

# APORTACIONS A LA COMPREENSIÓ, CONSTRUCCIÓ I MANTENIMENT D'UNA ESCOLA PER A TOTS (\*)

Climent Giné

Facultat de psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna  
Universitat Ramon Llull

## RESUMEN

### “Aportaciones a la comprensión, construcción y mantenimiento de una escuela para todos”

Ponencia presentada en la I Jornada de Educación del Berguedà “Hacia una escuela inclusiva”, celebrada el 6 de setiembre de 2005. En ella se plantea la necesidad de revisar los principios que guían las prioridades y las normas de la escuela, las prácticas y las culturas, con la finalidad de promover en las escuelas y en la comunidad educativa una definición compartida del principio de inclusión. Se analizan las fórmulas de evaluación, el liderazgo y las condiciones y factores que promueven el cambio.

## ABSTRACT

### “Some contributions to the comprehension, construction and support of a school for all the children”

This a paper that was presented in a Stage in Berguedà, the 6th September, with the name: Towards an inclusive school. We introduce the idea that we need to look over the principles which lead the priorities and rules in the schools, the practice and culture, in order to promote in our schools and in the educational community a shared definition of the principle of inclusion. We also analyze the ways of evaluation, the leadership and the conditions and factors that can promote the change.

## 1. CONSIDERACIONS INICIALS

Les meves primeres paraules volen ser de sincer reconeixement per la iniciativa d'aquesta jornada d'educació al Berguedà i per l'èxit de la convocatòria, que sens dubte descansa en el treball entorn de l'escola inclusiva realitzat, sobretot el darrer curs 2004-05, en què han pres part escoles, serveis educatius i institucions de la comarca.

Es tracta d'un treball ben concebut, dissenyat i orientat; complert i ben executat; ben difós i arrelat al territori. Es pot afirmar que reuneix tots els ingredients de treballs similars duts a terme en altres contextos i que la recerca ha donat a conèixer. En síntesi, estem davant d'un treball excel·lent que podria i hauria de servir de model a casa nostra, en un moment en què l'abundància de referències a la inclusió en el discurs polític contrasta amb l'absència de propostes decidides i amb sentit.

Heu fet i esteu fent, molts dels qui esteu avui aquí, un treball enorme que fa molt difícil – i potser innecessari – la meua participació avui a la Jornada; fins i tot el títol que inicialment havia posat a la ponència se'ns mostra com a ambiciós i inapropiat. Amb tot, accepteu-me com a contribució al vostre discurs i al vostre treball, les següents aportacions que es formulen a partir de la revisió de la recerca recent en l'àmbit de l'escola inclusiva i que s'articulen entorn dels continguts que assenyalo a continuació.

Abans, però, considero important –encara que de forma sintètica– compartir les següents consideracions:

- a) El camí cap a l'escola inclusiva és un dels desafiaments més importants que enfronten els sistemes educatius de tot el món (Ainscow, 2005b).
- b) Probablement la raó estigui en el fet que la inclusió no es pot reduir a una qüestió tecnològica, ni metodològica fonamentalment, sinó filosòfica; de principis; de manera d'entendre l'educació i les seves finalitats.

c) S'observen dues tradicions en “l'aproximació a la inclusió” que convé tenir present i “harmonitzar”. La que s'orienta prioritàriament cap a la millora de l'escola per a tots, i la que s'associa amb la integració d'estudiants amb necessitats educatives especials a l'escola del barri. Les dues es poden identificar fàcilment a casa nostra.

d) Diguem d'entrada que el més important són les escoles. Avançar cap a la inclusió té més a veure amb el desenvolupament de les escoles (capacitat de promoure i donar suport a la participació i aprenentatge d'un alumnat cada cop més divers) que no pas amb la voluntat d'integrar grups vulnerables. El focus de l'anàlisi és el context.

