

Cap a una escola efectiva: una proposta concreta

Jaume Carbonés, Montse Castells, Josep Font i Robert Isas

Resum: Els processos de canvi de les escoles són un tema d'interès de qualsevol sistema educatiu. En l'actualitat, les escoles del nostre país estan experimentant una important renovació. Aquest article fa una aproximació a les implicacions que té la unió de l'eficàcia escolar i la millora de l'escola com a eixos de dues tradicions preocupades per dur a terme canvis significatius a les escoles, i mostra com s'han aplicat els principis i supòsits d'aquests dos models en una experiència concreta d'escolarització efectiva a la comarca d'Osona. A la part final, es valoren els efectes que aquesta experiència ha tingut en el treball de les escoles i en els serveis educatius i de suport que hi han participat.

Abstract: The processes of change in schools are a topic of interest within any educational system. At present the schools in our country are undergoing significant reform. This article provides an approach to the implications of the union of efficiency and improvement in schools, as the central idea of two traditions engaged in making significant changes in schools, and the way in which principles and suppositions of these two models are applied in a particular case of effective schooling in the region of Osona (Catalonia). In the final part, the effects that this case has had on the work of schools and on educational and support services involved, are assessed.

Descriptors: Escolarització efectiva. Eficàcia escolar. Millora de l'escola. Educació especial. Necessitats educatives especials.

Presentació

Les escoles estan experimentant en els darrers anys canvis i transformacions importants. La publicació de la LOGSE, la implantació de la reforma educativa i l'interès creixent per integrar els alumnes amb necessitats educatives especials han provocat un fort moviment de renovació en tot el sistema educatiu. Com a conseqüència, s'han produït opcions i reaccions diverses entre els professionals, pares i altres membres de la comunitat educativa. Cal entendre que qualsevol període de reforma o canvi provoca inestabilitat i inseguretat. Entre les dificultats trobades i les controvèrsies generades a partir de l'aplicació de la reforma, hi ha un element que constitueix el tema central de preocupació: com podem educar millor tots els alumnes i aconseguir que desenvolupin al màxim el seu potencial? És a dir, una de les inquietuds principals de la reforma actual és la d'educar *tots* els alumnes en el marc d'una escola comprensiva.

Certament, la tasca de renovar les escoles no és una qüestió senzilla. En el moment actual, i des de diverses perspectives, s'observen esforços decidits per millorar

les escoles i fer-les més efectives (AINSCOW, 1991; CLARK, DYSON i MILLWARD, 1995; REYNOLDS i altres, 1997; STAINBACK i STAINBACK, 1996). Hem de pensar que el moviment de reforma al nostre país, amb tots els interrogants i plantejaments que comporta, és paral·lel al d'altres països de la nostra mateixa àrea geogràfica i cultural. Un dels fets que caracteritza el moment present és la pressió de reforma externa que viuen les escoles. Si bé aquest fenomen pot tenir moltes repercussions (positives i negatives) representa una oportunitat perquè les escoles progressin cap a la millora. Cal entendre que l'aplicació d'una reforma educativa dirigida per l'administració és una condició necessària però no suficient perquè es produeixin canvis significatius a les escoles. Un dels plantejaments actuals amb més consistència és el que considera l'escola com la unitat principal del canvi i el lloc a partir del qual es poden generar millores rellevants. Perquè això sigui possible, les escoles han d'adaptar els canvis externs als propòsits interns i acomodar les seves condicions, estructura i cultura internes a la nova etapa (HOPKINS, 1996). És un error massa vegades repetit de moltes reformes educatives posar un èmfasi excessiu en les estratègies de canvi (ja siguin

curriculars o d'altre tipus) i no tenir presents aquells factors o condicions interns que fan possible que el canvi es produeixi i es mantingui amb el temps.

Els moviments de l'eficàcia escolar i de la millora de l'escola (CREEMERS, 1997; HOPKINS i LAGERWEIJ, 1997; SCHEERENS, 1992; GRAY i altres, 1996), són dos enfocaments que aporten coneixements per abordar aquesta difícil tasca del desenvolupament de l'escola en períodes de canvi. Si bé la mateixa recerca ens alerta de la incertesa i la provisionalitat dels resultats, també és cert que ens aporta un conjunt de plantejaments i estratègies que fan possible tractar i conduir el canvi de l'escola. Partim del supòsit que l'escola, la seva cultura, estructura i organització, són transcendents per produir els canvis desitjats i per aconseguir atendre les necessitats de tots els seus alumnes. La millora dels resultats dels alumnes és possible quan es produeixen canvis no només en els aspectes curriculars sinó també en les condicions internes de la mateixa escola. Aquesta perspectiva ens porta a afirmar que les escoles no són l'element passiu que pateix les innovacions, sinó el protagonista principal del control del canvi.

Aquest article té una triple finalitat. En primer lloc, fer una aproximació al que avui dia suposa la unió de l'eficàcia escolar i la millora de l'escola com a representants de dues tradicions preocupades per realitzar canvis significatius a les escoles. En segon lloc, exposar com s'han aplicat els principis i supòsits d'aquests dos models en una experiència concreta d'escolarització efectiva a la comarca d'Osona. Finalment, valorar les implicacions que té el treball conjunt dels serveis educatius i de suport de la zona a l'hora de promoure i recolzar experiències d'aquestes característiques. Si bé els resultats encara no estan elaborats, s'intentarà aportar consideracions en relació als efectes que aquesta experiència ha tingut en el treball de les escoles.

