



DEBATS D'EDUCACIÓ

Excel·lència educativa per a tothom: una realitat possible

Roser Salavert

DEBATS D'EDUCACIÓ | 19

Una iniciativa de

Amb la col·laboració de



Text de la conferència de Roser Salavert a l'Auditori del MACBA de Barcelona el dia 1 de juny de 2010 en el marc de Debats d'Educació.

Tota la informació sobre el projecte Debats d'Educació des del seu inici (persones convidades, continguts, àudio i vídeo de les conferències i textos publicats) està disponible al web www.debats.cat.

Edició: Fundació Jaume Bofill
Provença, 324. 08037 Barcelona
Tel. 93 458 87 00
Fax 93 458 87 08
fbofill@fbofill.cat
www.fbofill.cat

Setembre 2010

Disseny gràfic: Amador Garrell

Impressió: Alta Fulla · Taller
Dipòsit Legal: B. 35788-2010
ISBN: 978-84-693-5617-3

Índex

1. El context: ensenyament, aprenentatge i continguts	5
L'educació tradicional	6
L'aproximació a la diversitat en el context d'una educació tradicional	7
2. L'educació per resultats	9
Principis de l'aprenentatge	9
L'aproximació a la diversitat en el context d'una educació per resultats	12
3. Llei federal <i>No Child Left Behind</i>.....	13
Impacte de la Llei federal NCLB a l'aula	14
4. La reforma educativa a Nova York.....	15
Objectius i eixos de la reforma.....	15
Eixos d'una reforma sistemàtica a la ciutat de Nova York.....	16
5. La transformació cultural	18
Capacitació del professorat	19
Avaluació del rendiment	21
El repte de la millora sostinguda	22
6. Reflexió final	24
Nota sobre l'autora	25

1. El context: ensenyament, aprenentatge i continguts

L'*excel·lència educativa per a tothom* pot semblar un binomi incompatible; però el fet és que l'educació d'excel·lència a les escoles públiques d'avui és possible. És possible quan s'evoluciona d'una cultura de conformitat a una cultura en què s'entén que cal rendir comptes sobre la base dels resultats —*accountability*—, i quan s'evoluciona d'una cultura d'uniformitat a una cultura de diferenciació de l'aprenentatge a fi d'accelerar el rendiment acadèmic individual de cada alumne.

Des de l'any 1980 treballo al Estats Units en l'àmbit de l'educació urbana, i he pogut viure de primera mà aquesta evolució cultural, i documentar l'èxit acadèmic d'alumnes que sovint hauríem desestimat, així com l'èxit de centres escolars que durant anys havien viscut en una situació de fracàs escolar alt. En aquesta conferència presento un esbós d'aquesta transformació, les metes assolides i els reptes que encara queden per assolir, a partir del seu context social, polític i econòmic, així com de la seva base conceptual, que es recolza principalment en la recerca de Richard Elmore, de l'Escola Graduada de Harvard, sobre els efectes de la política educativa local a les escoles i en la recerca de Michael Fullan, professor emèrit de l'Institut d'Ontàrio i assessor especial del Ministeri d'Educació del Canadà.

La clau de l'èxit d'un alumne rau en la interconnexió entre l'alumne, el professor i els continguts. Segurament molts de vosaltres podeu esmentar aquell mestre o professor que va tenir una influència decisiva en la vostra escolaritat, i molts de vosaltres segurament teniu històries per explicar d'alumnes que van assolir l'èxit quan les circumstàncies semblaven gairebé impossibles.

Aquest binomi mestre/alumne ha estat, i és avui, el protagonista de l'èxit o el fracàs escolar.

El repte de l'excel·lència i de l'èxit escolar comença i acaba a l'aula. És el resultat de l'intercanvi de coneixements entre l'alumne i el mestre o professor. Aquestes tres variables són interdependents, un canvi en qualsevol d'elles té impacte en les altres i en el resultat final. Segons Richard Elmore, aquest nucli constitueix l'*instructional core*. Aleshores, l'èxit escolar rau a saber com intervenir en el procés d'instrucció per tal de millorar la qualitat i el nivell d'aprenentatge dels estudiants.

Quines són les condicions que donen un resultat òptim? Com podem aconseguir aquestes condicions en cadascuna de les aules d'un centre escolar? Com podem aconseguir aquestes condicions en tots els centres d'un municipi? I encara: com aconseguim que aquestes condicions es mantinguin d'una manera sostinguda?

