

ACTUACIONS EDUCATIVES D'ÈXIT: ELS REPTES PER A UNA EDUCACIÓ EFICIENT I INCLUSIVA

M. Àngels Serrano i Marta Soler

Professores del Departament de Teoria Sociològica de la Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓ

325

La Cimera de Lisboa del 2000 situava l'educació com una de les claus per a assolir l'economia «més competitiva i dinàmica del món, capaç de créixer econòmicament de manera sostenible amb més i millors llocs de treball i amb la major cohesió social» (Consell d'Europa, 2000, p. 2). En concret, la Unió Europea plantejava, entre altres objectius, aconseguir que un 85 % de l'alumnat de vint-i-dos anys hagués completat satisfactòriament l'educació postsecundària (batxillerat) el 2010 (Comissió Europea, 2005). Havent arribat el 2010, i en plena crisi econòmica, gran part d'aquests objectius no s'han assolit i la UE planteja noves fites, potser més reals. L'Estratègia Europa 2020 se centra en educació, ocupació i pobresa amb un triple objectiu: crear valor a través del coneixement, potenciar el paper dels ciutadans en unes societats inclusives i, finalment, crear una economia més competitiva, connectada i verda (Comissió Europea, 2010). L'Estratègia Europa 2020 pretén, per tant, reforçar el model social europeu, lluitant contra l'exclusió social, i avançar cap a la sostenibilitat. Així doncs, l'educació hi té un paper clau, contemplada com un dels pilars que cal reforçar. En aquest sentit, es fixa un doble repte, ben diferent dels anteriors objectius de Lisboa: en primer lloc, reduir la taxa d'abandonament escolar a menys del 10 % i, en segon, que com a mínim el 40 % dels joves posseeixin una titulació superior (universitària o de grau superior) (Comissió Europea, 2010).

El sistema educatiu català no ha de ser aliè als reptes que es fixen des de la Unió Europea si vol esdevenir una societat capdavantera. Però, a més, hem de tenir present que el sistema educatiu a la Catalunya actual s'emmarca en un context més ampli de transformació, producte dels canvis propis de la societat de la informació. En un context de globalització, l'escola està sotmesa a

noves demandes i reptes als quals ha de fer front: la presència d'una major diversitat cultural i lingüística a les aules; la necessitat d'una formació en tecnologies, llengües i ciències pròpia de l'actual societat; la potenciació de la mobilitat dels estudiants en el context del Pla de Bolonya; el repte d'una formació continuada al llarg de la vida, etc., en són alguns exemples. I tot això, sense oblidar que s'ha de continuar treballant per la qualitat educativa i amb els fantasmes del fracàs escolar i les desigualtats educatives contínuament presents. Són nombroses les recerques i contribucions científiques realitzades per diferents autors i autores que, des de la sociologia de l'educació, estan treballant sobre la realitat del sistema educatiu català, en els reptes que aquest ens planteja i en les respostes que com a científics i científiques socials estem compromesos a donar (INCLUD-ED, 2006-2011; Alegre, Rambla i Valiente, 2009; Garreta, 2009; Aubert *et al.*, 2008; Rambla, Ferrer, Tarabini i Verger, 2008; Molina, 2007; Bonal, Essomba, i Ferrer, 2004; Bonal, Rambla i Ajenjo, 2004; Bonal *et al.*, 2004; Vila, 1999; Vila, 2004).

En aquest capítol, ens centrem a presentar els resultats principals de la recerca educativa liderada des de Catalunya que està tenint més impacte en les actuals polítiques europees d'aquest àmbit. Es tracta del projecte integrat *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (2006-2011),¹ l'únic projecte integrat del programa marc de recerca de la UE sobre educació escolar, i l'únic projecte integrat en ciències socials i economia dirigit des de l'Estat espanyol. La Unió Europea té molt clar que per a millorar els sistemes educatius cal partir de les evidències aportades des de la comunitat científica que treballa en l'àmbit de les ciències socials. Per això, a més de seguir les recerques de les millors universitats del món i les publicacions sobre el tema a les revistes científiques amb més índex d'impacte, està posant al centre del debat europeu els resultats del projecte *INCLUD-ED*. A tall d'exemple, esmentem dues mesures que el Parlament Europeu ha aprovat partint dels resultats extrets de la recerca del projecte *INCLUD-ED*. En primer lloc, el Parlament Europeu va aprovar, l'abril del 2009, una directiva sobre l'educació de l'alumnat immigrant, que inclou els resultats obtinguts en la primera fase d'aquest projecte. Aquests resultats es van presentar i debatre al Parlament

1. *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (2006-2011) és el projecte de recerca de màxima excel·lència científica finançat per la Comissió Europea dins del sisè programa marc. És l'únic projecte d'aquestes característiques dins de l'àmbit de les ciències socials i està coordinat pel Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats de la Universitat de Barcelona. L'objectiu principal del projecte és analitzar les estratègies educatives que contribueixen a la cohesió i les estratègies educatives que porten a l'exclusió social, en el context de la societat europea del coneixement, donant elements clau i línies d'acció per a millorar les polítiques socials i educatives. Per a més informació sobre el projecte, vegeu <http://www.ub.edu/includ-ed>.

Europeu al novembre del 2008, amb un aforament de tres-centes persones del mateix Parlament, direccions generals de la Comissió Europea, investigadores i investigadors i representants de la societat civil. En aquesta directiva la UE «recomana que els estats membres evitin la creació d'escoles gueto o classes especials per a nens i nenes immigrants». En lloc d'això, insta a promoure polítiques educatives inclusives (Parlament Europeu, 2009).

Igualment, el gener del 2011 el Parlament Europeu ha aprovat una altra directiva sobre mesures per a reduir l'abandonament escolar (Comissió Europea, 2011) que també inclou resultats aportats per aquesta recerca. La directiva proposa les comunitats d'aprenentatge com una de les actuacions d'èxit que cal adoptar per part dels centres educatius dels estats membres, ja que «incrementa la responsabilitat i la dedicació d'alumnat, professorat, famílies i altres membres de la comunitat i recolza el desenvolupament i la qualitat educativa. Les «comunitats d'aprenentatge» inspiren professorat i alumnat en la cerca de millores i en la presa de responsabilitats dels seus propis processos d'aprenentatge, creant condicions favorables per a reduir l'abandonament escolar i per a ajudar l'alumnat en risc d'abandonament escolar» (Comissió Europea, 2011, p. 8).

La recerca sociològica dins de l'àmbit de l'educació es pot centrar a identificar i analitzar les desigualtats educatives com a causa/conseqüència del mateix sistema o, al contrari, pot optar per analitzar i identificar quins elements i quines pràctiques educatives contribueixen a la transformació del mateix sistema, la qual cosa li permet superar desigualtats existents. El projecte *INCLUD-ED* s'inclou dins d'aquest segon tipus de recerca, ja que identifica les actuacions d'èxit per a la inclusió social i educativa i aporta evidències sobre allò que funciona per millorar els resultats acadèmics i la convivència a les escoles i els instituts d'arreu d'Europa, especialment en entorns socioeconòmicament desfavorits i amb diversitat cultural. *INCLUD-ED* no és ni la primera ni l'última recerca que parteix d'aquesta concepció transformadora de l'educació. Aquesta línia de recerca coincideix amb l'anàlisi de les escoles democràtiques de Michael Apple (Apple i Beane, 1997), l'estudi de les «utopies reals» d'Erik O. Wright (Wright, 2009) i, en definitiva, la perspectiva de sociologia pública (Burawoy, 2005), que té més ressò actualment en la comunitat científica internacional de ciències socials.

Les contribucions del projecte *INCLUD-ED* a la sociologia de l'educació desmenteixen opinions sense cap base científica, com ara que l'augment de diversitat fa abaixar els resultats acadèmics, o interpretacions basades en teories de la reproducció ja caduques com ara que l'escola només reproduïx les desigualtats socials existents (Baudelot i Establet, 1971; Bowles i Gintis, 1976;

Bourdieu i Passeron, 1970). *INCLUD-ED* reforça els arguments aportats des de les teories de la transformació que superen les aportacions reproduccionistes. A escala internacional, autors com Michael Apple (Apple i Beane, 1997), Giroux (Giroux, 1990), Flecha (Flecha i Tortajada, 1999; Flecha, 1997) fa anys que estan treballant en aquesta concepció transformadora de l'educació. L'actual recerca de la sociologia de l'educació a Catalunya també està orientada cap a aquesta nova línia (Molina, 2007; Bonal, Essomba i Ferrer, 2004; Bonal, Rambla i Ajenjo, 2004). En aquest sentit, *INCLUD-ED* és un exemple de com la recerca educativa que es fa a Catalunya i des de Catalunya no només estableix les línies d'actuació educatives a tot Europa, sinó que contribueix teòricament en la recerca nacional i internacional dins de l'àmbit sociològic.