L'eficàcia escolar i la millora de l'escola: Cap a una teoria del desenvolupament escolar

La preocupació per fer les escoles més efectives ha conduït a la formulació de dues preguntes clau (STOLL, 1996): quines són les activitats de l'escola que beneficien més els alumnes?, i, com podem aconseguir que les escoles ho facin més bé? Aquestes preguntes fan referència a dos enfocaments de treball diferents que en

els últims anys han intentat respondre als interrogants que plantegen les propostes de canvi i millora escolar. La primera pregunta centra el seu interès en els resultats dels alumnes mentre que la segona es preocupa dels processos de millora de l'escola. L'eficàcia escolar, per una banda, i la millora de l'escola, per l'altra, representen aquestes dues tradicions d'investigació educativa. Si bé no és intenció d'aquest article fer una revisió exhaustiva d'aquestes dues perspectives, sí que intentarem analitzar breument quines són les característiques definidores de cada una d'elles i quines són les temptatives actuals encaminades a unir les dues tradicions per aconseguir un nou model de desenvolupament escolar. Certament, les aportacions d'ambdós enfocaments ens han permès de dur a terme les conccreions en el nostre context educatiu.

Com podem observar més endavant, els objectius de l'eficàcia escolar i de la millora de l'escola poden ser coincidents en alguns aspectes. Tot i així, els seus punts de partida i les formes i processos que tenen per abordar els canvis en les escoles són, òbviament, diferents. La definició de l'eficàcia escolar té a veure amb la producció d'algun resultat desitjat. El concepte d'eficàcia escolar se centra essencialment en el progrés dels alumnes en relació a un conjunt de resultats diversos, encara que en l'actualitat s'ha ampliat per incloure els processos i resultats dels mestres. La definició més freqüent de millora de l'escola és la que ha adoptat el projecte ISIP de l'OCDE. S'entén per millora de l'escola «un esforç sistemàtic i continuat amb la finalitat de canviar les condicions d'aprenentatge i altres condicions internes relacionades, en una o més escoles, per tal d'assolir els objectius educatius de manera més eficaç» (citat per BOLLEN, 1997, pàg. 19).

Els orígens del moviment de l'eficàcia escolar provenen d'Anglaterra i els Estats Units i representa una resposta als estudis que afirmaven que les diferències que existeixen en els resultats acadèmics dels alumnes s'expliquen, en gran part, pels seus antecedents, per la situació socioeconòmica dels pares i per altres circumstàncies personals més que no pas per la pròpia escola. La recerca i els treballs sobre l'eficàcia escolar volien demostrar que l'escola podia exercir realment una influència. Això va provocar que els estudis intentessin concretar els factors i característiques definitoris d'una escola efectiva.

Contràriament, els investigadors de la millora de l'escola el que pretenen és comprendre els processos i

les etapes del canvi que fan possible l'assoliment d'uns resultats més bons. Una de les seves finalitats és augmentar la capacitat de l'escola a l'hora d'analitzar els problemes i desenvolupar i conduir el canvi.

Des d'una perspectiva aplicada i especialment des de la d'aquells professionals que volen renovar les seves escoles, ambdós moviments aporten coneixements que poden ser útils. És a dir, un plantejament pràctic de com millorar les escoles pot aprofitar-se dels enfocaments i resultats d'aquestes dues tradicions. Si això és possible a la pràctica, també ho hauria de ser en el camp de la recerca. Des d'aquesta perspectiva, és evident que en els últims anys s'han fet esforços seriosos per unificar aquests dos camps d'investigació educativa. Per això cal (HOPKINS, 1996), un canvi de paradigma que condueixi a l'elaboració de nous models i teories sobre l'escola que proporcionin coneixements de com aquests canvis es desenvolupen i que permetin decidir els tipus d'intervencions que ajuden en els processos de millora.

Ja hem comentat algunes de les diferències existents entre l'eficàcia escolar i la millora de l'escola. Tot i així, si la pretensió és unificar els dos camps, es fa imprescindible reconèixer aquelles característiques que poden facilitar-ne l'apropament. L'experiència de l'eficàcia escolar aporta coneixements sobre aquells factors associats amb l'escola i l'aula que poden produir resultats de més alta qualitat. Per altra banda, les estratègies de la millora de l'escola proporcionen aquells processos que faciliten que el canvi es dugui a terme i es mantingui en el temps.

D'acord amb Stoll (1996), el que cal examinar són aquells aspectes que permeten la unió d'aquests enfocaments.

Amb aquesta finalitat, les característiques de l'eficàcia escolar que cal considerar són les següents:

1. Un interès en els resultats. L'escola ha de demostrar que els resultats dels alumnes s'expliquen, en gran part, per les accions que ella du a terme.
2. Un èmfasi en la igualtat. El moviment de l'eficàcia escolar està interessat a assegurar que tots els alumnes, inclosos aquells que presenten necessitats educatives especials, experimenten el màxim progrés possible.
3. L'ús de les dades per a la presa de decisions. Per conèixer els resultats d'una escola cal recollir de forma continuada dades i informacions que con-

frontin la situació inicial del centre i les circumstàncies posteriors.

