promoure la cultura i un clima escolar agradable, que condueixi a un aprenentatge eficaç i inclusiu per a tothom.
- L'educació inclusiva és un procés d'enfortir la capacitat del sistema educatiu per arribar a tot l'alumnat. El sistema educatiu inclusiu es donarà quan els centres educatius ordinaris siguin més inclusius i millorin l'educació de tothom en les comunitats.
- La inclusió es considera com un procés per abordar i respondre a la diversitat de les necessitats de tots els nens i nenes, joves i adults mitjançant l'augment de la participació en l'aprenentatge, les cultures i comunitats, i reduint i eliminant l'exclusió en i des de l'educació. Promoure l'educació significa estimular el debat, el foment d'actituds positives i la millora dels marcs educatius i socials per fer front a noves demandes en els sistemes educatius i en la governabilitat. Es tracta de la millora dels processos i dels entorns per afavorir l'aprenentatge de l'alumnat en el seu entorn i en el sistema donant suport a l'aprenentatge en la seva totalitat (UNESCO, 2009) (UNESCO, 2005).
- Directrius polítiques clares on la inclusió i la qualitat són recíproques, per tant s'han de cercar polítiques que busquin l'equitat i la igualtat d'oportunitats com hem desenvolupat al començament del capítol. També han de considerar l'accés a l'educació com a qualitat educativa i d'oportunitats (Bonal, 2003) (Essomba, M; Bonal, X; Ferrer, F, 2004).

En aquesta mateixa direcció, hi ha d'altres aportacions que justifiquen la línia d'educació inclusiva per a tothom (Ainscow M. , 2005):

- La inclusió és un procés sense fi per trobar millors formes, cada cop més adequades, de respondre a la diversitat. Tracta sobre el fet de conviure amb la diferència i d'aprendre amb la diferència. Des d'aquest punt de vista, la diferència esdevé un factor positiu i un estímul per a l'aprenentatge de menors i adults.

- La inclusió s'interessa —i posa atenció especial— en la identificació i l'eliminació de les barreres en l'aprenentatge i la participació que pugui trobar l'alumnat. Es tracta d'utilitzar la informació adquirida a partir de l'observació de les polítiques i les pràctiques educatives, per estimular la creativitat i la resolució de les dificultats.
- La inclusió busca la presència, la participació i l'èxit de tot l'alumnat. En la presència es considera l'emplaçament on l'alumnat aprèn i s'interessa pel fet que sigui en entorns el més normalitzats possible; la participació fa referència a la qualitat de l'experiència dels escolars al centre i, per tant, inclou tant la seva experiència col·laboradora, com l'opinió de l'alumnat, i l'èxit remet al resultat obtingut per l'alumnat al conjunt de l'activitat escolar i no tan sols el resultat de proves o exàmens.
- La inclusió es fixa també, de forma especial, en aquells grups d'alumnat amb risc de marginació, d'exclusió, més gran o de no aconseguir un rendiment adient en l'aprenentatge escolar. Això implica una responsabilitat especial de les diferents instàncies administratives envers aquests grups d'alumnat, així com la necessitat de fer un seguiment específic de la presència, la participació i l'èxit, abans esmentats.

L'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial, 2007, posa de manifest com les diferents conceptualitzacions porten a uns països a posar l'èmfasi en la reforma de l'educació especial i d'altres en les modificacions en l'educació ordinària (Ainscow M. , 2005) (Giné, C., 2005).

El concepte d'inclusió comporta sis maneres de presentar-se que no són excloents i que són fruit d'investigacions i estudis de diferents autors (Ainscow, M. ; César, M., 2006) (Ainscow, Mel; Booth, T. ; Dyson, A., 2006):

- **Inclusió amb relació a la discapacitat i a les denominades NEE.** La inclusió mal entesa com a integració, o educació especial, no ha d'oblidar que hi ha alumnat amb discapacitats i que s'haurien de beneficiar d'una atenció en centres ordinaris. Aquests alumnes continua estant en centres d'educació especial amb el pensament que estan més ben atesos. El plantejament ha de ser que aquest alumnat ha d'estar en centres ordinaris i que s'ha de planificar els serveis, recursos i els suports per desenvolupar aquestes experiències inclusives.
- **Inclusió com a resposta als problemes de conducta.** La inclusió no ha de focalitzar l'atenció de les necessitats d'un únic col·lectiu, ja que la idea de l'escola inclusiva és atendre l'alumnat de la comunitat en què se situa, en el context socioeducatiu.

- **Inclusió** com a resposta als grups amb **major risc d'exclusió**. La idea de la inclusió focalitzada en el col·lectiu d'alumnat amb risc de marginació per causes socials –pobresa, immigració... – que són a centres educatius de determinats col·lectius. Pensem que no és el principi d'inclusió, ja que com hem dit en la visió anterior de problemes de conducta, l'escola inclusiva ha de donar resposta a una comunitat i un context.
- **Inclusió** com a promoció d'una **escola per a tothom**. Aquesta seria la visió de la inclusió d'escola per a tothom, des de la comprensió i donant una acollida i una resposta a tot l'alumnat i a tota la seva diversitat, incrementant les oportunitats de participació i d'èxit de tothom (Giné, C. , 2009).
- **Inclusió** com a **principi per entendre la societat i l'educació**. La inclusió se centra a assumir determinats valors com reconèixer els drets (Booth, 2006); respectar a la diferència; valorar cadascú; incrementar la participació de l'alumnat en el currículum i en la comunitat; transformar les cultures, les normatives i les pràctiques donant resposta a la diversitat; i la presència, participació i èxit de tot l'alumnat. La preocupació està en com promoure en els centres aquesta visió inclusiva.

El principi d'inclusió pensem que realment recau sobre l'escola per a tothom i societat inclusiva. A Catalunya, des del sistema educatiu, es parla d'inclusió en el marc de les denominades NEE i categories de discapacitats, utilitzant inclusió com a sinònims (Giné, Núria; i altres, 2009).

Una de les definicions més utilitzada d'educació inclusiva és la que veu la inclusió educativa com “un procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la capacitat, raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys i, juntament amb ells, dins l'aula” (Stainback, 2001).

En aquest procés envers la inclusió de què parla Stainback, la construcció d'un marc inclusiu està desenvolupat amb “l'Índex d'inclusió. Desenvolupant l'aprenentatge i la participació a les escoles”:

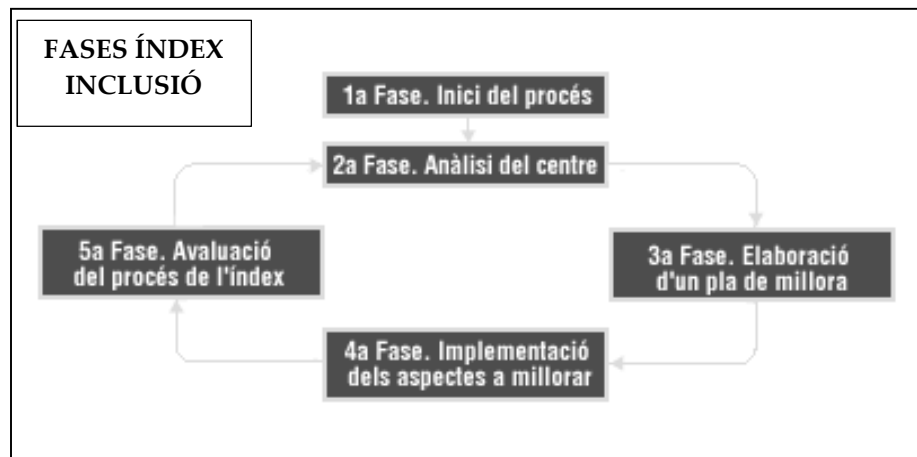
“L'Índex” és un recurs que serveix per donar suport als centres per tal d'anar avançant cap a l'educació inclusiva. És un document que pot ajudar a trobar el camí que ha de seguir tothom a l'hora de millorar la seva pròpia actuació. Els materials s'han dissenyat per enfortir la riquesa dels coneixements i de les experiències que les persones tenen sobre la seva pràctica. A més a més, aquests materials estimulen i ajuden a millorar qualsevol centre educatiu, sigui quina sigui la seva situació actual referent a la inclusió, és a dir, sigui quin sigui el grau en què el centre atén tot l'alumnat.” (Booth, T; Ainscow, M, 2002).

L'Índex d'Inclusió és un model de construcció processual d'una millora i inclusió en la nova finalitat educativa i social:

“L'Índex no és una iniciativa de més a més, sinó que és una forma de millorar els centres educatius, d'acord amb els valors de l'educació inclusiva. No és una alternativa per augmentar l'eficàcia, més aviat pretén construir unes relacions col·laboratives i de millora del context d'ensenyament i aprenentatge.” (Booth, T ; Ainscow, M, 2002).

S'estructura sobre la base de procés de millora i sobre les actuacions d'un pla consensuat des de l'anàlisi de tots els agents de la comunitat educativa. Es tracta d'un projecte de millora i d'inclusió en la qualitat educativa de procés i des d'una avaluació institucional.

Per tal cosa, assenyalem a continuació de manera molt sintètiques fases del procés d'elaboració, les dimensions, els indicadors i les seccions, malgrat que és tot un procés ampli de la comunitat educativa.



Gràfic 4. Fases de Índex d'inclusió. Ainscow, Mel; Booth, T ; Dyson, A. (2006)

- **Fase 1. Començar el procés de l'Índex.**
  - Establir un grup coordinador.
  - Fer l'escola conscient de l'Índex.
  - Explorar el coneixement del grup.
  - Preparar l'ús d'indicadors i de preguntes.
  - Preparar el treball amb altres grups.
  
- **Fase 2. Descobrir-ho tot sobre l'escola.**
  - Explorar els coneixements dels equips directius i del personal docent.
  - Explorar els coneixements de l'alumnat.
  - Explorar els coneixements dels pares-mares/cuidadors i agents locals.
  - Decidir les prioritats per dur a terme el desenvolupament.



- **Fase 3. Produir un pla inclusiu per al desenvolupament de l'escola.**
  - Col·locar l'Índex dins el pla de desenvolupament de l'escola.
  - Introduir les prioritats dins el pla de desenvolupament de l'escola.
  
- **Fase 4. Implementar els desenvolupaments.**
  - Posar en pràctica les prioritats.
  - Sostenir el desenvolupament.
  - Prendre nota del progrés.
  
- **Fase 5. Revisar el procés de l'Índex.**
  - Avaluar els desenvolupaments.
  - Revisar el treball amb l'Índex.

El procés de l'Índex d'inclusió parteix d'un lideratge de grup i de la comunitat educativa que, a partir d'uns indicadors, s'analiza el centre per poder establir un pla de millora participatiu i democràtic que s'implementa en la realitat i es fa un procés d'avaluació per retroalimentar-lo. Es parteix d'una anàlisi institucional, que porta a una projecció de millora en unes dimensions i indicadors d'aquest model inclusiu:

- Cultures inclusives: construir comunitat, establir valors inclusius.
- Polítiques inclusives: promoure escola per a tothom i crear suports d'atenció a la diversitat.
- Pràctiques inclusives: orquestrar l'aprenentatge i mobilitzar els recursos.

A continuació posem un exemple de les dimensions i els indicadors, fruit de l'adaptació realitzada a Catalunya de l'Índex d'Inclusió: *Aprendre junts per viure junts* i Guia per a l'anàlisi, reflexió i valoració de les pràctiques inclusives (Durán, D.; Giné, N. i Marchesi, A., 2010).

<b>DIMENSIONS I INDICADORS PER A LES PRÀCTIQUES INCLUSIVES</b>	
<b>Dimensió A. Crear CULTURES Inclusives</b>	
<p><u>A.1. Construir comunitat</u></p> <p>A.1.1. Tothom se sent acollit.</p> <p>A.1.2. Els alumnes s'ajuden els uns als altres.</p> <p>A.1.3. Els professors col·laboren entre ells.</p> <p>A.1.4 El professorat i els alumnes es tracten mútuament amb respecte.</p> <p>A.1.5. Hi ha col·laboració entre el professorat i les famílies.</p> <p>A.1.6. El professorat i els membres del Consell Escolar treballen conjuntament.</p> <p>A.1.7. Totes les institucions de la comunitat local estan implicades en el centre.</p> <p><u>A.2 Establir valors inclusius</u></p> <p>A.2.1. Les expectatives són altes per a tots els alumnes.</p> <p>A.2.2. La comunitat educativa comparteix els valors de l'educació inclusiva.</p> <p>A.2.3. Tots els alumnes són igualment valorats.</p> <p>A.2.4. El professorat i l'alumnat són tractats com a persones, independentment del seu rol.</p> <p>A.2.5. El professorat intenta eliminar totes les barreres a l'aprenentatge i a la participació en el centre.</p> <p>A.2.6. El centre s'esforça per reduir qualsevol forma de discriminació.</p>	
<b>Dimensió B</b> <b>Generar POLÍTIQUES inclusives</b>	<b>Dimensió C</b> <b>Desenvolupar PRÀCTIQUES inclusives</b>
<p><u>B.1 Promoure una escola per a tothom</u></p> <p>B.1.1. Els nomenaments i les promocions del professorat són justos.</p> <p>B.1.2. S'ajuda el professorat nou a integrar-se al centre.</p> <p>B.1.3. El centre intenta admetre tot l'alumnat de la localitat.</p> <p>B.1.4. Les instal·lacions del centre són accessibles a tothom.</p> <p>B.1.5. S'ajuda l'alumnat nou a integrar-se al centre.</p> <p>B.1.6. El centre fa els agrupaments de l'alumnat de manera que tothom se senti valorat.</p> <p><u>B.2 Organitzar el suport d'atenció a la diversitat</u></p> <p>B.2.1. Es coordinen totes les formes de suport.</p> <p>B.2.2. Les activitats de formació ajuden el professorat a atendre la diversitat de l'alumnat.</p> <p>B.2.3. Les polítiques sobre les necessitats educatives especials afavoreixen la inclusió.</p> <p>B.2.4. El suport psicopedagògic s'utilitza per reduir les barreres a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat.</p> <p>B.2.5. El suport que es dona a l'alumnat d'incorporació tardana, i que no coneix el català, es coordina amb altres suports pedagògics.</p> <p>B.2.6. Els programes d'orientació educativa i de suport a problemes de conducta es vinculen al currículum i a les mesures de suport a l'aprenentatge.</p> <p>B.2.7. Es redueixen les expulsions per indisciplina.</p> <p>B.2.8. Es redueix l'absentisme escolar.</p> <p>B.2.9. Es redueix la intimidació.</p>	<p><u>C.1. Orquestrar l'aprenentatge</u></p> <p>C.1.1, Es programa pensant que tot l'alumnat aprengui.</p> <p>C.1.2, Les classes promouen la participació de tot l'alumnat.</p> <p>C.1.3, El treball a classe promou una comprensió més gran de la diferència.</p> <p>C.1.4, L'alumnat s'implica activament en el seu propi aprenentatge.</p> <p>C.1.5. Els alumnes aprenen col·laborativament.</p> <p>C.1.6. L'avaluació fomenta el progrés i l'èxit de tot l'alumnat.</p> <p>C.1.7. La disciplina de l'aula es basa en el respecte mutu.</p> <p>C.1.8. El professorat utilitza la docència compartida.</p> <p>C.1.9. El professorat de suport es preocupa de facilitar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat.</p> <p>C.1.10. Els deures contribueixen a l'aprenentatge de tot l'alumnat.</p> <p>C.1.11. L'alumnat pot participar en activitats extraescolars.</p> <p><u>C.2. Mobilitzar els recursos</u></p> <p>C.2.1. Les diferències entre els alumnes es fan servir com un recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge.</p> <p>C.2.2. L'experiència del professorat s'aprofita plenament.</p> <p>C.2.3. El professorat desenvolupa recursos per donar suport a l'aprenentatge i a la participació.</p> <p>C.2.4. Es coneixen i s'aprofiten els recursos de la comunitat.</p> <p>C.2.5. Els recursos del centre es distribueixen equitativament per donar suport a la inclusió.</p>

**Taula 10. Dimensions i indicadors de la Guia per a les pràctiques inclusives. Duran (2010)**

A la Guia per a l'anàlisi, reflexió i valoració de les pràctiques inclusives, podem dir que parteixen d'un realitat fonamentada en la visió de la inclusió com a discapacitat,

però que vol avançar en la idea d'escola per a tothom. Els objectius de la Guia és ajudar a fer l'anàlisi, la reflexió i la valoració de les pràctiques inclusives, per fer conscients de la necessitat de canvi:

- “Avançar en l'escolarització inclusiva del conjunt de l'alumnat en centres escolars ordinaris.
- Impulsar metodologies que afavoreixin la participació de tot l'alumnat en els entorns escolars ordinaris.
- Optimitzar els recursos de suport per a l'escolarització de l'alumnat amb discapacitat en entorns ordinaris.
- Avançar en la coordinació interdepartamental per a l'atenció integral de l'alumnat amb discapacitat durant l'escolaritat i en la transició a la vida adulta.
- Definir el mapa de recursos i de serveis per a l'educació de l'alumnat amb discapacitat a Catalunya” (Durán, D.; Giné, N. i Marchesi, A., 2010).

Però per realitzar aquest procés, és necessari realitzar l'opció legislativa, amb recursos i propostes de millora i canvi envers el model inclusiu, de forma intencionada i conscient com a procés de millora (Giné C. , 2009) (UNESCO, 2005):

- Hi ha la necessitat de concebre la institució educativa amb uns altres fins que no només l'aprenentatge de coneixement.
- S'ha d'entendre el currículum en la línia de les competències bàsiques i de manera flexible.
- El grup classe homogeni no existeix i la manera de fer classe ha de trencar amb la visió tradicional d'un professor per a trenta alumnes.
- El professorat necessita formació metodològica i didàctica per seguir la línia inclusiva i d'atenció a la diversitat. També els centres necessiten els suports i els recursos humans i materials necessaris per desenvolupar la inclusió.
- La institució educativa ha de comptar i treballar de manera coordinada amb l'entorn comunitari, no com un fet aïllat.

En aquest nou paradigma de canvis, el nostre sistema educatiu té nous reptes:

“Catalunya, ara i durant els propers anys, necessita transformar el seu sistema educatiu, requereix un model propi sense hipoteques i aquesta transformació exigeix un canvi de perspectiva global, de paradigma, una teoria de l'educació moderna que esperoni el sistema envers els reptes educatius del segle XXI” (Roca, E.,2010).

L'autor planteja que aquest nou repte educatiu a Catalunya per a l'èxit inclusiu comporta:

- **Canvis en la concepció transmissora en grup** com a base de l'ensenyament, on l'escola tradicional de base transmissora té els dies comptats. Es necessiten optimitzar els guanys d'aprenentatge d'un individu si els vinculem a processos vitals d'autorealització, benestar psicològic i emocional, en la percepció de felicitat i de l'assumpció d'uns valors.
- **Canvis en la gestió dels temps** per cercar la concreció de la individualització de l'aprenentatge des de les potencialitats. En aquest sentit molts centres plantegen la tutoria compartida.
- **Canvis en la gestió del currículum.** En el segle que s'ha començat, no es pot continuar organitzant l'escolaritat de l'alumnat atenent als interessos conservadors de l'acadèmia. Els centres i la comunitat han de poder fixar la modalitat curricular i no s'ha de seguir la forma d'un currículum per disciplines. Però cal tenir molt present que el que serà determinat és veure la necessitat d'un canvi de mentalitat del món docent, on cal tenir present que no hi cap tot en el currículum i cal seleccionar allò substancial per fer girar els continguts curriculars en aquest eix.
- **Canvis en la gestió dels espais escolars.** "Normalment l'estil arquitectònic de la majoria de les escoles i instituts respon a un model encarcarat de concebre els espais escolars". "La transformació de l'espai requereix: polifuncionalitat simultània, digitalització no dependent, àmbits de singularització i confortabilitat bella."
- **Canvis en la gestió de la digitalització dels centres.** La digitalització de tots els espais escolars s'ha d'adaptar a la concepció pedagògica que el centre determini en virtut de la seva autonomia curricular i organitzativa. De l'esclat de propostes digitals, s'han d'escollir les que s'adaptin al model didàctic de cada centre.
- **Canvi en les direccions i els lideratges educatius.** En l'educació es necessita lideratge "perquè la tasca que es desenvolupa requereix de bones dosis de futuribles, és a dir, d'opcions de projecte." (Roca, E., 2010).

Els nous reptes i elements concrets que hem apuntat en l'èxit en un marc inclusiu són els que desenvolupem àmpliament en el proper capítol.

## 2.6. A tall de conclusió

La qualitat educativa ha considerat l'equitat i la igualtat d'oportunitats com a fonamentals per a l'èxit educatiu i social.

La vulnerabilitat de determinats col·lectius davant de factors socials, personals, culturals i econòmics comporta cercar polítiques i programes educatius per assegurar la igualtat d'oportunitats de totes les persones.

La vulnerabilitat per diferents factors necessita actuacions i proteccions per defugir de l'exclusió social i educativa.

La igualtat d'oportunitats i la diversitat van de la mà, així com actuacions educatives per atendre la diversitat.

La diversitat com a diferència de les persones ha estat estudiada i atesa des d'una visió de diferents factors que, a la vegada, són convergents i relacionats en l'exclusió i la igualtat d'oportunitats i altres principis.

La diversitat per factors socioeconòmics, culturals i personals han aportat al sistema educatiu actuacions i programes en educació compensatòria, en educació intercultural i en educació especial.

Totes tres, en el seu decurs, han coincidit en el principi d'inclusió i de participació, juntament amb la nova educació i finalitat educativa en els nous referents de la nova societat.

L'educació inclusiva es justifica davant d'aquesta societat i d'aquesta educació de canvi com a resposta en l'educació per a tothom, i a realitzar processos envers la millora educativa i inclusió.

L'educació inclusiva amb diferents perspectives es considera un procés per avançar i progressar en l'èxit educatiu i social, destacant el que s'estableix des de l'Índex d'Inclusió.

Per a l'èxit en un marc inclusiu és necessari aquest projecte de millora amb uns elements claus, els quals desenvolupem en el capítol següent.

## CAPÍTOL 3

### EL PROCÉS D'ÈXIT EN UN MARC INCLUSIU

---

#### 3. EL PROCÉS D'ÈXIT EN UN MARC INCLUSIU

En aquest capítol es parteix dels referents desenvolupats en els capítols anteriors, com ara:

- L'èxit educatiu des de la nova visió i finalitat educativa.
- El concepte de qualitat educativa i d'èxit des dels processos de millora envers els nous referents.
- El principi d'igualtat d'oportunitats i d'equitat en la diversitat.
- El principi de participació i d'inclusió educativa en la conceptualització d'educació per a tothom.

Els elements són aquells que en el context s'han de posar en marxa per realitzar el procés d'èxit en un marc inclusiu. Evidentment, molts d'aquest aspectes ja són presents en la pràctica educativa, per tant no es parla d'iniciar el camí, sinó d'orientar-lo envers a un veritable procés de millora en l'èxit d'un marc educatiu.

La dimensió política, comunitària, cultura democràtica i el currículum amb les estratègies inclusives són factors rellevants (Booth, 2006):

- **La dimensió política:** és un component clau per a aquest procés, però no només en una intencionalitat legislativa, sinó concretada en administracions i institucions locals, que realment puguin posar en marxa el recorregut. Per tant, les administracions han de tenir clares les noves perspectives, creure-les i poder establir els mecanismes i els suports per al nou marc amb confiança i un bon lideratge (Giné, C. , 2009).

- **La comunitat educativa:** és el component que obre la visió i missió d'una educació i societat del segle XXI, on la transcendència d'educar i formar va més enllà dels centres educatius amb un projecte de millora comunitari per a tenir èxit. La comunitat educativa i social local treballa en xarxa envers un mateix camí, i amb unes consensuades propostes de millora.
- En la comunitat educativa, **la convivència i la ciutadania** són dos elements que la configuren a partir de la identitat i la pertinença de tots els membres que la componen. Se cerca una cohesió social a partir de la participació i la implicació en l'ideari de millora a la comunitat.
- **La cultura democràtica i la participació:** són configuradors de la comunitat educativa, on els diferents membres participen de manera activa en les reflexions, propostes..., amb habilitats democràtiques i participatives reals que impliquen un compromís i una responsabilitat en l'ideari de millora en la nova missió i visió. La cultura democràtica impregna l'organització i el currículum.
- El projecte comunitari i de centre es concreta en els **projectes curriculars**, tenint present la realitat contextual i comunitària. El seu referent és el nou aprenentatge, el nou currículum i treballar –avaluar per competències–. També són importants les estratègies inclusives fonamentals en aquest procés, així com les noves tecnologies de la informació i l'aprenentatge.
- **Les estratègies inclusives** són els mecanismes en la pràctica educativa que planificats i dissenyats de manera adient ens portaran a realitzar processos de millora envers l'èxit en un marc inclusiu de manera concreta a la pràctica educativa.

Tots aquests components, així com la finalitat, nova visió i missió necessiten de processos constants d'innovació, formació i treball en xarxa, que arriben a ser claus per poder avançar envers l'èxit. El procés requereix d'uns mecanismes d'avaluació propis de cada context, amb indicadors, que valorin la qualitat i el procés envers l'èxit.

### 3.1. La dimensió política

La intenció de regular i modernitzar el sistema educatiu ha estat a Espanya i a Catalunya una constant des dels anys 80, buscant adaptar-se i adequar-se a la nova realitat social, política i econòmica del país i de les relacions mundials (Prats, 2002).

En trenta anys, Espanya i Catalunya ha hagut d'assumir tres aspectes claus:

- ✓ El sistema educatiu espanyol ha passat en 25 anys a homologar-se a la resta de països de l'entorn quant al nombre de població a atendre en edat escolar obligatòria.
- ✓ El sistema educatiu amplia i transforma les seves fites i objectius davant les evidències socials, culturals i científiques; i es planteja la universalització de l'educació secundària.
- ✓ El nou paradigma educatiu té una nova missió i visió.

Aquests aspectes han estat acompanyats d'un gran desplegament legislatiu i normatiu dependent del partit polític de govern, sense un consens. Tot plegat, més és que una estabilitat i regulació envers al canvi en un nou sistema, ha generat una inestabilitat i desconfiança del sistema educatiu.

Mencionem el seguit de lleis i recordem que actualment s'ha aprovat una altra llei que es començarà a desplegar:

- 1970 Llei d'educació i finançament de la reforma educativa (Villar Palasí).

L'educació especial es concep com un sistema paral·lel a l'ordinari.

- 1978 Constitució Espanyola (Art. 27, Art. 49).

Es reconeix el dret de tots els ciutadans a l'educació, i els poders públics estan obligats a promoure polítiques d'integració en totes les àrees socials.

- 1978 Pla Nacional d'Educació Especial.

Principis de normalització, integració escolar, sectorització i individualització.

- 1982 LISMI Llei 13/82, d'integració social dels minusvàlids.

Dóna forma legal al Pla Nacional d'Educació Especial.

- 1983 Ordre del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, de creació dels Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP)
- 1984 Decret 117/84 sobre ordenació de l'EE i la seva integració en el sistema educatiu ordinari. Generalitat de Catalunya.
- 1985 Real Decret 334/1985 d'Ordenació de l'educació especial.

Integració d'alumnes discapacitats en centres ordinaris.

- 1985 LODE Llei orgànica reguladora del dret a l'educació (Govern del PSOE).



- 1990 LOGSE Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (Govern del PSOE).
- 1995 Reial decret 696/1995, d'ordenació de l'educació especial dels alumnes amb NEE.

S'insisteix en l'ordenació, en la planificació i en l'organització de l'atenció a la diversitat.

- 1997 Decret 229/97, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Generalitat de Catalunya.
- 2003 Llei 51/03, d'igualtat d'oportunitats, no-discriminació i accessibilitat universal de les persones amb discapacitat.
- 2006 LOE. Llei orgànica d'educació (Govern del PSOE).
- 2009 LEC Llei d'educació de Catalunya. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- 2013 LOMCE – Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (Govern PP).

Llei actual aprovada amb poc consens parlamentari i amb moltes crítiques de la comunitat educativa, i d'altres partits polítics, per anar en detriment de la igualtat d'oportunitats.

La intencionalitat política en aspectes pedagògics, estructurals, d'atenció a la diversitat... ha portat a una pràctica educativa poc canviant i lligada a una intenció continuïsta en el sistema tradicional. Malgrat les evidències d'investigacions en la necessitat d'un nou enfocament educatiu didàctic, metodològic, organitzatiu..., la realitat educativa continua en una doble visió l'antiga i la intencionalitat d'una nova com vam exposar en el capítol primer.

La resistència al canvi no és només un sentiment d'acomodació, sinó resistència als canvis constants en les polítiques educatives, així com la falta de confiança en un sistema estable.

El sistema educatiu s'ha anat reformulant a si mateix, amb un progrés teòric i conceptual, però distanciat de forma considerable de la pràctica educativa, sense establir els mecanismes i estratègies: innovació, formació, elaboració de projectes concrets de millora...

L'Administració va elaborant i reelaborant decrets, plans, projectes o actuacions per apropiarse a la nova missió i visió educativa. Mentrestant, alguns centres i realitats

educatives cerquen aquest nova mirada com a perspectiva en la seva pràctica educativa; i molts d'altres se la miren en paral·lel, absents i amb contradicció sense avançar en la millora educativa.

En aquest sentit, l'Administració catalana ha desenvolupat un seguit de plans i projectes, cercant poder incidir en una nova visió educativa de la institució, però sense un consens comunitari, així com amb dificultats d'un treball innovador des de la pràctica i des d'una formació individual i no col·lectiva.

Certament, l'Administració ha volgut fer un procés envers la nova missió i visió educativa, però no han transmès confiança, seguretat i lideratge d'un procés, així com no ha establert els veritables mecanismes. No oblidem altres variables com és: la resistència al canvi dels docents, les dificultats formatives inicials i continuades, la falta de cultura democràtica...

En l'actualitat a Catalunya, es busca articular tot aquests plans, projectes, actuacions que es presenten de manera independent i fragmentant el nou referent educatiu i social. Els denominem "plans de plans", a causa del gran nombre d'aquests plans amb diverses formulacions i diferents matisos.

L'articulació necessita d'un sistema de confiança i d'una visió institucional global i en procés de millora. Recordem que, en l'actualitat som davant d'una forta crisi econòmica, institucional, política... que suposarà una frenada al procés i una forta mirada al passat buscant seguretat, quan el que està anunciant de nou és el canvi de valors, de referents...

Alguns d'aquests plans de plans són:

- Pla educatiu d'entorn
  - Pla de llengua i cohesió social
- Pla directori d'educació especial
- Projecte de Qualitat i millora educativa
- Projecte de convivència i ciutadania
- Decret d'autonomia de centres
- Pla d'Aprenre junts per viure junts. Pla d'Acció 2008-2015
- Pla d'atenció a la diversitat
- Comunitats d'aprenentatge
- Aprenentatge i serveis...

A l'**Annex 1: "Plans i projectes del Departament d'Ensenyament"**, destaquem algunes de les seves finalitats. Al llarg del capítol, anirem fent menció d'aquest en l'exposició dels elements.

A Catalunya, s'ha volgut finalment recollir i articular els "plans de plans" en el denominat Decret d'Autonomia de Centres, desplegat de la LEC.

La dimensió política i els diferents plans i/o projectes de l'Administració necessiten situar-se en una mirada local i concreta en les comunitats educatives immerses en contextos determinats i en una idea de projecte de millora.

### **3.2. La comunitat educativa i els idearis de millora**

L'èxit social i educatiu inclusiu requereix un projecte comunitari i una comunitat educativa i social.

La comunitat educativa i social és una proposta integradora de la vida ciutadana que els governs locals han de pretendre portar a terme desenvolupant polítiques i actuacions que cerquin la qualitat de vida de les persones i el seu compromís. Tot això, amb un esperit de ciutadania i amb els valors de la cohesió social i d'una democràcia participativa i solidària (Govern de Cantàbria, 2013-2014).

El concepte de centres educatius i comunitat educativa, normalment, es relaciona amb la col·laboració municipal en el centre educatiu. Nosaltres situem el concepte de comunitat educativa més enllà. És a dir, un municipi o entorn local que, amb els seus ciutadans, estableix uns projectes comunitaris i de centres educatius en una millora social i educativa en tots els contextos. Totes les institucions públiques i privades cerquen la construcció de "bons ciutadans" amb un sistema de valors i creences de millora i d'inclusió (Miquel, E., 2002).

La comunitat educativa desenvolupa aquests projectes comunitaris i de centre per a la millora educativa i la cohesió social, tenint com a referents la nova missió i visió, així com la pròpia realitat i identitat comunitària.

Els projectes de millora educativa dels centres i de les comunitats a Catalunya han estat desenvolupats amb els Plans per a la Millora i la Qualitat (PMQCE).

El Pla estratègic dels PMQCE recull de manera sistematitzada els objectius a mitjà termini d'un centre educatiu, així com les estratègies i les polítiques previstes per assolir-los, i els sistemes i instruments d'avaluació corresponents. Es tracta d'una eina de gestió útil per fer realitat a mitjà termini un projecte educatiu i un pla de millora amb èxit.

Per elaborar aquest pla estratègic el Departament d'Educació ha proporcionat una formació, un seguiment i una guia per als centres que pretenen dur a terme aquesta tasca de Millora de la Qualitat, que queda en decisió voluntària dels consells escolars de centre.

#### **PROCÉS PER ELABORAR UN PMOEC**

a) Pla estratègic. L'organització dels plans estratègics ens interessen, ja que tenen com a finalitat la millora educativa i l'èxit en les línies següents:

- Assoliment de l'èxit escolar.
- Increment del rendiment.
- La cohesió social.
- La reducció de l'abandonament prematur de l'alumnat.

Cal destacar que el treball de millora suposa la implicació de tota la comunitat educativa, per tant, cal partir que aquesta tasca de millora suposa una anàlisi i uns objectius estratègics d'acció i avaluació compartits per tota la comunitat educativa.

b) Procés d'elaboració. En tot el procés, es crea la figura d'un grup coordinador o denominat impulsor del centre que s'encarrega d'impulsar i dinamitzar amb l'equip directiu aquest pla. El pla té una durada de 4 cursos.