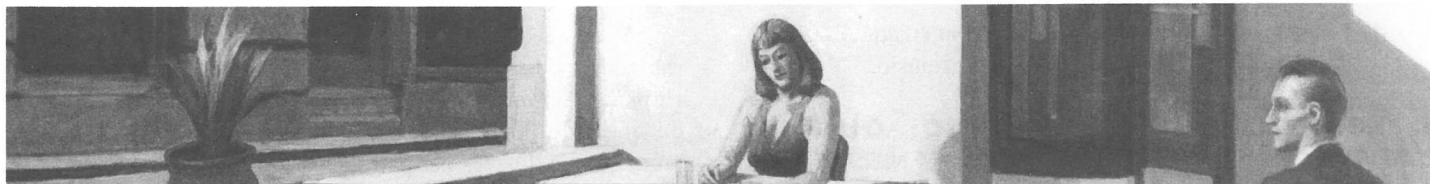
e) La finalitat ens l'argumenta la *Declaració de Salamanca* (UNESCO, 1994): les escoles ordinàries amb una orientació inclusiva es revelen com el mitjà més eficaç per a combatre actituds discriminatòries, construir una societat més inclusiva i assolir educació per a tots.

f) El que esdevé crític és l'amplitud i la qualitat de les experiències que es proporcionen a l'alumnat; crear, per tant, una cultura escolar que promogui actituds positives per a millorar la pràctica docent (el que pensa i fa el professorat) (Ainscow, 2005a).

## 2. LA NECESSITAT DE REVISAR ELS PRINCIPIS QUE GUIEN LES PRIORITATS I LES NORMES DE L'ESCOLA, LES PRÀCTIQUES I LES CULTURES

Un aspecte que pot ajudar els centres a iniciar i promoure processos de canvi que permetin progressar cap a una escola inclusiva té a veure amb la reflexió entre tots els sectors de la comunitat educativa orientada a la revisió de la normativa (política) de l'escola, de les pràctiques i les cultures.

Es tracta de reflexionar entorn dels marcs de referència que donen sentit a les pràctiques del professorat i que sovint es do-



nen per suposats i que ningú no qüestiona (Ainscow, Hopkins, Soutworth i West, 2001). Les pràctiques són manifestacions de les cultures organitzacionals; i per tant, com afirmen diversos autors, moltes de les barreres amb què topen els estudiants tenen el seu origen en les maneres de pensar.

En conseqüència, les estratègies per desenvolupar pràctiques inclusives ha d'incorporar alguna manera de "trencar" el pensament regnant per explorar noves maneres de progressar en les pràctiques (Ainscow, 2005a). L'*Index for Inclusion* (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan i Shaw, 2002) proveeix el marc idoni per a revisar el desenvolupament de les polítiques, les pràctiques i les cultures de les escoles en relació a la inclusió. No és aquest el moment per estendre'ns en la descripció de l'*Index*, però tingui's present que comporta la participació del professorat, l'alumnat i els pares i finalitza amb un pla estratègic de millora compartit i subjecte a avaluació al cap d'un parell d'anys.

Ara bé, aquestes accions que poden crear un espai per a la discussió no són per si mateixes garantia d'èxit; poden veure's malbaratades, per exemple, per les creences de la gent entorn dels possibles orígens dels problemes, quan els relacionen amb possibles "deficiències" dels alumnes; es patologitzen les dificultats com a quelcom inherent als subjectes. Convé ser conscients de com les "assumpcions" entorn del *dèficit/dificultat* poden alterar les percepcions de determinats alumnes.

### 3. LA IMPORTÀNCIA DE LES CULTURES ESCOLARS

La importància de la cultura escolar i el seu impacte "conformador" de les pràctiques ha estat posat en evidència des de fa temps per múltiples autors (Marchesi i Martín, 2000; Hargreaves, 1994; Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello i Spagna, 2004; Booth et al. 2002; Ainscow, 2005a, entre d'altres). Marchesi i Martín (2000) afirmen que la cultura de l'escola està formada per les creences i conviccions bàsiques dels professors i de la comunitat educativa en relació a l'ensenyament, l'aprenentatge dels alumnes i el funcionament dels centres.