Dins d'un anuari en què s'analitzen esdeveniments ocorreguts durant l'any 2009 a Catalunya no podem deixar de mencionar, en el marc d'aquesta perspectiva sociològica, fets que estan marcant el present i el futur de l'educació catalana. L'aprovació de la Llei d'educació de Catalunya (LEC) a mitjan 2009 obre, com tot procés de reforma i canvi, la possibilitat d'introduir mesures de millora del sistema educatiu català. Tenim les directrius que ens marca Europa i evidències d'aquelles actuacions que generen èxit a les nostres escoles, les quals poden ser operativitzades en el desplegament i la posada en pràctica del nou marc legislatiu i els canals existents per a la millora educativa. Quan es va implantar la LOGSE al sistema educatiu de l'Estat espanyol, els centres educatius van haver de dedicar temps i esforços a aprendre a fer els nivells d'adaptació curricular, a saber diferenciar entre objectiu, procediment i valor o norma. En l'actual debat sobre les competències ja sabem que no hem de dedicar gaire esforços a saber diferenciar entre competència i capacitat o entre tasca, exercici i activitat. Ben al contrari, seguint els resultats de la recerca, cal dedicar esforços a veure quines actuacions d'èxit cal aplicar per al desenvolupament de les competències que marca el currículum.

En aquest capítol presentarem primer els resultats del projecte europeu *INCLUD-ED*, principalment pel que fa a les actuacions d'èxit que se n'han identificat. Aquestes actuacions són considerades d'èxit perquè la seva aplicació ha portat a una millora tant dels resultats educatius (rendiment escolar) com de la convivència (clima escolar) en aquestes escoles. En segon lloc, discutirem alguns dels elements presents en el desplegament inicial de la Llei d'educació de Catalunya en relació amb els resultats d'aquesta recerca. Finalment, exemplificarem com aquestes actuacions d'èxit identificades generen un canvi educatiu en els centres escolars. Per fer-ho, partirem dels principals resultats extrets de l'anàlisi longitudinal d'un dels molts centres educatius analitzats en el projecte, concretament un centre d'educació infantil i primà-

ria de Terrassa. Tot plegat ens aporta elements d'anàlisi i reflexió sobre com algunes escoles i alguns instituts de Catalunya estan aplicant les actuacions educatives d'èxit i millorant el futur educatiu de moltes nenes i nens del nostre país.

2. ACTUACIONS D'ÈXIT QUE MILLOREN ELS RESULTATS EDUCATIUS I LA CONVIVÈNCIA

El projecte *INCLUD-ED* té com a objectiu principal analitzar les estratègies educatives que contribueixen a l'èxit escolar i a la inclusió² social així com les estratègies educatives que porten al fracàs escolar i a l'exclusió social. La identificació d'aquestes estratègies educatives ha partit, d'una banda, de la revisió de les aportacions de la literatura científica internacional i, de l'altra, de l'anàlisi de les actuacions educatives que porten a terme vint-i-set centres educatius arreu d'Europa que han demostrat tenir una progressió positiva cap un major èxit escolar (reflectit en els resultats acadèmics dels estudiants) en comparació amb altres centres de contextos similars. Fruit d'aquesta recerca extensa, *INCLUD-ED* ha identificat dos tipus d'actuacions educatives en què les escoles es poden centrar per a promoure l'èxit educatiu: la primera actuació està relacionada amb les formes d'organització de l'alumnat i l'ús dels recursos humans disponibles; la segona se centra en les formes de participació de les famílies i la comunitat a les escoles.

En societats com les actuals en què la diversitat humana és creixent, un tema crucial que apareix a les escoles és com tractar aquesta diversitat entre l'alumnat. La resposta a aquesta realitat implica decisions sobre el criteri que es fa servir per a agrupar l'alumnat en les diferents classes o dintre de les aules, i l'opció d'una resposta o de l'altra està lluny de ser neutra, ja que està demostrat que les conseqüències són diferents tant pel que fa a l'aprenentatge com socialment.

A partir de l'anàlisi dels sistemes educatius europeus, *INCLUD-ED* ha identificat tres tipus diferents d'organització i distribució de l'alumnat i dels recursos a les escoles i a les aules: les aules tradicionals on tot l'alumnat està junt (*mixture*), les actuacions segregadores que separen l'alumnat diferent (*streaming*) i les actuacions inclusives (*inclusion*), que utilitzen recursos per a incloure l'alumnat a la mateixa aula. Mentre que les dues primeres formes han portat cap a l'exclusió educativa i social de molts alumnes, el desenvolupament

2. Actuacions educatives d'èxit en l'organització de l'aula i ús dels recursos.

d'actuacions educatives inclusives està aconseguint la millora dels resultats acadèmics així com de convivència en les escoles en què es porta a terme.

Les aules tradicionals o *mixture* (barreja) estan formades per un grup classe d'alumnat divers amb un sol mestre. Aquesta és una forma d'organització de l'alumnat que es basa en la igualtat d'oportunitats, ja que tot l'alumnat comparteix les mateixes situacions educatives, els mateixos continguts, els mateixos objectius, les mateixes activitats, etc., independentment de les seves diferències. Però, precisament per aquest darrer motiu, és un model que té moltes dificultats per a respondre a una creixent diversitat i unes necessitats educatives entre l'alumnat; un sol mestre no pot atendre totes les diferents necessitats que presenta el seu alumnat, en una societat cada cop més diversa i canviant. En conseqüència, en les aules organitzades en *mixture* molts nens i nenes —amb més dificultats— es queden endarrere, sovint aquells que no pertanyen als grups socials majoritaris.

Davant d'aquestes dificultats, els sistemes educatius a Europa aconsegueixen més recursos i desenvolupen diferents alternatives, incloses les adaptacions curriculars, la creació de grups de nivell o l'augment de professionals i/o voluntariat de suport a l'aula, entre d'altres, que responen a les altres dues formes d'agrupació de l'alumnat: l'*streaming* i la inclusió.

L'*streaming* ha estat definit per la Comissió Europea com l'adaptació del currículum a diferents grups d'alumnat d'acord amb la seva capacitat dins d'una escola (Comissió Europea, 2006). Aquesta adaptació es porta a la pràctica als centres educatius de diverses maneres, que la recerca desenvolupada a *INCLUD-ED* ha categoritzat en quatre tipus: l'organització de les activitats d'aprenentatge per nivells de rendiment, sia agrupant l'alumnat per nivells en diferents classes sia dintre de la mateixa classe; grups de reforç o suport separats del grup de referència, habitualment per a alumnat amb necessitats especials o immigrant; les adaptacions curriculars individuals exclusives, que impliquen l'adaptació a la baixa del currículum oficial per a alumnes o grups concrets; i l'optativitat exclusiva, que consisteix a oferir diferents assignatures optatives que comporten oportunitats acadèmiques i socials desiguals (*INCLUD-ED*, 2009).

La literatura científica ha aportat evidències ja des dels anys noranta dels efectes negatius de l'*streaming* (Braddock i Slavin, 1992; R. Flecha, 1990). Algunes estadístiques a escala internacional han permès més recentment reforçar aquestes evidències amb una gran quantitat de dades i mostren, per exemple, que les escoles que implementen *streaming* no aconsegueixen resultats globals millors que aquelles que no l'apliquen (Organization for Economic Co-operation and Development, 2007). I recerques desenvolupades en la

darrera dècada han continuat aportant evidències sobre les conseqüències de l'*streaming*.

Segons demostren les recerques, l'impacte més perjudicial d'aquestes pràctiques és que l'alumnat amb nivells d'aprenentatge més baixos no només no millora els seus resultats sinó que aquests es veuen reduïts. Al mateix temps, les diferències de nivell inicials entre l'alumnat augmenten, fet que perjudica especialment els grups educatius més vulnerables i, a llarg termini, reproduceix i incrementa les desigualtats i l'estratificació social existent (Zimmer, 2003).

Les diferències de resultats augmenten principalment perquè es redueixen els nivells d'aprenentatge de l'alumnat que ja parteix d'un nivell més baix (Kyriakides, 2006; Teddlie i Reynolds, 2000). Trobem que en els grups de baix nivell hi ha expectatives més baixes, menys recursos, activitats menys motivadores (Chorzempa i Graham, 2006; Ireson, Hallam i Hurley, 2005), i que reben menys aprenentatge, a un ritme més baix, amb tasques més mecàniques i repetitives i se'ls demana menys pensament crític (Flores-González, 2002). D'aquesta manera, l'aprenentatge d'aquests alumnes, lluny d'accelerar-se i posar-se al nivell dels altres companys, es manté sense progressar significativament. A més, a través de l'*streaming* es redueix molt la possibilitat que els alumnes amb un nivell d'aprenentatge més baix es puguin beneficiar de la interacció amb companys i companyes més competents, ja que les possibilitats d'interacció entre alumnes amb diferents nivells queda molt limitada (Ireson, Hallam i Hurley, 2005). El fet que alumnes immigrants i de minories culturals i contextos socioeconòmics desafavorits tendeixen a ser ubicats en els grups de baix nivell (Oakes, 2005) és un altre factor que se suma a la reproducció de desigualtats a través de l'*streaming*.