4. Un coneixement del que és efectiu en altres llocs. La recerca sobre l'eficàcia escolar ha identificat una sèrie de característiques que són consistents i aplicables en moltes situacions escolars.
5. L'evidència que l'escola és el centre del canvi. El canvi no solament ha d'interessar l'escola, sinó que ha de partir de les seves pròpies necessitats i motivacions.
6. Un èmfasi en la recerca quantitativa. L'orientació de l'eficàcia escolar afavoreix una metodologia de tipus quantitatiu.

Per altra banda, la millora de l'escola aporta els següents aspectes significatius en el procés d'unió:

1. Un interès en el procés. El canvi en les escoles no es un esdeveniment o un fet aïllat. Més aviat, cal veure el canvi com un procés lent i que exigeix temps, esforç i paciència.
2. Una orientació cap a l'acció i el desenvolupament continuats. Les escoles no són institucions estàtiques sinó organitzacions dinàmiques i exposades a canvis freqüents. Per aconseguir i mantenir els processos de canvi cal una proposta ben definida, amb una visió clara i unes accions concretes a curt i llarg termini.
3. Un èmfasi en les prioritats seleccionades per l'escola. És transcendental la implicació de tots els mestres i professionals en el procés de canvi i també en la selecció de les prioritats per al desenvolupament de l'escola.
4. La importància que es concedeix a la cultura escolar. De forma progressiva s'ha reconegut l'impacte de la cultura escolar en qualsevol intent de renovació. Essencialment, les cultures que promouen la col·laboració, la confiança, la presa de decisions, i que mostren un interès concret en l'aprenentatge dels alumnes i dels mestres, són les que faciliten la millora de les escoles.
5. L'interès en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Els canvis més significatius en els alumnes es donen a nivell d'aula, per tant, els esforços de canvi han de preocupar-se dels processos que passen en aquest nivell i del paper que hi juguen els mestres i els seus companys.
6. La visió de l'escola com el centre del canvi. L'escola és el centre del canvi i el punt central de qualsevol

proposta de millora. Això no ha de fer oblidar la importància d'establir xarxes amb la resta d'escoles ni la necessitat de rebre suport extern.

7. Un èmfasi en la recerca qualitativa. A diferència de l'eficàcia escolar, l'orientació de la millora de l'escola afavoreix la metodologia de recerca qualitativa.

Com ja hem comentat anteriorment hi ha la necessitat d'un nou paradigma en el camp que uneixi els esforços i coneixements de l'eficàcia escolar i la millora de l'escola. Aquest canvi de paradigma exigeix l'elaboració de noves teories i models que, per una banda, ajudin a entendre els aspectes implícits en els processos de canvi i, per l'altra, la concreció d'aquelles estratègies que fan possible que les escoles es renovin. Hopkins (1996) fa una aproximació interessant al que es podria anomenar una teoria de desenvolupament de l'escola. Proposa un model comprensiu i aproxima-tiu a aquest tema.

Les escoles que millor es desenvolupen són aquelles que se'n surten bé en els períodes de transformacions. Aquestes escoles aprofiten les oportunitats que ofereixen els canvis per evolucionar. En aquest sentit, el desenvolupament de l'escola és «el procés a través del qual les escoles adapten els canvis externs als objectius interns» (HOPKINS, 1996, p. 33). Quan això es dona, milloren els resultats dels alumnes, dels mestres i en últim terme s'afecta la cultura de l'escola i la seva organització. El model que proposa Hopkins (1996) té tres components:

1. Els fets donats
2. La dimensió estratègica.
3. La dimensió de construcció de capacitat.

Els fets donats es refereixen a aquells aspectes que no depenen exclusivament de l'escola i que no es poden modificar amb facilitat i amb poc temps. Dins aquesta dimensió hi ha dos components a valorar: 1) l'impuls extern pel canvi i 2) l'organització, els valors i els antecedents de l'escola. Ambdós aspectes representen els factors actuals a partir dels quals l'escola ha de treballar i que tant poden afavorir com frenar les possibilitats de renovació.

La dimensió estratègica és la que explica i/o provoca que es produeixin els canvis desitjats a l'escola. Aquesta dimensió consta de tres components: 1) les

prioritats, 2) les estratègies i 3) els resultats. Les prioritats fan referència a aquells aspectes curriculars o d'intervenció educativa que les escoles han identificat i que consideren essencials en el seu procés de canvi. Per altra banda, les estratègies representen aquell conjunt d'accions que l'escola i els mestres duen a terme per tal d'assolir les prioritats identificades. Els resultats s'han d'entendre des d'una perspectiva àmplia i han d'estar d'acord amb la visió que l'escola té dels processos de canvi i millora de l'escola.

La tercera dimensió és la construcció de la capacitat. Aquesta dimensió té a veure amb un component central de tot procés de canvi. Sembla evident (AINSCOW i altres, 1996) que qualsevol iniciativa de renovació escolar serà difícil que es mantingui en el temps sense un treball paral·lel sobre les condicions internes, és a dir, aquelles característiques de l'escola (la seva forma de treballar, d'organitzar-se i de relacionar-se) que permeten que funcioni. Un èmfasi exclusiu en les prioritats de canvi no es suficient perquè els canvis es produeixin. El desenvolupament de les escoles es dona quan es tracten de manera conjunta les prioritats de canvi identificades i les condicions internes que el fan possible.