- Elaboració del pla. S'elabora una anàlisi del centre inicial: avaluació diagnòstica i DAFO; i s'estableix el pla institucional i marc estratègic.
- Acord entre el centre educatiu i el departament.
- Aplicació del pla estratègic.
- Avaluació de l'aplicació del pla estratègic.

c) Plantejament institucional. És l'explicació dels valors compartits que regeixen el funcionament d'un centre educatiu. La definició a l'hora de ser – la missió – i la visió compartida de centre que agradaria ser.

d) L'equip de qualitat seleccionarà els àmbits de millora en aquests àmbits:

- Lideratge d'equips directius.
- Gestió de personal.
- Planificació i estratègia de centre
- Recursos utilitzats
- Processos dels centres: efectivitat, interacció professorat i estudiants, entre professors, entre alumnat...
- Satisfacció dels personal.
- Satisfacció del client.
- Impacte de la societat.
- Resultats del centre educatiu.

A partir d'aquests àmbits de millora, estableixen un pla de millora que presenten al claustre i al consell escolar. Aquests seleccionen els aspectes que accepten en el pla i es fa un acord entre administració i centre i s'inclou en el Pla General de Centre.

**Font: Com elaborar un PQMCE.** (Departament Ensenyament, 2007)

La definició de comunitat educativa, la podem extreure de la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (LEC), en el Títol III. De la comunitat educativa, l'article 19:

"[...] totes les persones i institucions que intervenen en el procés educatiu. En formen part els alumnes, les famílies, el professorat, els professionals de l'atenció educativa i el personal d'administració i serveis, l'Administració educativa, els ens locals i els agents territorials i socials, i les associacions que els representen, i també els col·legis professionals de l'àmbit educatiu, l'associacionisme educatiu, les entitats esportives escolars i els professionals, empreses i entitats de lleure i de serveis educatius."

En l'article 40 insta les diferents administracions educatives a impulsar acords de "col·laboració" per potenciar conjuntament accions educatives en l'entorn. La "col·laboració", nosaltres la definim més com una interacció i un treball conjunt en un procés de participació i consens davant de millores educatives i socials que explicitarem més endavant.

En general, la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (LEC) fa una aposta decidida per proporcionar una educació de qualitat a tota la ciutadania, amb la necessària participació de tots els membres de la comunitat educativa per aconseguir aquest objectiu tan necessari però, alhora, tan difícil.

El sentit comunitari ampli comporta fer explícites les actuacions que les institucions plantegen per la ciutadania i la necessitat de coordinar-les, a partir de la màxima: "tothom eduquem" i "tots plegats tenim un ideari de millora educativa i social". És en aquest marc on hem de situar els Plans Educatius d'Entorn<sup>9</sup>.

"Els Plans educatius d'entorn són una iniciativa oberta i innovadora de cooperació educativa entre el Departament d'Educació i les entitats municipalistes, amb el suport i la col·laboració d'altres departaments de la Generalitat, que tenen com a objectiu aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat i contribuir a la cohesió social mitjançant l'equitat, l'educació intercultural, el foment de la convivència i l'ús de la llengua catalana.

L'element estratègic clau és aconseguir continuïtat i coherència entre les accions dels diferents agents educatius que operen en un territori, tant si pertanyen a l'educació formal com a la no formal o informal. La interacció comunitària de tots els agents educatius, socials, econòmics, culturals, artístics, esportius i de lleure per aconseguir un mateix sentit entre la dinàmica escolar i l'extraescolar, entre un temps escolar organitzat i tutoritzat i un temps personal, sovint, massa abandonat." (...)

Els principis específics que guien els Plans educatius d'entorn són:

**Coresponsabilitat, participació i implicació** de tots els agents educatius que actuen en un territori.

**Cogestió, colideratge i cofinançament** per part de les administracions implicades.

**Voluntat** de transformació social.

**Descentralització, proximitat** a la realitat i **flexibilitat** en els plantejaments i estructures per incentivar i promoure iniciatives locals que permetin assolir els objectius adequant-se a les necessitats territorials.

**Innovació educativa** per ajustar les respostes als nous reptes educatius.

**Qualitat educativa com a element bàsic** per a la igualtat d'oportunitats i l'èxit per a tothom.

**Confiança, diàleg i consens** com a instruments bàsics per al treball i aprenentatge en xarxa.

**Coordinació** perquè tots els agents que intervenen s'hi sentin vinculats, identificats i compromesos.

**Millora** com a resultat d'una cultura avaluadora constant."

**Font: Pla educatiu d'entorn** (Departament Ensenyament, 2012)

En el municipi es genera una comunitat educativa on s'educa amb les seves institucions, les seves propostes culturals, amb la seva planificació urbana, polítiques mediambientals, mitjans de comunicació, teixit productiu... L'educació va més enllà de les famílies i centres educatius, havent-hi molts agents i paràmetres que actualment no estan reconeguts però que són presents.

---

<sup>9</sup> Pla Educatius d'Entorn.

[http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees\\_actuacio/innovacio\\_educativa/Plans%20educatius](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees_actuacio/innovacio_educativa/Plans%20educatius)

El projecte comunitari no és un fet col·laboratiu, és un impregnar d'un conjunt de valors socials i educatius a la ciutadania, com a ciutadans actius, per implicar a tota la comunitat en el procés d'aprenentatge, d'educació i transmissió de valors, per a la qual cosa ha d'haver-hi un canvi i millora del ciutadà, però també del municipi.

El projecte comunitari comporta compartir involucrant departaments de les administracions locals, d'altres i la societat civil. Compartir amb uns valors democràtics i de confiança, amb la finalitat d'un canvi i una millora d'èxit inclusiu. La transversalitat i la coordinació són bàsiques per donar sentit a les actuacions que incorporen l'educació com a procés durant tota la nostra vida.

La construcció del projecte comunitari requereix reflexió, debat, participació, compromís i consens per desenvolupar polítiques i accions educatives concretes en l'àmbit del municipi. Les funcions bàsiques d'aquestes actuacions són (Govern de Cantàbria, 2013-2014)<sup>10</sup>:

- Dinamitzar, generar sinergies i cohesió en l'àmbit ciutadà en l'elaboració de propostes educatives.
- Crear espais de reflexió i debat sobre temes educatius, amb una àmplia participació i representació.
- Avançar envers l'aprofitament dels recursos humans, econòmics i tecnològics del municipi.
- Generar un estat d'opció sensible als temes educatius i dificultats a millorar.
- Oferir des de les actuacions municipals en matèria educativa, programes i projectes estables, que els centres educatius puguin integrar en un treball conjunt amb els projectes educatius, projectes curriculars i programacions d'aula.
- Fer dels municipis un referent d'innovació en programes educatius.

Els avantatges del desenvolupament d'una comunitat educativa són que:

- S'amplien recursos educatius, en implicar altres organitzacions i associacions i augmenta la qualitat.
- Es dona un paper estratègic al municipi en el camp de la formació, l'oci i l'ocupació del lleure.
- S'afavoreix el municipi que s'organitza per ser un centre de recursos permanent.
- S'incentiva la cohesió social, el desenvolupament de la municipalitat i la qualitat de la convivència cívica en fer fòrums de participació i consens.
- S'aprèn a viure la democràcia de manera pràctica.
- Es posa al servei de la comunitat tots els agents de l'educació i d'altres àmbits de forma coordinada.

---

<sup>10</sup> Plan Apertura de los Centros, Govern de Cantàbria 2013- 2014

En aquest marc, a Catalunya s'han desenvolupat les Comunitats d'Aprenentatge que es tracta: "d'un projecte de transformació social i cultural d'un centre educatiu i del seu entorn per aconseguir una societat de la informació per a totes les persones, basada en l'aprenentatge dialògic, mitjançant una educació participativa de la comunitat, que es concreta en tots els seus espais, inclosa l'aula" (Valls, 2008).

La finalitat de la Comunitat d'Aprenentatge<sup>11</sup> és desenvolupar el sentiment comunitari, establint recursos i estratègies:

- Aconseguir l'èxit de resultats per a tothom, plantejant altes expectatives d'aprenentatge de tot l'alumnat, amb una atenció especial per als qui per raons de desigualtat tenen un alt risc de fracàs i abandonament escolar.
- Millorar la convivència a través de la prevenció dialògica de conflictes.
- Impulsar l'excel·lència i equitat, amb un model de centre inclúsor basat en la igualtat de possibilitats, entesa com el donar més al qui més ho necessita a fi de no excloure ningú.
- Garantir la participació, coresponsabilitat i implicació de tota la comunitat com a base de transformació social, educativa i cultural d'un centre educatiu i del seu entorn mitjançant el diàleg igualitari.
- Potenciar la formació de tots els agents educatius com a valor de millora educativa.
- Garantir que el centre educatiu estigui obert al territori i participi en la promoció del treball i de l'aprenentatge en xarxa.

Algunes actuacions concretes de les Comunitats d'Aprenentatge són:

- Grups interactius
- Formació amb famílies
- Model dialògic de resolució de conflictes
- Lectura dialògica. Tertúlies dialògiques. Biblioteques tutoritzades
- Participació educativa de la comunitat
- Formació dialògica del professorat

**Font: Comunitat d'Aprenentatge (Departament E. , Comunitats d'Aprenentatge, 2012)**

La comunitat comporta una consciència de la pròpia identitat que implica el valor i les potencialitats de cadascú, així com l'acceptació de l'altre amb un sentit de pertinença i contribució personal-col·lectiva a la societat. Entenem que la convivència gira al voltant de tres eixos fonamentals:

- Construcció de la pròpia identitat
- Relació amb les altres persones
- Pertinença a la comunitat

Els eixos són difícils de delimitar, ja que la pròpia identitat no es desenvolupa si no és en la relació amb les altres persones i en el marc d'una comunitat concreta.

La nostra identitat individual no està formada per una sola pertinença, sinó que es construeix i es reconstrueix a partir de pertinences múltiples en processos que varien

---

<sup>11</sup> Comunitats d'Aprenentatge. <http://www.xtec.cat/web/projectes/comunitats/actu>

en funció del context. No som només catalans, o dones, o de classe mitjana, sinó tot allhora. I això ens porta a parlar no d'una identitat única i fonamental, sinó d'una identitat múltiple, complexa i dinàmica, de diverses identitats que tots tenim i que articulem depenent de cada moment (Ballester, F; Calvo, A, 2007).

La identitat es va forjant al llarg de la vida, gràcies a les experiències i als aprenentatges individuals en el que podem anomenar processos de creació d'identitat o processos d'identitat.

Els processos de reconeixement i definició d'un mateix, de diferenciació dels altres, tenen una dimensió profundament social. És en la mesura que tenim interaccions socials amb els altres que ens reconeixem a nosaltres mateixos i establim la nostra identitat

“A fi de participar en la societat com a membres efectius, a fi d'entrar en interacció permanent amb els altres, hem d'establir qui som en termes socials. De la mateixa manera que un individu ha d'atribuir significat a les persones, objectes i successos del món que l'envolta, també ha d'assignar un significat a ell mateix. En fer-ho estableix la seva identitat. En la seva definició simple, la identitat és la resposta: Qui sóc?” La identitat és el sentit ampli que cada persona té del seu lloc en el món i el significat que assigna als altres dins del context més ampli de la vida humana. En les nostres activitats quotidianes, interactuem amb els altres basant-nos no tant en el que som realment, com en les nostres percepcions entorn a nosaltres mateixos i dels altres. Cadascú actua amb l'altre sobre la base del que pensa que ell mateix és. En aquest sentit, la nostra identitat deixa la seva marca en cada cosa que fem” (Vander Zanden, 1994, p. 146-147).

En la formació d'identitat, el context local i comunitari és clau com a referents per construir-la i queda relacionada a tots els àmbits on el subjecte està immers al llarg de la seva vida.

Les nostres identitats ens són donades, mantingudes i alterades a través de la interacció social, és a dir, per la relació amb els altres. Els altres individus són miralls que, mitjançant els seus judicis i avaluacions contínues ens reflecteixen els nostres propis mèrits i valors. La nostra autoimatge, la nostra autovaloració i la nostra autoestima, d'alguna manera, estan en mans dels altres, en la imatge reflectida que ens retornen en les interaccions socials. És a partir de la resposta que rebo dels altres davant la meua conducta que genero la meua pròpia imatge i la meua pròpia valoració.

Aprendre a viure comporta aquesta construcció d'identitat individual i col·lectiva de totes les persones que comparteixen el dia a dia en el centre educatiu i que es concreta, sobretot, en la coresponsabilitat, la participació i la millora contínua; així com el dia a dia en el barri, municipi, localitat, família...



### 3.3. Convivència i ciutadania

La convivència i l'educació per a la ciutadania és un fonament per al desenvolupament personal i la pertinença a una comunitat, la qual cosa implica treballar des dels valors de la dignitat, llibertat, igualtat, identitat i desenvolupament. Es tracta de donar sentit a actituds democràtiques de tolerància i empatia basades en la justícia, la solidaritat, l'autonomia, la responsabilitat, la inclusió i la cooperació. Com podem veure són grans paraules que necessitem aprofundir i que cal que la ciutadania posi en pràctica (Torrego, 2006).

La convivència i la ciutadania són claus en el sentiment comunitari, tenen un paper important en la configuració de les identitats personals i en els trets d'identitat de la comunitat educativa i dels centres educatius. Les identitats dinàmiques van donant un sentiment de pertinença a la comunitat, així com una cohesió social cada vegada més important en formar part d'un projecte comú i d'uns trets contextuais (Viñas, 2004).

D'altra banda, la confluència en el centre docent de moltes persones diverses que comparteixen de manera continuada un mateix espai i temps, però no necessàriament idèntics objectius i interessos, genera l'aparició de conflictes de convivència que cal resoldre en comú.

En aquest sentit, el Departament d'Ensenyament ha elaborat plans i projectes entorn a la convivència i la cohesió social: Projecte de convivència, Pla de llengües i cohesió social (LIC) i Projecte viure i conviure<sup>12</sup>:

Els principis d'actuació d'un projecte de convivència són:

- La participació i la coresponsabilitat de la comunitat educativa i dels agents educatius de l'entorn per tal d'aconseguir una actuació compartida i coherent, eficaç i eficient, fonamentada en una cultura dialògica i intercultural, basada en l'acord i en la norma i concretada amb fermesa, rigor i afecte.
- Actuació global i integral perquè amb mesures parcel·lades no s'aconsegueix un clima necessari per a la de convivència. Cal un plantejament integral i coordinat de tota la comunitat educativa amb una organització que gestioni, articuli i doni sentit a les actuacions i als processos.
- La descentralització, perquè cal que les decisions siguin adequades i contextualitzades. Un projecte de convivència ha de ser fruit d'un procés d'aprenentatge col·lectiu dels agents d'un territori concret.
- La normalitat, per tal d'adoptar, sempre que sigui possible, les propostes més clares, més properes i més integradores.
- La millora constant de les actuacions, per tal de donar una resposta ajustada a les necessitats més greus i més urgents i establir els instruments i els indicadors que permetin anar ajustant les estratègies, les actuacions i els recursos a la consecució dels objectius.

El Projecte de convivència té com a missió contribuir a l'èxit personal, acadèmic, social i laboral de tot l'alumnat.

**Font: Projecte de convivència i èxit educatiu** (Departament d'Ensenyament, 2012)

La convivència comporta en l'àmbit comunitari la importància de la cohesió social, els valors i la identitat de les persones.

---

<sup>12</sup> [http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees\\_actuacio/innovacio\\_educativa/Pla%20de%20convivencia](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees_actuacio/innovacio_educativa/Pla%20de%20convivencia)

Tres elements que configuren l'espai per on cal avançar per anar construint la cohesió social:

- Fomentar la inclusió social i escolar de tot l'alumnat per evitar qualsevol tipus de marginació, garantir l'equitat i crear les condicions que facin possible la igualtat d'oportunitats i de possibilitats, mitjançant l'accés a una educació de qualitat.
- Consolidar la llengua catalana com a llengua vehicular als centres educatius i com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe adaptant les metodologies, les estratègies i els recursos didàctics a la creixent diversitat lingüística i cultural de l'alumnat.
- Desenvolupar la consciència d'igualtat en dignitat de totes les persones com a condició prèvia per al coneixement i el respecte de les diferències culturals, potenciant la cultura del diàleg i la convivència en un marc intercultural.

**Font: Pla de llengües i cohesió social.** (Departament Ensenyament, 2003-2006)

La convivència, entesa com a viure plegats i en bona relació, està fonamentada a viure en xarxes de sentit compartit; per tant en: els valors de la pluralitat, la participació democràtica, la inclusió social, la igualtat d'oportunitats, el respecte a la diferència, la gestió positiva de conflictes i la cultura de pau.

Per educar en la convivència, cal posar l'accent en les relacions, abans que en les diferències. Per aquest motiu, cal potenciar espais oberts i compartits —tant des d'un punt de vista social i cultural com intergeneracional— que facilitin el coneixement i el reconeixement de les persones que viuen en el mateix poble, barri o ciutat per potenciar la confiança mútua i propiciar la conversa, el diàleg i la reflexió.

“És bàsic per a la convivència parlar molt i escoltar més, i fer-ho amb un to optimista i positiu. El diàleg suposa tenir una actitud d'escolta activa i estar disposat a canviar d'opinió davant els arguments de l'altre. Cal posar l'accent en les relacions i en tot allò que ens uneix més que en el que ens separa. Els lligams afectius són elements bàsics per a la construcció de personalitats equilibrades. En la convivència no es dona un simple contacte passiu, una coincidència en un espai; l'altre hi és present, ens importa i genera emocions i sentiments. El conflicte és inevitable i forma part de les relacions socials d'una societat oberta i complexa. Cal afrontar cada conflicte des de la singularitat, evitant les generalitzacions i a partir de la cultura de la mediació. Aquests són els fonaments d'una escola inclusiva i d'una educació intercultural que han de contribuir a garantir la igualtat i a respectar la diversitat en una societat més cohesionada i menys excloent.” (4t Congrés Internacional Educació i Entorn. Seu d'Urgell, 2009).

La família, l'escola i altres espais socials han de ser considerats com a comunitats de convivència i aprenentatge: de normes socials, habilitats, estratègies de resoldre situacions i conflictes, coneixements contextuals, actituds, emocions, etc.

La Unió Europea, a la conferència de Lisboa 2000, es defineix per un model econòmic basat en el coneixement i la competitivitat, però alhora orientat a un creixement sostenible i a la consecució d'una major i millor cohesió social. És a dir, aposta per un

model social que vol trobar el punt d'equilibri entre la competència i l'esforç individual i la lluita contra les desigualtats, els drets humans i la sostenibilitat.

Els respectius sistemes educatius dels països de la Unió Europea tenen un difícil repte:

- Preparar ciutadans eficaços i justos, capaços de respondre i de sobreviure a les exigències d'una societat consumista i competitiva.
- Comprometre's a participar-hi d'acord amb un compromís i uns valors que ens portin a una millor cohesió social i a una bona convivència.

L'èxit personal, professional i social, i la convivència ajuden a construir una nova ciutadania davant les constants amenaces de totes les noves formes d'exclusió i violència. Per aquest motiu, és imprescindible aprendre i ensenyar a pensar, a gestionar emocions, a compartir valors i a trobar noves i millors formes de relació.

L'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania integra quatre tipus d'aprenentatges: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a conviure formant part de la societat. Aquests dos últims són claus en el desenvolupament personal i ciutadà:

- **Aprendre a ser** (construcció de la pròpia identitat i equilibri personal) suposa ser capaç de pensar i actuar per si mateix i d'elaborar un projecte de vida personal coherent amb els principis propis.
- **Aprendre a conviure** (relacions interpersonals i gestió positiva de conflictes) exigeix desenvolupar l'empatia, la capacitat per posar-se en el lloc dels altres i estar disposat a fer coses en benefici d'altres persones. Formar part de la societat implica respectar les normes socials que regulen la convivència i participar en la millora de la vida pública.

El Departament d'Ensenyament en aquest sentit ha desenvolupat el programa en **Aprenentatges i Serveis**<sup>13</sup> :

“Darrere de l'aprenentatge servei hi ha una manera d'entendre la ciutadania, una aproximació a l'educació en valors i una concepció de l'aprenentatge.

L'aprenentatge servei vol formar ciutadans en la mesura que impulsa la participació informada, responsable, activa i en col·laboració amb altres ciutadans per tal d'executar projectes que no busquen exclusivament el benefici privat, sinó el bé del conjunt de la societat. En aquest sentit, pretén reforçar el sentiment de pertinença i l'arrelament al territori.

L'aprenentatge servei es fonamenta en una manera d'entendre l'educació en valors que els ensenya a través de la seva posada en pràctica en situacions reals i de la vida quotidiana, dins el concepte de ciutadania global.

L'aprenentatge servei també es fonamenta en una concepció de l'aprenentatge actiu, de reflexió sobre la pràctica més enllà de la simple transmissió del coneixement, cercant formes de cooperació que s'allunyen de l'academicisme per buscar el relleu social d'allò que s'aprèn”.

**Font: Aprenentatge i Serveis – Pla d'entorn** – (Departament Ensenyament, 2012)

---

<sup>13</sup> Aprenentatge i Serveis. [http://www.xtec.cat/web/comunitat/entorn\\_pee\\_documents\\_aprenentatge](http://www.xtec.cat/web/comunitat/entorn_pee_documents_aprenentatge)

L'educació per la ciutadania ha de formar a l'individu perquè estigui informat, generi autonomia, cosa que li permetrà prendre decisions, crear actituds participatives i ajudar a transformar la realitat.

“L'educació en valors, necessària en l'escola pública, amb la finalitat de formar una ciutadania responsable, no pot ser una tasca exclusiva del professorat, sinó que ha de ser una tasca compartida entre les famílies, el professorat i la resta d'agents educatius (...) aquesta correspondència educativa, a més de ser un motiu exemplar de convivència per als nostres fills, és una trobada entre les famílies i el professorat, on uns aprenen dels altres i tots aprenen junts. Aprenem junts a comprendre i a valorar el paper que cadascú li correspon en l'educació dels nostres fills per fer front a una societat que té com a valors importants la competitivitat, la insolidaritat i l'absència de respecte a la diversitat” (López Melero, 2000, p. 24-25).

Parlar de convivència i ciutadania vol dir fer-lo des d'una perspectiva deliberativa i democràtica, doncs no es pot parlar de democràcia fora d'uns valors com els que proporciona la democràcia. Portar aquests valors, sense succedanis, a les institucions escolars per aconseguir escoles veritablement democràtiques vol dir que els valors han de partir d'una visió de l'educació com a culturització a partir del diàleg intersubjectiu i de l'aprenentatge cooperatiu com a eix de la participació social transformadora. (Bruner, 2000), (Habermas, 1987)

Però, com es pot exercir l'educació per la ciutadania en les societats democràtiques? Incloure el terme democràcia a l'educació implica:

- L'extensió de l'educació a tots els ciutadans.
- L'organització democràtica de l'educació.
- Transmissió dels valors i ideals democràtics a la ciutadania.

### **3.4. Cultura democràtica i participació**

La comunitat, la ciutadania i la convivència ens porten a parlar de la importància de la cultura democràtica i de la participació. Però cal tenir present la necessitat d'incidir en el significat d'aquests dos conceptes i dels mecanismes d'organització i funcionament.

El dret a participar en l'àmbit social i polític es presenta com el nucli de la democràcia participativa, preferible a la democràcia representativa, ja que suposa un compromís i una responsabilitat més profundes en les decisions i en l'acció. Tanmateix, quan es discuteix o posa en judici el dret de participar de determinats grups socials o col·lectius, sembla que s'està privant, no només de col·laboració o aportació al grup, sinó també d'una acció en ordre a la seva millora personal i del col·lectiu (Naval, 2000).

El concepte de democràcia i de participació no és el que en molts casos tenen en els centres educatius, "considerada la participació com la titularitat de drets de fiscalització i control de l'activitat escolar que com l'assumpció d'una obligació de col·laboració i de suport " (Medina, 1998). Això explica la participació com a defensa, fruit d'una actitud de desconfiança envers als altres i, sobretot, de qui governa la institució educativa.

Participar vol dir "prendre part en una cosa o tocar-ne alguna", etimològicament "prendre part" i "fer prendre part".

No hi ha "comunitat sense participació, és justament la participació la que la fa possible" (Redondo, 1999). Seria possible una comunitat humana no conformada democràticament, però no és possible una comunitat si no tenen part d'alguna cosa en comú, o sigui, la participació.

La participació és essència de la comunitat i una condició de possibilitat de la mateixa democràcia. No hi ha democràcia sense participació, però no a la inversa, la democràcia no es condició de possibilitat de la participació (Giné C. , 2009).

El concepte de comunitat i participació tenen una gran relació. Si el resultat de la participació és tenir alguna cosa en comú, i la comunitat sorgeix de la unió de qui tenen alguna cosa en comú, per tant la participació és una dimensió inseparable de comunitat. Però cal vigilar en utilitzar el concepte de democràcia a la comunitat educativa, ja que el model social i polític que vivim no comporta participació.

Ortega i Gasset comentava en aquesta línia "una societat no es constitueix per l'acord de voluntats. A l'inrevés: tots els acords de voluntats pressuposen l'existència d'una societat, de gent que conviu." (Ortega Gasset, 1930)

La democratització de l'escola i la participació comunitària ha de tenir present l'hegemonia d'una perspectiva estructural funcionalista, que contribueix a acotar la participació en els centres educatius canalitzant-la en organitzacions establertes representatives: claustre docent, associacions de pares i mares, consell escolar...

Analitzades algunes experiències de participació escolar, s'observa que es tracta de "la configuració d'una mecànica administrativa artificial, organitzada més per silenciar i frenar que per donar vida i portar a debat els veritables problemes i conflictes" (Viñao Frago, 1985).

L'informe de la Direcció General de Centres del MEC reconeix el desinterès creixent entorn a la participació en les organitzacions escolars (Gimeno Sacristán; Pérez Gómez, 1995).

"La democracia no son las votaciones, sino las discusiones en las cuales todo el mundo puede intervenir. Reavivar, en la cultura organizativa, la negociación de significados es el camino para la mejora de la acción educativa" (Santos Guerra, 1997).

Als centres educatius veritablement democràtics hi ha de participar tothom. Per tant, s'ha d'organitzar l'accés a la presa de decisions de tothom. Tots han de participar en la planificació, implementació, avaluació, formació i innovació amb responsabilitat i compromís davant les decisions consensuades per tothom com a millora educativa i social del projecte de centre i comunitat (Alonso, J; Arandia, M; San Fabián, J; Telleria, B, 2002).

En qualsevol dels casos, les decisions han d'estar guiades pels valors democràtics amb principis d'igualtat i respecte. No obstant això, cal vigilar ja que, tot i tenir en compte els mètodes democràtics, es pot arribar a la segregació i a la discriminació, per tant, cal tenir present la missió i visió que volem (Pérez Tapias, 1996).

Un centre democràtic o comunitat democràtica ha d'oferir accés ampli a un conjunt d'idees i a un examen crític. No consisteix en el dret de tenir veu i vot, cosa que voldria dir col·locar els diferents punts de vista no per la defensa d'uns interessos particulars, sinó per buscar el bé i la millora comuna. Per tant, és necessari la renovació d'espais i estructures amb aquest fi.

Tothom s'ha d'implicar i ha de tenir un propòsit explícit de portar l'organització i la mentalitat democràtica en el funcionament educatiu i dels centres. Això, en l'actualitat, no es dona en els centres, on hi ha establerts uns paràmetres més individualistes i competitius buscant l'eficiència i eficàcia de la mateixa estructura basada en la representativitat formal (Wrigley, 2003).

Per aconseguir aquesta implicació caldria (Apple, M. W. ; Beane, J.A., 1999):

- Intentar crear unes estructures veritablement democràtiques on tots els agents participessin en la gestió de tots els components amb dialèctica, reflexió i consens de la presa de decisions.
- La creació d'un currículum amb components alts de participació i de valors i actituds en habilitats comunicatives i socials.

"La funció educativa de l'escola requereix una comunitat de vida, de participació democràtica, de recerca intel·lectual, de diàleg i aprenentatge compartit, de discussió oberta sobre el sentit antropològic de la influència inevitable del procés de socialització. Una comunitat educativa que trenqui les absurdes barreres entre l'escola i la societat. Un centre educatiu flexible i obert on col·laborin els membres més actius de la comunitat per a la recerca de la cultura, on s'aprèn perquè és viu, perquè viure democràticament significa participar, construir cooperativament alternatives a

problemes socials i individuals, fomentar iniciatives, integrar diferents propostes i tolerar la discrepància.” (Pérez Gómez, 1999).

Per tal de virtualitzar en l'educació la participació, cal practicar-la i establir-hi un clima i una cultura de confiança. En definitiva, aquesta confiança ha de ser causa i efecte de la participació.

“Som davant d'un dilema, és difícil donar responsabilitat a algú quan no se sap si és capaç d'assumir-la, però per una altra part, mai serà capaç d'assumir-la si no se li deixa, si no se li dona responsabilitat” (Brisebois, 1997).

La concreció de la cultura democràtica és en un currículum democràtic, que ha d'incidir en l'accés a la cultura de tots els membres de la comunitat i el respecte dels diferents punts de vista, a la vegada que ha de proporcionar eines per a la interpretació crítica de la societat. És necessària, doncs, la participació de les famílies en la planificació i disseny d'aquesta cultura democràtica, de manera que les persones que hi participen comprenen i comparteixen els seus interessos i valors en viure la construcció social del coneixement, amb la qual cosa s'aconsegueix una harmonització de la tasca educativa.

Els centres educatius no es converteixen en democràtics i participatius per ser, ja que reproduïxen els mecanismes socials i polítics de representativitat establerts i assumits. Com ja hem dit, “participar s'aprèn participant” (Apple, M. W. ; Beane, J.A., 1999):

- Aprendre a aprendre, basat en l'aprenentatge experiencial.
- Aprendre a fer, preparar per adquirir competències socials i personals.
- Aprendre a conèixer, adquirir instruments per descobrir i comprendre el món que ens envolta.
- Aprendre a ser, identificar-se com a individus autònoms tant per desenvolupar-se en l'àmbit públic, com per fer seus valors cívics amb responsabilitat i judici.
- Aprendre a viure junts, podem conviure en l'espai públic des de l'ensenyament i assumint els drets i els valors democràtics comuns, juntament amb la cooperació i el reconeixent dels altres (Delors, J. , 1996).

El Consell d'Europa declara l'Any Europeu de la Ciutadania mitjançant l'educació: aprendre i viure en democràcia. Diu que a l'educació per a la ciutadania li pertoca establir “el conjunt de les pràctiques i activitats dissenyades per ajudar a totes les persones, nens, joves i adults a participar de manera activa en la vida democràtica, acceptant i practicant els seus drets i responsabilitats en la societat”.

El currículum i l'educació democràtica ha de tenir present que està molt marcada i establerta per la perspectiva dels docents i dels equips directius, que comporta uns models (Vila Merino, 2006):

- Model expert. L'educador té el control, pren decisions, selecciona informació....
- Model utilitari. Partint dels coneixements i experiències del professorat pensant que s'han de trasplantar a les famílies o a d'altres agents socials. Transvasament d'aspectes tècnics, ja que el professorat té el control de la presa de decisions, i veient la tasca comunitària, com una extensió de serveis, o com a consulta.
- Model col·laboratiu, on els professionals veuen la comunitat en general i les famílies com a actors necessaris i imprescindibles dins d'una visió holística i transformadora de l'educació.

L'últim és un repte en una línia de treball cooperatiu, amb la participació activa en la comunitat educativa, i trencant amb l'hegemonia de la perspectiva docent com a encarregat exclusiu de l'educació.

La col·legialitat de tothom és important: alumnat amb el Consell de Delegats, famílies en associacions, equip docent... i totes cal redreçar-les envers una veritable participació en la gestió total de l'educació i del centre. La finalitat és sortir de la individualitat i tendir al treball cooperatiu.

La col·legialitat implica un treball conjunt, una cultura de col·laboracions i sobretot finalitat compartides. Això vol dir trencar inèrcies existents i saber exercir de manera adequada la col·laboració i els lideratges, més enllà de models directius i d'autoritat. Aquesta col·legialitat necessita les seves estructures i organitzacions, compartides amb espais d'identificació i de construcció de pensament, propostes..., però amb una horitzontalitat.

Els centres docents certament no són empreses, però sí que tenen unes organitzacions i estructures que necessiten d'un sistema de gestió i articulació:

"[...] molt immers en les pressions quotidianes de l'ensenyament, es pot oblidar que un centre docent és una organització, que el professorat són persones, a més de docents, que els nois i noies també ho són amb les seves pròpies motivacions, amb les mateixes reaccions envers el grup i l'autoritat com nosaltres; protestar contra la lògica organitzativa no és el mitjà més fàcil d'aconseguir una escola eficaç." (Whitaker, 1998, cita Handy, Ch. i Aitken, R.,1986)

Les aules i el mateix centre quotidià tenen estructures, organitzacions i funcionaments que necessiten d'una gestió de tothom envers una finalitat comuna. Aquest gestió s'ha copsat en la idea de direccions, es parla de lideratges.



Direcció i lideratge estan estretament relacionats, però dirigir persones i liderar persones no són el mateix. El concepte de direcció estaria associat a poder i autoritat jeràrquica, s'interessa per: estructures metòdiques, mantenir les funcions diàries, assegurar que es facin les tasques, controlar els resultats i conseqüències, i l'eficiència.

El concepte de lideratge estaria vinculat a conceptes més subtils com autoritat social, ètica, moral i professional, que s'interessa per: el comportament personal i interpersonal, l'enfocament envers el futur, el canvi i el desenvolupament, la qualitat i l'eficàcia. Una autoritat que no es concedeix per càrrec, sinó que és atorgada pels altres. Es poden establir tres nivells en les direccions (Cortadellas, 2008):

• **Direcció operativa**

- Organitzar tasques
- Ordenar accions
- Supervisar funcions

• **Direcció tàctica**

- Estructurar cada part de l'organització
- Assegurar la coordinació
- Optimitzar els recursos

• **Direcció estratègica**

- Decidir la missió i la visió
- Fer diagnòstic intern i extern
- Concretar objectius i accions
- Assegurar els recursos

El lideratge s'està convertint en un component clau per a les organitzacions del segle XXI, i no només per a les organitzacions:

"En la nostra societat, potser més que mai es fa necessari el lideratge. De persones que assumeixin responsabilitats, que facin el que pensen i que provoquin que les coses es facin. Des d'una associació de veïns, l'associació de pares de l'escola, la junta de l'equip de futbol local fins a la direcció d'equips de treball o l'organització d'activitats. Pràcticament, no podem trobar activitats que no requereixin el tracte entre persones, i finalment l'èxit o el fracàs d'aquestes activitats depèn en gran manera de les persones i de la manera en què s'organitzen." (Cornet, 2002)

El model de direcció té unes connotacions que divergeixen d'una cultura democràtica i de comunitat participativa. El model de lideratge permet un creixement en la cultura democràtica.