Malgrat aquestes evidències, l'*streaming* continua sent una pràctica habitual dins dels sistemes educatius europeus (INCLUD-ED, 2009; Galton i Hargreaves, 2009), per donar resposta a la presència de diversitat cultural a les aules. Per contra, tenim exemples com el de Finlàndia, país capdavanter a Europa en èxit educatiu a les proves PISA, que va prohibir, ja a la dècada dels anys vuitanta, les agrupacions per nivell.

Les actuacions inclusives són la resposta que les escoles d'èxit a Europa donen a la diversitat de l'alumnat, superant les limitacions tant del *mixture* com de l'*streaming*. Aquestes actuacions estan aconseguint millorar els resultats acadèmics i la convivència a les escoles que els porten a terme a diferents països. Les actuacions inclusives recullen les contribucions d'un ampli conjunt d'aportacions de la literatura científica sobre els avantatges de les agrupacions heterogènies per a l'aprenentatge i la socialització (Hallam, Ireson i Da-

vies, 2004; Johnson, Johnson i Holubec, 1994; Slavin, 1991), tant per a l'alumnat amb baix nivell d'aprenentatge com per a l'alumnat amb millors resultats (Kyriakides, 2007; Slavin, 1991). Però, com les aules tradicionals (*mixture*) ens mostren, no només l'heterogeneïtat de l'alumnat és una condició necessària per a evitar la discriminació cap a certs estudiants, sinó que la manera com estan organitzades aquestes classes heterogènies, i especialment com s'organitzen els recursos humans, és igual d'important.

Per aquest motiu, a diferència de les agrupacions de nivell, en les actuacions inclusives tot el grup es manté a l'aula; ningú no és segregat. D'altra banda, i a diferència de les aules tradicionals (*mixture*), es té en compte l'heterogeneïtat del grup, perquè cap nen o nena es quedi enrere, i es reorganitzen els recursos per a atendre les diferents necessitats educatives sense necessitat de separar per nivells. Les actuacions inclusives no només promouen la igualtat d'oportunitats, sinó que volen aconseguir també igualtat en els resultats de tots els estudiants. L'anàlisi desenvolupat per *INCLUD-ED* ha identificat diferents tipus d'actuacions inclusives: els grups heterogenis amb una reorganització de recursos humans, l'ampliació del temps d'aprenentatge, les adaptacions curriculars individuals inclusives i l'optativitat inclusiva.

Els grups heterogenis amb reorganització dels recursos aprofiten els recursos existents als centres (que sovint s'utilitzen per a segregar l'alumnat amb necessitats específiques fora de l'aula o en grups de nivell baix) per a incloure tot l'alumnat dins del grup classe, introduint tot el suport necessari a l'aula. Així s'eviten tant les agrupacions per nivells com la diferenciació de continguts i objectius d'aprenentatge entre alumnat divers. El professorat, els especialistes, els suports que sovint donen una atenció més personalitzada a l'alumnat immigrant, gitano o amb dificultat de parla, són recursos que es poden utilitzar de manera més eficient potenciant els aprenentatges dins de l'aula, en grups heterogenis, amb la qual cosa s'afavoreix que amb aquest suport puguin seguir les classes amb més garanties d'èxit.

Els familiars i els membres de la comunitat també poden estar presents a l'aula actuant com a voluntaris i voluntàries per a donar suport a l'alumnat. Es tracta d'introduir a l'aula totes les interaccions necessàries perquè els nens i les nenes aprenguin el necessari per a afrontar la societat de la informació actual en lloc de segregar els que van perdent el ritme. En aquests casos, no només es reorganitzen més eficientment els recursos de l'escola sinó els que hi ha més enllà, en el conjunt de la comunitat, fet que incrementa les oportunitats d'aprenentatge de l'alumnat.

Un exemple d'actuació d'èxit amb aquestes característiques són els grups interactius. Aquests grups consisteixen a organitzar les classes en petits

grups totalment heterogenis quant a nivell d'aprenentatge, procedència, cultura, gènere, etc., normalment per treballar les assignatures instrumentals, que són precisament aquelles en què habitualment s'apliquen més pràctiques de *streaming*. Una persona adulta (professor/ra o voluntari/ària) tutora cada un dels grups i promou que l'alumnat aprofiti la seva diversitat en aprenentatges per a ajudar-se entre ells, mentre que el professor o la professora s'encarrega de coordinar i dinamitzar el treball general de l'aula i dóna suport quan és necessari. Cada grup va canviant de taula, de dinamitzador/ra i d'activitat, amb la qual cosa enriqueix les interaccions i treballa dues dimensions importants de l'educació: l'aprenentatge instrumental i la solidaritat envers els companys i les companyes. D'aquesta manera, l'alumnat pot fer, en una hora o una hora i mitja, tres o quatre activitats de vint o trenta minuts cada una, treballant i aprofundint molt més en els continguts d'aprenentatge que en una classe habitual. 333

L'ampliació del temps d'aprenentatge és una altra actuació d'inclusió adreçada especialment a grups d'alumnat amb nivells educatius baixos i/o en risc d'exclusió. En lloc de pal·liar les mancances educatives oferint suports específics mentre la resta del grup classe està treballant els continguts curriculars ordinaris, s'estableixen oportunitats perquè l'alumnat pugui passar més temps en activitats d'aprenentatge. Una manera concreta de portar aquest tipus d'actuació inclusiva a la pràctica és mantenir l'escola oberta més hores un cop finalitzat l'horari escolar per poder fer diferents activitats de suport a l'aprenentatge i oferir suport extraescolar als nens i les nenes, per fer els deures i altres tipus d'activitats d'aprenentatge. Alguns exemples d'actuacions en aquesta línia són els *homework clubs*, els *afterschool family clubs* o les biblioteques tutorades, que es porten a terme en escoles d'arreu d'Europa, que assoleixen èxit acadèmic i en les quals s'obre el centre amb personal educador o voluntariat més hores per a reforç escolar.

En alguns casos, sobretot d'alumnat amb discapacitat, és necessari plantejar-se adaptacions curriculars —també anomenades *plans individualitzats*. Parlem d'*adaptacions curriculars individuals inclusives* quan s'emfatitza l'adaptació dels mètodes d'ensenyament per a facilitar l'aprenentatge del nen o la nena per sobre de la reducció o la supressió de continguts d'aprenentatge, i quan, en qualsevol cas, aquest currículum adaptat es va avaluant contínuament per a assegurar-ne la connexió amb el currículum general, consultant tant els especialistes com les famílies de l'alumnat. El suport a aquest aprenentatge individualitzat es fa prioritàriament dins de l'aula ordinària i és compartit amb les altres nenes i els altres nens.

Per acabar, i centrant-nos en educació secundària, on hi ha una optativitat d'assignatures, aquesta és inclusiva quan l'elecció de determinades assigna-

tures no porta associades diferents oportunitats d'accedir a estudis posteriors —batxillerat i universitat d'una banda, o cicles formatius de l'altra—, quan no hi ha diferències en la qualitat i el nivell de l'ensenyament que s'ofereix i quan no encaminen certs grups d'alumnat —immigrants, de minories, de nivells socioeconòmics baixos— cap a determinats itineraris. Mitjançant una optativitat inclusiva tothom hauria de poder desenvolupar competències útils per a poder accedir, si vol, a estudis superiors, sota una pedagogia de màxims.

2.1. Formació de familiars i participació real de les famílies a les escoles

El segon conjunt d'accions educatives d'èxit identificades en el marc del projecte *INCLUD-ED* estan relacionades amb la participació de les famílies i les comunitats als centres educatius. L'anàlisi dels diferents sistemes educatius ha permès identificar cinc formes de participació de les famílies i de la comunitat que comporten diferent grau d'implicació d'aquestes i també comporten diferent grau d'impacte en l'èxit educatiu de l'alumnat. Les dues primeres classes de participació són la *informativa* i la *consultiva*, que són les més habituals a les escoles i també les que impliquen una participació menys profunda. La participació informativa és aquella per mitjà de la qual l'escola transmet informació a les famílies, habitualment mitjançant reunions, una o diverses vegades per curs, ja sigui en reunions del conjunt de l'escola, de la classe o amb una família en concret. En aquestes trobades, els familiars poden seguir el desenvolupament i el funcionament de l'escola, sense poder decidir sobre els aspectes que s'hi expliquen. D'aquesta manera, les famílies es perceben com a clients o usuaris a qui s'ha d'informar sobre les activitats i les decisions principals de l'escola un cop els experts i les expertes han acordat les decisions, sense permetre'n la implicació i la participació en aquest procés decisorí.