L'acció conjunta sobre aquests diferents components sembla que té efectes demostrables sobre la cultura escolar. La cultura, entesa com el conjunt de coneixements, creences, valors, costums etc., d'un grup (HARGREAVES, 1995), és una variable molt sovint oblidada, però que juga un paper important en les dinàmiques de canvi de l'escola. En definitiva, la cultura escolar és la que recolza els processos d'ensenyament-aprenentatge i, en últim terme, la millora dels resultats dels alumnes.

Com es pot observar, el model proposat per Hopkins intenta recollir les aportacions de l'eficàcia escolar i de la millora de l'escola. En aquest model es posa èmfasi en els canvis i resultats dels alumnes així com en aquells processos interns que els faciliten. Certament, aquest nou enfocament suposa un pas endavant per comprendre de forma més àmplia com es desenvolupen les escoles i quina és la millor manera d'ajudar-les en aquest procés.

La proposta de millora i eficàcia escolar que descriurem més endavant és un intent d'aplicar (amb totes les mancances i limitacions), en un marc local concret, el que els coneixements i la recerca ens proposen com a camins viables per a assegurar els processos de canvi en les escoles.

Millorar els resultats dels alumnes i fer que les escoles siguin més efectives no és una empresa fàcil. Requereix esforç, temps i paciència. Hem d'entendre que aconseguir canvis significatius en les escoles és el resultat de la interacció d'un conjunt de factors complexos i subtils en la seva naturalesa, però que quan es donen creen un entorn i una cultura que afavoreixen l'aprenentatge i el creixement dels alumnes i dels mestres i, en definitiva, el desenvolupament de tota l'escola.

El Projecte d'Escolarització Efectiva per a la Comarca d'Osona: context, supòsits i finalitats

En els últims anys, L'Equip d'Assessorament Psicopedagògic d'Osona i el Centre de Pedagogia Terapèutica l'Estel (i més concretament l'Equip de Suport a l'Escolarització-ESE) han portat a terme una tasca de suport a les escoles ordinàries per a la integració dels alumnes amb necessitats educatives especials. L'experiència acumulada d'aquests serveis ha conduït a la reflexió que les ajudes específiques i individuals que es dirigeixen a les necessitats dels alumnes amb dificultats s'han de replantejar en la direcció de convertir-les en un recurs educatiu per a tota l'escola. Aquesta reflexió es va concretar el curs 94/95 amb l'elaboració del *Projecte d'Escolarització Efectiva per a la Comarca d'Osona*, que va ser assumit per ambdós serveis.

Aquest projecte recull les orientacions que internacionalment es proposen per a l'acceptació de línies compromeses amb el repte d'una escolarització real per a tots els alumnes, i en particular per als més necessitats (UNESCO, 1994). També s'hi concreta allò que estableix la LOGSE i la normativa que la desplega en matèria d'integració i tractament de la diversitat.

L'aplicació en el context comarcal d'un projecte d'aquestes característiques es sintetitza en la consideració següent: estem convençuts que és possible proporcionar oportunitats iguals a tots els alumnes que condueixin a resultats significatius per a cada un d'ells. Per aconseguir aquest objectiu, la qüestió no rau únicament a decidir què s'ha de fer, sinó més aviat a trobar maneres d'aplicar el que sabem sobre com aconseguir escoles més productives i efectives per a tots els alumnes.

La finalitat principal del projecte d'escolarització efectiva és proporcionar un marc de referència conceptual així com el conjunt de components que les escoles

haurien de tenir presents i adoptar per garantir un ensenyament efectiu. A més, intenta proposar un nou enfocament de treball i una nova coordinació dels serveis educatius i de suport als alumnes amb necessitats educatives especials i a les escoles i mestres ordinaris.

El nou enfocament d'escolarització que proposem parteix d'una sèrie de supòsits bàsics (AINSCOW, 1991):

1. Les polítiques que s'utilitzen per respondre a les NEE sovint es basen en assumpcions de causalitat alumne-dèficit. Aquesta visió tendeix a ser poc avantatjosa per a aquells nens a qui pretesament volen servir.
2. El progrés passa per reconèixer que les dificultats que experimenten els alumnes són el resultat de la manera com les escoles s'organitzen i de les formes d'ensenyament que es proporcionen.
3. La finalitat, doncs, ha de ser la reforma de les escoles per tal que siguin més sensibles a la diversitat.
4. Les dificultats que experimenten els alumnes i els mestres pot proporcionar una agenda per a una reforma d'aquestes característiques.
5. Aquest enfocament només és possible en una cultura de cooperació que doni suport a la resolució de problemes.
6. Aquestes cultures facilitaran l'aprenentatge de tots els alumnes i el desenvolupament professional dels mestres.

Aquest conjunt d'arguments porta a la consideració que l'educació especial hauria de deixar de ser una activitat separada de l'ensenyament general i hauria d'esdevenir un element central dels procediments per al canvi i la millora de l'escola. Dins d'aquest context, és important redefinir el concepte de progrés en el sentit d'establir formes d'escolarització que proporcionin èxit en l'aprenentatge de tots els alumnes. La idea de proporcionar exclusivament més oportunitats de participació no és suficient. La nostra finalitat fonamental és aconseguir la millora dels resultats educatius de tots els nens.

Hi ha una sèrie d'aspectes que interfereixen en l'aplicació pràctica d'aquests principis. Un model excessivament centrat en el dèficit i no tan curricular a l'hora de respondre a les NEE. Per altra banda, els mateixos professionals de l'educació especial defensen, moltes vegades, el manteniment de les pràctiques tradicionals. Finalment, la manca d'una cultura de cooperació

impedeix els desenvolupament de formes d'organització escolar que promoguin un treball més efectiu.