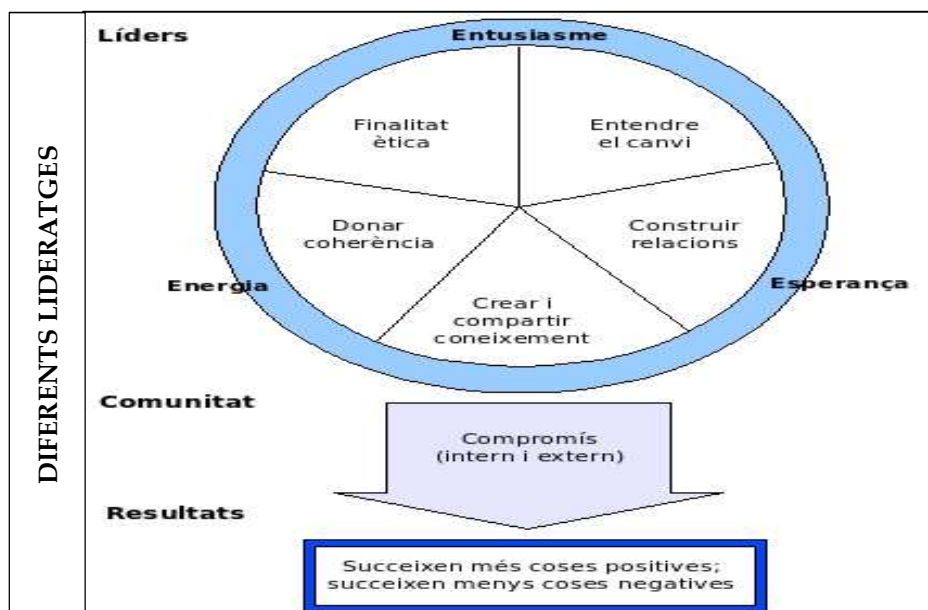
MODEL DE DIRECCIÓ I DE LIDERATGE	
DIRECCIÓ	LIDERATGE
Vertical	Obliqua
Funcions fixes	Funcions flexibles
Responsabilitat individual	Responsabilitat compartida
Autocràcia	Col·laboració
Comunicació del coneixement	Desenvolupament del coneixement
Estatus	Valor
Eficiència	Eficàcia
Control	Alliberació
Poder	Autorització

Taula 11. Model de direcció i de lideratge. Whitaker (1998, p. 113)

El desenvolupament del lideratge no és per a unes persones concretes, es parla de lideratges diferenciats de tothom en els diferents àmbits organitzatius i amb tots els agents de la comunitat educativa (Fullan, 2001).

La preocupació per conduir a l'alumnat més envers les competències cognitives que en unes competències interactives és una dificultat per desenvolupar els lideratges. Això comporta que es doni un rang superior a assignatures claus d'èxit i es menyspreï les relacionades amb l'art, l'educació física, la musical... La preocupació pel costat esquerre del cervell significa inevitablement potenciar persones amb un determinat lideratge, sense abordar-lo des d'una perspectiva àmplia de les potencialitats de les persones (Whitaker, 1998).

Es parla de diferents lideratges segons la finalitat, així com la finalitat de tots en una comunitat educativa (Fullan, M 2001).



Gràfic 5. Diferents lideratges en la cultura del canvi. Fullan (2001)

El gràfic del marc de lideratge eficaç de Fullan destaca els tipus de lideratge per a la comunitat amb uns nivells de compromís i responsabilitat:

- **Finalitat ètica:** per actuar amb intenció de generar un canvi positiu en la vida de l'organització dels diferents agents i de la comunitat.
- **Entendre el canvi:** els processos de canvi són molt complexos, els líders han de respectar aquesta complexitat tenint present que:
  - L'objectiu no és innovar al màxim.
  - Tenir les millors idees no és suficient.
  - Quan es prova alguna cosa nova sempre apareixen les primeres dificultats.
  - Cal redefinir la resistència com una força positiva.
  - El joc consisteix en reculturitzar.
  - S'ha de pensar en clau de complexitat.
- **Construir relacions:** fer xarxa, fer comunitat, establir complicitats, liderar emocionalment i afectivament. Els líders han de ser constructors de relacions amb persones i grups, han de promoure constantment la interacció i la resolució de problemes. No fomenten el conflicte però no l'eviten, el consens fàcil és perillós.
- **Crear i compartir coneixement:** els líders s'han de comprometre a generar i augmentar de forma continuada el coneixement dins i fora de l'organització facilitant informació i convertint-la en coneixement, permetent el creixement personal, social i professional dels membres de la comunitat.
- **Donar coherència:** en temps d'incertesa i de canvis accelerats, cal prendre decisions al límit, és essencial que mantinguin un fil conductor, congruent i coherent amb la missió i la visió de projecte de centre o comunitat.
- **Entusiasme, energia, esperança** i capacitat de contagiar passió serien aspectes relatius a la personalitat i el caràcter necessari per exercir el lideratge (Álvarez, 2003).

Lideratge és una visió dinàmica que té com a finalitat que les coses canviïn pel bé comú. "Líder és la persona que fa que es facin coses, que es canviïn, que millorin. Siguin metes grans o petites. Líder és la persona que té en compte el seu entorn i el sap animar i dinamitzar" (Cornet, 2002).

Els lideratges comporten habilitats de:

- Repte de triomf (el desig).
- Saber-ne liderar (conèixer-se un mateix).

- L'anàlisi de problemes i la presa de decisions (tècniques).
- Comunicar (tècniques), autocontrol, assertivitat i aprendre a aprendre.
- Desenvolupar creativitat i treballar en equip.

En aquest mateix sentit, hi hauria les actuacions d'un lideratge (Covey, 2004):

- Ser actiu (Be proactive). Tenir alguna finalitat (Begin with the end in mind).
- Saber prioritzar (Put first things first). Pensar en accions que què tothom guanya (Think win /win).
- Primer provar d'entendre i després provar de ser entès, escoltar i comunicar (Seek first understand, then to be understoodsynergize).
- Estar preparat per al canvi i la renovació (Sharpen the saw)

"Parlar del lideratge del canvi pressuposa situar-nos en el que hem denominat visió dinàmica del lideratge (allunyada de la visió del líder-administrador), així com una visió cultural del canvi, entenent-lo com un procés de millora organitzativa construïda des de la perspectiva de col·laboració. La qual cosa únicament té sentit en el si d'un centre educatiu entès com a comunitat democràtica, on el protagonisme recau col·lectivament en el professorat, entenent-lo com al vertader líder i artífex del canvi" (Teixidó Saballs, 2005).

La convivència, ciutadania i la cultura democràtica han de quedar reflectides en l'aprenentatge i el currículum.

### 3.5. L'aprenentatge i el currículum

En l'informe de la Unió Europea de 1994 es va recollir el repte d'impulsar canvis en els currículums dels països membres, tot promovent la reflexió entorn als sabers, sobre què haurien d'aprendre els joves per estar preparats per afrontar els nous reptes del futur (Delors, J. , 1996).

Les aportacions dels experts consultats va comportar explicitar els diferents punts de vista i fonamentar la necessitat que hi ha de revisar les concepcions tradicionals sobre què s'ha d'ensenyar a l'escola. Els arguments principals es relacionaven en tres camps:

- Són fonamentals els sabers que possibiliten viure i participar en una societat que volem que sigui democràtica. És a dir, els joves han d'estar capacitats per plantejar-hi problemes que afecten a tots i per buscar com resoldre'ls juntament amb els altres, per interpretar la informació i analitzar-la críticament, per expressar les seves idees tot fonamentant-les en coneixements (i no només en

opinions personals), per argumentar-los en públic i per escrit, per treballar en equip i consensuar punts de vista...

- Les noves necessitats de l'economia comporten estar preparats per canviar de feina i, per tant, per no deixar d'aprendre mai. L'expertesa no prové de tenir molta experiència i coneixements d'una professió, sinó de saber afrontar la resolució dels problemes que es generen en l'exercici de qualsevol treball, i la responsabilitat es relaciona més amb el fet de tenir iniciativa que no pas amb una bona execució de les ordres d'altres.
- En aquests moments, la informació és a l'abast de tothom a través d'Internet, cosa que no passava fa 20 anys. Per tant, no cal que l'escola es dediqui a transmetre-la però, en canvi, sí que és molt necessari desenvolupar la capacitat de trobar-la de manera eficient, de comprendre-la utilitzant coneixements abstractes ben organitzats a la memòria i d'analitzar-la críticament.

Aquests arguments estableixen una dicotomia entre l'aprenentatge clàssic o tradicional i l'actual.

APRENTATGE CLÀSSIC	APRENTATGE ACTUAL
Èmfasi en el contingut, adquirint un conjunt d'informació "correcta" d'un cop per sempre.	Èmfasi a aprendre a aprendre.
L'aprenentatge com a producte, un destí.	L'aprenentatge com a procés, un viatge
Estructura jeràrquica i autoritària. Recompensa la conformitat i desaprova la discrepància.	Alumnat i professorat veuen a l'altre com a persona, no models.
Estructura relativament rígida, currículum prescriptiu.	Estructura flexible, punts de partida variats, experiències combinades d'aprenentatge
Aprenentatge a una edat.	Integració de grups de diferents edats.
Prioritat en el rendiment.	Prioritat de l'autoestima com a determinant per l'aprenentatge amb èxit.
Èmfasi en el món extern. Experiència interior considerada com a inapropiada en el context educatiu.	Èmfasi en les experiències interiors de l'alumnat per un aprenentatge d'èxit.
Conjectures i pensaments divergents desaprovats.	Conjectures i pensaments divergents fonamentats com part del procés creatiu.
Èmfasi en el pensament analític –cervell esquerre–	Èmfasi en el pensament intuïtiu –cervell dret–
Aula dissenyada per a l'eficiència, la conveniència	Més interès per l'entorn de l'aprenentatge: color, comoditat, espai personal i íntim.
Educació vista com a necessitat social relacionada amb l'edat.	Educació com a procés de tota la vida i més enllà dels centres docents.
Professor com a instructor i per impartir de coneixement.	Professor com a estudiant aprenent.

Taula 12. Comparació aprenentatge clàssic i actual. Whitaker ( 1998, p. 37)

El nou aprenentatge i els referents dels “aprendre” utilitzen el concepte de “competències” que s’hauria de potenciar en la formació de l’alumnat. La definició de competències més consensuada és:

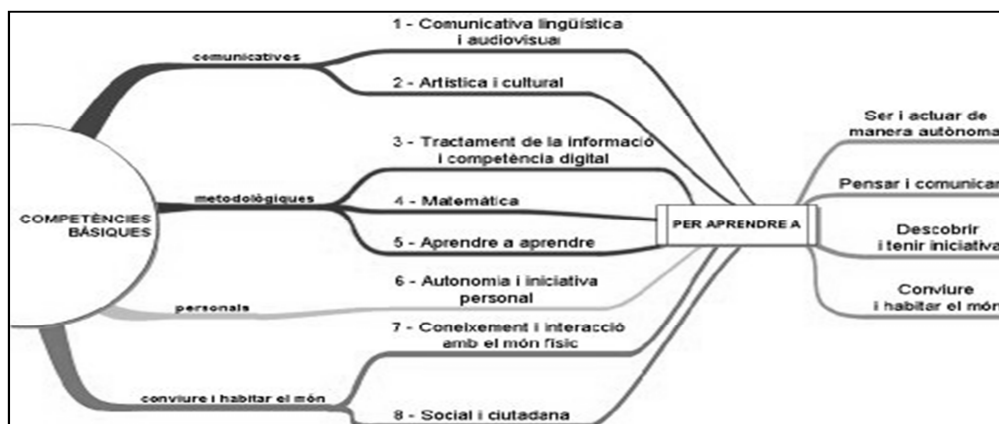
“Capacitat de respondre a demandes complexes i realitzar tasques diverses de forma adequada. Suposa una combinació d’habilitats pràctiques, coneixements, motivació, valors ètics, actituds, emocions i altres components socials i de comportament que es mobilitzen conjuntament per aconseguir una acció eficaç” (SEDECO, 2002).

Les competències bàsiques tenen les característiques següents:

- Promouen el **desenvolupament de capacitats**: darrere del concepte de competència hi ha una teoria psicopedagògica que posa l’èmfasi en el desenvolupament de capacitats més que en l’assimilació de continguts, encara que aquests continguts sempre són presents a l’hora de materialitzar els aprenentatges.
- Tenen en compte el **caràcter aplicatiu dels aprenentatges**: vincular les competències amb les capacitats suposa destacar el caràcter aplicatiu dels aprenentatges, ja que s’entén que una persona “competent” és aquella que és capaç de resoldre els problemes propis del seu àmbit d’actuació.
- Es fonamenten en el seu **caràcter dinàmic**: les competències es desenvolupen de manera progressiva i poden ser adquirides en situacions i institucions formatives de diferent tipus.
- Es fonamenten en el seu **caràcter interdisciplinari o transversal**: les competències integren aprenentatges procedents de diverses disciplines acadèmiques.
- Són un punt de trobada entre la **qualitat** i l’**equitat**: sota la denominació de “competències bàsiques” o “competències clau” (key competencies, competències claus, etc.) s’aplega tot un moviment de preocupació per garantir una educació que doni resposta a les necessitats reals de l’època en què vivim (qualitat), mentre que es pretén que siguin assolides per tot l’alumnat perquè puguin servir així de base comuna de tots els ciutadans i ciutadanes (equitat).

Font: Document Departament d’Ensenyament Consell Superior Sistema Educatiu 2003<sup>14</sup>

El disseny curricular a Catalunya es relaciona amb les competències i amb els “aprendre”, a partir d’uns àmbits de coneixement amplis i flexibles, que resumim en el quadre següent.



Gràfic 6. Competències bàsiques per aprendre. Departament d’Ensenyament <sup>15</sup>

<sup>14</sup> Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu. <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem>.

<sup>15</sup> <http://www.xtec.cat/web/curriculum/eso/curriculum>

L'ideari del disseny curricular es troba amb topalls en la pràctica educativa que dificulten el nou aprenentatge i el nou currículum: formació docent, resistència al canvi, materials i llibres de text de les editorials...

La comunitat educativa i els centres educatius han de dissenyar un currículum contextualitzat i particular per a la realitat. El disseny elaborat i compartit en l'àmbit comunitari ha de comportar una exigència i un ideari de millora, així com processos d'innovació, formació i avaluació de manera concreta a la comunitat i a tots els seus agents.

Es parla d'un currículum que cal diferenciar entre obert i flexible, i tancat i estable.

CURRÍCULUM OBERT	CURRÍCULUM TANCAT
1.- <b>Atén a les diferències individuals de cada context educatiu.</b>	1.- Tendeix a homogeneïtzar i unificar al màxim el currículum per a tota la població.
2.- <b>El disseny curricular i el desenrotllament curricular estan en continu procés de complementació.</b>	2.- El desenrotllament curricular és l'aplicació fidel del disseny curricular.
3.- <b>Dóna molta importància a les diferències individuals i al context social, cultural i geogràfic que s'aplica.</b>	3.- L'ensenyament és idèntic per a tots: els objectius, continguts, etc. estan predeterminats i són comuns a tots.
4.- <b>Es formulen objectius generals i, per tant, flexibles i adaptables.</b>	4.- Els objectius són rígids i es formulen en termes de conductes observables.
5.- <b>Èmfasi en el procés d'ensenyament-aprenentatge, no importen tant els resultats.</b>	5.- Es dóna molta importància als resultats de l'aprenentatge.
6.- <b>L'avaluació se centra en el procés d'aprenentatge, en tots els elements que hi entren.</b>	6.- L'avaluació se centra en l'adquisició dels continguts apresos.
7.- <b>El currículum és un instrument per a la programació.</b>	7.- S'identifica, pràcticament, currículum i programació.
8.- <b>Entès com un procés endogen, de dins a fora, es concedeix importància a la creativitat i al descobriment.</b>	8.- Entès com un procés exogen (de fora a dins), l'educació és entesa com a simple transmissió de coneixements, on l'alumne és merament receptor.

Taula 13. Comparació currículum tancat i obert. Whitaker (1998)

Les competències i el nou currículum de forma general necessiten els següents aspectes claus per treballar a l'aula (Sanmartí, 2010):

- Contextualització de l'aprenentatge per conèixer, ser i actuar, a partir de resoldre problemes o analitzar situacions reals:

- S'aprèn (i es resolen problemes) amb els altres.
- Per aprendre (i resoldre problemes), cal saber comunicar.
- Per aprendre (i resoldre problemes), cal saber "corregir-se" (autoavaluar-se).

Conjuntament amb aquestes aspectes generals en els aprendre, també és necessari tenir presents els principis fonamentals en la intervenció educativa.

### 3.6. Principis de la intervenció educativa inclusiva

Els principis de la intervenció educativa amb aquest aprenentatge nou, i el currículum obert i flexible són:

- Tractament de la diversitat. Els suports i recursos per a tothom.
- Aprenentatge constructiu, funcional i significatiu.
- Les estratègies inclusives.
- Les noves tecnologies de la informació i l'aprenentatge (TIC i les TAC)

Les tres últimes, les abordarem de manera concreta en els apartats posteriors, totes són claus per a l'èxit en un marc inclusiu.

#### **El tractament de la diversitat: aprenentatge individualitzat i personalitzat. Els suports i recursos.**

És necessari assumir les diferències en l'interior dels grups com a característica formativa; per tant, cal una avaluació individualitzada, on es fixen les fites partint de les potencialitats tenint present el que és capaç de fer, els coneixements previs i la zona de desenvolupament proper (Wallon, Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner).

En el procés d'ensenyament-aprenentatge, cal tenir en compte el que un alumne és capaç de fer i aprendre en un moment determinat. Cal considerar la manera de planificar les activitats d'aprenentatge, de forma que s'ajustin a les peculiaritats de funcionament de l'organització mental de l'alumne.

En el procés d'ensenyament-aprenentatge es demana un conjunt de coneixements previs que ha construït l'alumne en les seves experiències educatives anteriors – escolars o no– o d'aprenentatges espontanis. Aquest principi ha de tenir-se especialment en compte en l'establiment de seqüències d'aprenentatge i també té implicacions per a la metodologia de l'ensenyament i per a l'avaluació.

S'ha d'establir una diferència entre el que l'alumne és capaç de fer i d'aprendre sol i el que és capaç de fer i d'aprendre amb ajuda d'altres persones, que haurà d'observar,



imitar, seguir les seves instruccions o col·laborar-hi. La distància entre aquests dos punts, que Vigotsky anomena Zona de Desenvolupament Proper (ZDP), perquè se situa entre el nivell de desenvolupament efectiu i el nivell de desenvolupament potencial, delimita el marge d'incidència de l'acció educativa.

La visió de potencialitat del que sap fer, els coneixements previs i la ZDP situa els suports i recursos d'atenció a la diversitat en determinats alumnes que tenen barreres per a l'aprenentatge, però en contextos ordinaris i també amb una visió de recursos i suports per a tothom en unes estratègies inclusives.

Una perspectiva d'inclusió desplaça l'atenció de l'alumnat individual al context (Moen, MD.; McKeage, K.; Plosker, GL.; Siddiqui, MA., 2007). Una inclusió de qualitat no es determina només mitjançant la ubicació de l'alumne, sinó que més aviat es basa a crear un entorn que doni suport a tots els alumnes i els inclogui —una comunitat inclusiva que dona suport al comportament positiu de tot l'alumnat—. Per assolir aquest objectiu, les pràctiques han de fomentar la pertinença, tot facilitant l'amistat i la col·laboració (Soodak, 2003).

En aquesta ubicació hi ha els suports i els recursos que s'ha de dissenyar per a tothom. És important "orquestrar l'aprenentatge" amb els suports per a tothom. Sovint no es tracta de nous recursos materials i físics, sinó d'una bona organització horària per afavorir espais de coordinació entre docents, la presència de dos docents a l'aula, fer petites adaptacions personalitzant algunes tasques, avaluar tenint en compte les diferències individuals o, senzillament, presentar les tasques de manera diversificada (Ainscow, M. ; César, M., 2006).

El concepte de suport va més enllà de compensació dels dèficits, per tant es tracta d'ajudar a l'enriquiment i les potencialitats. Els mateixos alumnes són un recurs molt valuós per al treball entre iguals, a més d'afavorir la participació de les famílies i veure-les no com unes intruses, sinó com un element més del sistema de suports; les entitats de l'entorn del barri també poden actuar com a sistema de suports per a l'alumnat (biblioteques, centres de temps lliure, voluntaris, etc.), i els mateixos docents, que poden servir de suport si treballen cooperativament i de manera multidisciplinària (Puigdemívol, I. , 2005).

Per altra banda, apostar per un model inclusiu en un centre implica no només tenir un bon sistema de suports per a l'alumnat, sinó també per al professorat, que l'acompanyi en la seva tasca i en el desenvolupament de destreses de gestió d'aula cada vegada més inclusives, ja que la tasca dels tutors en una escola inclusiva és molt complexa.

Els equips d'atenció a la diversitat han de tenir un paper més ampli oferint un suport directe i indirecte al professorat per a la gestió de l'aula i l'atenció a la diversitat,

ajudant a la planificació i a la concepció d'estratègies per responsabilitzar-se més enllà de només d'un grup reduït d'alumnes amb NEE (Porter, G.L. ; Stone, J.A., 2000).

“L'ensenyant de suport no solament ajuda l'alumnat, sinó també el professorat i els tutors i les tutores, perquè junts vagin aprenent a atendre la diversitat dins l'aula” (Huguet, 2006, p. 63).

Hi ha una necessitat primordial d'entendre el treball en xarxa, la formació d'equips multidisciplinaris i la cooperació entre els diferents agents docents (professorat, família i agents externs) com a via indispensable per afrontar els reptes educatius amb èxit.

### **Aprenentatge constructiu, significatiu i funcional**

La clau no es troba en si l'aprenentatge escolar ha de concedir prioritat als continguts o als processos, contràriament al que suggereix la polèmica usual, sinó a assegurar-se que sigui constructiu, significatiu i funcional.

La distinció entre aprenentatge significatiu i aprenentatge repetitiu afecta el vincle entre el nou material d'aprenentatge i els coneixements previs de l'alumne. Si el nou material d'aprenentatge es relaciona de manera substantiva i no aleatòria amb el que l'alumne ja sap, és a dir, si és assimilat a la seva estructura cognitiva, ens trobem en presència d'un aprenentatge significatiu. Si, contràriament, l'alumne es limita a memoritzar-lo sense establir relacions amb els seus coneixements previs, ens trobem en presència d'un aprenentatge repetitiu, memorístic o mecànic.

Cal reconsiderar el paper que s'atribueix habitualment a la memòria en l'aprenentatge escolar. S'ha de distingir la memorització mecànica i repetitiva, que té poc interès o gens per a l'aprenentatge significatiu, de la memorització comprensiva, que n'és, contràriament, un ingredient fonamental. La memòria no és només el record del que s'ha après, sinó la base a partir de la qual s'engeguen nous aprenentatges. Com més rica sigui l'estructura cognitiva de l'alumne, més gran serà la possibilitat que pugui construir significats nous, és a dir, més gran serà la capacitat d'aprenentatge significatiu.

Perquè l'aprenentatge sigui significatiu, han de complir-se dues condicions:

- En primer lloc, el contingut ha de ser potencialment significatiu, tant des del punt de vista de la seva estructura interna (significativitat lògica: no ha de ser arbitrari ni confús), com des del punt de vista de la seva assimilació (significativitat psicològica: ha d'haver-hi en l'estructura psicològica de l'alumne, elements pertinents i relacionables).

- En segon lloc, s'ha de tenir una actitud favorable per aprendre significativament, és a dir, l'alumne ha d'estar motivat per relacionar el que aprèn amb el que sap.

La significativitat de l'aprenentatge està molt directament vinculada a la seva funcionalitat. Els coneixements adquirits –conceptes, destreses, valors, normes, etc. – siguin funcionals, que puguin ser efectivament utilitzats quan les circumstàncies en què es troba l'alumne ho exigeixen, ha de ser una preocupació constant. Com més relació hi hagi entre contingut d'aprenentatge i els elements de l'estructura cognitiva, com més profunda sigui la seva assimilació ( més grau de significativitat), més gran serà també la seva funcionalitat, ja que podrà relacionar-se amb un ventall més ampli de noves situacions i de nous continguts.

El procés mitjançant el qual es produeix l'aprenentatge significatiu necessita una activitat intensa per part de l'alumne, que ha d'establir relacions entre el nou contingut i els elements ja disponibles en la seva estructura cognitiva. Aquesta funcionalitat i significació amb interacció de l'alumnat en l'activitat comporta motivació i interès.

Aprendre a aprendre, sens dubte, l'objectiu més ambiciós i al mateix temps irrenunciable de la nova educació, equival a ser capaç de realitzar aprenentatges significatius per si mateix en una àmplia gamma de situacions i circumstàncies. Aquest repte està en relació amb les estratègies inclusives i les noves tecnologies.

### 3.7. Estratègies inclusives

Un marc inclusiu necessita, a més de la intencionalitat, unes directrius i pràctiques al respecte que potenciïn la diferència i la contribució activa de l'alumnat per construir un coneixement compartit, cercant i obtenint, sense discriminació, la qualitat acadèmica i el context sociocultural de tot l'alumnat.<sup>16</sup>

El concepte d'inclusió s'ha difós ràpidament com un principi organitzatiu del sistema educatiu de molts països, però es produeix una contradicció entre la intenció i la pràctica als centres o a les aules.

Tant la llei com el discurs del professorat es van esdevenir "inclusius" ràpidament, però les pràctiques als centres no sempre són coherents amb aquests discursos (Rodrigues, 2006).

L'educació inclusiva només es du a terme si s'introdueixen a l'aula estratègies i pràctiques diferents de les utilitzades tradicionalment. Això depèn àmpliament de

---

<sup>16</sup> IRIS 128735-CP-1-2006-1-BE-COMENIUS-C21 Comenius Projecte.

l'actitud, el coneixement, la competència i les competències del professorat a l'hora d'innovar i de crear contextos per a l'aprenentatge que satisfacin les necessitats i el potencial de l'alumnat.

S'han de generar entorns d'aprenentatge que valorin la creativitat, el potencial individual, les interaccions socials, el treball cooperatiu, l'experimentació i la innovació. A més, resulta essencial el suport que el professorat rep, en diversos nivells, tant des de dins com des de fora del centre.

És important destacar que l'actitud del professorat és un element crucial per a l'èxit de l'aula inclusiva (Leatherman, J. ; Niemeier, J., 2005).

“Partim de la premissa establerta de la dependència d'una concepció de l'ensenyament que contempla el professor com l'agent educatiu per excel·lència encarregat de transmetre el coneixement i l'alumne com un receptacle més o menys actiu de l'acció transmissora del professor. No és, doncs, estrany que en aquest marc pedagògic s'intenti reduir a la mínima expressió les relacions alumne-alumne, sistemàticament neutralitzades com a font potencial de conductes pertorbadores a l'aula, i que la programació de l'aprenentatge reposi sobre la primacia del treball individual dels alumnes i la interacció professor-alumne” (Coll, 1984, p. 119).

L'actitud docent i la manera en com dissenya i planifica la sessió, així com les activitats, són importants. Podem parlar de tres models que resumim en el quadre següent:

DOCENT DISSENYA UNA ACTIVITAT INDIVIDUALISTA	DOCENT DISSENYA UNA ACTIVITAT COMPETITIVA	DOCENT DISSENYA UNA ACTIVITAT COOPERATIVA
<b>Cada alumne/a treballa sol/a sense fixar-se amb el que fan els altres.</b>	Cada alumne/a treballa sol/a, rivalitzant amb els seus companys.	L'alumnat forma petits grups de treball, per ajudar-se i animar-se a l'hora d'aprendre.
<b>S'espera que l'alumnat aprengui el que li ensenya el docent.</b>	S'espera que l'alumnat aprengui el que li ensenya el docent, més que els altres i més de pressa.	S'espera que l'alumnat aprengui el que se li ensenya i que contribueixi que els seus companys ho aprengui.
<b>L'alumnat assoleix els objectius independentment de la resta</b>	Assoleix els objectius si hi d'altres alumnes que no l'assoleixen.	Assoleix els objectius si els altres també els assoleixen.
<b>Els alumnes amb dificultats per aprendre han de recórrer al docent o al docent de suport. Poden comptar amb ajuda de companys.</b>	Els alumnes amb dificultats per aprendre han de recórrer al docent o al docent de suport. Difícilment compten amb companys.	Els alumnes amb dificultats per aprendre compten amb el suport dels seus companys.

Taula 14. Models docents i disseny de les activitats. Pujolàs, P. (2009)

Aquests model de docents i de plantejament de l'activitat ens porta a veure com les bones pràctiques inclusives (Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva, 2006):

- a. Inclouen tot l'alumnat.
- b. Fomenten una cultura d'escola inclusiva.
- c. Duen a terme un treball cooperatiu eficaç entre els agents educatius.
- d. Empren diversos recursos i estratègies educatives diferenciades.
- e. Tenen un model organitzatiu flexible.
- f. Disposen d'una programació específica i sistemàtica.
- g. Conduïxen una avaluació sistemàtica del progrés de l'alumne/a en diverses àrees (cognitiva, emocional, social, relacional, etc.) i proposen mesures per superar les dificultats.
- h. Fomenten les activitats extracurriculars.
- i. Valoren la col·laboració amb la comunitat.

Alguns indicadors que ens poden anar bé per saber si una pràctica i estratègia inclusiva és útil són (Morín, 1999):

- La quantitat i la qualitat de l'aprenentatge de l'alumnat tot considerant la seva educació global (no tan sols les capacitats cognitives, sinó també els coneixements culturals, les capacitats socials i relacionals, el desenvolupament moral, el desenvolupament de l'autonomia i de l'autoconcepte, el desenvolupament de la ciutadania, etc.).
- La sociabilitat i la participació de l'alumnat en el context de l'aula, en particular, així com al centre, en general.
- La motivació dels alumnes envers l'aprenentatge actiu.
- El nivell de satisfacció de totes les persones que participen en les pràctiques educatives.
- L'oportunitat d'aplicar i traslladar aquesta experiència a situacions noves.

Una part de l'èxit d'unes pràctiques inclusives és en la metodologia d'acció-recerca (Riel, 2007). Aquesta metodologia assoleix els objectius de comprensió, millora i reforma de les pràctiques, cosa que suposa també una planificació acurada, una recopilació de dades més rigorosa i una autoreflexió sistemàtica. Els avantatges d'una acció recerca són (Sanches, 2005):

- La intervenció activa del grup en qüestió en l'anàlisi crítica, la reflexió i la presa de decisions sobre els canvis que cal fomentar, cosa que dóna una qualitat més gran al procés i una eficàcia més elevada al producte.
- La rellevància dels contextos de la vida real des d'una perspectiva ecològica.
- La importància de l'autoreflexió —el professor/a supervisa contínuament l'operació, tot recollint i analitzant la informació utilitzada en la presa de decisions i en la intervenció educativa.
- Una pràctica docent més informada, més sistemàtica, coherent i acurada.
- El professor/a produeix coneixement contextualitzat que utilitzarà per solucionar els problemes del dia a dia aconseguint una major autonomia (sense dependre ja del coneixement produït pels altres).
- El procés que proporciona una capacitat superior per entendre el procés d'ensenyament i d'aprenentatge, tot donant respostes puntuals i rellevants ajustades a la realitat.

Tenint en compte l'informe de l'Agència Europea per al Desenvolupament en l'Educació Especial (2003) elaborat sobre la base de nombroses recerques, es poden identificar els grups de factors següents com a determinants de pràctiques inclusives: ensenyament cooperatiu, aprenentatge cooperatiu, resolució de problemes col·laborativa, agrupacions heterogènies i ensenyament eficaç.

### **3.7.1. L'ensenyament cooperatiu**

L'ensenyament cooperatiu, també conegut com a coensenyament, és un factor d'èxit essencial entre el professorat com a suport d'una sèrie de companys i de professionals de dins i fora del centre. Tots plegats són capaços de treballar de forma conjunta, més enllà de l'individualisme en què està instaurada la docència.

El coensenyament s'interpreta normalment com dos professionals de l'educació que treballen junts per donar servei a un grup d'alumnes heterogenis i compartir responsabilitats per a determinats objectius (Cook, L.; Friend, M., 1995); (Friend, M.; Reising, M., 1993).

“El coensenyament és com tenir dos cuiners en una cuina, cadascun d'ells mesurant, observant, adaptant, compartint idees, fent torns i, de vegades, treballant individualment” (Wood, 2009).

Els equips més comuns d'educadors que es comprometen a les relacions de coensenyament són educadors generals i especials (educadors, logopedes, mestres d'educació especial...) (Dieker, 2009).

Els components del coensenyament que contribueixen a un entorn d'aprenentatge satisfactori i col·laboratiu es poden distribuir en tres etapes i vuit components (Wood, 2009):

1. **La comunicació interpersonal:** entre els educadors/res s'utilitza més la comunicació no verbal.
2. **L'organització física:** el professorat i els professionals de l'educació comparteixen l'espai i el material i fan més lliçons amb tot el grup.
3. **Familiaritat amb el currículum:** ambdós educadors/es aprecien les competències que aporten al contingut.
4. **Objectius i modificacions del currículum:** ambdós educadors/es comencen a veure la "gran idea" de conceptes ensenyats.
5. **Planificació didàctica:** una planificació contínua dins i fora de l'aula comença a transpirar.
6. **Presentació didàctica:** ambdós professors/es presenten les instruccions didàctiques i estructuren les activitats d'aprenentatge.
7. **Gestió de l'aula:** ambdós educadors/res participen en el desenvolupament i en la implementació de normes i de rutines de la classe.
8. **Avaluació:** ambdós professors/es exploren una varietat de plans d'avaluació. El treball cooperatiu entre els professionals és crucial en la planificació de les estratègies millors per afrontar la diversitat. També és fonamental que cada professor/a desenvolupi una flexibilitat, la capacitat d'adaptar els seus mètodes docents i buscar estratègies alternatives.