La participació consultiva implica un grau més alt de participació, ja que els familiars formen part dels òrgans de representació escolars. La majoria dels sistemes educatius europeus tenen un o més òrgans de representació principals on figuren les famílies, entre altres representants. No obstant això, la participació de les famílies es limita a un paper representatiu que implica poc poder de decisió real sobre temes que afecten l'aprenentatge dels seus nens i nenes, i sovint únicament ratifiquen decisions que ja s'han pres prèviament. A més, amb freqüència, aquests espais es converteixen en espais de re-

presentació només d'un tipus de famílies —les que tenen certs nivells educatius i pertanyen a la cultura majoritària—, mentre que altres perfils de famílies hi tenen l'accés més limitat.

Davant d'aquestes dues formes de participació n'hi ha tres més que impliquen una participació més profunda en aspectes que afecten directament l'aprenentatge de l'alumnat. Són formes de participació que trobem entre els centres educatius d'èxit analitzats per *INCLUD-ED* arreu d'Europa. La *participació decisiva* inclou la participació dels membres de la comunitat en els òrgans de decisió de l'escola o en nous òrgans específicament creats per a promoure aquest tipus de participació. En aquests òrgans de decisió tothom, ja sigui professorat, famílies o membres de la comunitat, pren decisions conjuntament. Quan els membres de la comunitat participen en els processos de presa de decisió, no només poden fer un seguiment de les accions educatives que es prenen a l'escola sinó que també s'impliquen en l'obtenció dels resultats establerts. Aquesta és una manera d'assegurar que l'autonomia de les escoles en les decisions educatives vagi acompanyada d'un sistema de responsabilitat o rendició de comptes (*accountability*) que garanteixi que les accions educatives establertes aconseguen bons resultats per part dels seus estudiants. D'aquesta manera, se segueixen les recomanacions de la Comissió Europea, segons la qual aquests sistemes «han d'estar dissenyats de manera que l'accés, la forma i els resultats obtinguts pels estudiants puguin ésser mesurats i promoguts» (Comissió Europea, 2006). Si els òrgans de gestió de les escoles tenen en consideració, en les decisions preses, les aportacions i les demandes de la comunitat educativa, els resultats de l'alumnat es veuran afavorits, ja que la comunitat té un paper significatiu en el procés d'aprenentatge dels nens i les nenes. La participació de les famílies i de la comunitat en els processos de decisió permet a les escoles garantir les altes expectatives cap a l'alumnat i la qualitat del seu aprenentatge com a objectius principals.

La *participació avaluadora* implica la participació de les famílies en els processos d'aprenentatge, concretament convidant-los a participar en l'avaluació de l'alumnat. Aquesta és la forma de participació que trobem menys estesa arreu d'Europa.³ No obstant això, és una àrea decisiva en la participació de les famílies, ja que fa possible, d'una banda, l'intercanvi d'opinions sobre el progrés educatiu de l'alumnat i sobre la seva avaluació i, de l'altra, afavoreix l'avaluació del progrés de l'escola com a global.

3. A Xipre, per exemple, la Llei 113(1) 99 d'educació especial reconeix el dret dels pares a ésser presents en les avaluacions del seus nens i nenes. A Estònia, els pares s'involucren en els processos d'avaluació en tots els àmbits educatius.

Per acabar, la *participació educativa* es refereix a la participació de les famílies i la comunitat en les activitats educatives de l'escola de dues maneres diferents: d'una banda, en les activitats d'aprenentatge dels nens i nenes i, de l'altra, en activitats per al seu propi aprenentatge. Quant a l'aprenentatge de l'alumnat, la participació de les famílies i la comunitat permet incrementar els recursos per a treballar en petits grups heterogenis a l'aula, com ara els grups interactius, o per a desenvolupar activitats d'aprenentatge en altres espais educatius, com la biblioteca o l'aula d'informàtica, ja sigui durant l'horari escolar o en horari extraescolar. Quan els membres de la comunitat participen a l'escola col·laborant en les activitats d'aprenentatge de l'alumnat, l'escola guanya en recursos humans que recolzen l'aprenentatge de l'alumnat i s'incrementen les oportunitats per a dur a terme actuacions inclusives com les que s'han descrit anteriorment. Al mateix temps, aquests adults esdevenen referents educatius positius per als nens i nenes. Però, per damunt de tot, la participació de les famílies i dels membres de la comunitat en les escoles millora la inclusió social i educativa en ajudar a donar sentit a l'alumnat de les escoles (Delgado-Gaitan, 2001).

D'altra banda, la participació educativa també implica la formació de les mateixes famílies i d'altres persones de la comunitat. La formació de familiars permet trencar amb el determinisme que tradicionalment ha relacionat un baix nivell educatiu de les famílies amb un baix nivell educatiu dels seus fills i les seves filles. A través de la formació de familiars es posa de manifest que ja no és necessari esperar a tenir una següent generació de pares i mares més formats i formades que puguin ajudar en l'educació dels seus fills i filles, sinó que des d'aquest moment es pot ajudar les famílies a augmentar els seus nivells d'aprenentatge acadèmic i, d'aquesta manera, transformar el context educatiu dels alumnes i les interaccions que aquests tenen al voltant de l'educació, fet que afavoreix l'èxit educatiu de tots els nens i nenes. Per això, un criteri que s'ha identificat com a molt important és que les famílies i els membres de la comunitat puguin participar en programes educatius que responguin a les seves necessitats, que ells mateixos puguin decidir l'educació que necessiten i volen rebre. Les activitats de formació de familiars poden incloure cursos tan diversos com el d'alfabetització per a famílies immigrants, el d'informàtica o el d'idiomes, o tertúlies literàries dialògiques. En el cas de les tertúlies, famílies que moltes vegades tenen baixos nivells educatius participen en la lectura de clàssics de la literatura universal i els debaten conjuntament. A més de potenciar l'aprenentatge instrumental de la llengua —vocabulari, comprensió escrita, expressió oral, etc.—, permeten trencar estereotips sobre la idea que la literatura d'alt nivell és només per a certes persones; el coneixement i

la cultura es democratitza i arriba a les cases dels barris més desafavorits, transformant les interaccions amb els fills, les imatges que aquests tenen sobre els seus pares i la importància que els nois i les noies donen a la lectura i a l'escola.

En conjunt, la participació de les famílies i de la comunitat a les escoles és una estratègia de transformació de les interaccions i els contextos educatius que incrementa els recursos existents a l'escola, augmenta la coordinació entre l'escola i les famílies i millora els resultats d'aprenentatge de l'alumnat. A més, aconsegeix una major valoració de les activitats de l'escola a les llars i, en definitiva, una nova concepció de l'escola com un servei a la comunitat.

3. ACTUACIONS D'ÈXIT DAVANT LA LLEI D'EDUCACIÓ DE CATALUNYA DEL 2009

337

La Llei d'educació de Catalunya (LEC) és la primera llei d'educació d'aquest país el contingut integral de la qual es refereix als nivells educatius no universitaris. Aprovada pel Parlament de Catalunya el 10 de juliol de 2009 i havent entrat en vigor el 17 de juliol de 2009, la LEC van començar a aplicar-se durant el curs 2009-2010.

El plantejament de la Llei es basa en principis educatius fonamentals en una societat que vol avançar dintre de l'actual societat del coneixement, com ara la inclusió escolar, la cohesió social, el pluralisme i la coeducació. En el marc d'aquests principis, la LEC té com a objectiu principal garantir a totes les persones el dret a una educació de qualitat i a la qual es pugui accedir en condicions d'igualtat. Aquesta Llei suposa un marc de treball que permet el desenvolupament d'actuacions concretes que portin, a més de la igualtat d'oportunitats, a una major igualtat en els resultats aconseguits. Els resultats dependran de les evidències que sustentin aquestes actuacions que hagin demostrat abans ser efectives en aconseguir inclusió, cohesió i pluralisme.

La LEC fixa els objectius de treball i regula tots aquells aspectes relacionats amb l'educació a Catalunya, que s'estructura a partir de diferents eixos o línies d'actuació bàsics. Aquests eixos fan referència a elements clau en el desenvolupament d'un sistema educatiu, i es poden veure beneficiats pel coneixement generat en recerques com la del projecte *INCLUD-ED*, a l'hora de desenvolupar actuacions educatives d'èxit que s'adrecin als objectius abans esmentats. Aquestes evidències, provinents de recerques científiques, faran possible el desenvolupament d'un «servei d'educació» de Catalunya tal com es defineix en la Llei, que entén el sistema educatiu català com un servei a la

ciutadania, que ha de tenir en compte els criteris d'equitat, suficiència, excel·lència i coresponsabilitat.