És un pla ambiciós, però és concret i comença a una escala molt petita. De fet, i com veureu, si s'asseguren aquests passos més petits, esdevé possible una transformació sostinguda del centre escolar. A Nova York fa vuit anys que estem fent aquest procés d'experimentació i cada vegada hi ha més centres que apunten en la direcció d'una millora sostinguda.

L'educació tradicional

En una aula tradicional, es posa l'èmfasi en l'ensenyament i la transferència de coneixements. Hi ha una pressió per abastar un currículum, sovint molt ampli i poc profund; hi ha lliçons magistrals del docent i avaluacions freqüents per determinar fins a quin punt els estudiants han retingut aquests coneixements. En aquest context, el professor *accepta* que només uns quants dels alumnes assoleixin els coneixements que imparteix. I, de fet, sobretot a la secundària, parlem d'un gran professor quan a les seves classes és difícil treure bona nota.

Fins fa poc, aquesta cultura educativa d'uniformitat i de conformitat era la prevalent als Estats Units. El mestre sentia la pressió d'un currículum i d'unes avaluacions externes. Aquestes avaluacions eren normatives. És a dir, a l'alumne se li indicava el lloc que ocupava en relació amb el grup normatiu, així un podia estar entre els deu primers de la classe, o estar entre el 50-60% de la mitjana. En aquest tipus d'aula, *la cultura és*

d'uniformitat, i s'accepta que només un percentatge dels alumnes tirarà endavant; és a dir, és també una *cultura de conformitat*.

L'aproximació a la diversitat en el context d'una educació tradicional

Aquest sistema tradicional desfavoreix els grups minoritaris perquè no són part de la norma del grup. S'encara l'ensenyament de l'alumne estranger, o de l'alumne que no coincideix amb la norma, modificant el currículum i exigint-li menys. S'ajuda l'alumne a "superar el dèficit" que el separa del grup normatiu; en el cas dels Estats Units es considerava l'alumne estranger com un alumne mancat d'anglès, i se'l classificava com un alumne "amb un coneixement limitat d'anglès" (*Limited English Proficient*). A la ciutat de Nova York, fins al començament dels anys noranta s'acceptava que a un alumne amb un "coneixement limitat d'anglès" se li demanés que rendís un curs per sota del que s'esperava pel seu grau d'escolaritat. És a dir, només pel fet de no parlar l'anglès se li feia repetir curs.

Abans d'anar a viure a Nova York, i durant els anys vuitanta, jo feia d'inspectora de programes bilingües per a l'estat de Massachussets, i tenia la responsabilitat d'assegurar l'aplicació de la llei bilingüe a les escoles públiques. Per llei, si una ciutat tenia vint alumnes o més d'un mateix grup lingüístic, l'escola havia d'oferir programes d'educació bilingüe de transició. En aquests programes, els alumnes aprenen les matèries bàsiques en l'idioma dominant, alhora que aprenen l'anglès. D'una manera gradual i a mesura que van dominant l'anglès, els alumnes s'integren a l'aula general. Aquest programa de transició havia de ser de tres anys. Quina era la realitat? El programa donava bons resultats en aules en què hi havia professors bilingües competents i en què el centre posava els recursos necessaris de materials i de formació del professorat. Malauradament, aquestes condicions eren més aviat l'excepció que no pas la norma, i molts alumnes acabaven repetint cursos o anant a parar en aules d'educació especial.

El percentatge de fracàs escolar entre l'alumnat estranger era molt alt. En el *best seller* titulat *Results Now*, Mike Schmoker afirma que només el

7% dels estudiants que provenen de situacions socioeconòmiques desfavorides arribaran a graduar-se a la universitat.

2. L'educació per resultats

A partir de l'any 1988, va anar guanyant rellevància un nou model d'aproximació a l'educació. L'any 1990 Mark Tucker va publicar l'informe titulat “L'opció d'Amèrica: bons nivells o salaris baixos” (“*America's Choice: High Skills or Low Wages*”) en què reflexionava sobre la preocupació del mercat de treball d'assegurar gent preparada per fer les tasques lligades a àmbits nous. La globalització i l'avenç de les tecnologies, va accelerar una reforma educativa impulsada per les normes o estàndards i el rendiment per resultats.