### 3.7.2. L'aprenentatge cooperatiu

L'aprenentatge cooperatiu, també conegut com a tutoria de grup (peer tutoring), és una estratègia eficaç en les àrees cognitiva i socioemocional d'aprenentatge i desenvolupament de l'alumnat.

L'aprenentatge cooperatiu té moltes potencialitats educatives, segons moltes recerques i estudis<sup>17</sup>, com ara: la motivació a aprendre, el compromís en les tasques d'aprenentatge, l'atenció, l'actuació en la resolució de problemes, la satisfacció amb el centre, l'autoestima, les atribucions causals per assolir l'èxit basades en l'esforç i el compromís, les relacions socials, les actituds envers la diferència i un sentit del grup/comunitat (Bond, R.; Castagnera, E., 2006); (EADSNE, 2003); (Terpstra, J.; Tamura, R., 2008).

Es considera que l'organització cooperativa de l'aprenentatge és fonamental en un context d'aprenentatge en el qual conviuen persones molt diferents en tots els aspectes. I es tracta, a més, de l'estructura d'aprenentatge que s'ha mostrat més eficaç a l'hora d'ensenyar. Nombrosos estudis demostren que (Baudrit, 2012):

- Les experiències d'aprenentatge cooperatiu, comparades amb les de naturalesa competitiva i individualista, afavoreixen l'establiment de relacions molt més positives, caracteritzades per la simpatia, l'atenció, la cortesia i el respecte mutu.
- Aquestes actituds positives s'estenen, a més, al professorat i al conjunt de la institució escolar.
- L'organització cooperativa de les activitats d'aprenentatge, comparada amb organitzacions de tipus competitiu i individualista, és netament superior pel que fa al nivell de rendiment i de productivitat dels participants.
- Les estratègies cooperatives afavoreixen l'aprenentatge de tots els alumnes: no només dels quals tenen més problemes per aprendre (incloent als quals tenen necessitats educatives especials vinculades a alguna discapacitat i que són atesos dins les aules ordinàries al costat dels seus companys no discapacitats), sinó també dels més capacitats per a l'aprenentatge.
- Els mètodes d'ensenyament cooperatius afavoreixen l'acceptació de les diferències, i el fet de respectar-les, entre els alumnes corrents i els integrats.
- Els mètodes cooperatius aporten noves possibilitats al professorat: permeten l'atenció personalitzada dels alumnes i l'entrada de nous professionals dins de l'aula (professorat d'educació especial o de suport, psicopedagogs...), que treballen conjuntament amb el professor tutor o de l'àrea corresponent.

Els estudis de l'estructuració cooperativa de l'aprenentatge afirmen que: “[...] amb la quantitat d'investigació disponible, és sorprenent que les pràctiques de les aules estiguin tan orientades cap a l'aprenentatge competitiu i individualista i que les escoles

---

<sup>17</sup> Vegeu-ne, per exemple, un resum a Coll, 1984; Ovejero, 1990; Graella, 1992; Johnson i Johnson, 1997; Johnson, Johnson i Holubec, 1999; Stainback, S.B., 2001



estiguin tan dominades per una estructura competitiva i individualista. És hora de reduir la discrepància entre el que la investigació indica que és efectiu a l'hora d'ensenyar i el que els mestres realment fan" (Johnson, David W.; Johnson, Roger T., 1997, p. 162)

Malgrat les evidències, en lloc de reduir-se la discrepància entre models individuals o cooperatius, augmenta amb la idea de seleccionar l'alumnat i amb la visió d'èxit educatiu en l'aprenentatge més individualista i competitiu (Pujolàs, P. , 2003).

L'autor Pere Pujolàs planteja nou idees clau per l'aprenentatge cooperatiu (Pujolàs, 2009):

1. Les escoles i les aules inclusives són imprescindibles per configurar una societat sense exclusions.
2. Cal saber gestionar l'heterogeneïtat d'un grup classe, en lloc d'ignorar-la o reduir-la.
3. Introduir l'aprenentatge cooperatiu equival a canviar l'estructura d'aprenentatge en una aula.
4. La cohesió del grup és una condició necessària, però no suficient, per treballar en equips cooperatius dins de la classe.
5. Les estructures cooperatives asseguren la interacció entre els estudiants d'un equip.
6. L'aprenentatge cooperatiu és també un contingut que cal ensenyar.
7. L'aprenentatge cooperatiu facilita i potencia el desenvolupament d'algunes competències bàsiques.
8. El grau de cooperativitat d'un grup depèn del temps que treballen junts i la qualitat del treball en equip.
9. L'aprenentatge cooperatiu és una forma d'educar per al diàleg, la convivència i la solidaritat.

Una estructura cooperativa de l'aprenentatge consisteix a treballar junts per aconseguir objectius comuns. En una situació d'aprenentatge d'aquesta índole, els membres d'un grup procuren obtenir resultats beneficiosos per a si mateixos i per a tots els altres membres del grup.

L'aprenentatge cooperatiu no és una altra cosa que l'ús didàctic d'equips de treball reduïts, en els quals els alumnes treballen junts per maximitzar el seu propi aprenentatge i el dels seus companys d'equip (Johnson, David W.; Johnson, Robert T.; Johnson, Holubec Edythe, 1999).

Els alumnes que s'ajuden els uns als tres, especialment en un sistema d'agrupació d'alumnes flexible i ben considerat, es beneficien del fet d'aprendre junts. Aquest model es diferencia de l'individual i competitiu. Un grup d'alumnes formarà un equip cooperatiu en la mesura que es donin les condicions següents (Abad, M; Benito, M, 2006):

1. Si estan units de debò, si tenen alguna cosa que els uneix fortament (pertànyer a un mateix equip, l'objectiu que persegueixen...).
2. Si hi ha una relació d'igualtat entre ells, si ningú se sent superior als altres, si tots són valorats, i se senten valorats, pels seus companys.
3. Si hi ha interdependència entre ells, si el que afecta un membre de l'equip importa a tots els altres.
4. Si no hi ha una relació de competència entre ells, sinó de cooperació, d'ajuda i d'exigència mútua; si ajudar un company repercuteix favorablement en un mateix i en tot l'equip.
5. Si hi ha una relació d'amistat entre ells, un llaç afectiu, que els porta a celebrar junts els èxits aconseguits entre tot l'equip. Com més es donin aquestes condicions, més cooperatiu serà l'equip format per un conjunt de persones, en el nostre cas d'alumnes. Així, doncs, cal possibilitar que es donin aquestes condicions, avançar en la direcció que aquestes condicions ens indiquen, és contribuir al fet que un simple equip d'estudiants es converteixi, a poc a poc, en un equip cooperatiu.

El coensenyament i aprenentatge cooperatiu són dues estratègies clau en l'èxit curricular inclusiu.

### **3.7.3. La resolució de problemes col·laborativa**

La resolució de problemes col·laborativa és una altra estratègia rellevant, especialment pel que fa als problemes de comportament. S'ha demostrat que l'establiment d'unes normes clares a classe, juntament amb una sèrie de límits, amb l'acord de tot l'alumnat, és un mètode eficaç (EADSNE, 2003<sup>18</sup>).

Els professors/es han de desenvolupar habilitats relacionals que els permetin negociar i crear les condicions per a la definició participativa de normes acordades entre tots i totes.

---

<sup>18</sup> EADSNE, the European Agency for the Development in Special Needs Education (website [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org))

El model de resolució col·laborativa de problemes poden comptar amb les passes següents (Windle, R.; Warren, S.):

- Compartir perspectives: mitjançant les habilitats comunicatives per entendre la percepció de la situació per part dels altres, llurs necessitats i desitjos.
- Definir els temes: clarificar els temes objecte de discussió.
- Identificar els interessos: anar més enllà de les posicions o solucions exposades per intuir allò que les parts realment necessiten per estar satisfetes per tal d'arribar a un acord i buscar una base comuna entre totes les parts.
- Generar opcions: fer una pluja d'idees i generar-les, observant el problema des de tots els angles i considerar tantes idees diferents com sigui possible.
- Desenvolupar un estàndard just o criteris objectius per decidir: tot emprant criteris acordats prèviament, combinant i reduint les opcions i creant acords per un benefici mutu.

La resolució de situacions i problemes fa referència a les capacitats i competències dels "aprendre". No es tracta de mecanismes i estratègies aïllades per resoldre situacions límits, sinó per d'estratègies per construir aprenentatge de manera col·laborativa des del mateix currículum i aula.

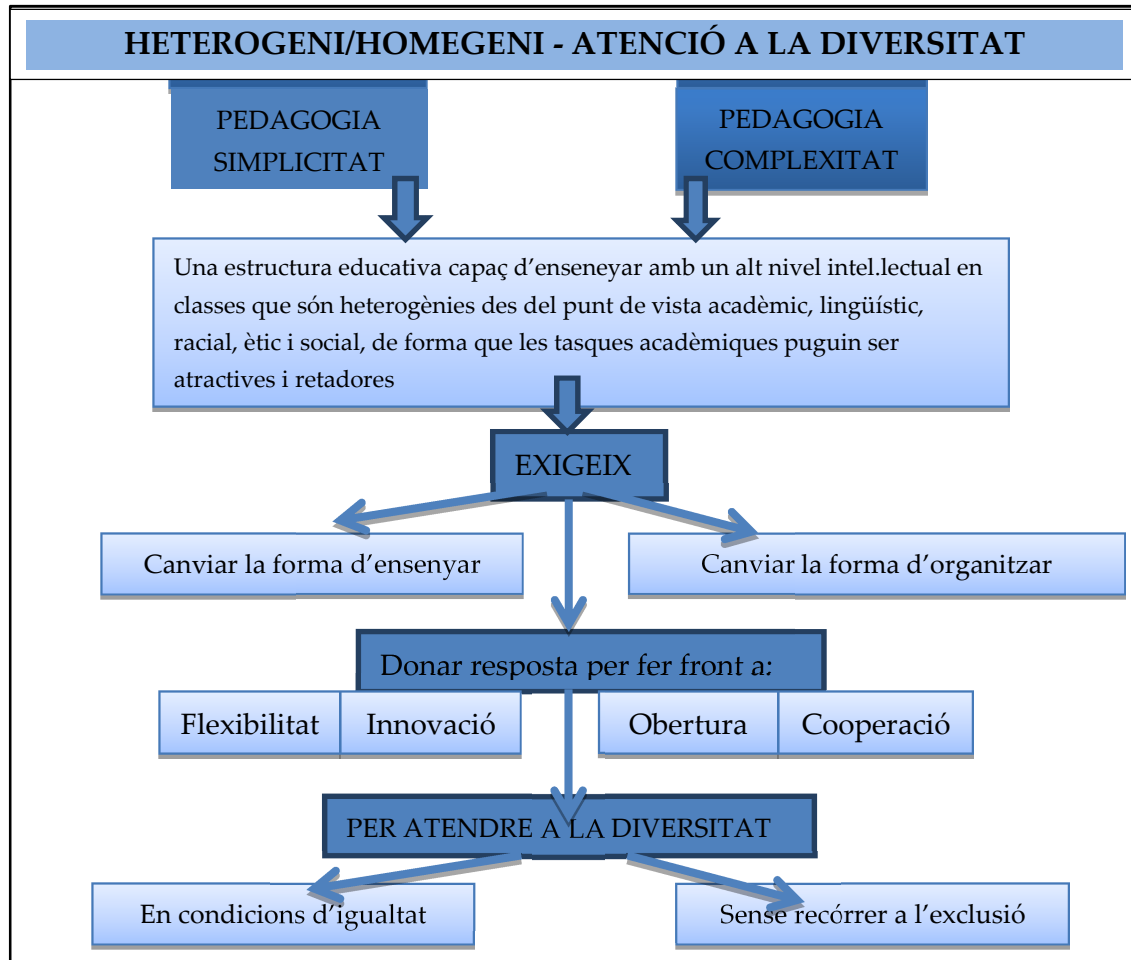
#### **3.7.4. L'agrupament heterogeni i l'ensenyament eficaç**

L'agrupament heterogeni i un plantejament pedagògic basats en la diferenciació són necessaris per gestionar i aprofitar la diversitat a l'aula.

Els objectius designats, les rutes d'aprenentatge alternatives, una didàctica flexible i l'abundància de maneres homogènies d'agrupar milloren l'educació inclusiva (EADSNE, 2003).

Segons els objectius educatius que calgui assolir, l'heterogeneïtat es pot considerar d'acord amb diversos criteris: el gènere, la raça, l'edat, el grup social, el rendiment escolar, les capacitats relacionals, la personalitat, la motivació o l'actitud envers aquests temes, etc.

No volem assenyalar que l'heterogeneïtat sigui sempre la millor opció, però sí que la diversitat és essencial per crear una comunitat inclusiva. Els alumnes haurien de tenir l'oportunitat d'aprendre a viure en comunitat i fomentar el sentit de pertinença, d'amistat, de solidaritat i de cooperació.



Gràfic 7. Grup heterogeni i homegeni en l'atenció a la diversitat. Pujolàs, P. (2009)

L'heterogeneïtat amb l'ensenyament eficaç està basat en l'avaluació i la programació, expectatives elevades, un ensenyament directe i la reacció de construcció eficaç. Amb una supervisió sistemàtica, valoració, programació i avaluació de la feina, tots els alumnes milloren.

Aquestes estratègies i pràctiques inclusives, amb els principis d'actuació educativa - tractament de la diversitat, construcció de coneixement, funcionalitat i significació amb suports i recursos- han de comptar amb les noves tecnologies de la informació i de l'aprenentatge, per poder desenvolupar aquestes actuacions.

### 3.8. Les noves tecnologies

Les noves tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), així com les tecnologies de l'aprenentatge i la comunicació (TAC), són recursos i instruments que incideixen en el canvi metodològic i que cal tenir com a referent en les competències i les estratègies inclusives.

Les TIC i les TAC són recursos propicis per a l'atenció a la diversitat, així com per a les estratègies inclusives, per aquest motiu, nosaltres les considerem un principi d'actuació educativa.

Però l'enfocament que volem donar aquí és a partir dels informes de l'European Schoolnet (BaLanskat; Blamire; Kefala, 2006) que posen de manifest com les tecnologies digitals no són un problema d'accés, són realitats palpables; però que, com a conclusions, posen de manifest que aquesta disponibilitat de recursos tecnològics (ordinadors, connexió banda ampla, pissarres i projectors...) i la pràctica pedagògica de l'aula no suposen necessàriament una alteració substantiva en el model d'ensenyament tradicional.

En els estudis l'impacte de les TIC en l'aprenentatge i mètodes d'aprenentatge, conclouen que el professorat utilitza les TIC com a suport de les pràctiques tradicionals. En canvi, els docents utilitzen les TIC en un alt percentatge fora de l'aula (Becta, 2004), amb tasques vinculades a la planificació, comunicació gestió...

En canvi, s'utilitzen molt poc en l'elaboració i en la producció de materials didàctics digitals com webquest, edublogs o objectes d'aprenentatge com animacions, activitats interactives, videoclips..., amb un treball cooperatiu amb d'altres col·legues (Area, 2005).

El model d'ensenyament que comparteixen la majoria de docents i alumnes utilitzant les TIC a l'aula és de caràcter expositiu o de transmissió d'informació, sense que suposi una alteració o innovació significativa del model d'aprenentatge "en aquest model, la utilització de l'ordinador és un instrument que pot contribuir que l'alumnat amplii informació, realitzi exercicis o estableixi alguna relació interactiva, però amb el mateix objectiu: aprendre determinats continguts i donar-ne comptes a l'avaluació pertinent" (Marchesi, A; Martín, E, 1998).

Les funcions didàctiques que els docents atorguen a aquests materials i el tipus de tasques no representen una renovació pedagògica rellevant. Les tasques per què que s'utilitzen són:

- Suport de les exposicions magistrals del professor/a d'aula.
- Demanar a l'alumnat la realització d'exercicis o microactivitats interactives de baix nivell de complexitat.
- Complementar o ampliar els continguts del llibre de text sol·licitant a l'alumnat que busquin a Internet informació addicional.
- Ensenyar a l'alumnat les competències informàtiques en l'ús del software.

Com es diu en l'informe de l'European Schoolnet, caldria desenvolupar un model de pràctica educativa d'ensenyament i aprenentatge que tingui el suport de les TIC i que comporti (Area, 2005):

- Formar l'alumnat perquè pugui reconstruir i donar significat a les moltes informacions que obté de manera externa a l'escola en molts mitjans de comunicació de la societat del segle XXI, i desenvolupar les competències per utilitzar-les de forma intel·ligent, crítica i ètica.
- Desenvolupar una metodologia d'ensenyament que qüestionï el llibre de text com a font única de coneixement i estimular a la recerca de més informacions amb diverses fonts i tecnologies, amb reflexió i contrast de les dades.
- Plantejar problemes i projectes d'interès i amb significació perquè l'alumnat articuli plans de treball i desenvolupin les accions necessàries per construir respostes satisfactòries i les expressin i comuniquin.
- Organitzar tasques i activitats que impliquin l'ús de la tecnologia per part de l'alumnat i que demanin un desenvolupament de processos d'aprenentatge col·laboratiu entre alumnat del grup classe i entre d'altres distants geogràficament.
- Assumir que el paper docent a l'aula és més un organitzador i supervisor d'activitats d'aprenentatge, que l'alumnat realitza amb tecnologies, que un transmissor d'informació elaborada des de les noves tecnologies.

En aquest sentit, destaquem la proposta que per al desenvolupament d'habilitats instrumentals, cognitives i socioactitudinals per treballar de manera integral amb les noves tecnologies l'adquisició i la comprensió de la informació, la comunicació i interacció social i l'expressió i difusió de la informació <sup>19</sup>.

Els principis d'intervenció educativa i, en concret, les noves tecnologies i estratègies inclusives necessiten de processos de millora amb innovació, formació i treball en xarxa.

El procés d'innovació, formació i treball en xarxa són claus per al treball educatiu i comunitari.

---

<sup>19</sup>Artículo publicado en la revista *Investigación en la escuela*, nº 64, 2008, pgs. 518 INNOVACIÓN PEDAGÓGICA CON TIC Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES Y DIGITALES.

### 3.9. La innovació, la millora i el canvi

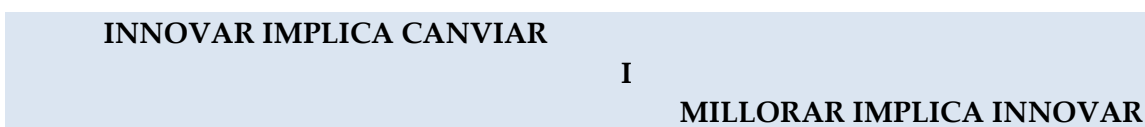
La innovació és un gran repte envers la millora i l'èxit en un marc inclusiu. Sembla un terme clar i establert en l'educació, però és un tema pendent.

Termes com canvi, innovació i millora són "molt ambigus, ja que aquestes idees no només tenen connotacions tècniques, sinó també polítiques; doncs la majoria dels intents de canvis i innovacions estan carregades de valors, la ressonància i el to d'aquests termes és sovint més important que una definició prèvia" (Glatter, 1990) (Teixidó Saballs, 2005).

La innovació es pot veure com un pont d'enllaç en el triangle del temps: qualsevol innovació parteix d'un passat, pretén una millora de la realitat actual per projectar-la cap al futur. S'entén com: "un procés dinàmic i obert, de caràcter multidimensional i complex, inserit en una realitat sociocultural i humana que busca el creixement personal, institucional i social, per a la qual cosa requereix estratègies de participació en la col·laboració" (Borrell, N., 1984).

L'autor planteja des d'aquest sentit dinàmic sis dimensions bàsiques de la innovació entesa com a reconstrucció social de la realitat amb la intenció de millorar-la: contextual, constructiva, personal, processal, estratègica i avaluadora, enteses com a sis cares d'un cub, totes interrelacionades i interdependents.

La innovació, el canvi i la millora relacionades ens portarien a:



Les definicions de canvi, innovació, reforma i millora, les podem concretar en aquest quadre (Murillo Torrecilla, 2003):

CANVI – INNOVACIÓ – REFORMA - MILLORA		
TERME	CARACTERÍSTIQUES	CONCEPTE
<b>CANVI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepte general que n'engloba d'altres: innovació, reforma, millora, renovació (Hoyle, Smith).</li> <li>Propostes per ajudar els centres docents per aconseguir les fites mitjançant modificacions en estructures, programes o pràctiques (Fullan).</li> <li>- Procés més o menys planificat per introduir una millora per esdevenir més eficaç allò sobre el que s'incideix.</li> </ul>	<p>Qualsevol procés que comporta alteracions a partir d'una alteració inicial, modificacions que poden ser intencionals gestionades i planificades com a naturals; igualment són canvis els resultats d'aquests processos, és a dir, cadascuna de les diferències i alteracions en si mateixes.</p>

CANVI – INNOVACIÓ – REFORMA - MILLORA		
TERME	CARACTERÍSTIQUES	CONCEPTE
<b>INNOVACIÓ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un procés de canvi que requereix uns objectius i un pla d'acció. No és espontani ni asimètric, sinó intencional i planificat (González i Escudero; Landsheere).</li> <li>- Processos particulars per impulsar canvis més generalitzats (Fullan).</li> <li>- Processos en què s'aprèn i es genera una nova cultura amb la finalitat de provocar una millora de la pràctica educativa.</li> </ul>	<p>Procés intencionat de canvi realitzat per un professor o un grup de docents que modifiquen continguts, introdueixen noves metodologies o utilitzen nous recursos o noves tecnologies en el procés d'ensenyar.</p>
<b>REFORMA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canvis estructurals que incideixen en les escoles i en el sistema educatiu en general (Coronel).</li> <li>- És un procés que ve donat per una pressió exterior.</li> <li>- Activar o suprimir polítiques educatives en funció de determinades prioritats ideològiques, econòmiques, socials i polítiques.</li> </ul>	<p>Canvi en el sistema educatiu, intencional i profund que respon a una política educativa determinada i que es realitza amb la intenció de perdurar, que prové de l'Estat o d'una autoritat regional educativa en competències plenes en matèria educativa i això s'ha reflectit en alguna normativa d'ordre superior (Eurydice).</p>
<b>MILLORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha anat prenent importància en la recerca i en la pràctica educativa.</li> <li>- Millora com a terme tècnic i científic i no com a ètic.</li> <li>- Increment del progrés de tots els alumnes tant en rendiment com en desenvolupament social, afectiu i moral (Stoll i Fink).</li> </ul>	<p>Un canvi planificat i sistemàtic, coordinat i assumit pel centre educatiu que busca incrementar la qualitat del centre mitjançant una modificació tant dels processos d'ensenyar-aprendre com de l'organització del centre.</p>

Taula 15. Característiques de canvi, innovació, reforma i millora. Murillo Torrecilla (2003)

Els elements clau de la millora, canvi i innovació són que :

- Ha de ser conscient i desitjat i ha de ser una voluntat decidida i deliberada.
- És fruit d'un procés amb unes fases i variables.
- Es modifica dins d'uns límits admissibles per legislació i statu quo establerts.

El concepte d'innovació més acceptat és “una sèrie d'intervencions, decisions i processos, amb un cert grau d'intencionalitat i sistematització, que tracten de modificar actituds, idees, cultures, continguts, models i pràctiques pedagògiques. I, a la seva vegada, d'introduir, en una línia renovadora, nous projectes i programes, materials curriculars, estratègies d'ensenyamentaprenentatge, models didàctics i una altra forma d'organitzar i gestionar el currículum, el centre i la dinàmica de l'aula.[...]. La innovació educativa, en determinats contextos, s'associa a la renovació pedagògica. I també al



canvi i a la millora, tot i que no sempre un canvi implica millora: tota millora implica canvi" (Carbonell Sebarroja, 2006).

La innovació necessita projectar-se i planificar-se dins del Projecte de Millora Comunitari. És necessari un pla i el seu desenvolupament, amb la finalitat de canviar i de millorar algun aspecte concret educatiu (Torres, 1994).

Per tant, és una acció planificada que implica un canvi no maduratiu, evolutiu o casual, sinó un canvi cercat, planificat i desenvolupat amb intencionalitat. El canvi és un procés d'aprenentatge personal i organitzatiu (Fullan, M ; Hargreaves, A, 1997).

Des de la dècada del 80, s'ha entès el procés d'innovació des d'una perspectiva sistèmica: successió cronològica de fets, canvis d'estratègies i actituds, un procés de resolució de problemes i una visió del procés com a sistema obert (Havelock, R. G.; Huberman, A. M., 1980).

Els models i les classificacions entorn a l'estudi de la innovació com a fenòmens educatius han estat diversos. Aquests els resumim a partir del quadre següent (Grau, 2000):

MODELS ENTORN A LA INNOVACIÓ		
Models	Perspectiva	Autors
Investigació i desenvolupament	Tecnologia	Brickell, 1964; Guba y Clark, 1967; Havelock, 1973
Organizatius	Cultural	Zaltman, 1977 Brow i Moberg, 1980
Solució de problemes	Cultural	Coughan, 1972; Havelock, 1973 Monish, 1978; Huberman, 1984
Cooperatius de presa de decisions	Cultural-sociopolítica	Rogers i Shoemaker, 1971 Olson, 1980; Escudero, 1984 Delomme, 1985
Interacció social	Cultural-sociopolítica	Rogers i Shoemaker, 1971 Watson, 1967; Morrish, 1978
Sistematicoambientals	Tecnologia-política	Stiles-Robinson, 1973 Banathy, 1973; Levin, 1974 Escudero, 1984

Taula 16. Models entorn a la innovació. Grau (2000)

D'aquests models, en destaquem tres d'innovació com a procés, ja en l'èxit en un marc inclusiu, on la importància de la comunitat i la participació és clau, la innovació necessita aquests tres marcs de referència (Huberman, 1973); (Havelock, R. G.; Huberman, A. M., 1980).

### **Model d'investigació i desenvolupament**

Model per al qual es veu el procés com una seqüència racional de fases, per la qual una invenció es descobreix, es desenvolupa, es produeix i es dissemina entre l'usuari. Es

tracta d'un model passiu i el que interessa són les etapes que van des del coneixement científic bàsic a la seva transformació en investigació aplicada i desenvolupament, que es transforma en coneixement pràctic i en les aplicacions que li dona l'usuari.

### **Model d'interacció social**

Aquest fa incidència en la difusió de la innovació, on hi ha un moviment d'individu a individu i de sistema a sistema i on són importants les xarxes interpersonals d'informació, de lideratge, d'opinió, de contacte personal i d'integració social. Aquest model comporta:

- Presa de consciència en què l'individu està exposat a la innovació, però sense la informació completa.
- L'interès, fase en què l'individu cerca informació de la innovació, però sense saber-ne la utilitat a la situació.
- L'avaluació, en què es fa una suposició del que suposarà en el futur l'aplicació de la innovació.
- L'assaig on aplica la innovació a escala limitada, per veure la utilitat real.
- L'adopció, els resultats de l'assaig de la innovació o la seva modificació . Es pren la decisió de si s'adopta i es generalitza com a innovació.

En aquest procés, és imprescindible que tots els components de la comunitat educativa se sentin participants del procés.

### **El model de resolució de problemes**

Té com a centre a l'usuari de la innovació. La innovació vol satisfer una necessitat. El procés va des de la detecció del problema, a la prova i a l'adopció. Amb freqüència, és necessari la intervenció d'un agent extern, per a la qual cosa és molt adient un enfocament participatiu.

Sovint, l'objectiu de la innovació educativa és la millora del docent i no en altres aspectes clau. Cal tenir molts més àmbits de la innovació: des de les perspectives reduccionistes dels processos d'aprenentatge fins a les perspectives més comprensives i integradores, com ara, els plans i programes d'estudi, els processos educatius, l'ús de les tecnologies de la informació i comunicació, les modalitats alternatives per a l'aprenentatge, el govern, la direcció i la gestió. Els àmbits han d'estar adreçats a tota la comunitat educativa. (Anuies, 2003) (Rivas Navarro, 1983)

En els diferents escenaris d'innovació es donen uns conceptes clau (Cornella, A ; Flores, A, 2006):

- **Hibridació:** mesclar idees, processos, tecnologies de camps diferents per trobar noves solucions; formar equips de treball multidisciplinaris; nou i vell; joventut i experiència...
- **Autenticitat i honestat:** retrobar les arrels de les coses simples, però genuïnes, buscar l'essència.
- **Treball en equip:** combinació de talent individual amb col·laboració i treball en equip.
- **Territori/frontera:** la innovació se sol trobar en els límits d'allò que coneixem, per innovar, cal donar un pas més enllà, on hi ha els nous territoris inexplorats.
- **Efímer/efervescent:** en contraposició a autèntica/honesta es correspondria a la innovació de curt termini.
- **Capil·laritat:** capacitat de fer fluir les idees, la informació i el coneixement, horitzontalment i verticalment en tota l'organització. A nivell intern de l'organització: entre departaments; entre direcció, i treballadors..., però també a nivell extern amb altres organitzacions, amb els usuaris, amb la societat... La idea de capil·laritat i treball en xarxa estan relacionades.
- **Catàlisi:** factor o conjunt de factors catalitzadors que fan possible la confluència dels elements necessaris perquè es produeixi innovació. Els conceptes de "massa crítica" i "energia de reacció", s'hi podrien relacionar per analogia.
- **Fracàs/risc:** no hi innovació sense risc, aprendre a assumir el fracàs quan es vol innovar perquè els encerts acostumen a anar precedits dels errors.
- **Radical:** la innovació sempre va davant al seu temps per definició, marcant noves categories i tendències de futur. Per aquest motiu, pot ser causa d'incomprensió i rebuig quan s'està generant, cal protegir-la en les primeres etapes.
- **Innovadors:** no hi ha innovació sense persones innovadores, persones amb energia, intuïció, talent i visió per veure més enllà. Detectar i promoure els innovadors és una estratègia clau requerida en les organitzacions que volen innovar.

Els conceptes en la innovació els podem situar en unes etapes que les podem relacionar amb el procés del lideratge explicat en l'apartat anterior (Kotter, 2006):

**- Establir les bases.**

- Establir el sentit de la urgència del canvi.
- Establir complicitats.

**- Decidir què fer.**

- Crear una visió de canvi.
- Fer que succeeixi.
- Comunicar la visió de canvi i fer-la compartida.

**-Facilitar que els altres puguin actuar segons la visió compartida.**

- Aconseguir objectius de millora ràpidament visibles.
- Consolidar les millores i continuar produint més canvis.
- Institucionalitzar i garantir la cultura del canvi.

En aquest procés, cal tenir present factors que poden desvirtuar o frustrar els processos d'innovació:

1. Resistència al canvi i a les rutines del professorat.
2. L'individualisme professional i el corporativisme intern.
3. Pessimisme, baixa autoestima i malestar docent.
4. Els efectes perversos de les reformes verticals.
5. Les paradoxes del doble currículum (el *heavy* avaluat en les transicions entre etapes educatives i l'innovador considerat *light*).
6. La saturació i la fragmentació de l'oferta pedagògica.
7. El divorci entre investigació universitària i pràctica escolar.

La innovació i el procés innovador en la comunitat educativa ha de tenir clara la participació de tots els agents de forma activa i la participació conscient del procés de millora i canvi.

La innovació relacionada amb la formació és sota els prismes dels nous referents educatius i de la nova visió i finalitat educativa per aconseguir l'èxit en un marc inclusiu.

### **3.10. La formació del professorat**

La formació i la innovació són dos conceptes implicats perquè innovar comporta nous aprenentatges i marcs conceptuals i teòrics per a la pràctica que, a la vegada, impliquen el desenvolupament de processos formatius. Es posa de manifest la relació teoria i pràctica, i la denominada innovació curricular (Calderón López, 1999).

Els processos d'innovació són capaços de generar nous coneixements que (Carbonell Sebarroja, 2006):

- Afecten a tots els aspectes del desenvolupament personal (cognitiu, emocional, cultural, ètic i social).
- Han de ser rellevants (amb sentit per a la majoria d'alumnat).
- S'enriqueixen amb la interculturalitat.
- Apelen a l'emancipació i a la recerca de la veritat.
- Han de desenvolupar el pensament reflexiu i la comprensió, per entendre una mica millor el passat, el present i el futur.
- Requereixen fer-se més preguntes que respostes.
- S'enriqueixen amb l'experiència personal.
- Tenen un forta càrrega emotiva i formen part de la subjectivitat.
- Han de mirar al seu entorn per interpretar-lo i provar de transformar-lo.
- Són públics i democràtics.

Els nous coneixements passen per processos sistemàtics, d'investigació per a l'acció, que representen en gran mesura la condició per constituir-se com a processos formatius.

La relació entre innovació i formació normalment s'articula sota el concepte d'innovació curricular que es pot concretar en dos àmbits d'intervenció (Calderón López, 1999, p. 43):

- Propostes didàctiques novadores i oportunes per millorar la pràctica educativa amb mètodes i tècniques, amb elaboració de materials didàctics, amb noves metodologies i estratègies, amb reorganització del temps, utilització de les noves tecnologies...
- L'experimentació curricular introduint modificacions en els continguts de les matèries o àrees de coneixement adequant-los a les necessitats, interessos, contextos específics, amb unitats o àmbits de treball, dissenyant estratègies intègrades amb aprenentatges significatius.

L'articulació entre la formació i la innovació es mesura per la investigació. La innovació i investigació, així com a formació, han d'estar presents en la formació inicial i continuada dels docents. Però també han d'estar presents en la pràctica educativa i en les comunitats educatives, en tots els agents implicats, com a responsables i

compromesos de les propostes de millora, així com dels mateixos processos (Gutiérrez, P; Yuste, R; Borrero, R, 2012).

Certament, és important la formació inicial, que destaquem que en el professorat de secundària ha estat regulada per una norma de 1971, pensada per un altre sistema educatiu i un model de societat. El denominat CAP –Certificat d'Aptitud Pedagògica–.