La coresponsabilitat és un element inexcusable en els sistemes educatius actuals, ja que cada vegada és més evident que el que aprenen els nens i les nenes, els nois i les noies, no depèn només de l'escola, sinó també del que succeeix en la interacció entre els diferents contextos i agents educatius amb què tenen relació (Aubert *et al.*, 2008). Aquí la família té un paper fonamental, que la LEC ha recollit en l'establiment de la carta de compromís educatiu. La carta de compromís educatiu⁴ es defineix com el document que expressa els objectius necessaris per a assolir un entorn de convivència i respecte pel desenvolupament de les activitats educatives dins de la comunitat educativa. És un document elaborat amb la participació i la implicació de tota la comunitat educativa que recull els compromisos adquirits per la comunitat amb l'objectiu de millorar l'educació, i esdevé, per tant, un instrument per a potenciar la participació real de les famílies i de tota la comunitat en l'educació dels nens i les nenes. I el més important és que és una oportunitat per a fer-ho de les maneres que la recerca ha mostrat que tenen més impacte en l'educació de l'alumnat.

Potenciar formes de participació decisiva i avaluadora permet crear consensos i responsabilitats compartides en l'educació dels nens i les nenes, aprofitant el que cadascú pot aportar des de la seva experiència o camp de coneixement a la construcció d'una educació de més qualitat. Potenciar aquests tipus de participació exigeix buscar estructures i pautes de funcionament que siguin comunitàries i dialògiques, que creïn les condicions perquè les diferents persones implicades —nens i nenes, professorat, familiars, altres membres de la comunitat i representants de les administracions— puguin participar i dialogar en condicions d'igualtat. En aquest sentit, ja hi ha col·lectius de professionals de l'educació que han reflexionat entorn de quines han de ser aquestes directrius que promoguin la dimensió comunitària en l'elaboració d'un procés participatiu que conclogui amb la redacció i l'obtenció d'una carta de compromís educatiu que esdevingui una eina propera, útil i amb sentit per a professorat, alumnat, famílies i comunitat.⁵

La LEC també situa aquesta carta de compromís educatiu en relació amb la participació de les famílies en el procés educatiu i amb el suport formatiu a les

4. GENERALITAT DE CATALUNYA, *Orientacions per a l'elaboració de la carta de compromís educatiu* [en línia], <http://www.gencat.cat/educacio/lleieducacio/carta_compromis.pdf> [Consulta: 26 març 2011].

5. GRUP DE PROFESSORAT ODISSEA, *Trobada d'Odisea per a debatre la carta de compromís educatiu: Conclusions de la Jornada* [en línia], <<http://odiseaeducacio.files.wordpress.com/2010/09/conclusions-de-la-jornada-carta-compromis.pdf>> [Consulta: 26 març 2011].

famílies. Trobem aquí, per tant, el marc per a desenvolupar les actuacions d'èxit en participació de les famílies que definíem com a educatives. De fet, les propostes concretes que la Llei fa en aquest sentit estan en general assumides per totes les escoles i no suposen cap element diferencial pel que es refereix a promoure l'èxit educatiu de l'alumnat. Aquest és el cas quan s'entén la participació de les famílies en el procés educatiu dels seus fills com el fet de rebre informació sobre les normes d'organització i funcionament vigents en el centre educatiu dels seus fills i les seves filles, i sobre l'evolució educativa de llurs nenes i nenes. Aquest és, de fet, el tipus de participació que definíem com a informativa, la més comuna i amb menor nivell d'implicació. D'altra banda, la Llei inclou com a suport formatiu a les famílies el fet de promoure —des de l'escola, des de les associacions de mares i pares d'alumnes o des dels ens locals i altres àmbits i institucions socials— l'intercanvi d'experiències sobre les estratègies amb què les famílies eduquen llurs fills.

339

Tenint en compte la importància que la LEC reconeix a la implicació de les famílies en l'educació, tant dels seus fills i les seves filles com de la pròpia, és un moment propici per a ampliar aquestes formes de participació i incorporar-hi aquelles que han demostrat tenir més èxit. Ampliar la participació de les famílies i la comunitat en les activitats d'aprenentatge de l'alumnat i promoure activitats formatives de contingut instrumental per a les famílies, sempre partint de les seves demandes formatives, són dues línies en què es pot potenciar la participació educativa en el marc de la LEC basada en actuacions d'èxit.

Un altre dels eixos de la Llei d'educació de Catalunya és l'aprofundiment en l'autonomia dels centres com a via per a la millora de l'èxit escolar. Dotant d'autonomia els centres educatius, la LEC té com a propòsit flexibilitzar el sistema i possibilitar la creació de xarxes d'escoles unides per projectes comuns i compromeses en la millora sistemàtica de l'educació. Aquesta autonomia implica l'estructura organitzativa dels centres pel que fa a l'àmbit pedagògic, l'àmbit organitzatiu i l'àmbit de la gestió dels recursos propis (humans i materials), aspectes directament relacionats amb les diferents opcions organitzatives de l'alumnat i dels recursos que *INCLUD-ED* ha analitzat com a *mixture*, *streaming* i inclusió.

En virtut de l'autonomia pedagògica, els mateixos centres poden concretar els seus propis objectius, les seves competències bàsiques, els seus continguts, els seus mètodes pedagògics i els seus criteris d'avaluació, tenint en compte el marc curricular establert. Però el que és important aquí és que aquesta opció pedagògica pròpia de cada centre s'ha d'orientar a donar resposta a les necessitats de l'alumnat amb la finalitat que tots assolixin les competències, els con-

tinguts i els objectius i en treguin el màxim profit educatiu. Per tant, aquesta autonomia no hauria de quedar exclusivament en mans de la creativitat o la innovació, igual que tampoc no ho pot fer amb pràctiques que s'han aplicat des de fa dècades però han demostrat no ser efectives. L'autonomia permet l'aplicació d'aquelles actuacions que han demostrat portar a l'èxit, adaptant-les en la seva aplicació a la realitat de cada context i cada escola. Quant a l'autonomia organitzativa, aquesta permet a la direcció de cada centre impulsar i adoptar mesures per a millorar l'estructura i el funcionament d'aquest, ajustant-se als principis d'eficàcia i d'eficiència, els mateixos principis que guien l'autonomia de gestió dels recursos propis. Deixant de banda el fet que serien desitjables més recursos en molts casos, el que indiquen aquests principis d'eficàcia i eficiència és que amb els mateixos recursos es poden obtenir resultats ben diferents, segons com s'utilitzin. Aquest punt ha quedat clarament demostrat en la definició i l'anàlisi de les pràctiques de *streaming* i les pràctiques d'inclusió. Un ús eficaç de l'autonomia dels centres demana aplicar les actuacions que gestionen els recursos més eficientment. Una major autonomia dels centres promoguda per aquesta Llei permet als centres apostar per aquestes actuacions sustentades en evidències científiques.

Per a assegurar qualitat en els resultats, l'autonomia en la presa de decisions ha d'anar acompanyada d'un sistema de responsabilitats i de rendiment de comptes. La LEC ho té en compte, i ho promou a través de l'avaluació del sistema educatiu, per mitjà de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació.⁶ Un paper important en relació amb l'avaluació el tenen les proves d'avaluació de competències que completa tot l'alumnat de les escoles catalanes. Aquestes proves suposen un avenç en la cerca de mesures que permetin identificar si un determinat centre o els centres d'un barri, d'una ciutat o de tot Catalunya estan aconseguint que els seus alumnes assoleixin els aprenentatges establerts pel currículum. És un instrument que permet als centres avaluar el seu rendiment i el seu progrés, i que permet fer el mateix al sistema educatiu català en conjunt. És també un instrument que permet saber quines són les escoles que «funcionen» per analitzar quines són les actuacions que porten a terme i així mantenir-les i estendre-les a altres escoles, i saber quines són les que «no funcionen» per no reproduir les seves pràctiques, sinó al contrari, modificar-les basant-se en aquelles que sí que ho fan. Les actuacions educatives d'èxit identificades a *INCLUD-ED* no surten sinó de centres d'èxit

6. GENERALITAT DE CATALUNYA, *Decret d'aprovació dels estatuts de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació* [en línia], <<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Normativa/Disposicions%20en%20tr%C3%A0mit/ARXIUS/Dagencia.pdf>> [Consulta: 16 març 2011].

identificats a partir dels bons resultats obtinguts en avaluacions equivalents a les proves de competències en diferents països.