Ens cal, doncs, una nova manera de percebre l'escola i l'ensenyament efectiu. En contra de la perspectiva individual de les dificultats escolars, Ainscow (1991) proporciona una visió curricular. Dins d'aquesta orientació, les dificultats educatives no es defineixen exclusivament en relació a l'individu, sinó en termes de les tasques, activitats i condicions de la classe. Es proposa, així, un enfocament més ampli que implica reconèixer que els individus s'han de considerar dins d'un context donat. El progrés dels alumnes només es pot entendre en relació a les circumstàncies, tasques i conjunt de relacions particulars. L'entorn escolar, les exigències de l'aula, l'actitud del mestre, el seu estil d'ensenyament, el tipus d'interaccions que s'estableix amb els alumnes i les que es donen entre ells, etc., són elements i condicions que defineixen les necessitats educatives de l'alumne concret en un context determinat.

Aquesta perspectiva implica un paper més significatiu i decidit del mestre en la determinació i avaluació de les necessitats així com una preparació més elevada que li permeti interpretar esdeveniments, circumstàncies educatives i tenir altres professionals com a mitjà de suport. Els alumnes que presenten dificultats es consideren una font d'informació de les condicions que hi ha a les aules i, al mateix temps, ens proporcionen orientacions de com es poden canviar. Per tant, creiem que el resultat de les accions realitzades per millorar les condicions d'aprenentatge d'alguns alumnes dins de l'aula afavoreix altres alumnes d'aquest mateix entorn, és a dir, és una manera d'afavorir l'escolarització de tots els alumnes.

El projecte d'escolarització efectiva. Propostes de treball

Per una proposta d'escolarització efectiva suposa posar en conjunció el coneixement que tenim sobre les escoles i l'ensenyament efectiu i la realitat educativa del lloc on s'aplicarà. Tot procés d'innovació i reforma educatius exigeix definir aquells components que afectaran de manera significativa la millora dels centres i el progrés de tots els alumnes.

Avui hem de considerar, també, que la millora de les necessitats educatives especials no solament passa per respondre de forma específica i individual als

alumnes que ho requereixen, sinó per procurar que sigui l'escola la que es plantegi com resoldre les necessitats de tots els alumnes (CASTELLS i FONT, 1998).

1. En aquests moments pensem que hi ha un conjunt d'actuacions a realitzar en àmbits diferents i que, globalment, poden facilitar un enfocament més efectiu del nostre ensenyament. És des d'aquesta perspectiva que el nostre projecte d'escolarització efectiva concreta un conjunt de fases progressives a través de les quals s'articulen, de forma àgil i comprensiva, els diversos components que faciliten el canvi i la millora de les escoles. En primer lloc, cal exposar que el projecte d'escolarització efectiva que estem aplicant a la comarca d'Osona vol complir els següents objectius: Capacitar les escoles i tots els serveis educatius i de suport per respondre de manera efectiva a les necessitats diverses dels alumnes en les situacions escolars ordinàries.
2. Reestructurar les relacions i funcions dels serveis «especials» per tal de desenvolupar sistemes de coordinació i de suport totalment integrats a les escoles i les aules ordinàries.
3. Proposar enfocaments organitzatius i educatius que promoguin un ensenyament i un aprenentatge més efectius, eficients i significatius per a tots els alumnes.
4. Desenvolupar estructures organitzatives, de treball i de formació que facilitin i impulsin el suport mutu i la cooperació entre els professors, els alumnes i els pares.

En el projecte d'escolarització efectiva que presentem, la consecució d'aquests objectius es sustenta en 3 eixos vertebradors fonamentals:

1. Les condicions per la millora de l'escola.
2. Les prioritats de canvi escolar.
3. La definició del trajecte de millora.

Creiem que en el nostre país les reformes educatives s'han centrat excessivament en la reforma del currículum i poc en els canvis de la cultura de cooperació de l'escola. Fa uns anys, les propostes de millora centaven els esforços a aconseguir nous materials per aplicar amb els alumnes (la majoria de les vegades elaborats per personal extern als centres). Més recentment, el canvi s'ha viscut com un fet impulsat per re-

formes educatives promogudes pels estaments polítics educatius. En l'actualitat, si bé les reformes externes són necessàries, no són suficients, i qualsevol proposta de renovació, ja sigui interna o externa, tindrà èxit només en la mesura que les escoles creïn les condicions en què els canvis i la innovació puguin desenvolupar-se.

D'aquesta manera, les condicions per a la millora de l'escola responen al primer component del nostre projecte d'escolarització efectiva. Les *condicions* internes d'una escola fan referència a aquelles característiques internes (la seva forma de treballar, d'organitzar-se, de relacionar-se...) que permeten que funcioni. Sense una atenció adequada a aquestes condicions, qualsevol proposta de canvi es veurà abocada al fracàs.

D'acord amb Ainscow i altres (1996), la nostra proposta d'escolarització efectiva s'estructura al voltant de 6 condicions que pretenen aconseguir la implicació de tots els professionals i revisar alhora aspectes del funcionament i de l'organització escolars. Aquestes condicions són:

- Una atenció adequada als beneficis potencials de la *indagació i la reflexió*.
- Un compromís amb la *planificació col·laborativa*.
- La *implicació* del personal docent, els alumnes i els pares i la comunitat en les polítiques i decisions escolars.
- Un compromís amb el *desenvolupament del personal*.
- Estratègies efectives de *coordinació*.
- Un *lideratge* efectiu, tant del director com d'altres professors.