Les diferents lleis educatives i els canvis de govern van deixar pendent la formació inicial del professorat de secundària fins al curs 2009-2010, moment en què s'estableix el Màster Universitari per a la Formació Inicial del Professorat de Secundària.

Mentrestant, els avenços conceptuals i teòrics de la nova visió i missió educativa han estat atrapats en una formació inicial on biòlegs, historiadors o lingüistes, en uns mesos, traslladaven els continguts de la seva disciplina i els situaven en àmbits de metodologia i disseny curricular obtenint unes competències professionals. Evidentment, el dèficit en didàctica, metodologies i currículum és present de manera evident en la formació inicial dels docents de secundària.

Els màsters, des de fa uns anys, intenten abordar un dèficit formatiu de dècades, amb la intenció que les disciplines i els seus continguts tinguin com a prioritat no la disciplina sinó la manera de fer que l'alumnat aprengui i progressi, o sigui la didàctica i la metodologia.

La relació entre formació inicial i innovació, així com la formació contínua han de tenir present (Gil, D. ; Vilches, A., 2004):

- 1- Necessitat en formació inicial i permanent de conèixer les aportacions de les investigacions i innovacions educatives i analitzar les possibles situacions en la pràctica docent. Cal tenir present la complexitat de l'activitat docent, els canvis en les relacions dels centres, les relacions entre docents, en la comunitat... per passar d'una formació individual a col·laborativa (Imbernon, 2007).
- 2- La innovació i la investigació educativa. Una gran part de la investigació s'ha de realitzar des de la pràctica, potenciant la funció investigadora del docent i dels membres de la comunitat educativa, amb estreta col·laboració amb la universitat i altres institucions que permetin:
  - Fonamentar el desenvolupament de recursos didàctics, enfocaments curriculars i procediments d'avaluació per sustentar la innovació en la pràctica.
  - Proporcionar dades de les investigacions realitzades per a la planificació racional i per a l'avaluació dels centres i dels programes, optimitzant els processos de presa de decisions.
  - Facilitar una major comprensió dels factors contextuais, socials i culturals que incideixin els processos educatius i afavoreixin la formació dels mateixos agents

investigadors, vinculant la investigació didàctica amb la pràctica educativa quotidiana.

- 3- L'administració i institucions responsables han de facilitar la formació, la innovació i la investigació en els centres i les realitats educatives.

Els processos de formació, per tant, han d'estar contextualitzats en les comunitats educatives perquè els processos de millora comportin que tota la comunitat hi estigui implicada i en sigui conscient.

La formació i la innovació relacionada amb el projecte de millora concret de la comunitat educativa necessita la cultura democràtica i la participació per a la implementació en la pràctica educativa, així com mecanismes d'avaluació. Per avançar envers la innovació i formació, és imprescindible el treball en xarxa.

### 3.11. Comunitat educativa i entorn: el treball en xarxa

Hem de relacionar els treballs en xarxa amb les estratègies inclusives en l'aprenentatge i ensenyament cooperatiu.

La idea de treball en xarxa sembla actual i lligada a les noves tecnologies de la comunicació i informació. Però ens hem de situar en una realitat més quotidiana que sempre ha estat, però que amb l'individualisme es va perdre. A Catalunya, l'any 1995 amb el Congrés de la Renovació Pedagògica, els moviments de Renovació Pedagògica van proposar contribuir a la creació de xarxes en el món educatiu. No eren els únics, ja que ajuntaments, diputacions, universitats, entitats de pares i mares o el món del lleure veuen la necessitat educativa i social d'un treball en xarxa per construir i compartir una nova realitat.

La perspectiva de treball en xarxa es construeix des d'uns contextos determinats, amb unes determinades característiques, per a la qual cosa necessiten canvis culturals entre els professionals i les organitzacions que participen, per trencar cinc criteris molt establerts que no permeten el treball en xarxa (Collet i Sabe, Comunicat presentat al 1r Congrés de Formació pel Treball en Xarxa a la Universitat<sup>20</sup>):

- **Homogeneïtat.** Les administracions estableixen les mateixes receptes per a tothom, per a tots els territoris, els centres, els alumnes, les famílies...
- **Descontextualització.** Les polítiques educatives es plantegen com a homònimes en contextos ben diferenciats. És la tensió entre els principis d'universalitat i el deslocalització.

---

<sup>20</sup> Comunicació de Colet presentada a Comunicació presentada en el marc del 1r Congrés de Formació per al Treball en Xarxa a la Universitat [http://www.fbofill.cat/trama/pdfs/congres/marc\\_conceptual\\_treball\\_xarxa-collet.pdf](http://www.fbofill.cat/trama/pdfs/congres/marc_conceptual_treball_xarxa-collet.pdf)

- **Segmentació.** En cada institució i administració, hi ha els seus professionals, espais, serveis... A l'escola intervenen alumnes i docents, serveis educatius i municipals externs: l'EAP (equip d'assessorament psicopedagògic), els LIC (assessors de llengua i cohesió social), els serveis socials, el CRP (centre de recursos pedagògic), el CREDA (servei de suport als infants amb dificultats d'audició i llenguatge), inspecció..., que sovint són independents uns dels altres.

- **Acumulació.** Quan es donen intervencions segmentades també hi ha acumulació de projectes, recursos, sense interlocució i coordinació.

- **Especialització.** Les actuacions educatives es veuen fragmentades i especialitzades, veuen el tot com a part concreta no connectada i de la qual es fan responsables diferents especialistes, cosa que incrementa el nombre d'especialistes.

Algunes dificultats d'aquest treball en xarxa estan en la dificultat que representa que les administracions, educatives i locals, afavoreixin el treball en xarxa quan les mateixes administracions no ho fan i, en molt casos, no hi creuen. El pas d'un funcionament vertical i homogeni de l'administració al reconeixement de l'autonomia i les competències dels territoris també necessita un canvi cultural important de les administracions.

També hi ha dificultat a trencar les desconfiances entre els agents d'un territori quan no hi ha tradició de treball en comú. A més, el canvi cultural que representa aquesta metodologia de treball per als equips dels centres educatius i altres professionals de l'ensenyament. Aquest treball en xarxa s'ha d'impulsar des de l'administració educativa, fonamentalment, facilitant la participació en projectes comuns, fomentant la formació específica en els plans de formació de centres, etc.

Finalment, un altre impediment és l'autonomia que requereix el treball en xarxa, la verticalitat de l'organització, la participació en la presa de decisions, que representen una pèrdua de poder important, i no tothom està disposat a acceptar-ho.

Les dificultats per treballar en xarxa posen de relleu uns trets comuns que cal tenir presents (Muñoz Moreno, Federació Mov. Renovació Pedagògica):

- Es basen en un concepte d'educació obert i compartit que considera que l'educació no és exclusiva d'un lloc ni d'un temps determinat, ans al contrari, en la societat del coneixement hi ha molts temps i espais d'aprenentatge, i aquest s'estén al llarg de tota la vida, no ha d'estar circumscrit a la formació bàsica i reglada. És important subratllar que els centres educatius i els professionals passen de ser el nucli central a un node més de la xarxa educativa.



- La pluralitat d'espais, de temps i d'agents educatius fa més necessari que mai que els diferents agents treballin pels mateixos objectius, i que es faci sota el mateix projecte educatiu compartit.
- El treball en xarxa respon a una necessitat que comparteixen els agents d'un territori, la d'incidir en la millora de l'educació en el seu àmbit d'actuació. En molts casos veiem com l'objectiu primordial de les xarxes és avançar cap a l'equitat del sistema, és a dir, millorar els resultats de tothom, independentment de la situació d'origen, social, econòmica o cultural. Hi ha xarxes que neixen al voltant de temes i àmbits més concrets, i no per això menys importants (salut, formació de pares i mares, lleure dels infants i joves...).
- El treball compartit està basat en el reconeixement mutu, la confiança i la comunicació dels agents i dels espais educatius. Moltes de les experiències incideixen molt en aquests aspectes com a bàsics perquè la xarxa esdevingui un espai de treball comú, no sols de coordinació, sinó que es generi coneixement compartit que modifiqui la visió educativa pròpia per la compartida.
- El lideratge del projecte és absolutament compartit, no hi ha persones o organitzacions determinades que decideixen, sinó que el poder de decisió és horitzontal, i fins i tot el lideratge pot canviar depenent de les actuacions concretes.
- La vinculació de la xarxa a un territori i un context determinat. El coneixement de la realitat és bàsic per tal que les estratègies s'adeqüin a les necessitats. Aquestes es basen en l'heterogeneïtat i la multiplicitat de les respostes. Per això, els projectes han de comptar amb l'autonomia i les competències dels agents implicats per dur a terme les actuacions proposades des de la proximitat.
- Les TIC han tingut una funció molt important en el desenvolupament de les xarxes, ja que són el mitjà de comunicació per excel·lència entre els integrants de la xarxa (faciliten la circulació de la informació i l'elaboració conjunta), i per donar a conèixer allò que es treballa, el mitjà de difusió i l'extensió de les experiències.

Com a resum, podem dir que el treball en xarxa comporta:

- En la intervenció social, la potenciació de la complementarietat i la col·laboració, cal unificar esforços i crear sinèrgies; cal establir petites aliances entre les persones i entre les organitzacions, des d'on entrellaçar els diferents agents, com a integrants d'una gran xarxa, d'un gran trencaclosques en què totes les peces són necessàries.

- Aquesta necessitat de treballar en xarxa, afecta tant els diferents membres d'una mateixa organització (polítics, cos de gestió, tècnics de base, personal de suport...), com les diferents organitzacions que actuen en un mateix territori, siguin aquestes institucions públiques o entitats del tercer sector.
- Treball sistemàtic de col·laboració i complementació entre els recursos locals d'un àmbit territorial. És més que la coordinació (intercanvi d'informació), és una articulació comunitària: col·laborar de forma estable i sistemàtica, per evitar duplicitats, competència entre recursos, descoordinació i potenciar el treball en conjunt.
- El naixement de xarxes generalment de petits grups d'individus amb una filosofia comuna o bé des d'organitzacions i entitats amb objectius compartits, i evolucionen cap a estructures més complexes i madures amb estabilitat, acords explícits de col·laboració, organització, sistemes de coordinació i «productes» com publicacions, trobades, conferències i projectes compartits. En tot cas, hi ha un procés de maduració, un cicle vital que s'ha d'entendre.

L'èxit en un marc inclusiu amb la idea de millora del projecte comunitari i de centre té com a element clau la participació i el treball en xarxa entre els agents de la comunitat.

El treball en xarxa no està, només, en les entitats i institucions, sinó en el treball en l'aula i la pràctica educativa, amb l'aprenentatge i ensenyament col·laboratiu, i en les estructures per a l'organització i funcionament del centre i la comunitat educativa.

### **3.12. A tall de conclusió**

L'educació inclusiva parteix d'uns elements que hem desenvolupat en el capítol primer i segon. Els referents del primer capítol: el canvi social i educatiu amb la coexistència de models; un nou model educatiu amb una nova finalitat educativa, així com programes d'avaluació i millora cercant la qualitat i l'èxit en aquest nou model de societat i educatiu.

Els referents del segon capítol: la vulnerabilitat de col·lectius i la igualtat d'oportunitats en una atenció educativa de la diversitat; i com la diversitat conceptualitzada des de tres factors socials –econòmic, cultural i personal– coincideixen en el principi d'inclusió, participació i ciutadania democràtica; l'educació inclusiva és una resposta a aquest nou model educatiu i social.

Els referents ens porten a desenvolupar els elements que configuren aquest model per tal de fer el procés envers l'èxit en un marc inclusiu.

La dimensió política és fonamental per establir unes actuacions que assegurin el procés. Certament, l'estabilitat legislativa en educació i donar una visió de confiança i referents en la nova missió, visió i finalitat educativa són clau.

L'educació ha deixat d'estar vinculada a la institució clàssica. Ara es parla de l'educació com a comunitat social i educativa, on és important el concepte de comunitat que implica els valors de la convivència, així com de la participació democràtica.

La comunitat necessita tots els agents de forma dinàmica i participativa, amb habilitats dialèctiques, comunicatives, de presa de decisions... cercant conjuntament un projecte de millora comunitari en el nou model i la nova realitat, en una nova visió democràtica i de lideratge més enllà del directiu.

El sentiment comunitari i la dimensió política necessita reflectir-se en la pràctica educativa amb una nova visió curricular i de l'aprenentatge seguint la nova finalitat educativa. Malgrat la coexistència de models tradicionals i actuals, és necessari realitzar processos envers el nou model, cercant metodologies i estratègies d'aprenentatge en un currículum més obert, flexible, funcional i significatiu, on l'alumnat tingui un alt protagonisme en el procés. També són importants les noves tecnologies i l'aprenentatge cooperatiu en xarxa.

Els components per al procés en un nou model d'èxit en un marc inclusiu necessita de processos contextualitzats d'avaluació del projecte de millora, així com de la innovació per poder avançar en les millores.

Tots els agents actius i implicats en el procés han de formar-se per a la millora i la innovació del centre educatiu.

El treball en xarxa entre docents, alumnat, professionals de la comunitat, institucions..., sortint d'un treball individualista i focalitzat només en els centres educatiu, permetrà que aquest procés educatiu i social sigui de tothom.

Els elements del procés inclusiu s'articulen en unes dimensions i subdimensions entorn a l'èxit en un marc inclusiu que seran l'eix vertebrador del disseny de la recerca, i aquestes dimensions s'expliciten en el proper capítol.

## CAPÍTOL 4

### 4. DIMENSIONS DE LA INVESTIGACIÓ

Les dimensions de la investigació es concreten a partir del marc teòric presentat i, sobretot, als elements desenvolupats entorn al procés en un marc inclusiu. Estableixen les bases fonamentals per a desenvolupar el marc i disseny de la recerca.

Les dimensions s'organitzen en tres àmbits: conceptual, pràctica educativa i per a la millora.

La dimensió conceptual estableix els constructes necessaris per a l'èxit en un marc inclusiu. La pràctica educativa concreta els elements que han de configurar la realitat per aquest èxit; i la de millora estableix els mecanismes de l'entorn social i educatiu que permetin realitzar aquest procés envers l'èxit en un marc inclusiu.

Les dimensions es concreten en subdimensions que es desenvolupen a continuació i es sintetitzen en el següent gràfic.



Gràfic 8. Dimensions i subdimensions de la investigació

## **4.1. Dimensió conceptual: sentiment comunitari, diversitat i convivència**

La dimensió conceptual estableix aquells elements que l'entorn social i educatiu ha de tenir present com a constructes per a l'èxit en un marc inclusiu: el sentiment comunitari i d'identitat, la diversitat i la diferència i la convivència. Cadascuna estan configurats amb uns elements claus.

### Sentiment comunitari i d'identitat

- Projecte comunitari i de centre
- Ideari de millora
- Identitat i pertinença
- Cultura democràtica i de la participació

La identitat i el sentit comunitari són dos aspectes conceptuals claus en la configuració de l'èxit en un marc inclusiu. La trajectòria del centre i característiques del passat configuren un centre present amb una identitat.

La identitat es reflecteix en el projecte de centre com a intencionalitat i en la concreció de la pràctica educativa. El projecte estableix la missió i visió del centre, els seus trets característics envers la nova educació del s. XXI, i els aspectes de millora en un marc inclusiu de la comunitat educativa.

El projecte de centre com a millora necessita per a la seva construcció la cultura de la participació i implicació de tota la comunitat educativa. Per tant, és important analitzar com s'elabora el projecte de centre i es busquen les estratègies participatives per una responsabilitat i compromís de tothom envers la millora en un marc inclusiu. Aquesta cultura democràtica portarà a fer possible el canvi i la transformació.

El projecte de centre participatiu és obert al context i al municipi, amb un treball en xarxa i projectes comunitaris que configuren una visió educativa més enllà dels aprenentatges: educació en valors, actituds, habilitats...; educació en competències com a futurs ciutadans.

El sentiment de pertinença a un grup de referència amb el que s'interactua i la satisfacció de tots els membres de la comunitat educativa són requisits per construir la comunitat educativa. L'acolliment dels membres de la comunitat al projecte de centre, que dona un valor individual en el col·lectiu, els afavorirà aquesta pertinença i els durà a implicar-se amb responsabilitat i compromís en el projecte.

### Diversitat i diferència

- Concepte de diversitat

- Valor de la diversitat
- Expectatives per a tothom
- Continuïtat acadèmica
- Organització de l'atenció a la diversitat

La diversitat és un component rellevant de l'èxit en un marc inclusiu. La conceptualització d'aquesta diversitat parteix de l'heterogeneïtat com a principi i criteri d'agrupament de l'alumnat, és un reflex de l'entorn proper al centre.

Aquesta heterogeneïtat comporta una interacció entre l'alumnat amb les seves particularitats i diferències individuals. Interacció en una visió educativa competencial, amb un currículum obert i flexible on l'alumnat és protagonista de la construcció educativa i del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Per tant, el concepte de diversitat va més enllà de l'alumnat amb necessitats educatives especials o alumnat nouvingut. És un concepte d'educació "per a tothom", en què tots són diversos i diferents: alumnes, professorat, famílies, professionals externs... Es caracteritza a tothom no des de les dificultats, sinó des de les potencialitats de cadascú. La diferència i la diversitat és un valor en si mateix, així com un enriquiment per a tota la comunitat educativa i social.

Les potencialitats de cadascú en una visió àmplia i integrada –capacitats, habilitats, actituds, valors... – comporten un procés envers la millora personal i del col·lectiu que necessita d'una interacció. La visió de potencialitat suposa tenir unes altes expectatives per a tothom envers la millora i el progrés, així com una igualtat d'oportunitats reals en la qualitat educativa i en la continuïtat en els estudis.

El concepte i valor de la diversitat en un marc inclusiu ens porta a l'anàlisi de com el centre estructura l'atenció a la diversitat i com dissenya el currículum. Es concreten els recursos i estratègies curriculars que van destinats a buscar les potencialitats i millora de tothom en contextos al màxim d'ordinaris i heterogenis. Es busquen en els recursos i les estratègies un desenvolupament competencial individual tenint present les particularitats i potencialitats, però sobretot la construcció conjunta d'aprenentatge amb un treball col·laboratiu i en grup, en què són protagonistes de l'acció educativa.

### Convivència

- Concepte de convivència
- Habilitats comunicatives i socials
- Mecanismes de resolució de situacions i conflictes

La convivència és una dimensió rellevant en l'èxit en un marc inclusiu, lligant l'àmbit social i educatiu amb la nova visió educativa.

El concepte de convivència global, ampli i relacionat al currículum no queda reduït a l'autoritat, el reglament i la disciplina. Hi ha unes regles de convivència establertes per a tothom en la comunitat com a eina de convidaure junts, que són la resolució de situacions dialogades, reflexionades i constructives d'un procés de millora i de creixement ciutadà. Es dona un clima de confiança i seguretat.

El respecte en la convivència parteix de valorar a tothom des de la diferència. Davant de situacions de discrepància, s'utilitzen els mecanismes dialèctics, individuals i de grup, així com un pensament flexible en les formes de resoldre buscant el consens. Aquest respecte porta a un compromís individual i col·lectiu, i a una responsabilitat comuna envers la convivència.

La resolució de situacions ha d'estar lligada al currículum i a la metodologia de treball. Les habilitats socials, comunicatives i els mecanismes per a la resolució de problemes són la base de la construcció de l'aprenentatge i la creació del coneixement. L'alumnat en grup o individualment s'enfronta a l'aprenentatge com a protagonista per resoldre reptes, i no com a captador del coneixement.

El centre desenvolupa mecanismes i mesures per a la regulació de la convivència més enllà del fet punitiu, buscant en la mediació la manera de resoldre situacions i de millorar personalment i col·lectivament amb el diàleg, amb la reflexió, amb la implicació individual i col·lectiva.

## **4.2. Dimensió pràctica educativa: projecte curricular, estructura i funcionament democràtic**

La dimensió en la pràctica educativa reflecteix aquells components que permeten concretar en la realitat educativa els elements per a l'èxit en un marc inclusiu, com són el projecte curricular i l'estructura i funcionament democràtic. Aquests a la vegada compten amb un elements configuradors.

### Projecte curricular

- Projecte curricular
- Currículum obert i flexible
- Motivació, interès, significació i funcionalitat
- Metodologies i estratègies inclusiva
- Gestió de les sessions en l'atenció a la diversitat i resolució de conflictes
- Suports d'atenció a la diversitat
- Treball en xarxa en el currículum

La dimensió del programa curricular i educatiu és el components on es veu reflectida la realitat d'èxit en un marc inclusiu que es concreten en les dimensions analitzades anteriorment: identitat i pertinença; concepte i valor de la diversitat i convivència.

L'èxit en un marc inclusiu parteix del disseny curricular elaborat amb la implicació i participació de tots els membres de la comunitat. Es tracta d'un currículum contextualitzat i adequat a la realitat de manera significativa i concreta, però a la vegada exigent i envers la millora curricular.

Es parteix d'un currículum flexible i obert amb un referent competencial. La visió de competències de forma transversal en l'aprenentatge porta a continguts relacionats i integrats en àmbits de coneixements, no en disciplines i matèries aïllades.

El projecte curricular de centre està fonamentat en metodologies i estratègies inclusives, on l'alumnat és el protagonista de l'acció educativa, així com de la construcció del procés d'ensenyament i aprenentatge, desenvolupant les competències de forma individual i col·lectiva.

Els docents planifiquen i gestionen les sessions amb una diversitat d'activitats, buscant que tot alumnat es pugui implicar i participar del procés, desenvolupant les seves potencialitats envers el procés d'aprenentatge.

Les sessions tenen presents actituds, valors, habilitats, procediments, hàbits, conceptes... per elaborar i realitzar un procés de millora competencial. El procés s'elaborarà de manera individual, però necessitant processos de grup per tal de poder configurar l'aprenentatge, essencial el treball cooperatiu com a metodologia.

Els docents treballen amb un currículum dinàmic de forma col·laborativa i en xarxa, coordinant els continguts, materials, activitats, recursos.... Aquesta visió dinàmica del currículum necessita la innovació establerta com a actuacions de millora, on participa i es responsabilitza tota la comunitat educativa.

#### Estructura i funcionament democràtic

- Cultura democràtica
- Mecanismes d'informació
- Estructura i funcionament de tots els actors
- Mecanismes dialèctics, reflexius i de consens
- Mecanismes de presa de decisions i elaboració d'actuacions
- Lideratges i treball en xarxa

La dimensió en la pràctica educativa de l'estructura i funcionament de centre és el component que permetrà l'engranatge i els mecanismes per a l'èxit en un marc inclusiu.



La cultura democràtica amb la participació i implicació de tots els agents de la comunitat educativa dins d'una estructura i funcionament permetrà establir un projecte de centre i curricular propi.

Els mecanismes d'informació en l'estructura i funcionament de centre són claus, conjuntament amb els mecanismes de reflexió, dialèctica i elaboració discursiva per part de totes els membres de la comunitat. Aquests han de portar a una presa de decisions en la construcció d'actuacions i propostes educatives, curriculars i d'innovació envers la millora i la qualitat. Es necessita, doncs, la responsabilitat i compromís de tothom, així com els espais per a l'elaboració.

Els mecanismes d'informació, dialèctics i de presa de decisions exigeixen una determinada estructura i funcionament, que es concreten en espais físics i temporals.

Els centres necessiten espais i estructures interconnectades, on els diferents agents es relacionen no de forma representativa, sinó també dialèctica i constructiva, elaborant propostes i actuacions consensuades que també caldrà dissenyar de forma conjunta. Poden haver-hi estructures parcials de sectors : pares/mares, docents/alumnat/professionals externs per aportar-ne la visió, però no en un sentit parcial i enfrontat, sinó de construcció comuna en un projecte consensuat.

El lideratge de persones en l'estructura i organització és important en una perspectiva no directiva, sinó de persones dinàmiques que busquin la implicació i responsabilitat de tothom, així com el compromís i la col·laboració en la millora i la qualitat, en què és important el treball en xarxa.

### **4.3. Dimensió per a la millora: avaluació, formació -innovació i treball en xarxa**

La dimensió per a la millora evidencia aquells elements que permeten un procés en l'èxit en un marc inclusiu, essent l'avaluació del centre educatiu, la formació i la innovació, així com el treball en xarxa els components que alimenten i ajuden a desenvolupar -lo.

#### Avaluació de centre

- Mecanismes d'avaluació
- Compromís i responsabilitat de tothom
- Avaluació per a un procés de millora

#### Innovació i formació

- Projecte d'innovació i formació per a la millora
- Innovació i formació per a tothom

- Innovació i formació en la pràctica educativa

#### Treball en xarxa

- Institucions i associacions de la comunitat i entorn
- Interacció entre els docents, alumnat, famílies, professionals...

La dimensió d'avaluació, formació – innovació i treball en xarxa són components per a la construcció constant del projecte de centre en millora i qualitat en el procés d'èxit en un marc inclusiu.

L'avaluació com a procés permet valorar, regular i establir la millora educativa i curricular de centre. Ha de comportar mecanismes i estratègies pròpies per desenvolupar la millora en la pràctica educativa en què estigui implicada tota la comunitat educativa. La participació de tothom sobre la millora en el projecte educatiu i curricular és clau per aconseguir la responsabilitat i compromís.

El projecte particular i contextualitzat de centre necessita un procés de formació i innovació per part de tothom, amb l'objectiu d'enriquiment per avançar envers les prioritats de qualitat i millora establertes per la comunitat educativa.

En la formació i innovació ha d'estar implicada tota la comunitat com a agents actius i immersos en el procés. El procés formatiu i innovador és dinàmic, continu i lligant de forma constant als marcs teòrics, conceptuals i la pràctica educativa.

La formació activa de tothom comportarà la construcció comuna del projecte de centre. Per tant, formació i innovació han de tenir lloc en espais de discussió, reflexió, de compartició d'idees, dissenya, avaluació... buscant la responsabilitat i compromís de tothom en el procés de millora.

L'avaluació, formació i innovació necessiten d'un treball en xarxa entre els docents, consell de delegats, AMPA... per construir amb èxit un marc inclusiu. Tots els membres de la comunitat treballen de manera col·laborativa, en xarxa i conjunta en la construcció del projecte de centre.

També, és important els treballs en xarxa amb altres entitats, institucions... que els agents de manera individual o col·lectiva treballant, però, reverteix en el projecte de centre. El treball en xarxa ha de ser compartit per ser incorporat al projecte de centre. Les aportacions en xarxa aporten un lideratge col·laboratiu que comportaran un impacte de millora en la pràctica educativa per enriquir el projecte educatiu i curricular.

La dimensió i subdimensions conceptual, la pràctica educativa i la de millora amb treball en xarxa han estat les bases per al desenvolupament del marc i disseny de la investigació que s'exposa en el proper capítol.



## CAPÍTOL 5

### MARC I DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

---

#### 5. MARC I DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

Les dimensions com a eix vertebrador ha portat al marc i disseny de la recerca amb la justificació de la investigació. La finalitat i els objectius situen el disseny en una metodologia de tipus interpretatiu, a partir de l'estudi múltiple de casos des d'una etnogràfica en tres instituts de secundària, en contextos socioculturals i econòmic diferents.

El disseny metodològic ha portat a establir el marc de la recerca en unes fases amb unes estratègies de recollida d'informació dins de la perspectiva qualitativa: documentació, observació participant i entrevistes; i qüestionari de tipus quantitatiu.

El disseny comprensiu i interpretatiu, amb un mètode d'estudi de casos i les estratègies ha suposat establir uns mecanismes d'anàlisi en un vessant qualitatiu i de continguts de dades, per al qual s'ha emprat el processador d'informació Atlas ti 5; d'altra banda, en l'anàlisi quantitativa i per processar el qüestionari, s'ha utilitzat el programa estadístic SPSS 2.0.

El capítol finalitza amb la presentació dels tres contextos on s'ha formulat la recerca, així com el seu cronograma de previsió del desenvolupament.

## 5.1. Justificació de la recerca

La recerca es justifica amb la necessitat d'una anàlisi institucional multidimensional en els instituts de l'Etapa Secundària Obligatòria, així com des d'un vessant comprensiu i interpretatiu.

L'ESO, des de la seva implantació amb la LOGSE, ha estat concebuda com una etapa de confluència de dificultats, tot i que en principi havia de comportar moltes oportunitats i expectatives. Apareixia una nova etapa a cavall entre el que en el sistema anterior era l'EGB, el BUP i l'FP.

L'ESO s'encarrega de l'alumnat d'entre 12 i 16 anys, amb l'ampliació de l'obligatorietat educativa dels 14 als 16 anys. Això suposa una reestructuració docent en què coincideixen en els instituts professionals amb un perfil de professors d'EGB, altres professionals d'FP, i del BUP-COU. En aquest nou marc, l'ESO té com a fita l'obtenció del títol de Graduat en Secundària Obligatòria –GESO–, que condiona la continuïtat en els estudis.

Tots aquests aspectes, amb d'altres, es podien viure com una riquesa, innovació, canvi..., però desenvolupar-los i posar-los en pràctica ha comportat una sèrie de dificultats, d'entrebancs i de diverses postures entre els professionals, de vegades, enfrontades.

Els programes i les avaluacions han situat l'ESO en un constant concepte de "fracàs", sovint centrat en el rendiment i resultats de l'alumnat; i no tant en altres dimensions institucionals.

Una idea estesa amb la reforma LOGSE ha estat que l'atenció a la diversitat com a principi era un dels factors clau en el fracàs de l'etapa, cosa que ha generat contradiccions i oposicions a les necessitats educatives especials (NEE) i a tots els aspectes relacionats a la diversitat.

L'etapa de primària ha viscut els canvis curriculars, d'innovació, d'estratègies inclusives, diversitat... d'una forma més processual; però l'etapa d'ESO s'hi ha resistit més.

La major part de recerques multidimensionals sobre l'ESO s'han realitzat des d'una perspectiva quantitativa (Parrilla, 2007) o des d'una perspectiva dels docents i no dels diferents agents de la comunitat (Álvarez, E; Álvarez, M; Castro, O; Campo, A; Fueyo, E, 2008).

Els estudis i recerques de tipus qualitatiu s'han focalitzat, majoritàriament, en aspectes i dimensions concretes, com ara, la percepció de l'alumnat i famílies de l'atenció a la diversitat (Echeita, G; Verdugo, M, 2004), la interculturalitat o la integració educativa,

que han aportant elements i conclusions que apunten a una necessitat de perspectiva global i relacional. La institució educativa en l'etapa d'ESO necessita d'una visió multidimensional relacionant diferents àmbits amb una anàlisi més comprensiva.

Les recerques al voltant del terme inclusió han inclòs, també, el terme de diversitat com a educació compensatòria, intercultural i especial. En el nostre context, la visió de la inclusió ha quedat focalitzada a les NEE i no a un concepte d'escola per a tothom (Arnaiz, P.; Castejón, J.; Garrido, C.; Rojo, A., 1999); (Martínez, R.; de Haro, R.; Escarbajal, A., 2010).

Si es revisen les investigacions i les experiències des d'una perspectiva inclusiva realitzades per Susinos des de 1997 fins al 2001 (Susinos, 2002), i partint de la l'Índex d'Inclusió, es pot concloure que hi ha: predomini d'investigacions sobre NEE; treballs reflexius i teòrics sobre la inclusió; l'interculturalisme relacionats amb el canvi curricular; poques investigacions on les persones excloses prenen protagonisme; i cap investigació dirigida a la formació.

En els darreres anys, els treballs que fan referència a la inclusió han anat focalitzats tant en una visió més àmplia d'educació per a tothom (Ainscow, 2001) com en la cultura de les pràctiques inclusives (Ortiz, M<sup>a</sup>; Lobato, X; Verdugo, M, 2005); així com en un vessant més qualitatiu.

En aquest sentit, la recerca de Durán (2005) i col·laboradors sobre les experiències portades a Madrid, Catalunya i País Basc, basades en la utilització de l'Índex d'Inclusió, conclou amb la importància de la participació en la institució educativa; la preocupació per l'aprenentatge i el procés d'ensenyar i aprendre; i la necessitat de reconceptualitzar les NEE en barreres de l'aprenentatge i participació; finalment es manifesta la necessitat de fer propis els materials de l'Índex com a generadors de reflexió i treball cooperatiu (Durán, D; Echeita, G; Giné, C; Miguel, E; Ruíz, C; Sandoval, M, 2005).

En aquesta perspectiva inclusiva, destaquem l'àmplia d'educació per a tothom, la recerca en l'elaboració del sistema d'indicadors per poder assenyalar quins aspectes són presents en el desenvolupament de bones pràctiques per atendre la diversitat (Arnaiz, P; alt, et., 2009).

La investigació de l'èxit en un marc inclusiu pretén abordar un estudi des d'una visió àmplia de les dimensions en els instituts d'ESO, i també des d'una perspectiva comprensiva i interpretativa.

## 5.2. Finalitat i objectius

Des de fa més de 25 anys, el sistema educatiu espanyol i català ha cercat nous referents educatius, els diferents marcs conceptuals i teòrics dels quals s'han anat reflectint en la legislació: la qualitat educativa, l'èxit educatiu, la igualtat d'oportunitats, l'atenció a la diversitat i la inclusió.

La situació ens porta a una primera gran pregunta:

*¿Com s'ha incorporat a la realitat catalana l'èxit educatiu i el principi de participació i d'inclusió en les comunitat educatives?*

La resposta a aquesta pregunta és difícil d'abordar per la seva magnitud, per aquest motiu se'n pot concretar en d'altres relacionades amb la comunitat educativa i amb l'èxit en un marc inclusiu.