Per acabar, el model lingüístic del sistema educatiu català configura un altre dels eixos de la LEC. En aquest sentit, recull que el sistema educatiu de Catalunya ha de garantir l'aprenentatge de la llengua catalana i la llengua castellana a tot l'alumnat i el domini de les dues al final de l'etapa obligatòria. Pel que fa a la via per a aconseguir aquest objectiu, la LEC posa èmfasi en el caràcter no segregador de la llengua; en relació amb l'alumnat que s'incorpora al sistema educatiu sense conèixer alguna de les dues llengües oficials diu que els alumnes no podran ésser separats en centres ni en grups classe diferents per raó de llur llengua habitual. Clarament, la Llei aposta aquí per actuacions inclusives a l'hora d'incloure l'alumnat immigrant, en la mateixa línia que ja ho va fer la comunicació de la Comissió Europea sobre l'educació d'alumnat immigrant. Aquesta orientació haurà de fer que l'acollida personalitzada i l'atenció lingüística que els permeti iniciar l'aprenentatge en català que la Llei contempla no es concreti en *streaming* en forma de «suports o reforços separats de l'aula de referència», com ara les habituals aules d'acollida. El coneixement aportat per la recerca ens ofereix alternatives no segregadores per a aquest alumnat que ens permet avançar en relació amb la qualitat de l'educació que s'ofereix a l'alumnat immigrant, com es proposa la LEC.

341

4. ANÀLISI DEL CANVI EDUCATIU D'UNA ESCOLA

Al llarg del capítol hem identificat actuacions educatives que promouen la inclusió social i educativa als centres escolars on s'implementen, així com possibilitats de desenvolupar-les dins el marc legislatiu de la LEC. En aquest apartat, presentem part de l'anàlisi d'algunes d'aquestes actuacions en un centre educatiu de Terrassa que ha estat objecte d'estudi del projecte *INCLUD-ED* durant quatre anys (2006-2009).

4.1. Estudi de casos: projectes socials que treballen per la cohesió social

L'estudi longitudinal que a continuació detallem forma part d'una recerca més àmplia duta a terme a escala europea en la qual s'ha pogut fer un seguiment intensiu de set centres educatius per a analitzar com les actuacions d'èxit identificades en el projecte *INCLUD-ED* tenen un impacte en l'apre-

nentatge i enforceixen la cohesió social també a escala local. Concretament, s'han analitzat les formes d'organització de l'alumnat i de participació de les famílies i de la comunitat que es donen en cada un dels centres seleccionats i la mesura en què l'aplicació d'aquestes pràctiques contribueix efectivament a l'èxit escolar i la convivència. La selecció d'aquests centres s'ha fet basant-se en tres criteris que responen als objectius del projecte *INCLUD-ED*:

- 1) Haver demostrat contribuir a l'èxit escolar dels nens i nenes que hi assisteixen (per exemple, amb les proves de competències bàsiques).
- 2) Estar situat en un entorn socioeconòmic baix i amb presència de minories culturals.
- 3) Tenir una forta implicació comunitària.

Aquest estudi longitudinal s'ha estructurat en tres fases diferenciades d'anàlisi. En cada una d'aquestes fases, el treball de camp i l'anàlisi de les dades s'han basat en la metodologia comunicativa crítica (Gómez *et al.*, 2006). Aquesta metodologia es caracteritza pel diàleg amb tots els agents socials implicats, especialment els destinataris de la recerca,⁷ al llarg de tot el procés investigador de la definició del treball de camp fins a l'anàlisi de la informació obtinguda i la contrastació de resultats. En la primera fase es va fer una anàlisi documental de dades del centre, es va passar un qüestionari a tot l'alumnat del centre i part de les famílies sobre la percepció del propi aprenentatge i la satisfacció en l'aprenentatge, i es van recollir dades qualitatives a través de la realització d'entrevistes, de relats de la vida quotidiana i d'observacions comunicatives. La segona i la tercera fases tenien com a objectiu principal estudiar les pràctiques de participació de la comunitat i en quina mesura aquestes fomentaven la inclusió social, l'apoderament dels agents de la comunitat educativa i la superació de situacions de marginació. Es van tornar a fer un qüestionari, entrevistes, relats de vida quotidiana, grups de discussió i observacions comunicatives. L'anàlisi de les dades d'aquest centre i dels altres estudis de casos a Malta, Finlàndia, el Regne Unit i Lituània van aportar noves evidències sobre actuacions d'èxit que impliquen l'organització dels aprenentatges de manera inclusiva i sobre la vinculació d'alguns tipus de participació de les famílies a l'èxit educatiu.

7. En el projecte *INCLUD-ED* s'han definit com a destinataris de la recerca els següents grups vulnerables: immigrants, grups culturals com els gitanos, dones, joves i persones amb discapacitats.

4.2. Descripció del cas: característiques del centre

Centre escolar d'educació infantil i primària de titularitat pública situat a un barri perifèric de la ciutat de Terrassa de nivell socioeconòmic baix. En general, els membres de les famílies de l'alumnat del centre estan aturats o duen a terme feines de caràcter temporal. La majoria de les mares, per exemple, treballen unes quantes hores netejant cases sense estar-hi assegurades⁸ (CREA, 2007, p. 8). Pel que fa al nivell educatiu dels familiars, la majoria no tenen estudis secundaris. Molts d'ells, fins i tot, no han finalitzat els estudis de primària. Només una quarta part dels familiars dels nens i les nenes del centre han completat tant la primària com la secundària i el percentatge de familiars que tenen batxillerat o formació professional és molt petit (CREA, 2007, p. 8).

En els últims anys, a més, ha esdevingut una escola amb una forta presència d'alumnat d'origen immigratori i/o de minories culturals. Si durant el curs 2001-2002 l'alumnat d'origen immigratori representava l'11,87 % del total d'alumnat matriculat al centre, el curs 2009-2010 aquesta xifra s'incrementava fins al 49 % (44 % d'alumnat d'origen marroquí, 2 % del Senegal i un 3 % de països llatinoamericans) (CREA, 2009, p. 7). Això fa que el bagatge de l'alumnat del centre es caracteritzi, en general, per un baix nivell educatiu previ, desconeixement d'una o de les dues llengües oficials, presència de trets culturals múltiples, pocs recursos econòmics i condicions de vida precàries (CREA, 2007, p. 8). Juntament amb la població immigrant, destaca la presència d'alumnat que pertany a la comunitat gitana. Segons les xifres de matriculació de l'any 2009, el percentatge d'alumnat d'ètnia gitana era del 16 %. Tenim, doncs, una escola amb un caràcter multicultural accentuat.

Des del curs 2001-2002, aquest centre educatiu és una comunitat d'aprenentatge (Elboj *et al.*, 2002), la qual cosa ha implicat una millora significativa tant pel que fa als resultats acadèmics dels seus estudiants com pel que fa al fet d'esdevenir un espai educatiu de gran participació de la comunitat. Tal com ens diu la directora del centre:

Han millorat els resultats acadèmics dels alumnes [...], l'escola ha canviat molt abans de la comunitat i durant les comunitats. Un alumne, abans de ser comunitats, aprenia el que bonament podia i es passaven molts cursos sense grans aprenentatges ni de la pròpia vida, i en canvi ara jo veig que a les classes hi ha un ambient de treball, un rigor, els mestres tenen ajuda a la classe, i compartir el mateix objectiu que és millorar l'aprenentatge dels nens i les ne-

8. Informació facilitada pel centre durant el treball de camp de la recerca.

nes amb altres persones que no són docents, i veure que això és possible, fa que hi hagi un bon clima dins de les classes (CREA, 2007, p. 5).

4.3. Anàlisi de les actuacions d'èxit implementades

344 Una de les actuacions inclusives d'èxit que caracteritzen les comunitats d'aprenentatge són els grups interactius. Aquesta forma d'organització de l'aprenentatge consisteix en agrupacions heterogènies amb reorganització dels recursos humans, i s'incorporen a l'aula tots els recursos necessaris (professorat, educadors/res, especialistes, voluntariat, etc.) per tal de garantir un gran nombre d'interaccions d'aprenentatge per a tots els nens i les nenes sense cap tipus de segregació. Així doncs, es dóna resposta a la diversitat del grup-classe (en termes de gènere, cultura, nivell d'aprenentatge i necessitats especials) de manera inclusiva. La conseqüència directa de l'organització de l'aula en grups interactius és la millora en el rendiment educatiu dels nens i les nenes que hi assisteixen. Tal com explica una mestra:

Si abans per fer un únic exercici es necessitava tota l'hora de classe i amb prou feines podia atendre tots els nens i nenes (generant desnivell educatiu), actualment podem acabar fins a quatre activitats senceres. S'incrementa i intensifica el temps d'aprenentatge en cada hora de l'escola, fet que deriva en una millora del nivell de coneixements dels nens i nenes del centre. Ningú es queda enrere, augmenten les oportunitats d'aprenentatge per a tothom (CREA, 2007, p. 2).