Paral·lelament al treball de les condicions, les escoles han de centrar-se en les *prioritats de canvi*. Aquest és el segon component central del projecte. S'entenen les prioritats de canvi com aquelles innovacions curriculars o de qualsevol altre tipus que es proposen per tal de millorar els resultats dels alumnes. En general, aquestes prioritats han de centrar-se en l'aula. En el nostre projecte, les agrupem en 4 àmbits fonamentals:

1. Àmbit de l'escola
2. Àmbit de l'aula
3. Àmbit del mestre i la formació
4. Àmbit dels pares i la comunitat

En l'àmbit escolar, i per tal que els centres estableixin les seves prioritats, s'intenta que els claustres defineixin les seves finalitats en relació a l'escolarització de tots els alumnes i que això quedi reflectit en els documents interns del centre. Al mateix temps es procura que hi hagi una definició clara i específica dels diferents components del currículum per tal de fer-lo més sensible a la diversitat de l'alumnat.

Respecte a l'aula, entesa com el context bàsic on es donen els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, s'han de prioritzar intervencions relacionades amb els següents apartats: 1) avaluació dels alumnes, 2) planificació de l'ensenyament, 3) estratègies educatives, 4) avaluació continuada del progrés, i 5) estratègies d'organització i conducció de l'aula.

Pel que fa al mestre i la seva formació, es procura, fonamentalment, fomentar una sèrie de capacitats i el domini d'un conjunt d'habilitats i d'estratègies que millorin la seguretat instruccional i que, a través de la pràctica reflexiva, li permetin guanyar en claredat i coherència. Aquest àmbit el considerem un element d'unió entre l'àmbit de l'escola i el de l'aula.

Finalment, partint de la convicció del valuós paper que juguen els pares a l'hora de donar suport a les finalitats de millora de l'escola, i del fet que els programes d'intervenció educativa dissenyats per implicar les famílies són més efectius que els programes dirigits exclusivament als alumnes (WANG i ZOLLERS, 1990), considerem que les prioritats del canvi han d'anar a potenciar tots els intercanvis d'informació i de participació entre l'escola i la família.

La millora de les condicions internes de l'escola i la priorització dels aspectes que l'afavoriran, comporta que els centres defineixin el seu trajecte particular i com el desenvoluparan. Aquest, doncs, és el tercer component del projecte. Una de les maneres que tenim d'aconseguir que les escoles es comprometin globalment i progressivament en els processos d'innovació és l'elaboració d'aquest trajecte. El concepte de trajecte pot tenir dues assumpcions diferents però complementàries. Per un costat, reflecteix la importància de definir i de traçar el camí que l'escola vol seguir. Òbviament, aquest camí està inspirat pel conjunt de valors, creences i expectatives que l'escola té en relació a les intencions de millora. Per altra banda, el concepte de trajecte implica una aproximació d'obertura i d'adaptació continuada a les circumstàncies canviants quan s'aborden els processos de canvi de l'escola. És a dir, el trajecte-

te es pot idear, traçar i definir, però no marcar de forma exacta. El trajecte o el camí que elabora una escola es va construint i adaptant al llarg del temps. En aquest context, cal prendre decisions sobre quins canvis s'implementaran i com es seleccionaran. Cal saber mantenir un equilibri entre el canvi i l'estabilitat, entre allò que ja és bo i positiu de l'escola i la innovació i el repte del canvi (REYNOLDS i altres, 1997).

Hi ha un conjunt de fases que defineixen el trajecte a seguir:

- On som ara
- On volem anar
- Com ho podem aconseguir
- Què hem de fer

Les escoles participants en el nostre projecte d'escolarització efectiva intenten donar resposta a cada una d'aquestes fases. Això els permet construir de forma col·lectiva, i en relació a la visió que tenen del seu treball, un itinerari a seguir per tal de dur a terme els canvis que han considerat prioritaris. En definitiva, és un projecte de present i de futur de les millores que l'escola vol portar a terme.

L'experiència d'escolarització efectiva en dues escoles de la comarca d'Osona

Certament, portar a la pràctica el projecte d'escolarització efectiva no ha estat una tasca fàcil. Articular de manera clara i ajustada el conjunt de components que faciliten el canvi i millora de l'escola exigeix esforços i actuacions continuats. Tot i així, les concrecions exposades en les pàgines anteriors han estat possibles gràcies al treball d'anàlisi i de reflexió portat a terme en base a l'experiència realitzada. En aquest apartat voldríem comentar breument quin ha estat el procés i el progrés experimentat en l'aplicació del projecte.

Per dur a la pràctica aquest projecte es va haver de plantejar el grau d'ajuda que les escoles requeririen al llarg del procés de canvi i millora. Amb aquest objectiu, es va constituir un grup d'ajut a les escoles (en l'àmbit del projecte aquest equip s'anomena el Grup Gestor). El Grup Gestor (GG) estava integrat en un principi per la inspectora de zona i per professionals de l'Estel i l'E-AP. Una de les primeres tasques va ser definir les funcions del GG, la seva organització i perfilar el tipus de

col·laboració i de suport que es donaria a les escoles. Com a estructura base es va preveure una reunió de treball setmanal del grup i una de quinzenal amb els mestres de l'escola que decidissin participar en la proposta d'escolarització efectiva.