**Quin concepte d'inclusió tenen els instituts d'Educació Secundària Obligatòria?**

**Quins components es poden adreçar envers un procés de millora inclusiva?**

**Com s'articula en els instituts un ideari d'èxit inclusiu?**

**Incideixen les diferències contextuals en el model d'èxit i inclusió dels instituts?**

**Altres preguntes més concretes:**

- Com elaboren els instituts els projectes de centre? Com està present la comunitat educativa en el projecte de centre?
- Quines característiques comunitàries ajuden a construir les idees d'identitat i de pertinença? Quina relació hi ha entre els centres i la realitat social propera?
- Com s'explicita en el centre i en la comunitat educativa la idea de millora educativa i social?
- Quina visió tenen davant la cohesió social i la diversitat?
- Quines actuacions i programes es desenvolupen en la pràctica educativa per a la inclusió educativa?
- Com s'organitza l'atenció a la diversitat en els centres educatius?
- Quins programes educatius i curriculars organitzen els centres per donar resposta al model inclusiu?
- Quines estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge es posen en marxa en la pràctica educativa?
- Com s'estructura el centre per elaborar el projecte de centre? Quins són els mecanismes d'elaboració i de presa de decisions?
- Com es planteja la participació de tots els agents en la gestió del centre? Com és present la participació i la implicació de l'alumnat?
- Quins projectes de formació, avaluació i innovació realitzen els centres relacionats amb la millora de la pràctica educativa i el projecte comunitari?
- Com es relaciona l'activitat dels centres educatius amb l'activitat del municipi i les seves institucions?

La formulació de les preguntes ens situen en la pràctica educativa en els instiuts d'ensenyament secundari, com hi estan immersos, així com en una influència d'un marc conceptual, teòric i legislatiu per realitzar processos educatius i socials.

Ha estat necessari tenir present el context socioeconòmic i cultural dels centres educatius, per veure com s'hi pot incidir en aquest procés envers l'èxit en un marc inclusiu.

Els centres educatius estan immersos en barris, municipis, pobles..., en una comunitat on és present el fet educatiu i social. Els centres són micro sistemes representatius de la realitat i, a la vegada, estan en interacció amb el context de manera constant.

La importància del context i del projecte comunitari ens va portar a establir la necessitat en la recerca de poder analitzar, comprendre i descriure els elements d'èxit en un marc inclusiu en tres contextos diferents.

La finalitat de la recerca:

**Comprendre i interpretar els elements que configuren l'èxit en un marc inclusiu en tres contextos educatius de l'ESO diferents —social, cultural i econòmic— per destacar les bones pràctiques i les oportunitats per avançar en processos de millora i inclusió.**

Els objectius de la nostra recerca a partir d'aquesta finalitat són:

- 1. Identificar els elements que configuren el procés d'èxit en un marc inclusiu per caracteritzar els centres educatius.**
  - 1.1. Descriure, comprendre i interpretar la dimensió conceptual: comunitat, projecte, diversitat i convivència.
  - 1.2. Descriure, comprendre i interpretar la dimensió pràctica educativa en l'èxit inclusiu: currículum, programes educatius i estructura – funcionament.
  - 1.3. Descriure, comprendre i interpretar la dimensió d'innovació l'èxit inclusiu: formació-innovació, avaluació i treball en xarxa.
  - 1.4. Caracteritzar cada centre educatiu relacionant les tres dimensions dels objectius anteriors.
  
- 2. Analitzar els elements d'èxit en un marc inclusiu coincidents en els tres contextos caracteritzats.**
  - 2.1. Identificar els elements que configuren l'èxit en un marc inclusiu coincidents en els tres contextos caracteritzats.
  - 2.2. Comprendre i interpretar aquests elements coincidents fent petites generalitzacions.



**3. Aportar unes consideracions per continuar realitzant processos de millora i inclusió a partir de les bones pràctiques i oportunitats.**

- 3.1. Explicitar les bones pràctiques evidenciades en els centres educatius en relació amb l'èxit en un marc inclusiu.
- 3.2. Elaborar unes consideracions d'oportunitats en les dimensions analitzades de cada centre per continuar en els processos envers a l'èxit en un marc inclusiu.
- 3.3. Elaborar unes consideracions generals per a l'èxit en un marc inclusiu.

**4. Validar la metodologia de triangulació i contrast dels estudis de cas com a disseny orientat a la millora de la realitat educativa inclusiva.**

- 4.1. Elaborar un disseny qualitatiu amb mètode d'estudi de casos.
- 4.2. Establir unes tècniques i la recollida de dades tenint com a prioritat la triangulació i el contrast de la informació en l'anàlisi.
- 4.3. Contrastar i triangular la informació en els elements en les dimensions de l'estudi de cas i entre els tres casos.

### **5.3. Metodologia interpretativa i qualitativa**

“La investigació és el procediment pel qual es pot obtenir coneixement científic, però no existeix un mètode absolutament segur per eliminar l'error en l'elaboració i validació de les teories científiques, de manera que el procediment relatiu és segons cada moment de la història i, fins i tot, segons la naturalesa del coneixement que es tracta d'aconseguir” (Latorre del Rincon 1994, p.21, cita Sarramona, 1991).

La recerca de l'èxit educatiu en un marc inclusiu s'ha realitzat des d'un paradigma interpretatiu d'avaluació qualitativa.

La decisió ha estat presa amb la finalitat de comprendre tres centres educatius de l'ESO en contextos diferenciats segons l'àmbit social, cultural i econòmic, cosa que comportava una investigació naturalista i interpretativa per aproximar-se a les realitats, per descobrir-les i caracteritzar-les seguint els objectius de la recerca (Hopkins, D; Ainscow, W, 1994)

La dificultat epistemològica en la recerca ha estat gran, ja que han interaccionat un conjunt de variables que no permetien un estudi precís i exacte. Es tractava de fets educatius amb valors, significats, intencions, creences, etc. que necessitaven fonamentalment un enfocament interpretatiu (Bosco, 2004).

El **paradigma interpretatiu** té la particularitat de fer evolucionar l'estudi de manera no lineal, però i sí en un procés de construcció de la realitat (Bartolomé, 1992).

El procés ha necessitat que se seleccionessin uns centres educatius i un contextos, una localització de fonts, dels quals calia fer una anàlisi i interpretació de dades, així com una elaboració i una caracterització.

A partir de les evidències i de les dimensions, s'han anat construint les realitats dels tres instituts de forma processual. També, ha calgut fer una immersió en els tres contextos per poder comprendre'ls i interpretar-los (Flick, 2004).

En definitiva, un procés que ha estat planificat i dissenyat, però a la vegada obert, flexible i orientat a la construcció processual de la realitat dels centres educatius en la dimensió conceptual, la pràctica educativa i la innovació (Stenhouse, 1984); (Bruner, 2004).

Diferents agents (alumnat, docents, professionals municipals, famílies...) han aportat dades a partir d'entrevistes. Les observacions d'espais, sessions i reunions, així com la documentació obtinguda dels centre també han proporcionat informació que han permès fer una anàlisi exhaustiva de caire qualitatiu. (Kunh, 1962); (Kuhn, 1984)

El **paradigma interpretatiu**, amb una metodologia **qualitativa, fenomenològica i hermenèutica** ha servit per comprendre "els significats que els participants atribueixen als esdeveniments" (Maykut, P.; Morehouse, R, 1999).

Les investigacions en educació, a més d'aportar informacions rellevants sobre el tema, permeten comprendre el món, les organitzacions i les persones. L'enfocament **fenomenològic** ens acosta a les relacions entre les persones en si, d'aquestes amb les organitzacions i amb el món en general (Sandín, 2003).

Aquesta premissa s'ha complert en la recerca, ja que la investigació s'ha dut a terme en tres instituts de secundària en l'etapa d'ESO en la seva organització, aules, sessions, reunions, patis, passadissos... i també en la seva missió i visió com a intenció conceptual, ideològica i pedagògica.

La paraula **hermenèutica**, "interpretar", i l'aspecte fenomenològic, tal com diu Husserl (1992), ha fet que l'estudi diferenciï l'aparença –forma– de la realitat; allò fenomènic on la realitat és construïda. La immersió en la realitat per recollir les dades, però també per viure en el context, amb les persones, les situacions amb l'objectiu de poder interpretar (Ibáñez, V; Gómez, I, 2005).

Aquesta recerca ha cercat les evidències intencionals i reals sobre el projecte de centre amb la idea de millora, la visió de la diversitat i la convivència, el sentiment comunitari i la cultura democràtica. S'ha buscat la relació entre la intencionalitat i la pràctica

educativa amb el currículum, els recursos i serveis, l'organització i funcionament dels diferents agents; i com tot el procés tenia el seu engranatge amb la innovació, formació, avaluació i treball en xarxa.

La complexitat educativa i institucional era evident, per tant les premisses ontològiques, epistemològiques i axiològiques eren clares. En el quadre explicatiu es reflecteixen els referents clars de la recerca que porten a elaborar una investigació qualitativa i d'estudi de multicazos.

PREMISES INVESTIGACIÓ QUALITATIVA		
ONTOLÒGIC	ESPISTEMOLÒGIC	AXIOLÒGIC
<p>La realitat social i educativa construïda, perquè els seus components canvien i es transformen dins els paràmetres d'espai i temps. Es tracta, a més, d'una complexa, ja que aquests components es relacionen de manera espontània i caòtica i perquè es construeixen moment a moment. La realitat educativa és una relació social entre la relació de subjectes.</p>	<p>Hi ha múltiples interpretacions d'una mateixa realitat, cadascuna de les quals pot ser explicada des d'un punt de vista. L'investigador és part del fenomen investigat, com a persona que hi participa amb els seus valors, idees, creences i trajectòria determinants amb certa independència del fenomen.</p> <p>L'investigador està interessat a descriure i comprendre la realitat amb els valors, conceptualitzacions, significats de les actuacions i a les interaccions de les persones (Angulo, 1999).</p> <p>La seva interpretació amb el seu paper participant i immers en la realitat compta amb una determinada focalització en la recollida de la informació, sense poder prescindir dels seus supòsits ideològics. Es fa sempre una interpretació personal i subjectiva per molt que s'intenti fer una descripció asèptica dels fets (Stake, 2007).</p>	<p>La realitat perd sentit en el moment en què no és interpretada per la humanitat i aquesta està estretament lligada als valors. La investigació està carregada de valors i, per tant, el fenomen investigat no es pot comprendre com aïllat del món i dels valors de l'investigador. Els valors modifiquen i transformen l'acció i la interpreten en ella mateixa.</p> <p>Per tant, partim d'un diàleg constructiu i constant entre els valors subjectius dels actors participants –emic– i els valors propis de l'investigador –etic–.</p>
METDOLOGIA QUALITATIVA		
ESTUDI DE MULTICASOS		

Taula 17. Premises per una investigació qualitativa i estudi de multicazos

La investigació qualitativa ha comportat "Emfatitzar la comprensió i interpretació de la realitat educativa des dels significats de les persones involucrades, on s'estudien les

seves intencions, creences, motivacions i altres característiques manifestes i susceptibles d'experimentació" (Del Rincón, D; Arnal, J; Latorre, A; Sans, A, 1995).

Al llarg de la recerca, la metodologia qualitativa ha estat fonamentada en els aspectes següents (Cohen, L.; Manion, L., 1990); (Taylor, S.J; Bodgan, R, 1986); (Stake, 2007):

- Deductiva – inductiva.
- Concepció holística.
- Humanista i interactiva dels protagonistes.
- Ideogràfica de les perspectives individuals sobre l'objecte d'estudi.
- Contextualitzat i obert en un context espai-temporal, polític, econòmic i social.

La metodologia qualitativa ha permès aquest treball deductiu i inductiu amb els supòsits previs de la conceptualització i teoria desenvolupades en els tres primers capítols: procés de canvi, qualitat educativa i concepte d'èxit; la diversitat i la inclusió; i els elements de l'èxit en un marc inclusiu que han configurat les dimensions de l'estudi (Alonso, 1998).

Els components conceptuals i teòrics inicialment estables s'han complementat i s'han anat modificant en el decurs de la recerca perquè hi han aflorat altres conceptes.

En la realitat dels contextos diferenciats i els centres educatius, els protagonistes són les persones que interactuen amb l'entorn i amb els altres. L'investigador es converteix en un protagonista immers en la realitat d'estudi (Strauss, A; Corbin, J, 2002).

També, les diferents perspectives individuals de cada centre i agents es comprenen en relació amb l'objecte d'estudi i es globalitzen en aquesta visió holística d'avaluació qualitativa (Latorre A. D., 1996).

La recerca ha estat contextualitzada en tres contextos concrets, amb unes diferències socioculturals i econòmiques mitges, baixes i altes, en uns centres d'educació secundària en l'etapa d'ESO amb similituds institucionals. Els contextos i els centres han estat interpretats en un espai i en un temps determinats.

El context és clau perquè és l'escenari on es posa en marxa tot el procés. Per això, la institució educativa –institut– és un microsystema on es desenvolupen totes les accions per comprendre i interpretar. El context es considera l'espai que incideix en el subjecte i en els centres educatius, així com en les actuacions, i on tenen lloc les vivències de forma comunitària i dinàmica (Valles, 1997).

Els diferents actors dels contextos aporten emocions, sentiments, pensaments, valors, idees... que es relacionen entre les persones i amb l'organització i els projectes.

Les observacions dels contextos i les entrevistes són rellevants per poder desvetllar les interaccions de conceptes, valors, actituds, emocions, sentiments... per comprendre com es construeix la realitat de la millora i la inclusió.

La vivència i experiència de la pràctica educativa amb els seus actors portaran a l'investigador a ser un actor més, present i implicat en la realitat, participant del procés per comprendre i entendre millor els patrons culturals que caracteritzen els contextos (Sabariego, M.; Massot I.; Dorio, I., 2004).

Aquestes característiques de la investigació qualitativa comporta avantatges i inconvenients, que s'han tingut presents en la recerca.

INVESTIGACIÓ QUALITATIVA	
AVANTATGES	INCONVENIENTS
<p>És dinàmica. Permet observar la realitat i interpretar-la. Es basa en el significat que atorguen les persones a la realitat. Permet expressar les idees, els pensaments i les intencions de les persones que són subjectes d'estudi. Permet la retroacció (<i>feedback</i>) i, per tant, l'aprofundiment. Parteix d'una concepció holística. Està contextualitzada. Permet descobrir la complexitat dins de l'entorn. Propicia la inducció de temes que emergeixen durant la investigació. Facilita el contacte de l'investigador amb el context.</p>	<p>Possibilitats de descentrar-se de l'objecte d'estudi.  Les dades no sempre són generalitzables.  L'anàlisi està condicionada a les percepcions i consideracions de l'investigador.  És molt oberta i la seva condició de participant pot condicionar l'anàlisi.</p>

Taula 18. Avantatges i inconvenients de la investigació qualitativa

A causa de l'amplitud, la recerca ha tingut l'inconvenient de desmarcar-se de l'objecte d'estudi, ja que una realitat rica i dinàmica, així com complexa, ofereix variables, dades i interaccions de manera constant. Sovint, la riquesa de la realitat ha pogut superar l'objecte d'estudi, cosa que ha obligat a acotar-lo pel que fa al disseny, als objectius i a la finalitat.

Així mateix, les consideracions, els valors, l'ètica i la ideologia de l'investigador han estat presents, així com la seva trajectòria i implicació en la institució educativa de secundària. Per tant, ha estat necessari harmonitzar la perspectiva professional com a docent de l'investigador amb la recerca.

En aquest paradigma interpretatiu, hermenèutic, epistemològic i qualitatiu, ha calgut tenir presents un conjunt de postulats, premisses per realitzar la recerca amb major rigor (Guba, 1985).

Aquest treball necessitava una validesa interna i externa, així com tenir en compte les limitacions esmentades com, per exemple, les limitacions metodològiques en el disseny i les dificultats en la generalització (Campbell, D.; Stanley, J., 1978).

#### 5.4. Criteris de rigor i paper de l'investigador

Els elements clau del rigor qualitatiu són: credibilitat, transferibilitat, dependència i confirmabilitat (Guba, 1985) .

Els criteris de credibilitat en la investigació han partit de la formulació de les preguntes: Com funcionen les institucions en l'èxit i la inclusió? Són possibles els vincles causals? Hi ha possibilitats de generalitzar? Quina relació hi ha entre l'investigador i el fenomen? Quin paper tenen els valors en la comprensió de la realitat? De quina manera es vol respondre a la realitat? (Gimeno, 1989)

Per contestar aquestes qüestions, ha calgut submergir-se (observador participant) en tres realitats –instituts de l'ESO–, amb unes característiques institucionals similars, però en tres contextos socioeconòmics i culturals diferents. L'objectiu de la immersió ha estat interpretar i comprendre la realitat.

La implicació i proximitat de l'investigador als contextos i a la institució educativa de l'ESO per la seva trajectòria comptava amb avantatges i inconvenients.

Els avantatges han estat la proximitat al tema d'estudi, l'accés als contextos, la focalització de les dimensions, el lligam amb els professionals. Els inconvenients: els prejudicis i valors prefixats, una implicació que no diferenciés la trajectòria com a docent d'abans amb la d'investigador d'ara. (Strauss, A; Corbin, J, 2002)

Aquests avantatges i desavantatges s'han considerat elements a ser harmonitzats per a la validesa de la recerca, la qual cosa s'ha viscut com una riquesa per al procés de la investigació davant de l'anàlisi complexa.

En tot moment, s'han tingut en compte el disseny, el rigor de la metodologia, així com el contrast de les dades procedents de realitats diferents, els valors, els prejudicis, els preconceptes, la proximitat i l'empatia amb els professionals i l'alumnat, cosa que ha confrontat l'investigador amb les evidències.

Per tal d'assegurar la credibilitat de la recerca qualitativa, s'ha cercat contrarestar la perspectiva i la trajectòria de l'investigador amb les dades evidenciades amb gravacions textuais i registres digitals de les entrevistes, així com en la triangulació de les dades.

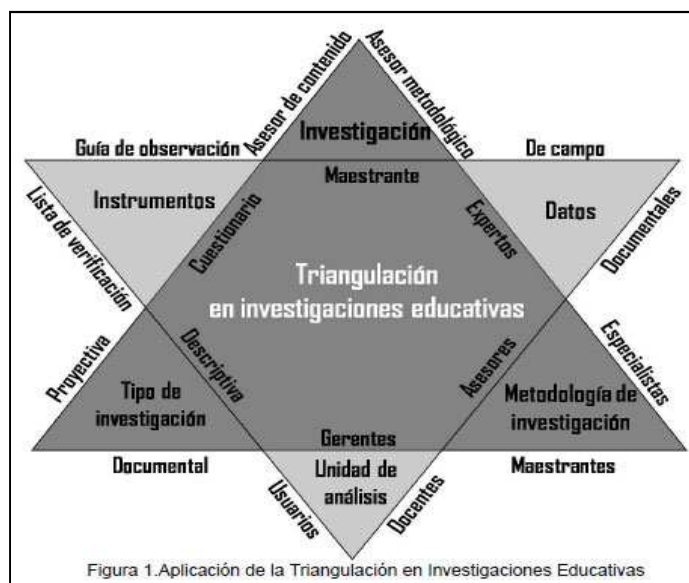
La credibilitat ha comportat cercar criteris de selecció, de tècniques, informants... amb un disseny establert i minuciós, però obert i flexible. (Angulo Rasco, J. F., 1990)

La credibilitat ha estat en un treball perllongat en el temps, amb una observació persistent i el judici crític per, més tard, usar criteris de triangulació i de contrast (Pérez, 2000).

La triangulació es defineix com:

“L’ús de múltiples mètodes en l’estudi amb una mateixa finalitat”; i també com “la combinació de dues o més teories, fonts de dades, mètodes d’investigació en l’estudi d’un fenomen particular” (Denzin, 1970), (Denzin, 1989). O bé, “la combinació de múltiples mètodes en un estudi del mateix objecte per abordar millor la fenomenologia que s’investiga” (Cowman, 1993).

Hi ha diferents tipus de triangulació, d’acord amb la seva orientació en el temps i en l’espai, de persones, d’investigadors, de teories, de mètodes o múltiples, de diferents contextos... (Rodriguez, 2005), (Arias, 2000), (Pérez, 2000)



Gràfic 9. Els diferents tipus de triangulació en investigacions educatives. Arias (2000)

Les dades qualitatives per la seva essència necessiten aquesta triangulació i contrast cercant la fiabilitat i validesa, així com poder generalitzacions menors (Stake, 2007).

La triangulació i el contrast han estat l’element metodològic clau per analitzar la informació de les diferents tècniques i agents, així com una forma de treball que obligués anar més enllà de la trajectòria de docent de l’investigador, comprenent les realitats des de les múltiples dades en interacció.

Les dades recollides amb cada tècnica han estat analitzades de manera simple i en relació amb les dimensions, però de forma que es poguessin connectar amb diferents situacions, agents i altres tècniques per tal de corroborar.

La validesa i la fiabilitat han estat presents en el procés intern de la recerca, és a dir que les estratègies de verificació han format part de la recerca qualitativa. En aquest sentit, ha calgut la creativitat, sensibilitat, flexibilitat i habilitats de l'investigador per respondre al que succeeix. També ha hagut una coherència metodològica en el decurs de la recerca, cercant la congruència de les preguntes, els objectius, així com les tècniques i els mètodes, com ara, els agents informants. La seva selecció ha estat clau per poder comprendre i interpretar, tot i que en alguns moments ha comportat una saturació de dades a les quals, amb el disseny d'anàlisi de la informació, s'han aconseguit donar qualitat i caracterització comprensiva.

L'anàlisi ha estat concurrent entre el que es coneix i el que es necessita saber. Aquesta concurrència esdevé essencial per a la validesa, la interacció i la recollida de dades i la seva l'anàlisi (Morse, J; M, Barret; Mayan M, et al, 2002).

En la transferibilitat no podem pretendre fer unes conclusions i generalitzacions aplicables (Guba, 1985). En la nostra recerca, no hi hagut la pretensió de generalitzar, sinó d'aportar situacions de procés que ajudin els centres en la seva pràctica, a treballar des de la perspectiva inclusiva. Malgrat tot, es pot utilitzar el concepte d'Stake de "petites generalitzacions" (Stake, 2007).

### **5.5. Estudi de casos des d'una perspectiva etnogràfica**

L'estudi de la realitat educativa de tres instituts en l'etapa ESO en tres contextos socioeconòmics i culturals diferenciats porta a emprar un mètode d'estudi de casos des d'una perspectiva etnogràfica (Serrano, 1995).

La recerca amb un mètode d'estudi de casos ha comportat les característiques següents (Sabariego M., 2010):

- Aprofundiment en el procés d'investigació a partir de les primeres dades.
- Recerca a petita escala en un marc limitat de temps, espai i recursos de tres centres educatius i tres contextos.
- Una recerca que integra una dimensió social per mostrar la complexitat dels processos i les variables relacionades per la interpretació i comprensió del cas.



- Utilitat per al professorat i la comunitat que participa en la investigació per afavorir el treball cooperatiu i incorporar diferents òptiques, així com contribuir al desenvolupament professional propiciant reflexió sobre la pràctica.
- Presa de decisions, implicació, per desemmascarar prejudicis o preconceptes en els estudis de casos interpretant judicis de valors sobre virtuts i defectes, encerts i errors de les activitats desenvolupades (Muñoz, 2001).

El mètode utilitzat és d'estudi de casos, doncs es comprèn una realitat institucional a partir d'estudiar el cas. Primer, es fa una selecció i definició del cas, en aquest cas és la recerca de l'èxit i la inclusió en tres contextos socioculturals diferenciats. Després, es formulen preguntes entorn a l'èxit i la inclusió en l'etapa de l'ESO.

En aquest projecte, el mètode de cas és múltiple, ja que es tracta de tres institucions educatives en tres contextos, cosa que comporta articular i relacionar la comprensió de les dimensions conceptuals: sentiment comunitari, diversitat i convivència; en la pràctica educativa: currículum i estructura de centre; i innovació: formació-innovació, avaluació i treball en xarxa (Aranaiz Sánchez, 2007).

La comprensió institucional ha portat en el mètode de cas a dissenyar unes tècniques de tipus qualitatiu: observació participant, entrevistes i documentació de centre; així com quantitativa: qüestionari a diferents agents.

La immersió en la institució per comprendre la complexitat del cas ha comportat la localització de les fonts i escenaris per a la recollida de la informació. Una vegada recollida la informació, i seguint el mètode, s'ha sortit dels escenaris i institucions per elaborar una anàlisi de les dades, així com la caracterització de cada cas com a elaboració d'informe.

Els estudis de casos classificats en diferents tipologies ens porta a situar la recerca en un estudi de cas amb diferents característiques (Latorre A. D., 1996):

- ✓ Institucional: estudi d'una organització particular durant un temps, descrivint-ne i analitzant-ne el desenvolupament.
- ✓ Observacional: l'estudi de tècniques es basa en la recollida de dades, l'observació participant i l'enfocament d'estudi, que també pot ser la determinada organització;
- ✓ Història de vides: són entrevistes amb molta intensitat a una persona per recollir el màxim d'informació.
- ✓ Comunitària: similar a l'institucional i observacional, però en comunitats.

- ✓ Situacional: se centra en un aspecte particular i l'estudia des de diferents punts de vista.
- ✓ Microetnogràfica: estudi d'una unitat petita de l'organització; o de casos múltiples, tractant-se d'un estudi de dos o mes institucions o situacions amb dipòsits de dades.

La comprensió dels tres instituts d'ESO s'ha realitzat en un espai i temps, per descriure les dimensions d'estudi en un vessant institucional.

El projecte té un caire observacional i comunitari, perquè s'ha fet una immersió de manera participant en les realitats, així com en un treball comunitari de professionals i serveis municipals.

És també situacional per l'anàlisi particular dels diferents punts de vista. I microetnogràfic per l'anàlisi d'una petita organització en les seves relacions i interaccions de diferents agents i tècniques.

“En l'estudi de casos múltiples, l'interès se centra a indagar un fenomen, població o condició general a partir d'un estudi intensiu i conjunt de diferents casos. L'investigador els selecciona per il·lustrar situacions extremes i maximitzar-ne les diferències. D'aquesta manera, afloren les dimensions de l'anàlisi que, al menys en un primer moment, es consideren potencialment rellevants” (Sabariego M. , 2010) .

S'han tingut presents les característiques dels estudis de casos segons diferents autors:

CARACTERÍSTIQUES ESTUDIS DE CASOS					
Lincoln i Guba (1981)	Helmstader (1970)	Hoglin i altres (1982)	Stake (1981)	Wilson (1979)	Merriam (1988)
Descripció densa	Es pot utilitzar per millorar la pràctica.	Especialitat	Inductiu	Particularista	Particular
Fonamentat en la situació	Els resultats són hipòtesis.	Descripció de les parts interessades i els motius	Multiplicitat de dades	Holístic	Descriptiu
Holístics i vius	El disseny és flexible.	Descripció de temes clau.	Descriptiu	Longitudinal	Heurístic
Format tipus conversa	Pot aplicar-se a situacions problemàtiques.	Pot suggerir solucions.	Específic	Qualitatiu	Inductiu
Il·lumina significats.			Heurístic		

Taula 19. Característiques estudi de casos segons diferents autors. (Pérez Serrano, 1994)

Es tracta, doncs, d'un estudi de casos múltiples de caire inductiu, amb multiplicitat de dades, descriptiu de les parts interessades i els motius, amb descripcions de temes clau i específics –com la diversitat, la millora, l'organització, el currículum, la innovació... – i

heurístic. També, s'han fet suggeriments, recomanacions i aportacions per al tema de l'èxit inclusiu en els contextos i casos.

El mètode de la recerca ha estat d'estudi de casos múltiples, però amb una perspectiva etnogràfica.

L'estudi de casos és "l'estudi de la complexitat i la particularitat d'un cas singular per arribar a comprendre la seva activitat en circumstàncies importants (...) L'estratègia encaminada a la presa de decisions, capacitat per generar hipòtesis, flexibilitat i aplicabilitat en situacions naturals" (Stake, 2007).

L'etnografia "estudia tot allò que és compartit culturalment per un grup de persones, així com les percepcions de sentit comú de les experiències quotidianes" (Van Manen, M., 2003).

L'etnografia de l'educació és "el sistema sociocultural en el seu conjunt, dels diferents escenaris, on tenen lloc processos educatius, les interaccions, els valors, les activitats i la influència de tots els elements contextuals (comunitat, famílies, entorn)." (Serra, 2004)

Els estudis de casos en la investigació educativa ha treballat la comunitat educativa en les seves intencions, formes organitzatives, pràctica educativa, participació dels agents o qualsevol aspecte d'interès per ser interpretat i comprès.

Ambdós mètodes permeten una comprensió humanista i contextualitzada de la realitat. Constitueixen un enfocament per descobrir i interpretar la realitat educativa (Sabariego M. , 2010):

A) Els plans i programes educatius (currículum obert o tancat, actuacions, estratègies, noves tecnologies...)

B) Les institucions educatives, els centres educatius (concepció de diversitat, convivència, cultura democràtica, participació i implicació, comunitat educativa...)

C) Els agents de l'educació (actituds i opinions i creences de les persones, visions, relacions entre els agents, paper i participació...)

La investigació qualitativa en la recerca té com a mètode l'estudi de casos des d'una perspectiva etnogràfica. És un estudi de casos múltiples en el sentit que parteix del concepte "cas", el cas de tres centres educatius –instituts d'ESO– en un tema concret, que és l'èxit en un marc inclusiu, per tal de conèixer la realitat de forma comprensiva:

"El profund interès pels casos individuals amb la una finalitat bàsica: conèixer com funcionen totes les parts per generar coneixements teòrics útils, aventurant-se a arribar

a nivells explicatius de suposades relacions causals en un context natural concret i dins d'un procés donat" (Bartolomé, 1992).

L'etnografia com a metodologia per comprendre el procés de construcció de la realitat que s'empra a partir dels diferents agents, en els escenaris, amb les seves interaccions, valors, creences, activitats i influències que configuren la construcció comprensiva dels casos d'estudi.

"Reconstruir la creació personal d'una història, en diàleg amb les altres històries, i en l'espai sociocultural que li donen sentit" (Serrano, 1995, p.204)

Les característiques de procés entre l'estudi de casos i etnografia són molt similars:

ETNOGRAFIA (Creswell, 1998)	ESTUDI DE CASOS (Leon, O; Montero, I, 2002)
• La selecció del disseny	• Selecció i definició del cas
• La determinació de les tècniques	• Elaboració d'una llista de preguntes
• L'accés a l'àmbit de la investigació	• Localització de les fonts
• La selecció dels informants	• Anàlisi i interpretació de les dades
• La recollida de dades i durada de l'estada	• Elaboració de l'informe
• Processament de la informació	
• Elaboració de l'informe	

Taula 20. Característiques etnografia i estudi de casos. (Sabariego M. , 2010)

Per tant, en aquest estudi s'ha utilitzat un mètode d'estudi de casos múltiples en tres contextos amb una perspectiva etnogràfica en tres contextos i centres educatius, així que:

- Les realitats a estudiar constitueixen casos complexos, particulars i contextualitzables. Es tracta de tres instituts d'educació secundària obligatòria i postobligatòria ubicats en tres contextos socioculturals, amb unes característiques d'alumnat, familiars, municipals, professorat... determinades, i en un moment espai temporal concret (Serrano, 1995).
- Les preguntes plantejades inicialment requereixen d'un mètode flexible i obert per potenciar processos inductius-deductius per a la construcció del coneixement a partir de la pràctica educativa i institucional de cada centre. La característica inductiva genera models, hipòtesis i emfatitza en teories explicatives de la realitat de l'estudi (Sabariego M. , 2010). També fa una investigació heurística, ja que s'ha cercat la comprensió del cas reinventant i descobrint nous significats, ampliant l'experiència o confirmant-la (Muñoz, 2001).

- Permet una descripció densa, profunda i holística que té en compte l'explicació i els motius dels actors de la comunitat educativa, de manera que l'investigador està immers en la realitat per tal de recollir informació del context i contrastar-la amb les aportacions dels diferents protagonistes, cosa que fa generar diferents interpretacions i aportar sistematització i rigor a la investigació (Merriam, 1988).
- La resposta a l'estudi de casos pretén aportar unes consideracions o recomanacions que cal tenir en compte en aquells contextos educatius per a l'èxit educatiu seguint un model inclusiu.

Per aquest motiu, al final de la investigació s'han plantejat les recomanacions i propostes a cada centre per millorar la seva pràctica educativa segons un model inclusiu.

*“Cada vegada, la generalització es va perfeccionant més, sense arribar a ser una generalització nova, sinó una de modificada. Això és habitual en la investigació. Molt poques vegades s'arriba a la comprensió completament nova, sinó a una de més precisa. És possible que no considerin generalitzacions les que es fan sobre un cas o uns pocs casos, i sigui necessari denominar-les generalitzacions menors.” (Stake, 2007)*

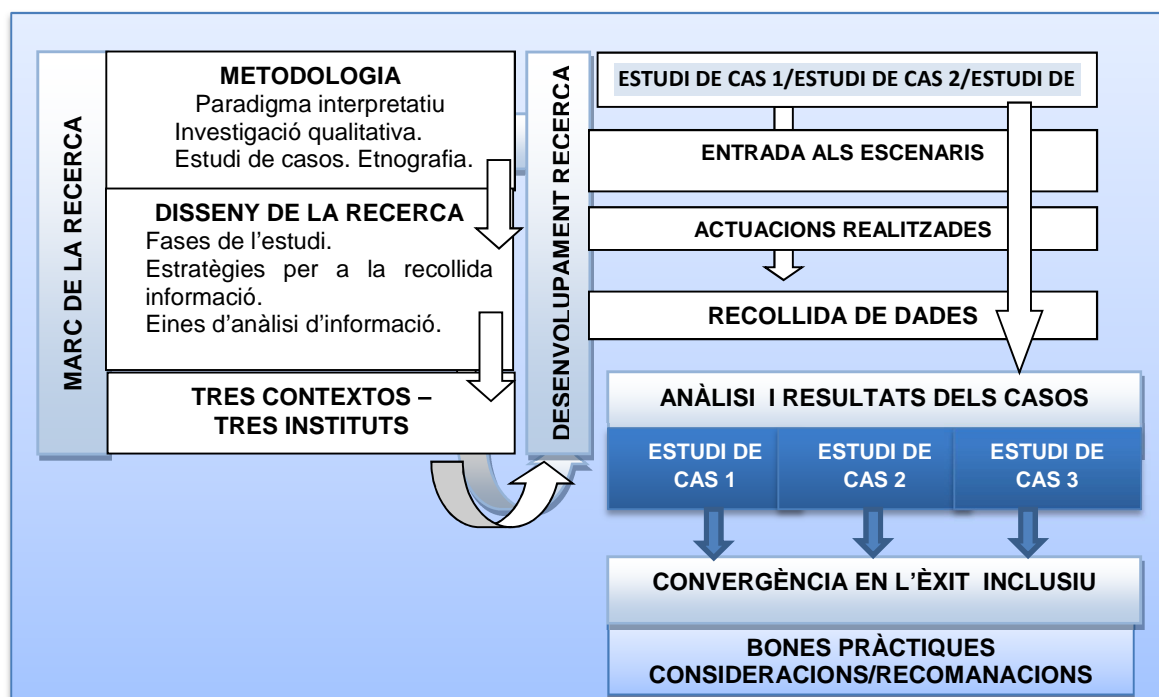
Les tècniques de recollida d'informació que s'han utilitzat han estat: observacions, entrevistes, documentació i un qüestionari:

*“Si bien las entrevistas, las observaciones y el análisis de documentos dan forma a un diseño de investigación participativa y prometen la información integral y compleja que se pretende en el estudio de casos, cada vez es más frecuente encontrar. Trabajos de campo que complementan su uso con los instrumentos y las técnicas cuantitativas (cuestionarios, escalas, listas de control)” (Sabariego M. , 2010).*

L'estudi de casos múltiples des d'una perspectiva etnogràfica ha comportat aprofundir en tres processos d'èxit en un marc inclusiu, limitats en un espai i temps; amb un mètode obert i flexible, possibilitant contrastar informacions. També, ha afavorit el treball cooperatiu amb altres professionals i la incorporació de diferents òptiques, que han ajudat la triangulació, així com a poder establir unes recomanacions específiques per a cada institut a partir de la seva realitat.