És habitual el discurs que justifica la necessitat de pràctiques segregadores (p. ex. aules separades, grups de nivell, redistribució d'acord amb quotes, etc.) basant-se en la idea que la presència de diferents nivells educatius a l'aula deriva necessàriament en un perjudici cap a aquell alumnat que va més avançat. L'organització de l'aula en grups interactius millora el nivell d'aprenentatge de tot el grup, tant d'aquells alumnes que van més avançats com dels que necessiten més ajuda. Un element clau dins d'aquesta organització de l'aula és la presència de voluntariat. Amb la incorporació de tres o quatre persones adultes a l'aula, distribuïdes pels grups, es multipliquen les interaccions d'aprenentatge i es potencia l'ajuda mútua. L'economista Amartya Sen parlava de capacitats vinculades a les oportunitats i no pas al context socioeconòmic i cultural. A través dels grups interactius, les persones adultes dins l'aula generen oportunitats que els nens i les nenes aprofiten amb entusiasme.

El fet de treballar amb un reforç a l'aula ha afavorit molt l'aprenentatge dels alumnes, sobretot ha estat un reforç molt positiu per als alumnes nous. [...] el fet de treballar amb un reforç a l'aula i, sobretot gràcies als grups interactius, l'aprenentatge dels alumnes ha estat molt positiu. Hem pogut avançar molt més que el curs anterior i aprofundir molt en alguns aspectes. Els alumnes han pogut treballar tant l'expressió escrita com l'oral i han pogut participar molt més (Memòria de l'escola 2005-06, p. 25) (CREA, 2007, p. 6).

El centre destaca, a més, per la gran diversitat en els perfils de les persones voluntàries que hi participen i entren en les aules. Inclou des de persones en nivells bàsics de formació fins a estudiants universitaris i personal de recerca, persones de les diferents minories culturals (poble gitano, magrebins, sud-americans) presents al barri, jubilats i jubilades, etc. Tota aquesta diversitat obre també l'oportunitat d'establir interaccions amb persones molt diverses i que 345 exerceixen rols molt diferents dels que tradicionalment acostumen a identificar, superant així els estereotips culturals i de gènere que s'hagin pogut donar.

Una altra de les actuacions inclusives d'èxit implementades a l'escola és la biblioteca tutorada, que permet l'ampliació del temps d'aprenentatge en mantenir l'escola oberta més hores amb activitats educatives de suport més enllà de l'horari escolar. Centrada sobretot a treballar les competències de lectura i escriptura, la biblioteca tutorada aconsegueix, a més, introduir l'hàbit i el gust per la lectura als nens i les nenes de l'escola. De la mateixa manera que els grups interactius, la presència de voluntariat a la biblioteca tutorada és clau. És especialment important aquí la col·laboració dels familiars (pares, mares, germans, veïnat...), per tal que sempre hi hagi persones adultes disposades a ajudar els seus propis fills i altres nens i nenes. D'aquesta manera, es garanteix que els nens i les nenes que hi assisteixen llegeixin i escriguin cada dia fora de l'horari escolar, i que aquells a qui a casa seva no els poden ajudar tinguin un espai on, per exemple, fer els deures, fer cerques, llegir, etc., amb una guia adulta. Mitjançant aquesta experiència, es transfereixen les interaccions d'aprenentatge fetes a l'aula (grups interactius) també al context familiar (CREA, 2009).

L'èxit de posar en marxa aquestes actuacions es reflecteix en els resultats obtinguts pels estudiants del centre en les proves d'avaluació de competències bàsiques fetes pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. En un període de quatre anys els resultats de la prova en comprensió lectora es van incrementar, passant del 17 % al 85 % com a conseqüència de la posada en marxa d'actuacions d'èxit com grups interactius i tertúlies literàries dialògiques, al mateix temps que el seu alumnat immigrant augmentava del 12 %

al 46 % (CREA, 2009, p. 7). Aquests percentatges demostren que la diversitat cultural no és el motiu del fracàs escolar, en contra d'alguns discursos educatius generals a la nostra societat que intenten establir una correlació negativa entre «immigració» i resultats educatius. Els resultats obtinguts per aquesta escola, amb un alt nivell d'immigració, ens donen evidències per a generar una opinió pública més ben informada.

De fet, és important destacar que aquesta escola no disposa d'aules d'acollida. Tots els nens i les nenes nouvinguts són incorporats a l'aula corresponent amb la resta de companys i companyes. S'evita, així, que es perdin el contingut treballat a classe mentre intenten aprendre la llengua d'acollida amb altres nens i nenes que també la desconeixen. Amb actuacions d'inclusió com els grups interactius i l'extensió del temps d'aprenentatge, aprenen la llengua i segueixen el seu grup classe a la vegada. D'aquesta manera l'escola treballa des del principi d'igualtat de diferències (Flecha, 1997) basat en la idea que la igualtat educativa per a tots i totes es garanteix incloent el respecte a les diferents identitats que hi són presents.

Una altra de les actuacions d'èxit analitzades són els tipus de participació de les famílies que trobem en aquest centre. Existeix una àmplia oferta formativa adreçada als familiars dels nens i les nenes de l'escola que va des de classes d'alfabetització fins a tertúlies literàries passant per classes de castellà i català oral. Aquesta formació, que respon a les necessitats i les demandes expressades per les pròpies famílies, contribueix a augmentar el nivell d'instrucció de la població adulta i a canviar les interaccions dels nens i les nenes, no sols a l'escola, sinó també al carrer, als espais comunitaris, a casa. La formació de famílies esdevé un estímul amb un impacte directe en l'aprenentatge dels nens i les nenes:

Aquestes mares, algunes de les quals han tingut molt poc accés a l'educació i la cultura, d'alguna manera s'estan formant també a l'escola, estan fent tallers per a pares i mares en els quals algunes estan fent aprenentatges de llengua, estan aprenent la llengua. Com a mínim se'ls crea la necessitat de poder-se comunicar i d'aprendre una altra llengua. Algunes fins i tot estan demanant una formació d'alfabetització i estan treballant en això, [que] d'alguna manera crea la necessitat de millorar, i realment això té una repercussió directa després amb els nanos (CREA, 2007, p. 56).

D'una banda, els coneixements que aprenen a l'escola els ajuden a poder donar suport en les tasques que els seus fills i les seves filles porten a casa, fet que incrementa les oportunitats d'aprenentatge dels nens i les nenes. De

l'altra, el seu esforç és també vist i analitzat pels seus fills, fet que contribueix a la motivació per a estudiar i aprendre més. L'escola i l'aprenentatge prenen sentit tant per als nens i les nenes com per als seus familiars. Aquests mecanismes de creació de sentit potencien també la participació en altres àmbits del centre. Aquí molts familiars i voluntaris s'impliquen en processos de presa de decisió a través de comissions mixtes i d'assemblees:

Aquí hi havia el consell escolar, lo tradicional de cada escola, les aules i el consell escolar i l'AMPA, i el canvi que va suposar les comunitats d'aprenentatge és que moltes decisions de l'escola es prenen en comissions, no era de direcció o de consell escolar, sinó que anava a les comissions escolars, les comissions que hi havia; hi havia tècnics, voluntaris, mares, gent de l'AMPA i mestres, llavors eren decisions que s'anaven prenent, i jo, i moltes, hi participàvem, en algunes comissions (CEHT1, 6, 76) (CREA, 2007, p. 58).

347

L'escola esdevé un espai educatiu obert on no només aprenen i participen els nens i les nenes, sinó també els seus familiars i la resta de membres de la comunitat. Es promou així la cohesió social: si s'escolta l'opinió dels familiars hi ha un impacte positiu en el context escolar i en les relacions entre tots els membres de la comunitat educativa. Aquest fet deriva en què l'escola esdevingui un motor de canvi del propi barri (CREA, 2009, p. 82).

5. CONCLUSIONS

La recerca actual demostra que els centres educatius d'èxit arreu d'Europa són aquells que estan promovent actuacions inclusives. Les actuacions inclusives superen formes d'organització de l'aprenentatge com el *mixture* (grup classe tot junt sense cap recurs addicional) i l'*streaming* (o agrupacions de nivell), i aconsegueixen millorar els resultats acadèmics i de convivència a les escoles que les porten a terme. Les diferents formes d'inclusió multipliquen les interaccions d'aprenentatge amb més persones i més espais, i aconsegueixen així una major igualtat de resultats entre tots els estudiants. A diferència de les agrupacions de nivell, en les actuacions inclusives tot el grup es manté a l'aula, ningú no és segregat, i s'organitza la pràctica en agrupacions heterogènies amb el suport de més recursos humans (p. ex. professorat, educadors, altres professionals i voluntariat). La recerca demostra també que hi ha formes de participació de les famílies a les escoles que milloren els resultats educatius de l'alumnat i potencien la coordinació entre escola i entorn. D'una

banda, s'incrementen els recursos humans per a l'aprenentatge; de l'altra, es transformen totes les interaccions educatives que tenen els nens i les nenes en els diferents espais en què participen a la seva vida quotidiana. El projecte *INCLUD-ED* aporta elements clau i línies d'acció per a millorar les polítiques socials i educatives basant-se en evidències sobre aquelles actuacions que generen èxit als centres d'educació infantil, primària i secundària de la Unió Europea.