Hargreaves (1994) introdueix una distinció afortunada i fèrtil entre el **contingut** de la cultura del professorat (actituds, valors, creences i hàbits que comparteixen un determinat grup de professors i professores) i la **forma** que adopta aquesta cultura (les relacions que estableixen i que es concreten en les maneres de col·laboració). Burstein et al. (2004) reconeixen que els canvis a les escoles en relació a la inclusió solen ser molt difícils, atesa la cultura –que tradueix els pensament i valors– que fomenta les pràctiques tradicionals i l'escassa innovació.

Ainscow (2005a) associa el desenvolupament de pràctiques inclusives a processos d'aprenentatge social en un lloc determinat que influencien la manera de pensar i actuar de les persones. Se serveix de la idea de "*comunitats de pràctica*" desenvolupada per Wenger (1998) i citat pel propi Ainscow (2005a); les entén com un grup social compromès amb un objectiu sostingut d'una empresa compartida. Les pràctiques s'entenen com a maneres de negociar significats a través de l'acció social. I els significats emergeixen de dos processos complementaris:

**a) Participació.** Experiències compartides i negociacions que resulten de la interacció social dins d'una comunitat.

**b) Reificació.** El procés a través del qual les comunitats de pràctica produeixen representacions concretes de la seva pràctica: instruments, símbols, regles, documents.

Aquest concepte ens ajuda a donar sentit i valor a la importància dels processos socials d'aprenentatge com a poderosos mediadors de significat. La metodologia per a desenvolupar pràctiques inclusives ha de tenir molt present els processos socials d'aprenentatge en contextos concrets, com una escola o la comunitat, i requereix un grup de "persones clau" que busquin una "agenda compartida" per a conduir la seva discussió sobre la pràctica: *analitzar què fan i definir què voldrien fer* (Ainscow, 2005a).

### 4. LA NECESSITAT DE PROMOURE (A LA COMARCA, A L'ESCOLA) UNA DEFINICIÓ COMPARTIDA DEL PRINCIPÍ D'INCLUSIÓ

Ainscow (2005a), a partir de la recerca-acció duta a terme, ha identificat dos factors –que semblen subordinar tots els altres– que tenen la potencialitat tant de facilitar com d'inhibir la promoció de pràctiques inclusives a les escoles a nivell de districte escolar (comarca?), sobretot si es relacionen estretament l'un amb l'altre. Es refereix a la "*claredat de la definició*" i a "*les formes d'evidència*".

S'observa arreu confusió entorn del que s'entén per inclusió; a la pròpia administració, entre el professorat, els serveis educatius, els alumnes i els pares; fàcilment es poden trobar *comprensions/definicions* diferents i fins i tot contradictòries en els discursos, en els escrits (normativa) i també a les pràctiques; a la normativa, per exemple, en relació als alumnes amb NEE i a les LIC; en les debats dels claustres, en l'assessorament. Aquestes diferències en el concepte, a vegades subtils i a vegades més grolleres, poden dificultar qualsevol intent de progrés i canvi. Fullan (2001b) afirma que la manca d'una comprensió compartida entre els agents que prenen part en el procés pot posar en perill qualsevol reforma. És difícil avançar si no es té la certesa d'on es vol arribar.

Un primer pas sembla que hauria de ser promoure un debat entre els centres i en la comarca –que impliqui tots els agents– que permeti arribar a una definició compartida del que entenem per inclusió; aquest debat té la virtualitat de posar en joc/contrastar les idees i creences dels diversos sectors implicats. Certament, però, aquesta comprensió comuna ha de ser compatible amb les necessàries *diferències* pròpies de la realitat i història de cada centre. Amb tot, les experiències en altres contextos sembla evidenciar acord entorn dels següents aspectes (Ainscow, 2005a):

**a)** La inclusió és un procés de recerca, que mai no acaba, per a trobar millors i més eficaces vies per a respondre a la diversitat.

**b)** La inclusió té a veure amb la identificació i supressió de barreres; per tant, implica recollir, analitzar i avaluar diverses dades i fonts d'informació.