L'experiència es va iniciar el curs 95-96 a l'escola l'Era de Dalt, de Tona. Prèviament s'havia parlat amb l'equip directiu i després d'un primer acord es va proposar i consensuar en claustre.

En aquest moment, el treball d'escolarització efectiva es porta a terme en dues escoles de la comarca, l'Era de Dalt i la Vedruna, ambdues de Tona.

En un primer moment, l'abordatge que es va fer a l'escola Era de Dalt estava centrat essencialment en l'eficàcia, és a dir, en com aconseguir millors resultats amb els alumnes. A proposta del GG es va establir un pla de treball per al curs centrat principalment en dos àmbits:

Àmbit de l'escola

Curriculum: Elaborar el 2n i 3r nivells de concreció de dos apartats de les àrees de Llenguatge i de Matemàtiques de Cicle Mitjà.

Organització del professorat: Es va proposar i acordar una estructura de treball cooperatiu entre els mestres de Cicle Mitjà i el G.G.

Àmbit de l'aula

Avaluació dels alumnes: Es varen elaborar les proves de l'Avaluació basada en el currículum dels apartats de les dues àrees treballades.

Durant el curs 96-97 el treball a l'escola va continuar en la mateixa línia. Els objectius de treball del curs es varen centrar en els diferents àmbits:

Àmbit de l'aula

Planificació de les unitats didàctiques.

Avaluació dels alumnes: es varen passar les proves de l'ABC de les dues àrees.

Àmbit del mestre:

Treball de formació sobre l'Aprenentatge cooperatiu.

A mesura que es realitzava aquesta experiència, el GG va portar a terme un treball d'anàlisi i de reflexió sobre la seva aplicació. La finalitat principal que es perseguia en aquells moments era augmentar l'eficàcia de l'escola. Si bé aquest objectiu era d'importància

cabdal, no era suficient i es va considerar la necessitat d'introduir un nou enfocament, les condicions per a la millora de l'escola. Així doncs, calia donar una visió més àmplia del canvi. Aquesta perspectiva inclou tant l'efectivitat, és a dir, la manera d'augmentar els resultats dels alumnes, però també com enfortir la capacitat de les escoles per conduir el canvi i assegurar que es mantingui en el temps.

A partir d'aquí es va preparar una proposta de treball dirigida a crear les condicions per a la millora de l'escola. Aquesta proposta contenia:

L'avaluació de les condicions internes de l'escola. L'elaboració de materials per treballar les diverses condicions.

La tasca de preparació va consistir essencialment en l'adaptació, al nostre context escolar, de les condicions proposades per Ainscow i altres (1996). D'aquesta manera, el projecte d'escolarització efectiva incorporava dos dels tres eixos vertebradors que s'han comentat en les pàgines anteriors.

En el curs 97-98 una nova escola es va afegir a l'experiència, l'escola Vedruna de Tona. Durant aquest curs i en totes dues escoles els objectius de treball inclouen tant propostes per treballar l'efectivitat com a estratègies concretes per enfortir la seva capacitat per conduir el canvi.

Finalment, i d'acord amb l'anàlisi i la valoració del treball realitzat al llarg dels tres anys d'experiència, s'ha proposat la introducció d'un altre component fonamental. Aquest consisteix en l'elaboració del trajecte per a la millora. Ja hem comentat en els apartats anteriors el significat del trajecte. L'escola i els mestres han de decidir i construir el seu camí particular de renovació. Representa, essencialment, l'esforç conjunt i consensuat d'adequar les exigències externes als propòsits interns. El trajecte implica decidir quines són les propostes de millora i de canvi que l'escola, d'acord amb la visió que té del seu treball, vol impulsar en els propers cursos. Aquest és, de moment, el lloc on es troba el projecte d'escolarització efectiva.

Conclusions

L'experiència d'escolarització efectiva a la comarca d'Osona és un fet. Al llarg dels tres anys d'aplicació del projecte hem aconseguit un abordatge progressivament més ampli i aprofundit dels diversos compo-

nents i estratègies que faciliten el canvi en les escoles, una implicació més elevada dels clausres de professors així com uns resultats favorables en els alumnes.

La posada en pràctica de projecte ens ha permès, també, analitzar i detallar els aspectes essencials que caracteritzen que una escola sigui més efectiva. En aquest sentit, pensem que el model d'intervenció que proposem té una base prou sòlida i consistent. Els tres eixos vertebradors del nostre treball (les condicions de millora, les estratègies de canvi i el trajecte) ens permeten articular de forma coordinada el conjunt de variables que fan possible els canvis i que aquests es mantinguin en el temps.

Tot i així, un dels punts més urgents del nostre projecte és la seva avaluació. Massa vegades les propostes de reforma escolar aporten dades excessivament anecdòtiques i poc rellevants. En el moment actual hi ha una imperiosa necessitat de validar qualsevol iniciativa de canvi escolar. Des de la perspectiva del nostre treball, hi ha dues preguntes clau que cal tenir presents quan es planteja el tema de l'avaluació:

1. Quins són els processos que ajuden i faciliten que les escoles millorin i siguin més efectives?
2. Quins són els resultats que cal considerar per identificar si una escola és o no és més efectiva?