La premissa fonamental de l'educació per resultats és que qualsevol estudiant, malgrat la seva condició social, lingüística, o cultural té la capacitat i el dret d'aprendre.

El binomi alumne-mestre continua sent la clau de l'èxit escolar, però ara l'èmfasi es posa en l'aprenentatge. S'entén que s'aconseguirà un rendiment més alt si el procés d'instrucció es fonamenta en l'aprenentatge i els continguts. És a dir, es demana al docent que trobi com ensenyar a cadascun dels alumnes, per tal d'assegurar que tots arribin a adquirir els coneixements corresponents al seu grau escolar.

En aquest tipus d'aula hi ha *una cultura de diferenciació*, i una cultura en què l'alumne i el docent *han de rendir comptes* sobre el rendiment.

Principis de l'aprenentatge

Lauren Resnick, professor de la Universitat de Pittsburgh publica els principis de l'aprenentatge, que són ràpidament acceptats per la gran majoria. Aquests principis són:

1. L'esforç reemplaça l'aptitud com a mesura d'èxit. La instrucció dins de l'aula s'orienta a l'èxit, es busca que mitjançant el treball i l'esforç l'estudiant adquireixi com a mínim les competències bàsiques del grau corresponent.

2. La lliçó magistral es desmitifica, i el que es busca és presentar a l'alumne una lliçó amb objectius específics lligats a unes expectatives ben definides. Els estàndards són el punt de referència que marca cada etapa d'aprenentatge o grau escolar. Aquests estàndards són explícits i clars per als estudiants, pares i mares, escoles i per a la comunitat en general. A més, els mateixos estudiants participen en la determinació de metes internes i en l'avaluació del seu progrés acadèmic respecte a aquestes expectatives.

3. El reconeixement dels èxits es fa mitjançant la motivació intrínseca. Sovint, al final d'un projecte el docent invita els pares i mares i familiars a l'aula, on els alumnes presenten i comparteixen el que han après.

4. Les avaluacions són autèntiques; és a dir, proves que exigeixen que l'alumne contesti a unes preguntes, problemes o situacions que requereixen demostrar el domini i la coordinació d'habilitats diverses. Per exemple, en una prova de primària es demana a l'alumne que doni la seva opinió per escrit sobre un tema presentat en un text que ha d'haver llegit. Aquest tipus de prova és fonamentalment diferent d'una prova normativa que requereix la memorització de conceptes, dades i fets.

5. Hi ha rigor acadèmic en qualsevol matèria, a fi de formar una base sòlida de coneixements.

6. Es practica la comunicació responsable (*accountable talk*). Així com a l'aula tradicional s'acceptava que l'alumne recités el que havia après de memòria, ara es busca que l'estudiant respongui al mestre amb un raonament acompanyat d'evidència. Es procura acompanyar les preguntes convergents amb preguntes divergents. Per exemple: "Quina és la conclusió de l'obra que acabem de llegir? Quina seria la conclusió si els fets passessin l'any 3000?"

7. Es treballa la intel·ligència aplicada, que està relacionada amb la comunicació oral; l'estudiant fa servir el raonament intel·ligent en la resolució de problemes —en contrast amb l'aplicació de fórmules de manera mecànica, i l'ús de la seva capacitat per donar sentit al món que l'envolta.

8. Es produeix un aprenentatge autèntic, mitjançant l'ús de criteris establerts pel mestre i que ajuden l'alumne a practicar unes habilitats encaminades a una finalitat concreta, com pot ser un projecte, o una presentació al grup classe.

Els principis de l'aprenentatge van arrelar ràpidament arreu dels Estats Units. Les editorials es van llançar a desenvolupar programes de lectoescriptura basats en literatura autèntica, encaminada a desenvolupar lectors i lectores independents. Per primera vegada, es va donar importància a l'ensenyament de l'escriptura encaminada a desenvolupar en l'estudiant la seva veu com a "autor". Les habilitats de lectoescriptura van passar a ser reconegudes com les eines fonamentals per assolir l'èxit escolar, tant a la primària com a la secundària. En matemàtiques es va afavorir el mètode constructivista, amb un enfocament adreçat a la resolució de problemes i al pensament raonat.