**c)** La inclusió remet a la presència, participació i èxit de tots els estudiants.

d) La inclusió suposa un èmfasi particular en aquells grups d'alumnes amb més risc de marginació i exclusió.

## 5. LES FORMES D'AVALUACIÓ: QUINES EVIDÈNCIES FEM SERVIR. QUÈ I COM MASUREM

L'altre factor que apuntàvem en el punt anterior, i al qual Ainscow (2005a) atribueix també la potencialitat de millorar les pràctiques inclusives, guarda relació amb allò que a l'escola es mesura. L'experiència d'arreu ens mostra que "el que es mesura, és el que es fa"; per tant, convé ser molt curosos a l'hora de decidir quin tipus d'evidències (dades, resultats, rendiments...) es recullen i l'ús que se'n fa.

Tothom reconeix la inflació de proves que en els darrers anys assetgen els centres, tant referides a les competències i al rendiment dels alumnes en diverses àrees com a aspectes organitzatius del centre; tothom recorda molt bé el recent impacte i debat mediàtic sobre l'Informe PISA 2003. Ningú no discuteix que les dades són necessàries per al seguiment del progrés dels estudiants, per avaluar l'impacte de les intervencions, per a planificar noves iniciatives; en aquest sentit, les dades s'associen a la millora. El que preocupa és que segons quins siguin els criteris adoptats en un determinat context per avaluar l'èxit dels estudiants, poden actuar com una barrera per a un sistema educatiu més inclusiu; segons com siguin utilitzades per l'administració poden tenir un efecte pervers sobre el professorat.

Segurament el que entenem per inclusió (la definició compartida) esdevé un bon punt de partida per a decidir quin tipus d'evidències es registren. Per exemple, convé buscar evidències tant de la presència com de la participació i èxits de tots els estudiants, amb expressa referència a aquells amb major risc d'exclusió.

Hem d'aprendre a "*mesurar el que valorem*", en comptes de "*valorar el que mesurem*" (Ainscow, 2005a), encara que evidentment s'hauran de recollir les dades que l'administració demana; però cada centre pot recollir aquelles que cregui oportú i, sobretot, decidir l'ús que se'n fa.

## 6. EL LIDERATGE

La recerca és prou explícita a l'hora de reconèixer al lideratge un paper singular i bàsic en els processos de canvi i, en particular, en el camí cap a l'escola inclusiva (Hopkins, Ainscow i West, 1994; Fullan, 2001a; Ainscow, 2005b; Burstein et al., 2004). No és moment d'aprofundir en aquest tema, però sí d'aturar-nos-hi un moment.

Com recorda Fullan (2001b), en els processos de canvi es generen turbulències, enteses com a dissonàncies (incerteses, ambivalència) que es produeixen en les persones quan s'esforcen per entendre noves idees. El propi Fullan (2001a) ens parla de cinc característiques de la funció de lideratge als centres educatius:

- Tenir clar que el canvi que es desitja porta implícita una finalitat de millora que la comunitat escolar ha de percebre com a tal.
- Entendre el procés de canvi i tenir present la complexitat i dificultats inherents al procés.
- Construir relacions. Millorar les relacions entre el professorat –incloent els més resistents–, els pares i els alumnes és la clau de l'èxit.
- Generar i compartir el coneixement dins i fora del centre.
- Buscar la coherència i l'equilibri, després de les molèsties que sempre acompanyen els processos de canvi.

Per aquesta raó és important proporcionar als mestres estructures de suport que afavoreixin un clima d'assumir riscos. Hopkins, Ainscow i West (1994) varen identificar sis condicions de lideratge interconnectades que afavoreixen l'adopció de pràctiques inclusives per part de les escoles:

- Prestar atenció als beneficis que es deriven de la formulació de preguntes i de la reflexió.
- Compromís amb la planificació cooperativa.
- La participació del professorat, dels alumnes i de la comunitat en els projectes i les decisions del centre.
- Compromís amb el desenvolupament professional de l'equip.
- Estratègies de coordinació.
- Lideratge eficaç, però no solament per part del director, sinó que s'ha d'estendre a tota l'escola. El lideratge escolar s'ha d'entendre com una pràctica distribuïda, més que no pas basat en el treball de líders individuals.