Certament, una de les dificultats més serioses és com validar empíricament les propostes encaminades a millorar l'escola. Si volem aconseguir bones pràctiques a l'escola, que siguin més comprensives i inclusives és imprescindible aportar dades i evidències que recolzin els plantejaments adoptats i que permetin generalitzar-los a diverses situacions educatives. L'ús i l'aplicació de dissenys experimentals o quasiexperimentals ens permetria establir relacions entre les variables de procés i les de resultat.

Per tal de respondre a aquests interrogants, estem treballant en l'elaboració de mesures d'avaluació pertinents. Recentment s'han desenvolupat metodologies i noves tècniques (AINSCOW, HARGREAVES i HOPKINS, 1995; AINSCOW i altres, 1994) que analitzen i informen de forma detallada dels processos de canvi que es produeixen a l'escola. Per altra banda, també estem analitzant quins són els resultats que cal tenir en compte per validar una experiència d'escolarització efectiva. Pensem que el concepte de resultat s'ha d'abordar de manera àmplia i que ha d'incloure els següents aspectes: 1) els

resultats dels alumnes, 2) els resultats del mestres i 3) els resultats en la cultura i l'organització de l'escola. Finalment, el nostre projecte vol avaluar l'efecte o l'impacte que té el suport extern (en aquest cas l'EAP i el centre d'educació especial) en les iniciatives de canvi de les escoles. Els resultats d'aquesta avaluació ens permetran conèixer, per una banda, el grau de validesa del projecte i, per l'altra, determinar aquelles variables que estan més relacionades amb els processos de canvi i millora de les escoles del nostre context educatiu. Aquesta pot ser una informació útil i valuosa en un període de reforma escolar com l'actual.

Ja hem comentat que el canvi en les escoles és un procés lent i costós. Que el canvi produeixi millores en els resultats de tots els alumnes i que promogui el desenvolupament de l'escola també ho és. Per progressar cap a una escola per a tots els alumnes ens calen propostes, projectes i models que articulin de manera pràctica i real el conjunt de components de l'escola que ho fan possible. L'experiència d'escolarització efectiva que es porta a terme a la comarca d'Osona n'és un exemple.

Referències bibliogràfiques

- AINSCOW, M. (1991). *Effective Schools for all*. London: David Fulton Publishers.
- AINSCOW, M., HARGREAVES, D.H. i HOPKINS, D. (1995). Mapping the process of change in schools: The development of six new research techniques. *Evaluation and Research in Education*, vol. 9, núm. 2, p. 75-90.
- AINSCOW, M., HARGREAVES, D.H., HOPKINS, D., BALSHAW, M. i BLACK-HAWKINS, K. (1994). *Mapping change in schools. The Cambridge manual of research techniques*. Cambridge: University of Cambridge Institute of Education.
- AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. i WEST, M. (1996). *Creating the conditions for school improvement. A handbook of staff development activities*. London: David Fulton Publishers.
- BOLLEN, R. (1997). La eficacia escolar y la mejora de la escuela: El contexto intelectual y político. Dins D. REYNOLDS, R. BOLLEN, B. CREEMERS, D. HOPKINS, L. STOLL, i N. LAGERWEIJ, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (p. 17-35). Madrid: Santillana.
- CASTELLS, M. i FONT, J. (1998). Un centro de recursos abierto. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 269, p. 59-63.
- CLARK, C., DYSON, A. i MILLWARD, A. (1995). *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton Publishers.
- CREEMERS, B. (1997). La base de conocimientos de eficacia escolar. Dins D. REYNOLDS, R. BOLLEN, B. CREEMERS, D. HOPKINS, L. STOLL i N. LAGERWEIJ, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (p. 51-70). Madrid: Santillana.
- GRAY, J., JESSON, D. i REYNOLDS, D. (1996). The challenges of school improvement: Preparing for the long haul. Dins J. GRAY, D. REYNOLDS, C. FITZ-GIBBON i D. JESSON, *Merging Traditions. The future of research on school effectiveness and school improvement* (p. 165-184). London: Cassell.
- HARGREAVES, D.H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, vol 6, núm. 1, p. 23-46.
- HOPKINS, D. (1996). Towards a theory for school improvement. Dins J. GRAY, D. REYNOLDS, C. FITZ-GIBBON i D. JESSON, *Merging Traditions. The future of research on school effectiveness and school improvement* (p. 30-50). London: Cassell.
- HOPKINS, D. i LAGERWEIJ, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. Dins D. REYNOLDS, R. BOLLEN, B. CREEMERS, D. HOPKINS, L. STOLL, i N. LAGERWEIJ, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (p. 71-101). Madrid: Santillana.
- REYNOLDS, D., BOLLEN, R., CREEMERS, B., HOPKINS, D., STOLL, L. i LAGERWEIJ, N. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective schooling. Research, theory and practice*. London: Cassell.
- STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (1996). *Inclusion. A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- STOLL, L. (1996). Linking school effectiveness and school improvement: Issues and possibilities. Dins J. GRAY, D. REYNOLDS, C. FITZ-GIBBON i D. JESSON, *Merging Traditions. The future of research on school effectiveness and school improvement* (p. 51-73). London: Cassell.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. París: UNESCO.
- WANG, M. i ZOLLERS, W. (1990). Adaptive instruction. An alternative service delivery approach. *Remedial and Special Education*, vol. 11, núm. 1, p. 7-21.