L'aprovació de la LEC a Catalunya a mitjan 2009 obre possibilitats de millora del sistema educatiu català en un marc de reforma i canvi, que es farà efectiu a través del seu desplegament. La carta del compromís educatiu, l'autonomia de centres o el règim lingüístic poden incloure les actuacions d'èxit identificades en la recerca i ja validades per diferents administracions com el mateix Parlament Europeu. D'una banda, la carta de compromís educatiu s'elabora amb la participació i la implicació de tota la comunitat educativa, recollint-ne compromisos adquirits per tothom. En aquest sentit, esdevé un repte per a potenciar la participació real de les famílies i de tota la comunitat en l'educació dels nens i les nenes en les línies que s'estan definint per part de les investigacions internacionals de màxim nivell. De l'altra, l'anomenada *autonomia* permet a cada centre educatiu adequar la seva acció per atendre la diversitat i les necessitats educatives específiques. És en aquesta línia que la mesura contra l'abandonament escolar —aprovada per la Unió Europea aquest any (*schools as learning communities*), entre altres mesures, i que implica una acció integral de tot el centre— pot desenvolupar-se des d'aquesta perspectiva d'autonomia i de compromís educatiu. Els reptes educatius per a la inclusió social són molts; els resultats de la recerca social i educativa són clars. Ens tocarà a sociòlogues i sociòlegs, entre d'altres, seguir analitzant nous reptes i solucions.

Bibliografia

- ALEGRE, Miquel Àngel; RAMBLA, Xavier; VALIENTE, Óscar (coord.) (2009). *L'elecció de centre escolar a Catalunya: Elements per a un debat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Fines- tra Oberta; 53)
- APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger (1971). *L'école capitaliste en France*. París: François Maspero.
- BONAL, X.; ALEGRE, M. A.; GONZÁLEZ, I.; HERRERA, D.; ROVIRA, M.; SAURÍ, E. (2004). «Joves adolescents i escolaritat obligatòria: sis contraarguments i una coda». A: BESA-LÚ, Xavier; CLIMENT, Teresa (ed.). *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrat*. Barcelona: Mediterrània, p. 77-98.
- BONAL, Xavier; ESSOMBA, Miquel Àngel; FERRER, Ferran (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats: Prioritats i propostes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill: Mediterrània. (Polítiques; 42)
- BONAL, Xavier; RAMBLA, Xavier; AJENJO, Marc. (2004). *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Éditions de minuit.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Nova York: Basic Books.
- BRADDOCK, J. H.; SLAVIN, R. E. (1992). «Why ability grouping must end: Achieving excellence and equity in american education». *Common Destiny Conference* (John Hopkins University, Baltimore, EUA, setembre 1992).
- BURAWOY, Michael (2005). «For public sociology». *American Sociological Review*, vol. 70, núm. 1, p. 4-28.
- CHORZEMPA, Barbara Fink; GRAHAM, Steve (2006). «Primary-grade teachers' use of within-class ability grouping in readings». *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, núm. 3, p. 529-541.
- COMISSIÓ EUROPEA (2005). *Commission staff working paper. Progress towards the Lisbon objectives in education and training. 2005 report*. (SEC (2005) 419) [en línia]. <http://digm.meb.gov.tr/belge/EU_edu2010_progressreport05.pdf>.
- (2006). *Commission staff working document. Accompanying document to the communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and equity in European education and training systems*. 2006. COM(2006) 481. Brussel·les: Comissió Europea.
- (2010). *Communication from the Commission Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. (COM (COM 2010) 2020) [en línia]. <http://europa.eu/press_room/pdf/complet_en_barroso_007_-_europe_2020_-_en_version.pdf> [Consulta: 16 març 2011].
- (2011). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. 31.1.2011. COM (2011) 18 final. Brussel·les: Comissió Europea.
- CONSELL EUROPEU (2000). *Conclusions de la Presidència*. Consell Europeu de Lisboa. Lisboa: Consell Europeu.
- CREA (2007). *Working papers: Case studies of local projects working towards social cohesion. Preliminary report - Spain. INCLUD-ED project: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2006-2011. 6th framework programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603*. Directorate-General for Research, European Commission. Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities.
- (2009). *Working papers: Case analysis of local projects working towards social cohesion. 3rd round-Spain. INCLUD-ED project: Strategies for inclu-*

- sion and social cohesion in Europe from education, 2006-2011. 6th framework programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission. Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities.
- DELGADO-GAITAN, Concha (2001). *The power of community: Mobilizing for family and schooling*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, Ramón (1990). *La nueva desigualdad cultural*. 1a ed. Esplugues de Llobregat: El Roure.
- (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda (1999). «Retos y salidas educativas en la entrada de siglo». A: IMBERNÓN, Francisco (coord.). *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó, p. 13-28.
- FLORES-GONZÁLEZ, Nilda (2002). *School kids/street kids: Identity development in latino students*. Nova York: Teachers College Press.
- GALTON, Maurice; HARGREAVES, Linda (2009). «Group work: Still a neglected art?». *Cambridge Journal of Education*, vol. 39, núm. 1, p. 1-6.
- GARRETA, J. (2009). «Escuela y familias inmigradas. Relaciones complejas». *Revista Complutense de Educación*, vol. 20, núm. 2, p. 275-291.
- GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós; Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Esplugues de Llobregat: El Roure. (El Roure Ciencia)
- HALLAM, Susan; IRESON, Judith; DAVIES, Jane (2004). «Primary pupils' experiences of different types of grouping in school». *British Educational Research Journal*, vol. 30, núm. 4, p. 515-533.
- INCLUD-ED (2006-2011). «INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education». 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-Based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.
- (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brusel·les: Comissió Europea.
- IRESON, Judith; HALLAM, Susan; HURLEY, Clare (2005). «What are the effects of ability grouping on GCSE attainment?». *British Educational Research Journal*, vol. 31, núm. 4, p. 443-458.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe Johnson (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- KYRIAKIDES, Leonidas (2006). «Using international comparative studies to develop the theoretical framework of educational effectiveness research: A secondary analysis of TIMSS 1999 data». *Educational Research and Evaluation*, vol. 12, núm. 6, p. 513-534.
- (2007). «Generic and differentiated models of educational effectiveness: Implications for the improvement of educational practice». A: TOWNSEND, Tony (ed.). *International handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht, Holanda: Springer, p. 41-56.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *PISA 2009: Programa para la evaluación internacional de los alumnos de la OCDE: Informe español* [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación. <http://www.educacion.gob.es/dctm/iev_aluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd> [Consulta: 16 març 2011].
- MOLINA, Fidel (2007). «Cultural and linguistic diversity in higher education». *Science Education International (SEI-ICASE)*, vol. 18, núm. 1, p. 63-75.
- OAKES, Jeannie (2005). *Keeping Track: How schools structure inequality*. 2a edició. New Haven: Yale University Press.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2007). *PISA 2006 Science*

- competencies for tomorrow's world* [en línia]. Vol. 1. <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>>.
- PARLEMENT EUROPEU (2009). *European resolution of 2nd April 2009 on educating the children of migrants* (2008/2328 INI) [en línia]. <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2009-0202+0+DOC+PDF+V0//EN>> [Consulta: 26 març 2011].
- RAMBLA, X.; FERRER, F.; TARABINI, A.; VERGER, A. (2008). «Inclusive education and social inequality: An update of the question and some geographical considerations». *Prospects, Quarterly Review of Comparative Education*, vol. 38, núm. 1, p. 65-76.
- SLAVIN, Robert (1991). «Synthesis of research on cooperative learning». *Educational Leadership*, vol. 48, núm. 5, p. 71-82.
- TEDDLIE, Charles; REYNOLDS, David (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres: Falmer Press.
- VILA, Ignasi (1999). «Immigración, educación y lengua propia». A: AJA, Eliseo [et al.] (ed.). *La inmigración extranjera en España. los retos educativos*. Barcelona: Fundació La Caixa, p. 145-165.
- (2004). «Diversidad, escuela e inmigración». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 131, p. 62-66.
- WRIGHT, Erik Olin (2009). «Chapter 7. Real utopias II: Social empowerment and the economy». A: *Envisioning real utopias* [en línia]. <http://www.ssc.wisc.edu/~wright/ERU_files/ERU-CHAPTER-7-final.pdf>.
- ZIMMER, Ron (2003). «A new twist in the educational tracking debate». *Economics of Education Review*, vol. 22, núm. 3, p. 307.