Ainscow (2005b) relata que quan treballen amb les escoles sobre les seves iniciatives de millora, els demanen que duguin a terme una revisió d'aquestes condicions. Així mateix explica que han estat treballant amb un grup de directors de les escoles d'un districte sobre les pràctiques de lideratge que fomenten l'aprenentatge de tots els estudiants dins l'escola; com a resultat del projecte han elaborat un conjunt de materials per al desenvolupament del lideratge.

## 7. CONDICIONS / FACTORS QUE PROMOUEN EL CANVI

Hem vist que el camí cap a l'escola inclusiva suposa canvis importants en els centres; en el pensar i en el fer. Molts han estat els investigadors que s'han centrat en la identificació dels factors que promouen el canvi a l'escola. A partir de la recerca existent, Burstein et al. (2004) han identificat quatre estratègies / condicions que promouen canvis a les escoles:

- Construir un compromís pel canvi; desenvolupar una visió comuna i compartida dels canvis que es persegueixen pot ajudar el professorat a entendre que val la pena.
- Planificar el canvi amb la participació de la comunitat. L'anàlisi de les pràctiques existents pot ser d'ajut.
- Preparar els professionals pel canvi. El professorat sovint necessita millorar la seva autoestima i confiança en les seves possibilitats; sentir-se "preparats".
- Facilitar suports que promouen i mantenen els canvis.

En la seva recerca, Burstein et al. (2004) afirmen que els factors que han influït en el canvi a l'escola han estat els següents que, com es pot veure, coincideixen àmpliament amb els identificats per Hopkins, Ainscow i West (1994); Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins i West (2001); i Ainscow (2005a):

- Lideratge (i compromís per part de l'administració)
- Compromís del professorat; en particular assenyalen el compromís d'aquells que plantegen la iniciativa en un començament.
- Desenvolupament de l'equip.
- Disposar de temps per a la planificació.
- Suport a l'aula.

Si, com a síntesi, s'hagués d'assenyalar una condició bàsica per a promoure pràctiques més inclusives, la resposta estaria en la necessitat de trobar espais i temps per tal que el professorat tingui

l'oportunitat de veure treballar els companys i dialogar sobre el que fan normalment i el que els agradaria fer (Ainscow, Hopkins, Soutworth, i West, 2001; Ainscow, 2005a); aquest darrer autor apunta, a partir de la recerca duta a terme, algunes possibilitats que poden afavorir aquest diàleg, en què hi tenen també un paper altres professionals que intervenen en el centre i, si és el cas, els assessors externs:

- a) Observació mútua a l'aula, seguida de debat ordenat sobre què passa.
- b) El punt de vista, per escrit, dels professionals, pares i estudiants.
- c) Discussió de grup a partir d'alguna gravació en vídeo d'un company fent classe.
- d) Discussió entorn dels resultats de les avaluacions.
- e) Debat entorn de l'opinió dels estudiants.
- f) Estudi de casos a partir de materials reunits i presentats pel professorat.
- g) Intercanvi i debat entre diverses escoles del sector.

Evidentment es tracta d'iniciatives que han de ser gestionades i prioritzades d'acord amb la situació i preferències dels centres; el que és important és reconèixer els avantatges del "fer-se preguntes" per a promoure canvis i innovació a l'aula i al centre.

Finalment, no puc acabar aquest apartat sense fer referència al projecte *Improvement the Quality of Education for All (IQEA)* (Hopkins, 2002). Es tracta d'un projecte de canvi i millora de l'escola amb més de deu anys d'experiència organitzada i en què participen un important nombre d'escoles, sobretot del Regne Unit.

## 8. UN CONTEXT MÉS AMPLI: LA COMUNITAT

L'experiència ens mostra que els canvis que faciliten que una escola determinada adopti progressivament pràctiques més inclusives tenen més possibilitats de consolidar-se i ser "duradores" si s'inscriuen en un context més ampli que abraça les altres escoles del districte i la comunitat.