## **5.6. Disseny de la investigació. Fases de la recerca**

El disseny de la investigació amb un mètode d'estudi de casos múltiple des d'una perspectiva etnogràfica ha portat a les fases de la recerca següents.



Gràfic 10. Esquema del disseny de la investigació.

En les fases de la investigació inicialment, es presenten les estratègies previstes per a la recollida d'informació, i les eines per a l'anàlisi de les dades recollides.

En segon lloc, s'exposen els tres contextos socioeconòmics i culturals, a partir d'uns criteris de selecció, i els instituts on es desenvolupa la recerca. En aquesta fase, es mostra la previsió d'un cronograma per a la immersió en el context i el desenvolupament de la investigació en els escenaris.

En tercer lloc, es desenvolupa la fase d'entrada i estada en els instituts, on es desplega la recollida d'informació en el temps previst i amb les estratègies establertes. Per últim, hi ha la fase de retirada dels escenaris, que queda explicitada al començament dels capítols 6,7 i 8.

La quarta fase d'anàlisi de la informació, seguint les eines establertes, ha suposat la sistematització de les dades en les dimensions de l'estudi i l'elaboració dels tres estudis des d'una perspectiva etnogràfica. La caracterització de cas en les dimensions s'exposa en els capítols 6,7,i 8. També s'exposa la convergència entre els casos en el capítol 9.

Finalment, destaquem les bones pràctiques detectades des de l'anàlisi, així com unes consideracions en cada cas i un context per seguir en els processos envers l'èxit inclusiu.

## 5.7. Estratègies de recollida d'informació

Les estratègies de recollida d'informació estan fonamentades en el vessant qualitatiu i seguint l'eix vertebrador de les dimensions i subdimensions, així com la finalitat i els objectius de la recerca.

Les eines previstes per a la recollida d'informació es descriuen a continuació, que es justifiquen per ser estratègies que ajuden en l'entrada i l'estada en els contextos, així com en la recollida d'informació, segons la investigació qualitativa emprant l'estudi de casos en una perspectiva etnogràfica.

Les eines han estat plantejades des d'un començament com a estructures sistemàtiques i de rigor per a la recerca.

La previsió del nombre d'observacions, entrevistes i qüestionaris ha estat en funció de cada centre educatiu i del decurs del treball de recerca. En cada capítol es concreta aquest aspecte, però en general cal dir que s'ha realitzat una estimació de la quantitat que es preveia significativa per obtenir informació amb cada estratègia.

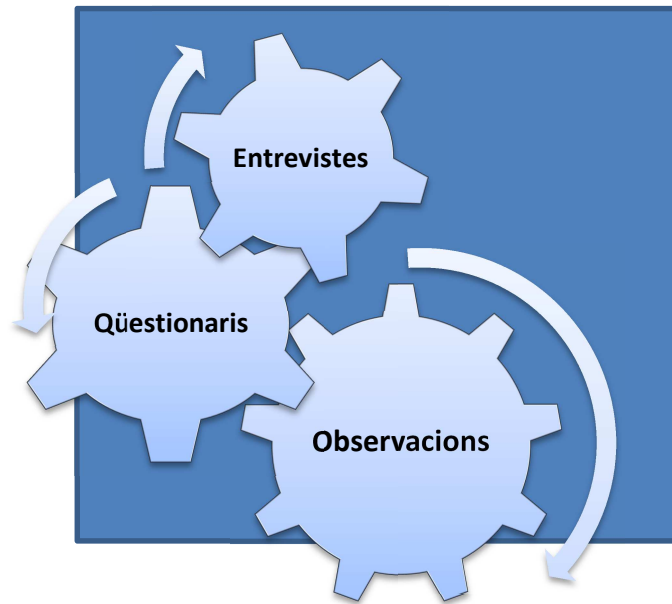
Per a l'estimació, s'ha tingut en compte la matrícula d'alumnat dels centres, el nombre de docents, l'accessibilitat a les famílies... També, s'ha convingut que el centre del context sociocultural i econòmicament baix, que a la vegada no era conegut per l'investigador, fos el centre per validar les eines previstes per recollir informació. En aquest cas el temps d'estada ha estat major i el nombre previst per recollir informació en cada estratègia també.

En la taula següent es fa constar el nombre d'eines previstes realitzar en cada centre per a recollir les dades.

NOMBRE D'EINES PREVISTES EN CADA CENTRE			
DOCUMENTS	OBSERVACIONS	ENTREVISTES	QÜESTIONARIS
En funció de la recerca i la previsió	General centre: 10 (pati, passadissos, actes...)	Alumnat: 6 delegats/ 6 alumnes recursos específics/ 20 alumnes AO	Alumnat: 75
	Recursos específics: 8 ( 4AA/ 4USEE)	Professorat: 15	Famílies: 40
	Aula ordinària (dos nivells) 20 (4 tutoria/8 instrumentals/ 8 ciències-tecno)	Equip directiu: 3	Professorat: 12
	Reunions: 12 (4 departaments/4 equips docents/4 juntes)	Professionals externs: 4	
		Famílies: 3 alumnes recursos específics/ 3 alumnes delegats/ 6 alumnesAO	

Taula 21. Nombre d'eines previstes en cada institut

Les estratègies han seguit una seqüència de recollida de dades en un engranatge procedimental. La seqüenciació ha partit de les observacions com a escenaris principals que han desencadenat la implementació de les eines: entrevistes i qüestionaris.



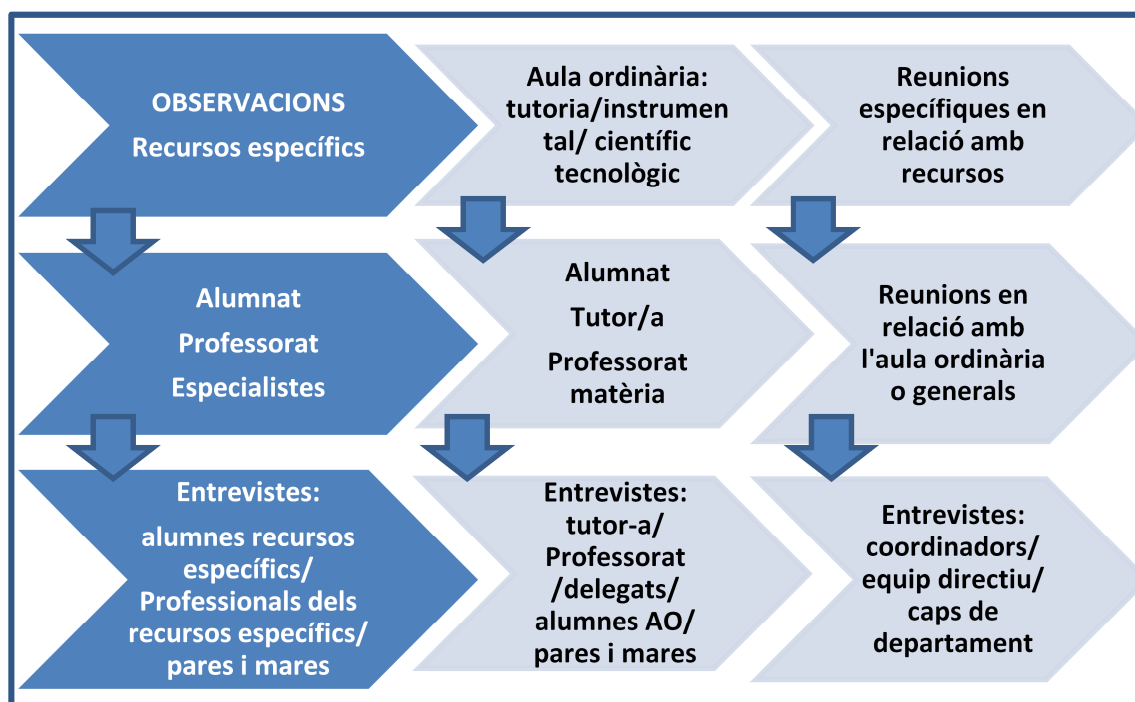
Gràfic 11. Seqüència de les estratègies de recollida de dades

La seqüència que s'ha seguit ha estat:

- Realització d'una primera recollida de documents, que al llarg de la recerca s'ha anat completant i ampliant.
- Iniciació de les observacions en els recursos específics, i a partir d'aquí s'ha continuat a l'aula ordinària seguint algun alumne/a del recurs específic a l'aula ordinària, per anar ampliant.
- Observació de sessions de tutoria, matèries instrumentals i matèries científiques i tecnològiques en les aules ordinàries.
- Les observacions en els recursos específics i les aules ordinàries han portat a:
  - Les entrevistes, a partir dels recursos específics: alumnat dels recursos específics, professorat específics, professionals de serveis educatius, famílies...
  - Les entrevistes, a partir de l'aula ordinària de: delegats d'aula i altres alumnes, els tutors, professorat que ha estat observat i famílies.
- Les observacions en les diferents reunions, comissions, departaments han portat a:



- Les entrevistes de: coordinadors, caps de departament, professionals de comissions...
- Les entrevistes a representants de l'equip directiu, de l'AMPA i d'altres institucions del municipi
- Els qüestionaris s'han passat a l'alumnat en les tutories, als docents en la reunió d'equip docent i a les famílies mitjançant una carta amb els fills/filles.



Gràfic 12. Seqüència de recollida d'informació i agents

### 5.7.1. Documentació

La documentació del centre ha estat una font important per obtenir informació referencial sobre les dimensions d'estudi.

La documentació recollida es caracteritza per ser de tipus oficial, doncs es tracta de reglaments, projectes, horaris, actes de reunions... de caràcter intern als centres educatius; també d'altres institucions del municipi.

Aquesta informació escrita ha estat elaborada pels professionals implicats, no amb motiu personal, sinó per donar a conèixer la institució o establir el projecte o la línia del centre com a intenció i pretensió.

A partir dels registres per a la recollida de dades, s'ha preparat una altra documentació, així com el diari de camp, on es van anotant apreciacions, impressions, elements clau... Es tracta d'una informació que serveix com a document diari de recull interpretatiu i valoratiu del procés de la recerca.

En l'anàlisi documental ha estat fonamental el propi contingut com a intenció i pretensió, que ha requerit contrastar i triangular amb la pràctica educativa, així com les visions i impressions dels agents de la comunitat.

En la pretensió del document també s'han volgut conèixer els seus mecanismes d'elaboració a partir de comissions, direcció, grup de treball..., així com els mecanismes d'aprovació, informació, difusió...

Aquesta documentació és una veritat limitada de la informació. Per tant, cal que es contrasti amb altres eines i estratègies, doncs, a vegades, es tracta d'informació poc detallada, intencionada, seleccionada...

Els avantatges i els inconvenients de la documentació han portat a l'anàlisi de continguts tenint en compte els aspectes següents (Heineman, 2003):

- La interpretació de l'anàlisi de contingut no influeix sobre el comportament o les actituds dels informants, és una tècnica que ha d'aportar informació intencional per a triangular, així per a situar-se davant dels escenaris.
- La recollida de la documentació no és estructural, els documents es poden establir en les institucions o contextos, des dels quals es poden recollir per analitzar-los, cosa que es porta a terme durant el desenvolupament de la recerca.
- Els documents estan disponibles perquè es revisin i s'analitzin en qualsevol moment.

Els objectius metodològics de la tècnica es relacionen amb les dimensions de l'estudi. En la documentació interessa desvetllar i trobar inicialment qualsevol intencionalitat en les dimensions de l'estudi, així com en el decurs de la recerca.

La pretensió s'ha posat en un procés de contrast i triangulació amb les altres estratègies. S'ha previst una documentació que es podia obtenir dels contextos i que ajudava en les dimensions i l'objectiu de l'estudi:

- Web del centre educatiu a nivell intern i extern
- Pla Educatiu de Centre –PEC–
- Pla d'Autonomia de Centre –PAC–
- Projecte de Direcció 2010-2014
- Pla Anual de Centre – 2010-2011
- Reglament de Règim Interior –RRI–
- Projecte de Mediació i Servei de Mediació

- Pla d'Acollida de Centre
- Pla de Llengua i Cohesió Social. Pla d'Aula d'Acollida
- Criteris d'avaluació i promoció
- Memòria dels departaments
- Actes de reunions...

La documentació s'ha registrat, inicialment, amb un quadre amb el nom del document, una breu descripció i la seva relació amb les dimensions de la recerca.

També s'han digitalitzat i emmagatzemat documents en una carpeta digital denominada "Documentació de Centre", que s'ha classificat segons les dimensions d'estudi (Annex digital de cada estudi de cass).

El registre inicial ha permès seleccionar la documentació en relació amb la recerca per poder analitzar i triangular la informació amb el processament d'informació –Atlas Ti.5.

En aquesta anàlisi de continguts, s'ha seguit el procediment següent (Heineman, 203, p. 153) :

- Lectura del document: tipus, tema, descripció de contingut, elaboració, destinataris....
- Tipus d'unitats d'anàlisi: unitats físiques (estructura formal, freqüència), unitats referides al tema, unitats analítiques (interpretacions de l'emissor).
- Categorització per a l'anàlisi i la identificació en la documentació.

L'anàlisi de contingut de la documentació s'ha realitzat en dues fases:

- Una de descriptiva i referencial en les dimensions d'estudi.
- L'altra seleccionant les dades utilitzant el processament d'informació Atlas ti 5.

CARPETA DOCUMENTACIÓ	
ESTRATÈGIES DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	EINES PER AL REGISTRE I L'ANÀLISI
DOCUMENTACIÓ DE CENTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantilla de registre de la documentació amb la descripció i la seva anàlisi en relació amb les dimensions i amb els indicadors abans esmentats.</li> <li>• Recull documental digitalitzat i emmagatzemat en carpetes per dimensions.</li> <li>• Diari de camp.</li> </ul>

Taula 22. Organització carpeta recollida documentació

La documentació recollida inicialment ha estat analitzada, però en el decurs de la recerca s'ha anat recollint documentació prevista, complementària i/o addicional. Veure **Annex 2. "Registre per a la documentació"**.

Com ja s'ha dit anteriorment, la informació de la documentació ha estat triangulada i contrastada amb la informació de les observacions i les entrevistes, o sigui des d'una intenció i pretensió a la visió i percepció de la realitat i els actors implicats.

### 5.7.2. L'observació de centre i l'observació participant

L'observació de centre i l'observació participant han proporcionat dades dels escenaris a partir de la interpretació de l'investigador, però amb les dimensions i instruments per sistematitzar-la i analitzar-la contrastant i triangulant amb les altres estratègies.

L'eina d'observació per a la recollida d'informació ha estat de dos tipus: observació dels escenaris i observació participant.

L'observació dels escenaris ha suposat recollida dades dels centres educatius en l'entrada al centre, passadissos, pati, zones comunes, disposicions en les reunions...

L'observació participant ha tingut lloc en els escenaris proposats, cosa que sovint ha comportat participar en els escenaris i de les activitats pròpies del grup amb l'alumnat, amb una immersió en la vida quotidiana interaccionant amb els actors de la pràctica educativa. També, en les reunions i en situacions informals, s'ha pogut compartir l'activitat generada en l'estructura i funcionament de la pràctica educativa i participar-hi.

L'observació ha posat de manifest el caràcter inductiu, flexible i emergent de les situacions en els contextos naturals, tenint uns interrogants generals sense predeterminar trajectòries, i concretant més endavant, però a la vegada no oblidar els objectius i les dimensions d'estudi.

L'observació participant ha suposat tenir present: l'empatia de l'investigador, les habilitats comunicatives i socials, ser tractats com a persones i no com a objectables, coneixement del llenguatge concret i les seves aplicacions, i sobretot, evitar comentaris i avaluacions que comprometin la recerca.

En l'estratègia d'observació participant calia tenir cura amb el nou paper de l'investigador com a observador participant, tot i conèixer la institució molt bé, sense perdre de vista la finalitat de la recerca i sense posar en risc la recollida de dades.

S'han emprat tres tipus d'observació:

- Observació d'espais i actuacions generals de centre. Observació d'hores de pati o canvi de classes.
- Observació d'aula i sessions de diferents àrees i matèries.
- Observació de reunions.

Els tipus d'observacions es corresponen a escenaris directes i indirectes que han pogut oferir dades i informació en relació amb les dimensions i objectius de la recerca.

ESCENARIS INDIRECTES	ESCENARIS DIRECTES		
Comissió d'Atenció a la Diversitat Comissió de Delegats Comissió de Convivència Associació de Mares i Pares –AMPA– Consell Escolar Comissió Projecte 1x1 Departaments de matèria Equip docent Junttes d'avaluació	Aula ordinària  Aules específiques	Recursos específics d'atenció a l'alumnat: agrupaments flexibles, aula d'acollida, aula oberta...	Espai físic del centre. Entrada, passadissos, cartelleres... Aules Disposició alumnat Recursos generals

Taula 23. Tipus d'escenaris directes i indirectes per a la recollida d'informació

En el procés d'observació, malgrat la previsió, hi ha situacions i dades que s'han recollit de manera informal i no previstes, ja que la vida quotidiana les oferia des de la pràctica educativa, i s'han registrat en el diari de camp. Hi ha escenaris i situacions, però, que s'han previst observar, malgrat la seva flexibilitat diària, com ara: xerrades al passadís amb docents i alumnat, esmorzars amb els docents, festes...

La previsió de les observacions en recursos específics es van organitzar en dos específics d'atenció a la diversitat, ja que es consideraven recursos on l'alumnat es podia seguir observant en la seva vida diària a l'aula ordinària.

Els alumnes dels recursos específics han estat el fil conductor inicial que ha portat a les observacions i al desenvolupament d'altres estratègies de recollida a l'aula ordinària fent les observacions de sessions i matèries amb tothom. Aquesta observació d'aula ordinària s'ha previst realitzar en dos nivells dels quatre de l'ESO.

Així, una observació d'un alumne en l'aula d'acollida de 2n d'ESO i de 4t d'ESO ens ha portat a les seves aules ordinàries per continuar desenvolupant la recerca.

En les observacions d'aula ordinària, s'han cercat uns àmbits amplis competencials: de tutoria, lingüístic, científic i tecnològic, ja que s'han realitzat en sessions de tutoria, en hores de matèries instrumentals (català, castellà i matemàtiques), de ciències i de tecnologia.

Les observacions de reunions s’han relacionat amb les observacions dels recursos específics i els d’aula ordinària perquè han conduït la seqüència d’observació a estructures i organitzacions del centre del mateix nivell, departaments, generals...

El nombre d’observacions previstes han estat en funció de cada context. En els capítols de cada estudi de cas es presenta la concreció d’aquesta previsió.

<b>NOMBRE D’OBSERVACIONS PREVISTES</b>
<b>General centre: 10 (pati, passadissos, actes...)</b>
<b>Recursos específics: 8 (4AA- 4USEE)</b>
<b>Aula ordinària (en dos nivells): 20 (4 tutoria- 8 instrumentals. 8 ciències-tecno)</b>
<b>Reunions: 12 (4 departaments - 4 equips docents -4 juntes)</b>

Taula 24. Nombre d’observacions previstes

La informació de les observacions generals de centre, pati, passadissos... s’han recollit en el diari de camp, juntament amb un recull fotogràfic de situacions, taulells d’anuncis, decoracions... Veure **Annex 3. “Registre per a les observacions”**.

Les observacions han estat registrades a partir del diari de camp i d’una plantilla que ha ajudat la sistematització de la informació.

La plantilla registre ha comptat amb una primera anàlisi inicial de l’observació. Després s’ha digitalitzat en una carpeta denominada “Observacions” que s’ha compartimentat en “Observacions d’aula”, “Observacions de reunions” i “Fotos” per poder introduir-la per a l’anàlisi en el processador Atlas ti 5 (Annex digital dels estudis de cas).

<b>ESTRATÈGIES DE RECOLLIDA D’INFORMACIÓ</b>	<b>EINES PER AL REGISTRE I L’ANÀLISI</b>
<b>OBSERVACIÓ GENERAL DE CENTRE I ESPAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografia dels espais</li> <li>• Diari de camp</li> </ul>
<b>OBSERVACIÓ D’AULA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantilla registre i primera anàlisi</li> <li>• Diari de camp</li> </ul>
<b>OBSERVACIÓ DE REUNIONS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantilla registre i primera anàlisi</li> <li>• Diari de camp</li> </ul>
<b>CARPETA DIGITAL OBSERVACIONS</b>	

Taula 25. Organització carpeta recollida d’observacions

Les observacions han estat les estratègies que han portat a les altres eines de recollida de dades seguint la seqüència que hem explicat anteriorment.

### 5.7.3. Les entrevistes als membres de la comunitat educativa

L'entrevista, com a estratègia de recollida d'informació oral i personal, és fonamental en l'estudi comprensiu i interpretatiu.

Es tracta de connectar les dimensions i categories d'estudi amb les impressions, visions, valors, creences., etc. dels diferents agents de la comunitat educativa.

La selecció dels diferents agents a entrevistar s'ha realitzat amb relació al procés d'observació d'aula i reunions, on s'han buscat els actors del context observat per fer un procés natural comprensiu i poder contrastar i triangular la informació obtinguda amb les dues estratègies.

La selecció dels informants buscava la representativitat dels agents de la comunitat educativa en connexió a la pràctica educativa.

Quant a la selecció dels informants, se n'ha previst un nombre i amb un perfil dels agents que s'esperava, però la concreció s'ha realitzat durant el desenvolupament seguint la previsió, encara que ha estat flexible ampliant-la depenent de les situacions observades.

La selecció ha seguit la seqüència de: l'observació en una tutoria o en una matèria amb un docent comportava unes entrevistes. Els entrevistats han estat delegats o subdelegats de la classe, alumnat amb NEE, alumnat estranger i altres alumnes, docents, famílies....

També, una observació en una reunió ha comportat les entrevistes de coordinadors, caps de departaments i professionals externs (psicòloga EAP, serveis socials, regidor/a d'educació de l'Ajuntament, tècnica educació).

Les entrevistes de l'alumnat s'han concretat amb els tutors d'aula ordinària o professorat de recursos específics. El criteri ha estat que, a més de delegats, alumnat amb NEE o estrangers, es podia entrevistar alumnat amb diferents perfils de resultats acadèmics, hàbits, actituds, comportament... per poder tenir una perspectiva àmplia de la diversitat.

L'estratègia de l'entrevista ha estat dissenyada de manera semiestructurada, per tal de poder anar construint informació de manera global i entrelaçada en la comprensió de la realitat.

Les preguntes formulades han estat elaborades a partir de les dimensions d'estudi, que han estat les mateixes per a tots els agents, especificant algunes per agents determinats (equip directiu, professionals externs...) tot i que ha calgut tenir en compte el llenguatge, grau de tecnicisme, vocabulari, etc., d'acord amb els destinataris:

- Entrevista al professorat i, amb un complement per a l'entrevista, a l'equip directiu.
- Entrevista a l'alumnat i, amb un complement per a l'entrevista, als delegats.
- Entrevista a les famílies.
- Entrevista als professionals externs i polítics.

S'ha procurat en tot moment un clima de familiaritat i confiança, establir una conversa i intercanvi natural i espontani amb senzillesa, però amb rigor. S'ha cercat que fos el discurs de l'agent entrevistat el que anés construint l'entrevista en les dimensions, per aquest motiu, les preguntes han estat conductores d'una visió, perspectiva, opció...

Les entrevistes finals han estat als equips directius i als representants de l'AMPA per no condicionar els comentaris i visions de la recerca dels altres informants.

En les entrevistes s'ha fet una estimació del nombre i dels agents, que s'ha concretat en cada context i realitat. Cal tenir present que el nombre és major en el centre on s'ha pilotat totes les eines i estratègies de recollida d'informació.

NOMBRE PREVIST D'ENTREVISTES
<b>Alumnat:</b> 6 delegats - 6 alumnes recursos específics - 20 alumnes AO
<b>Professorat:</b> 15
<b>Equip directiu:</b> 3
<b>Professionals externs:</b> 4
<b>Famílies:</b> 3 alumnes recursos específics - 3 alumnes delegats - 6 alumnes AO

Taula 26. Nombre d'entrevistes previstes

Les entrevistes s'han registrat de forma digital amb els permisos adients, i han estat transcrites.

Les entrevistes digitalitzades i transcrites s'han arxivat en una carpeta denominada "Entrevistes" amb dos apartats "Digital"(gravació de l'entrevista) i "Transcripció", que s'han classificat segons els diferents agents: docent, equip directiu, famílies, alumnat, professionals externs... Després, la informació s'ha introduït en el processament Atlas ti 5 per poder realitzar l'anàlisi de la informació amb el contrast i la triangulació entre les informacions. Veure **Annex 4. "Entrevistes semiestructurades"**.

Com a suport de les entrevistes, s'ha utilitzat el diari de camp per a anotacions d'impressions, comentaris, idees, connexions...



TÈCNIQUES DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	INSTRUMENTS: REGISTRE I ANÀLISI
ENTREVISTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulació entrevista semiestructurada als diferents agents:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Professorat + equip directiu o coordinador</li> <li>○ Alumnat + delegat</li> <li>○ Famílies + AMPA</li> <li>○ Professionals externs</li> </ul> </li> <li>• Gravacions entrevistes</li> <li>• Transcripcions de les entrevistes i plantilla registre</li> <li>• Diari de camp</li> <li>• Anàlisi Atlas Ti5</li> </ul>
<b>CARPETA ENTREVISTES: DIGITALS I TRASNCRITES/ PER AGENTS</b>	

Taula 27. Organització carpeta recollida de les entrevistes

Les observacions i entrevistes han aportat informació qualitativa que s'ha analitzat de forma comprensiva i interpretativa per fer l'estudi de casos en una perspectiva etnogràfica.

També, en l'estudi de casos s'ha utilitzat una tècnica quantitativa a partir d'un qüestionari que ha donat suport a l'anàlisi qualitativa de triangulació i contrast.

#### 5.7.4. El qüestionari als membres de la comunitat educativa

L'estratègia de recollida d'informació a partir del qüestionari ha estat una eina quantitativa, dissenyada amb tres intencions:

- Poder contrastar i triangular la informació obtinguda amb les altres eines, bé com a punt de partida per a l'anàlisi, complement o matís.
- Assegurar informació de tots els agents en les dimensions de l'estudi. Ha estat preferible usar les altres eines, però aquesta ha proporcionat informació que no s'hauria pogut obtenir d'una altra manera, com ara, en alguns contextos, les entrevistes amb les famílies.

L'elaboració del qüestionari ha tingut el referent de l'Índex d'inclusió i la Guia d'anàlisi de pràctiques inclusives (Booth, T.; Ainscow, M., 2002), (Durán, D.; Giné, C. i Marchesi, A, 2010), però adaptat a les nostres dimensions d'estudi i de recerca.

L'elaboració de tres tipus de qüestionari, en funció dels destinataris, amb les mateixes dimensions de l'estudi i relacionats amb les preguntes de l'entrevista, ha permès

triangular i contrastar la informació obtinguda. Tenint en compte els destinataris, s’ha tingut cura amb el llenguatge emprat, que ha sigut més tècnic per als docents; més senzill i clar, per a l’alumnat, i més directe i amb preguntes clau, per a les famílies.

Tipologia de qüestionaris:

- Qüestionari professorat
- Qüestionari alumnat
- Qüestionari famílies

Les dades obtingudes s’han analitzat amb un processament estadístic –SPSS 2.0– en un nivell de tipus descriptiu, que ha estat digitalitzat i emmagatzemat en una carpeta que s’ha anomenat “Qüestionari” classificada en alumnat, docent i famílies (annex digital d’estudi de cas).

Els qüestionaris d’alumnat i famílies s’han relacionat amb les tutories observades. Els qüestionaris als docents s’ha realitzat en els equips docents observats.

També, la previsió ha estat passar els qüestionaris en altres nivells no observats, per si calia, poder ampliar la visió global. La previsió ha estat en cada centre segons matrícula d’alumnat i nombre de docents.

NOMBRE PREVIST DE QÜESTIONARIS
Alumnat: 75
Famílies: 40
Professorat: 12

Taula 28. Nombre previst de qüestionaris

Les preguntes adreçades a les famílies s’han consensuat en el primer centre on es pilotava i han calgut ajustaments de contingut i format. Una vegada modificades, també s’han utilitzat en els altres dos centres. Veure **Annex 5. “Qüestionaris als agents de la comunitat educativa”**.

En el cas del qüestionari de l’alumnat s’ha demanat poder-lo implementar de forma directa. En el cas dels docents, es va presentar en una reunió. I el de les famílies, s’ha anat decidint en cada centre el mecanisme més adequat.

ESTRATÈGIES DE RECOLLIDA D’INFORMACIÓ	INSTRUMENTS: REGISTRE
QÜESTIONARI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qüestionari professorat, alumnat i família.</li> <li>• Registre i anàlisi del qüestionari amb SSPS.</li> </ul>
<b>CARPETA: QÜESTIONARIS SPSS PER AGENTS</b>	

Taula 29. Organització carpeta de recollida de qüestionaris

Les estratègies de recollida d'informació ha portat a establir unes tècniques d'anàlisi de la informació.

### 5.8. Tècniques d'anàlisi de la informació

Les eines de recollida d'informació amb els seus instruments de registre van oferir unes dades que han estat inicialment analitzades de manera individual, com a anàlisi de contingut inicial.

EINES DE RECOLLIDA – INSTRUMENTS D'ANÀLISI			
EINES DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	INSTRUMENTS: REGISTRE	TIPUS D'ANÀLISI	INSTRUMENTS Sistematització
DOCUMENTACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recull documental digitalitzat. Carpeta.</li> <li>• Plantilla de registre de la documentació amb la descripció i relació dimensions i amb els indicadors.</li> </ul>	ANÀLISI QUALITATIVA	ATLAS Ti5
OBSERVACIÓ GENERAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografia dels espais.</li> <li>• Diari de camp.</li> </ul>		
OBSEVACIÓ D'AULA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diari de camp de les observacions de reunions i d'aula.</li> <li>• Plantilla de transcripció digital diari de camp.</li> </ul>		
OBSERVACIÓ DE REUNIONS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diari de camp de les observacions de reunions i d'aula.</li> <li>• Plantilla de transcripció digital diari de camp.</li> </ul>		
ENTREVISTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista semioberta:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Professorat + equip directiu</li> <li>○ coordinador</li> <li>○ Alumnat + delegat</li> <li>○ Famílies + AMPA</li> <li>○ Professionals externs</li> </ul> </li> <li>• Gravació i transcripció digital</li> </ul>		
QÜESTIONARI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qüestionari professorat, alumnat i família.</li> <li>• Introducció de dades en SPSS</li> </ul>	ANÀLISI QUANTITATIVA	ESTADÍSTIC SPSS

Taula 30. Eines de recollida d'informació, tipus d'anàlisi i instruments

Per a l'anàlisi de les eines qualitatives (entrevistes, observacions i documentació) s'ha fet servir l'eina Atlas ti 5 com a processador de la informació; i per a la tècnica quantitativa (qüestionaris), el sistema estadístic SPSS 2.0 amb una anàlisi descriptiva.

Les dades han estat nombroses, denses, amb molt contingut, amb incidències de valors, visions, emocions... Han estat digitalitzades per poder fer amb els processador d'informació una sistematització (organització, selecció en els dimensions...) i una comprensió interpretativa.

Les dades fenomenològiques han requerit un processament per assegurar que el volum d'informació es tractava de manera sistemàtica, rigorosa i fiable, així com triangulada i contrastada.