Les iniciatives aïllades corren el risc d'esllanguir-se, sovint per causes alienes al trànsit cap a la inclusió i que, per exemple, poden estar relacionades amb canvis en la plantilla dels centres, la falta de reconeixement o el cansament. L'establiment de xarxes de relació entre les escoles es revela com un important suport tant per a l'enriquiment mutu (millorar la comprensió; compartir bones pràctiques; compartir materials i recursos didàctics...) com per la satisfacció i autoestima dels equips.

Així mateix la relació amb la comunitat (Ajuntaments, Consells Comarcals, AMPAs, institucions de serveis socials i salut...) contribueix de forma eficaç a l'assoliment d'un doble objectiu: per un costat, promoure una millor comprensió davant les diferències i, en definitiva, la inclusió social; per l'altre, la possibilitat de poder comptar amb recursos complementaris que facilitin la feina del professorat i dels centres.

## 9. EL PAPER DE LA RECERCA

Hem vist com molts dels avenços en la docència, el lideratge, l'organització i les relacions de col·laboració que permeten el progrés dels centres cap a la inclusió són en bona part tributaris de la recerca; certament, però, d'un tipus de recerca en l'àmbit social, la recerca - acció, compromesa amb la realitat, participada amb els agents actius en el procés i orientada a la transformació de les situacions.

En l'àmbit que ens ocupa, probablement un dels problemes més importants és fer "sostenibles i duradors" els canvis en la cultura i en les pràctiques dels centres que promouen la millora de l'escola inclusiva. I també en aquest sentit la recerca hi té reservat un paper decisiu. La metàfora de Copland (2003), citat per Ainscow (2005b), ens sembla particularment feliç i aclaridora; afirma que la recerca pot ser el "motor" que permetrà avançar en determinats àmbits, i alhora el "pegament" que uneix la comunitat educativa entorn d'un objectiu comú.

La millora i sostenibilitat de l'educació per a tots exigirà, entre d'altres aspectes, generar i compartir coneixements i recursos entre les escoles d'un mateix sector, districte o comarca amb l'objectiu d'identificar les dificultats i les bones pràctiques que permeten superar les barreres a l'aprenentatge i fomentar la participació i l'èxit de tots els estudiants.

A tal fi, la col·laboració dins dels centres i en la comunitat, i la recerca es donen la mà. I les universitats hi tenim també un deure social i una oportunitat; i és en aquest marc que pren sentit la meua participació d'avui.

### Referències bibliogràfiques:

- Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G.; West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación del equipos docentes*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Ainscow, M.; Beresford, J.; Harris, A.; Hopkins, D.; West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Ainscow, M. (2005a). *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?* *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. (2005b). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela efectiva*. *Actes del International Congress on School Effectiveness and Improvement*. Barcelona, 2 - 5 de gener de 2005.
- Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaughan, M.; Shaw, I. (2002). *Index for Inclusion*. Bristol: CSIE.
- Burstein, N.; Sears, S.; Wilcoxon, A.; Cabello, B.; Spagna, M. (2004). *Moving Toward Inclusive Practices*. *Remedial and Special Education*, 25 (2), 104-116.
- Fullan, M. (2001a). *Leading in a culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Company.
- Fullan, M. (2001b). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Hargreaves, A (1994). *Profesorado, Cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hopkins, D.; Ainscow, M.; West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Cassell.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the Quality of Education for All*. Second Edition. Londres: David Fulton Publishers, Ltd.
- Marchesi, A.; Martín, E. (1990). "Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales", en A. Marchesi; C.Coll; J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, (vol. III, cap.1). Madrid: Alianza Psicología.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Aprobada per la "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad". Salamanca, 7 -10 de junio de 1994. UNESCO.

**Correspondència amb l'autor:** Climent Giné. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull. E-mail: climentgg@blanquerna.url.es

(\*) **Text de la ponència presentada en la I Jornada d'Educació al Berguedà "Cap a una escola inclusiva", celebrada el 6 de setembre de 2005**