L'anàlisi de dades ha estat un procés amb continuïtat dins de la investigació, un procés dinàmic i creatiu, de manera que les idees i intuïcions vagues s'anaven refinant, expandint, relacionant, descartant i desenvolupant-se (Taylor, S.; Bogdan, R., 1996, p. 167)

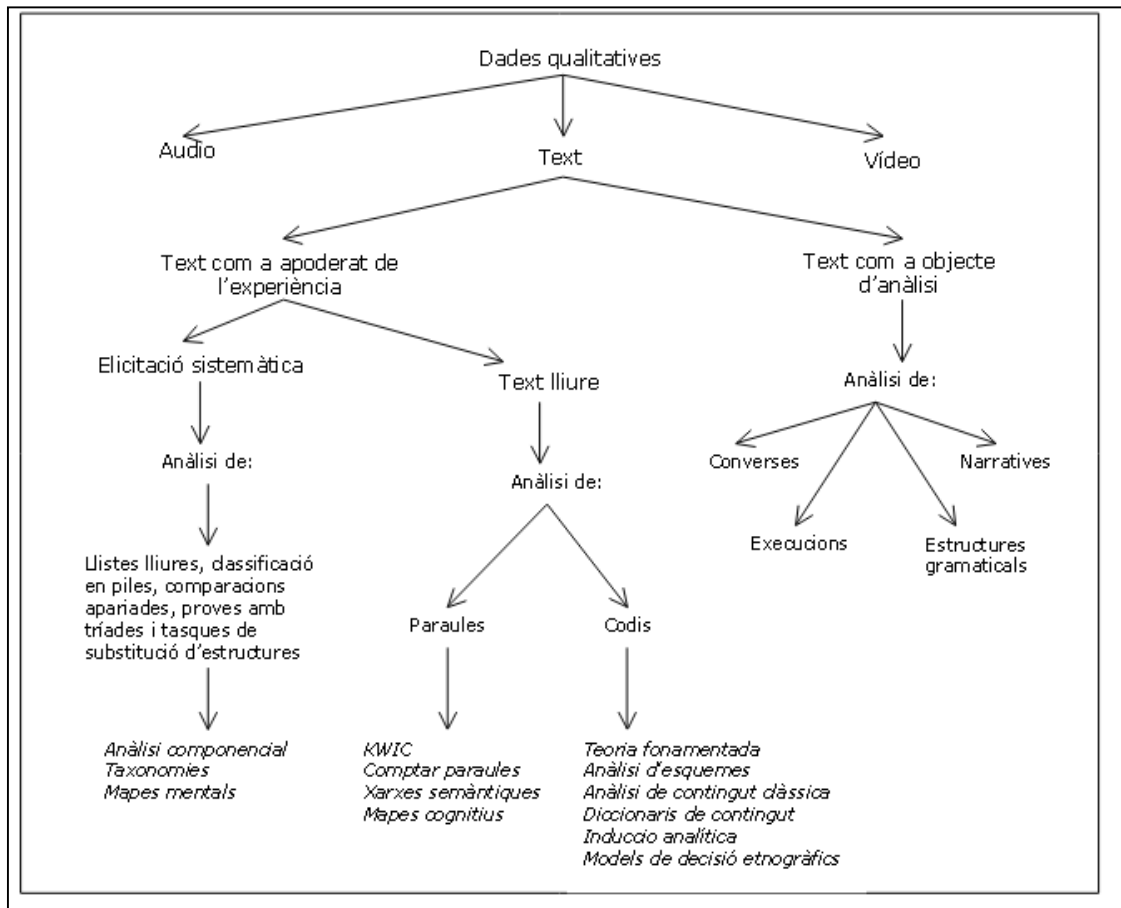
El procés d'anàlisi de dades va començar amb una etapa d'anàlisi inicial d'anàlisi comentada, valorada, connectada, per continuar amb una etapa de categorització, sistemàtica i processual. El procés s'ha realitzat amb les dades de les observacions, entrevistes, diari de camp, la documentació i el qüestionari de cada context i centre educatiu.

En cada centre, s'han analitzat les dades de forma independent per caracteritzar-lo com a estudi de cas, després la informació s'ha contrastat i triangulat entre els casos per arribar a una convergència de components en les dimensions. **Veure Annex 6. "Suport per a triangular i contrastar el casos"**.

ESTUDI DE CAS 1	ESTUDI DE CAS 2	ESTUDI DE CAS 3
ANÀLISI i RESULTATS	ANÀLISI i RESULTATS	ANÀLISI i RESULTATS
PERSPECTIVA ETNOGRÀFICA	PERSPECTIVA ETNOGRÀFICA	PERSPECTIVA ETNOGRÀFICA

Taula 31. Estudi multicases d'anàlisi i resultats

En aquesta anàlisi qualitativa de contingut se sintetitza el procés amb l'esquema següent:



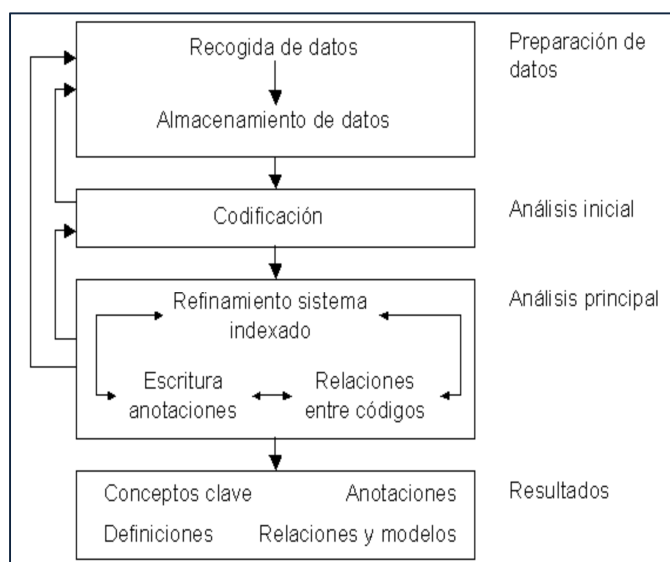
Gràfic 13. Esquema d'anàlisi de contingut. Dezin (2003) cita Ryan (2003, p. 260)

L'anàlisi de dades qualitatives es va sistematitzar amb el programa de processament de dades Atlas ti 5.

### Anàlisi qualitativa. Processant informació Atlas ti5

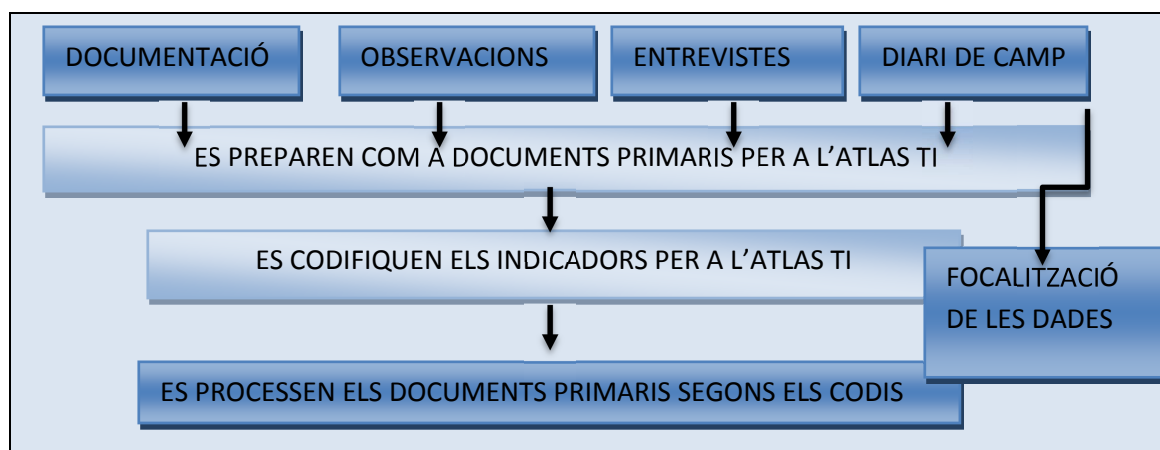
Les possibilitats de l'Atlas ti 5 han estat àmplies per a l'anàlisi qualitativa. Aquesta eina s'ha utilitzat amb la idea de poder analitzar una gran quantitat de dades textuales que ajudi a interpretar-les.

Per aquest motiu, es va utilitzar per processar-les: la segmentació de textos en passatges o cites, la codificació, l'escriptura de comentaris i anotacions. És a dir, es va imaginar una seqüència de les fases d'una anàlisi qualitativa no gaire diferent a la lectura d'un text científic.



Gràfic 14. Esquema procediment per a l'anàlisi en l'Atlas ti 5. Pidgeon i Henwood (1997)

En l'Annex 7 "Procés per al processament informació en l'Atlas ti 5", s'explicita el procés que a continuació se sintetitza.



Gràfic 15. Esquema per a preparar les diferents eines per a l'anàlisi Atlas ti 5

### A) Sistematització de la informació: dimensions, categories i indicadors

- a) Establir unes categories i subcategories de l'estudi a les dimensions.
- b) Conceptualitzar aquestes categories i subcategories.
- c) Elaborar uns indicadors de les categories i subcategories.

Les diferents dimensions, categories i indicadors es poden veure a l' **Annex 8. "Categories, subcategories i indicadors per a l'anàlisi"**. En la següent taula es presenta un exemple.

DIMENSIÓ CONCEPTUAL		
	SUBCATEGORIA	INDICADORS
DIVERSITAT I DIFERÈNCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar la diversitat i la diferència com a riquesa i com a igualtat d'oportunitats.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor de la convivència de persones diferents i diverses com a enriquiment de tothom.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceptació de la diferència com a fet social i educatiu positiu. Acceptació de tothom.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La diversitat i els processos d'ensenyament i aprenentatge.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evitació d'etiquetges per evitar discriminacions.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expectatives altes per a tothom a partir de la seva particularitat.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generació d'oportunitats perquè tothom progressi.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participació i implicació de tothom en el procés d'ensenyament i aprenentatge, des de la seva particularitat.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoració de la particularitat i la individualitat buscant la complementarietat de les potencialitats per elaborar processos individuals i col·lectius d'aprenentatge.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Treballar amb estratègies i metodologies que permeten una atenció a la diversitat</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heterogeneïtat i inclusió com a principi d'atenció a la diversitat.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenció a la diversitat basada en suports i recursos envers tothom en àmbits ordinaris.</li> </ul>

Taula 32. Exemple dimensions, categories i indicadors de Diversitat

### B) Codificar la informació

- a) Codificar els diferents suports informatius: documents, fotos, observacions, entrevistes i diari de camp.
- b) Codificar els indicadors de les categories d'estudi.

Les eines de la recollida d'informació: documentació, observacions i entrevistes es codifiquen per introduir-les a l'Atlas ti 5. Veure **Annex 9. "Codis Atlas ti 5"**.

DOCUMENTS PRIMARIS ATLAS TI 5	NOMINACIÓ
DOCUMENTACIÓ DE CENTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• NOM DEL DOCUMENT P44: PLA ANUAL 2010-2011.rtf</li> </ul>
OBSERVACIONS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observ. + (aula, reunió-tipus-actuació) + nivell grup + data</li> <li>• P29: observ. aula 3grupblau28abril.rtf</li> <li>• P38: observ. reunió CAD 14febrer.rtf</li> <li>• Fotos + número imatge</li> </ul>
ENTREVISTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrev. + nivell/grup (alumnat, prof + professional extern + pare / mare + equip directiu + data)</li> <li>• P12: entrev. equip directiu - cap estudis 22maig.rtf</li> <li>• P11: entrev. alumna 2n delegada 24 maig.rtf</li> </ul>

Taula 33. Exemple de codificació de les eines de recollida per l'Atlas ti5

**C) Processar la informació: reducció de la informació. Atlas Ti5**

- a) Generar documents primaris en l'Atlas ti 5 de tots els documents.
- b) Relacionar els documents amb els codis.
- c) Generar famílies de relació per codis, dimensions, tipus de tècniques...

**D) Triangulació i contrast de les tècniques de recollida d'informació.**

- a) Obtenció d'un material per a la lectura, anàlisi conjunt de les dades per categories, fonts, tipus de document primari, tècniques...
- b) Procés per elaborar els estudis de casos.

## **Anàlisi quantitativa i descriptiva amb SPSS**

L'anàlisi quantitativa s'ha plantejat com un complement que ajudi a matisar, contrastar i triangular, a partir de dades descriptives, altres dades de les tècniques qualitatives.

Per a l'anàlisi quantitativa, s'ha fet servir el programa estadístic SPSS 2.0, en què s'han introduït les variables, que han estat relacionades amb les dimensions i categories similars a les realitzades en el processament per a l'Atlas ti 5, perquè fos fiable i significatiu. Veure **Annex 10. "Variables SPSS en relació indicadors"**.

**Procés per a preparar l'anàlisi quantitatiu**

- Codificar els indicadors, categories i dimensions de l'estudi en programa SPSS.
- Introduir les dades del centre i els diferents agents.
- Anàlisi descriptiva de les dades introduïdes en el programa per cada agent i entre els agents.
- Destacar aquells aspectes rellevants per contrastar i triangular en l'anàlisi qualitativa.

El disseny de les tècniques de recollida d'informació i d'anàlisi porten a situar els contextos on s'ha desenvolupat la recerca i s'ha implementat el disseny .



## 5.9. Contextos i instituts de secundària

L'estudi de casos múltiples amb una perspectiva etnogràfica ha portat a realitzar la recerca en tres contextos diferents i en tres instituts de secundària en l'etapa obligatòria.

Les característiques de les tres institucions educatives han estat similars: centres de caràcter públic de secundària obligatòria amb oferta postobligatòria, amb dotació de recursos, professorat, estructura, funcionament...

Els criteris en la selecció dels contextos han estat:

- Contextos educatius diferents en aspectes socioeconòmiques i culturals.
- Contextos educatius amb una realitat de comunitat educativa diferenciada: barri d'una ciutat, municipi gran i municipi petit. En zona metropolitana i no.
- Centres educatius de secundària obligatòria de titularitat pública, que tenen propers centres privats i concertats. Centres que tenen propers centres de l'etapa de primària i que imparteixen postobligatòria.
- Centres educatius amb una taxa d'alumnat immigrant i amb NEE proporcionades.
- Centres amb uns programes, organització i funcionament similar.
- Centres educatius amb uns recursos i relació institució - comunitat similar.
- Centres accessibles i oberts a aquest tipus d'investigació.

Per a aquesta recerca, s'han buscat els centres tenint en compte l'accessibilitat i aprofitant les circumstàncies que ofería poder fer una immersió en tres realitats gràcies al lligam de l'investigador a les institucions de secundària.

En aquest treball, *"la realitat s'ha mostrat per a la recerca"* d'una manera casual i circumstancial, cosa que s'ha aprofitat per abordar les pretensions exposades.

L'investigador ha estat proper a dos contextos: un de conegut i implicat per la seva trajectòria professional; i l'altre, encara per conèixer, però per implicar-s'hi com a professional, necessitant trobar el tercer amb unes característiques determinades.

La casualitat ens porta a un investigador que està immers com a professional en relació amb la diversitat i l'orientació en l'institut de Sabadell des de fa 20 anys. En el curs 2010-2011, demana al Departament d'Ensenyament una llicència d'estudis en relació amb la inclusió en les aules d'acollida que li és concedida. Parlem d'un institut en un context socioeconòmic i cultural mig.

La casualitat continua quan després de la llicència d'estudis del curs 2010-2011, l'investigador ha de canviar de centre educatiu per exercir com professional de la diversitat i orientació a l'Institut d'Alella, un centre situat en un context sociocultural i econòmic alt.

Per aquest motiu, en el cronograma que es mostra al final d'aquest apartat, la recollida d'informació s'ha focalitzat en els tres contextos en el curs 2010-2011, el temps de llicència d'estudis.

Era necessari, doncs, trobar un institut de context socioeconòmic i cultural baix i que estigués situat a l'àrea metropolitana. El centre triat va ser l'Institut Manuel Vázquez Montalbán, de Sant Adrià de Besòs, gràcies a la relació que l'investigador va tenir amb l'Ajuntament de la població en cursos anteriors gràcies a una formació per a pares i mares, així com el coneixement de la realitat associativa del municipi.

A més, tres cursos anteriors, se li va proposar formar part de l'equip docent del centre per organitzar un recurs d'atenció a la diversitat, USEE, per a alumnat amb discapacitat intel·lectual, que no es va poder materialitzar per un compromís anterior a l'Institut de Sabadell en una coordinació pedagògica.

Així que es va creure oportú contactar amb l'Institut Manuel Vázquez Montalbán per demanar permís en el curs 2010-2011 per desenvolupar la recerca.

La figura de l'investigador en els tres contextos i per casualitat va comportar una accessibilitat ràpida i una consideració inicial de la recerca:

- A l'Institut de Sabadell (ISAB) per tenir-hi una trajectòria de 20 cursos.
- A l'institut d'Alella (IALELLA) per ser-hi el professional que el curs en què es tornava a incorporar a la tasca docent.
- A l'institut Manuel Vázquez Montalbán (IMVM), un centre obert i proper a investigacions i actuacions.

Les característiques de l'últim centre en relació amb el lligam amb l'investigador eren molt baixes, motiu pel qual es va plantejar engegar-hi la recerca en tot el seu disseny, per poder situar el paper d'investigador. De manera que ser en un context desconegut no comportava una implicació directa.

En els tres contextos i centres educatius es va fer una presentació de la recerca als equips directius, havent una predisposició inicial molt alta, així com un lligam a les comissions de centre –Diversitat– per acabar d'acceptar i considerar la nostra recerca i el seu procés, així com per ajudar a organitzar-ne en la implementació.

Els tres contextos comporten en la recerca uns riscos metodològics a causa del paper que té l'investigador; però també amb uns avantatges de proximitat, empatia i lligam professional, que ja hem explicat en l'apartat metodològic.

A continuació presentem els tres contextos i centres educatius, amb unes petites característiques que sintetitzem en un quadre on reflectim:

- Les característiques de l'entorn: població, taxa d'immigració, procedència, nivell d'estudis...
- Les característiques del centre: població, taxa d'immigrants, titularitat, programes, recursos, estratègies d'atenció a la diversitat...

Les dades que es presenten són fruit de diferents fonts:

- Els padrons més actualitzats (anys 2010-2011) de què disposen els municipis estudiats.  
Per aquest motiu, s'han establert contactes amb els serveis d'estadística dels diferents ajuntaments.
- S'han revisat diferents informes i documents de xifres de la situació socioeconòmica del territori.
- La documentació dels centres educatius en referència al context i al seu projecte de centre.

Aquestes dades contextuais que s'exposen de manera sintètica estan més desenvolupades a l'**Annex 11. "Dades dels contextos i centres educatius"**.

### 5.9.1. Institut Manuel Vázquez Montalbán

El centre educatiu de secundària Institut Manuel Vázquez Montalbán està situat en el municipi de Sant Adrià de Besòs en el barri de Sant Joan Baptista.

El municipi de Sant Adrià de l'àrea metropolitana és relativament petit. Es troba entre Barcelona, Badalona, Santa Coloma i el mar, i ha tingut poques possibilitats de creixement geogràfic per la seva situació.

El barri de Sant Joan Baptista té un context socioeconòmic i cultural mig-baix, amb una població de característiques obreres en empreses properes o de l'àrea metropolitana o de treball en serveis. Es va formar a partir de l'onada migratòria dels 70 i, en l'actualitat, també compta amb un nombre alt de població migrant d'altres zones fora d'Espanya.

El municipi compta diferents serveis municipals: socials, sanitaris, culturals, educatius, esportius..., així com amb una xarxa associativa important d'àmbit social, cultural i polític.

El municipi està condicionat geogràficament pel pas del riu Besòs que el situa en la banda esquerra el barri de la Mina, on també hi ha un institut de secundària, però amb poca matrícula.

El centre educatiu de secundària és l'únic centre públic del municipi en la banda dreta del riu, que compta en el centre i zona nord amb tres instituts de secundària concertats.

Els centres de primària adscrits a l'Institut Manuel Vázquez Montalbán són els de la zona del marge dret del riu, que són públics i concertats, però sobretot es parla dels centres de primària: Pompeu Fabra i Catalunya, aquest últim, situat a uns metres de l'institut i en el mateix barri, i l'altre, a la zona centre del municipi.

Les característiques contextuais i del centre se sintetitzen en el quadre que es desenvolupa a continuació, però destaquem que el centre educatiu és un referent en la zona i que atén una gran diversitat d'alumnes del municipi, així com un nombre considerable d'alumnat que el Departament d'Ensenyament qualifica de NEE.

<b>Municipi San Adrià de Besòs</b>		<b>INS Manuel Vázquez Montalbán</b>	
<b>Característiques generals</b>	<p>És una localitat metropolitana de Barcelona. El centre està ubicat en un barri – Sant Joan Baptista – situat fora del nucli històric de Sant Adrià. És un barri que es troba limitat pel riu, el mar i una àmplia avinguda que el separa del centre de Sant Adrià. A l'altra banda del riu hi ha dos barris amb una situació soci econòmica molt precària – La Mina i Sant Roc –</p> <p>És un context socioeconòmic baix , baix-mitjà, de famílies majoritàriament obreres.</p> <p>És un barri que es va construir a partir de les immigracions de persones d'altres regions d'Espanya (Andalusia, Galícia..) en els anys 60 i 70.</p> <p>En els anys 90 ha vist incrementada la seva població amb famílies immigrants procedents de Centre Amèrica i la Xina.</p>	<b>Població</b>	352 estudiants
<b>Total població</b>	34. 761habitants Sant Adrià – en el barri 8.879 -	<b>Taxa d'immigració</b>	22%
<b>Taxa d'immigració</b>	10,1% (2011)en el barri un 8,6%	<b>Taxa alumnat NEE</b>	
<b>Nacionalitats més presents</b>	<p>Bolívia</p> <p>Equador</p> <p>Colòmbia</p> <p>Perú</p> <p>Marroc</p> <p>Xina</p> <p>Paquistan</p>	<b>Nacionalitats més presents</b>	<p>Amèrica del Sud</p> <p>Marroc</p> <p>Xinesos</p>
<b>Nivell d'instrucció</b>	<p>Sense estudis → 19% 6825</p> <p>Titulació inferior al graduat → 18% 6478</p> <p>ESO i FP1 → 31,5% 10.970</p> <p>Batxillerat → 2778% 9688</p> <p>% de persones amb estudis universitaris → 2'3% 800</p>	<b>Caràcter</b>	Públic
		<b>Etaques formatives</b>	ESO, Batxillerat i Cicles
		<b>Estratègies d'atenció a la diversitat</b>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• EAP</li> <li>• USEE – Discapacitat intel·lectual -</li> <li>• Servei de Salut</li> <li>• Servei LIC, Llengua i cohesió social</li> <li>• Serveis Socials.</li> <li>• Tècnica educació.</li> <li>• Tècnica de promoció</li> <li>• Aula oberta</li> <li>• Aula d'acollida</li> </ul> <p>Plans, programes i projectes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projecte de direcció.</li> <li>• Pla d'Atenció a la Diversitat</li> <li>• Pla d'Acollida de centre</li> <li>• Pla d'Acollida alumnat immigrant.</li> <li>• Pla d'Acció Tutorial</li> <li>• Programa de diversificació curricular 4</li> </ul> <p>Altres estratègies</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrupaments flexibles instrumentals (NEE)</li> <li>• Seguiment individual psicopedagog</li> </ul>
		<b>Recursos programes institut-comunitat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AMPA</li> <li>• Pla Educatiu d' Entorno</li> <li>• Treball empresa</li> </ul>

Taula 34. Característiques context Institut Manuel Vázquez Montalbán de Sant Adrià de Besòs

### 5.9.2. Institut Sabadell

El centre educatiu Institut Sabadell està situat en el barri de Can Rull de Sabadell. Aquesta ciutat de grans dimensions compta amb diferents barris i a Can Rull viuen un nombre d'habitants considerable.

Es tracta d'un centre educatiu de la zona de comarques. La ciutat disposa d'un alt nombre de serveis culturals, socials, esportius... Can Rull dista del nucli antic de Sabadell i funciona de forma bastant autònoma, tenint en compte que disposen de tots els serveis sanitaris, socials, culturals, esportius, centres cívics. etc. El barri es caracteritza per un nivell socioeconòmic cultural mitjà de famílies treballadores en empreses fora del barri i en serveis, i majoritàriament fan una vida de barri i en molts casos de "ciutat dormitori". És un barri que ha anat millorant les seves condicions.

Es va crear a partir de les onades migratòries internes d'Espanya i, actualment, també ha crescut quant a població migrant d'altres països, però no en un gran nombre com en d'altres barris.

El centre educatiu de secundària és l'únic del barri i hi té adscrits els centres de primària de la zona: Andreu Castells i Can Rull. També disposa d'uns serveis propis del barri: sanitaris, centre cívic, zona esportiva, centre cívic...

Els centres concertats i privats són en altres barris, però sobretot en la zona centre de Sabadell. Els centres de primària són a pocs metres del centre de secundària.

A continuació, es desenvolupa de manera sintètica les característiques contextuais del barri Can Rull a Sabadell i del centre Institut Sabadell.

<b>Sabadell Barri Can Rull</b>		<b>INS Sabadell</b>	
<b>Característiques generals</b>	<p>És un dels barris més antics de Sabadell de fora del nucli històric.</p> <p>En la dècada dels 50, va començar el primer estadi d'urbanització general del territori i, de forma paral·lela, va anar apareixent gran quantitat de barraques, cases d'auto-construcció...</p> <p>En els 60, el barri rep una gran quantitat de persones procedents d'altres regions d'Espanya, en especial d'Andalusia i de Galícia.</p> <p>En els anys 70, es va produir un gran creixement del barri amb la construcció d'edificis de vivendes. Durant aquest procés, la dotació d'equipaments i d'infraestructures va ser lenta, de fet, fins al 1974 no es començà a asfaltar els carrers.</p> <p>A partir de principis de la dècada 2000, el barri experimenta una arribada constant d'emigrants procedents de Sud-Amèrica i del Marroc.</p>	<b>Població</b>	831 estudiants
<b>Total població</b>	38.112 habitants	<b>Taxa d'immigració</b>	15%
<b>Taxa d'immigració</b>	13,11% (2012)	<b>Taxa alumnat NEE</b>	
<b>Nacionalitats més presents</b>	Bolívia Equador Marroc Romania	<b>Nacionalitats més presents</b>	Amèrica del Sud Marroc
<b>Nivell d'instrucció</b>	<p>Sense estudis → 12,7%</p> <p>Estudis primaris → 21,59%</p> <p>FP → 8,50%</p> <p>Batxillerat → 8,78%</p> <p>Diplomats → 4,33%</p> <p>Llicenciatura → 5,02%</p> <p>% de persones amb estudis universitaris → 9,8%</p> <p>Analfabets → 1,15%</p>	<b>Caràcter</b>	Públic
		<b>Etapes formatives</b>	ESO, batxillerat i cicles d'informàtica
		<b>Estratègies d'atenció a la diversitat</b>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• EAP</li> <li>• USEE – alumnat sord</li> <li>• Servei de logopèdia</li> <li>• Servei de salut</li> <li>• Coordinació LIC, Llengua i Cohesió Social</li> <li>• Servei social</li> <li>• Aula oberta</li> <li>• Aula d'acollida</li> </ul> <p>Plans, programes i projectes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pla de Millora Educativa PQMEC</li> <li>• Projecte de direcció 2011 – 2014</li> <li>• Pla d'Atenció a la Diversitat</li> <li>• Pla d'Acollida de l'alumnat Immigrant</li> <li>• Pla d'Acollida general</li> <li>• Pla d'Acció Tutorial</li> <li>• Programa de diversificació curricular 4t</li> </ul> <p>Altres estratègies</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reducció de ràtio a l'ESO totes les matèries</li> <li>• Agrupaments flexibles instrumentals (NEE)</li> <li>• Agrupaments competències bàsiques NEE</li> <li>• Seguiment individual psicopedagoga</li> </ul>
		<b>Recursos programes institut-comunitat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AMPA</li> <li>• Pla Educatiu d'Entorn (en construcció)</li> <li>• Centre cívic</li> <li>• Associació de veïns</li> </ul>

Taula 35. Característiques context Institut Sabadell de Sabadell

### 5.9.3. Institut Alella

El centre educatiu Institut Alella està situat en el municipi d'Alella, a la comarca del Maresme, proper a la ciutat de Barcelona.

És un municipi petit per la seva situació geogràfica i que ha tingut una consideració de poble agrícola, vinícola, d'alt nivell, fins que crescut gràcies a les urbanitzacions residencials i d'alt nivell econòmic.

És un municipi que disposa de serveis culturals, esportius, socials, culturals, etc., a l'abast de la població. L'Ajuntament té una gran preocupació pel benestar de la població.

El nivell socioeconòmic i cultural és alt. La població que s'hi concentra té un poder adquisitiu alt o molt alt. El nombre d'immigrants és baix: població migrant de la Unió Europea i pocs sud-americans.

El centre educatiu és l'únic institut de secundària públic a la zona. També n'hi ha de privats i concertats, que atenen una part de la població del municipi, però sobretot de la zona del Maresme, amb un poder adquisitiu considerable.

L'institut d'Alella té adscrita a l'ESO l'alumnat de primària de l'Escola Fabra, situada a pocs metres.

A continuació, es desenvolupa de manera sintètica les característiques contextuals i del centre en un quadre resum.



<b>Municipi d'Alella</b>		<b>INS Alella</b>	
<b>Període i model de construcció del barri.</b>	<p>Alella és un municipi proper a la ciutat de Barcelona que, per la seva situació geogràfica, és una zona vinícola i s'hi ha anat construït urbanitzacions d'alt nivell, així com al nucli antic, que està format a partir del marquesat d'Alella.</p> <p>És un municipi on hi haurà població sempre, cosa que ha comportat un increment de famílies molt benestants.</p> <p>L'Ajuntament s'ha caracteritzat en la seva trajectòria per la seva catalanitat i d'esquerres.</p>	<b>Població</b>	360 estudiants
<b>Total població</b>	9.690 habitants	<b>Taxa d'immigració</b>	8%
<b>Taxa d'immigració</b>	2% (2012)	<b>Nacionalitats més presents</b>	Bolívia Alemanya Anglaterra
<b>Nacionalitats més presents</b>	Unió Europea Bolívia	<b>Caràcter</b>	Públic
<b>Nivell d'instrucció</b>	<p>Sense estudis → 5%</p> <p>Estudis primaris → 139%</p> <p>Estudis de segon grau → 37'8%</p> <p>% de persones amb estudis universitaris → 20%</p>	<b>Etapes formatives</b>	ESO i batxillerat
		<b>Estratègies d'atenció a la diversitat</b>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• EAP</li> <li>• Serveis socials</li> <li>• Aula d'acollida</li> </ul>
			<p>Plans, programes i projectes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projecte de direcció</li> <li>• Programa Curricular Obert</li> </ul>
			<p>Altres estratègies</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrupaments flexibles instrumentals (NEE)</li> <li>• Optativa competències bàsiques: lectura i càlcul</li> </ul>
		<b>Recursos programes institut - comunitat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AMPA</li> <li>• Projecte Obert Regidoria Educació</li> </ul>

Taula 36. Característiques context Institut d'Alella municipi Alella

### 5.10. Cronograma de les fases en els contextos

La recerca d'estudi de casos múltiples en aquests contextos, en un paradigma etnogràfic, ha seguit les fases explicitades que s'han detallat anteriorment. Ara, es desenvolupa en un cronograma de la previsió temporal d'elaboració de la recerca en els tres contextos i instituts, que pot ser una previsió modificable en el seu decurs.

L'entrada i l'estada en els tres educatius per a la recollida d'informació es preveu que es faci durant el curs escolar 2010-2011, de setembre a juny. S'hi entrarà i l'estada serà de manera seqüenciada, i simultàniament.

El període es fa coincidir amb la llicència d'estudis del curs 2010-2011 de l'investigador com a docent de secundària.

En un primer moment es va fer l'entrada en els tres centres per presentar la investigació, però va ser a l'IMVM on s'engegà tot el procés, i mentrestant amb els altres dos va haver-hi el lligam amb la Comissió d'Atenció a la Diversitat o Departament d'Orientació fins al començament de tot el procés de la recerca.

S'inicià el procés en l'IMVM perquè l'investigador no té un coneixement alt del centre i pel seu context socioeconòmic i cultural baix, cosa que fa pressuposar que hi havia més dades a recollir. En aquets centre la durada de l'estada acaba sent més llarga per poder realitzar el mostreig de les tècniques.

Al final del procés de l'IMVM, es va iniciar la incorporació a l'ISAB, de manera que durant un temps vam incorporar a l'ISAB, de context mitjà, de manera que es treballar de manera simultània en dos centres. Finalment, sortint de l'IMVM i estant en l'ISAB, es van entrar a l'IALELLA, de context socioeconòmic i cultural mitjà-alt, que simultaniegem amb l'ISAB.

La retirada dels escenaris és en el mes de juny de 2011. I les altres fases de la recerca s'han organitzat de la manera següent: juliol 2011-desembre 2011, anàlisi de la informació juliol – desembre 2011; i elaboració dels estudis de casos gener – juny 2012.

Aquest cronograma és una previsió que ha vist canvis i que comentarem en cada estudi de cas.

	FASE DESENVOLUPAMENT RECERCA EN TRES CENTRES ENTRADA → ESTADA/ RECOLLIDA DE DADES → RETIRADA										FASE ANÀLISI DE DADES		FASE ESTUDI DE CASOS
	Setembre 2010	Octubre 2010	Novembre 2010	Desembre 2010	Gener 2011	Febrer 2011	Març 2011	Abril 2011	Maig 2011	Juny 2011	Juliol 2011 – desembre 2011		Gener – juny 2012
IMVM											SISTEMATITZAR INFORMACIÓ I ANÀLISI		ESTUDI DE CAS I INFORME
ISAB											SISTEMATITZAR INFORMACIÓ I ANÀLISI		ESTUDI DE CAS I INFORME
IALELLA											SISTEMATITZAR INFORMACIÓ I ANÀLISI		ESTUDI DE CAS I INFORME

Taula 37. Cronograma de previsió de les fases de la investigació

En els tres contextos i en les tres comunitats educatives, es desenvolupa la recerca de manera independent com a tres casos amb una metodologia d'estudi de casos múltiples en una perspectiva etnogràfica:

- Institut Manuel Vázquez Montalbán – IMVM –
- Institut de Sabadell – ISAB-
- Institut d' Alella – IALELLA-

De cada cas, s'ha desenvolupat l'accés i el desenvolupament de la recerca:

<b>Estudi de cas 1 - IMVM -</b>	<b>Estudi de cas 2 - ISAB -</b>	<b>Estudi de cas 3 - IALELLA -</b>
<b>Entrada en els contextos</b>	<b>Entrada en els contextos</b>	<b>Entrada en els contextos</b>
<b>Estada en els escenaris</b>	<b>Estada en els escenaris</b>	<b>Estada en els escenaris</b>
<b>Recollida de dades</b>	<b>Recollida de dades</b>	<b>Recollida de dades</b>
<b>Anàlisi i elaboració estudi de cas</b>	<b>Anàlisi i elaboració estudi de cas</b>	<b>Anàlisi i elaboració estudi de cas</b>

Taula 38. Procés per l'accés i el desenvolupament recerca en els tres contextos

En els tres capítols següents, desenvolupem cadascun dels estudis de casos amb la perspectiva etnogràfica.