En aquells anys jo era directora editorial d'una companyia nacional que va veure el gran potencial del mercat del material pedagògic bilingüe i adreçat a l'alumnat estranger. Sobre la base de la recerca sobre la pedagogia per a adults, vaig dissenyar el programa *El Taller Intensivo*, que té per objectiu el desenvolupament de les habilitats de lectoescriptura de l'alumne de parla castellana de finals del primer cicle, amb una escolaritat molt limitada. El programa està organitzat d'acord amb els temes de ciències i els estudis socials corresponents a l'edat, però l'aproximació a la lectoescriptura comença amb debats, discussions orals i lectures en veu alta del professor, que enforteixen el vocabulari i estimulen l'alumne a llegir pel seu compte. L'aprenentatge de l'escriptura segueix un model experiencial en què s'ajuda l'alumne a articular les seves pròpies idees a partir de composicions que ha dictat al professor.

L'aproximació a la diversitat en el context d'una educació per resultats

En l'aula orientada als resultats i en contrast amb l'aula tradicional, s'en-cara l'educació de l'alumne estranger identificant què sap, i fent servir aquests coneixements com a base de l'aprenentatge, tot i que l'anglès sigui la seva segona llengua. La classificació de l'estudiant estranger passa d'"estudiant amb coneixement limitat d'anglès" a "estudiant que està aprenent anglès" (*English Language Learner*).

L'aproximació a l'ensenyament és d'enriquiment, no de palliació. Aquest canvi també es reflecteix en el model pedagògic dels programes bilingües. El programa d'educació bilingüe de transició queda arraconat per programes bilingües d'immersió doble, que tenen com a objectiu el desenvolupament de les dues llengües en paral·lel, i amb unes expectatives similars per a totes dues.

En una aula de doble immersió, la meitat dels alumnes són angloparlants, i l'altra meitat tenen l'anglès com a segona llengua. Les matèries es donen en els dos idiomes separatament —en dies alterns, per exemple—, però les lliçons no es repeteixen. S'entén que els conceptes s'aprenen en qualsevol dels dos idiomes. Per exemple, si el dilluns és el dia d'anglès i s'està estudiant què és una metàfora, la classe es fa totalment en anglès, fent servir estratègies que facin el concepte accessible a tots els alumnes. Els alumnes que estan aprenent anglès, si encara els queden dubtes, poden consultar els seus companys de classe, o s'esperen al repàs que els dona el professor l'endemà, abans de passar a la lliçó nova. L'endemà, l'idioma d'instrucció és el castellà i això permet que el grup que té l'anglès com a segona llengua també avanci; el grup angloparlant també farà servir els seus companys com a reforç lingüístic i es beneficiarà del repàs en anglès que el professor donarà l'endemà passat; i així successivament. Els resultats a la ciutat de Nova York confirmen que tant el grup que domina l'anglès com el que domina el castellà rendeixen per damunt de la mitjana en les avaluacions estatals, quan es compara el seu rendiment amb el rendiment dels alumnes en aules monolingües.

3. Llei federal *No Child Left Behind*

L'any 2001 el govern del president George Bush va promulgar la legislació federal anomenada NCLB, *No Child Left Behind* (Que cap infant no es quedi enrere).

Aquest esdeveniment històric va aportar una claredat considerable en el valor, l'ús i la importància de les proves de rendiment dels estudiants des de parvulari fins a secundària. Amb la Llei NCLB va començar una nova era en què la rendició de comptes, el control local i la participació dels pares i mares es va convertir en la pedra angular del sistema educatiu del país.

D'una manera fonamental, la Llei NCLB és un compromís nacional amb l'excel·lència i l'equitat en l'educació.

La Llei federal Que Cap Infant No Es Quedi Enrere permet que cada estat tingui els seus propis estàndards i objectius anuals mesurables, però tots han de tenir com a meta assolir els objectius de la legislatura, que defineix com a estàndard una puntuació de referència de 200 punts per a llengua i per a matemàtiques, que s'espera que tots els alumnes dels Estats Units assoliran al final del curs escolar 2013-2014.

L'estat prepara informes individuals que l'escola ha de lliurar a les famílies. La Llei també dona a les famílies l'opció d'anar a una altra escola si la que els correspon per zona geogràfica és una escola que no ha assolit els objectius anuals de l'estat. Finalment, l'estat finança classes de reforç com a mesura de prevenció o com a recuperació.

Els estudiants estrangers que estan aprenent anglès també han de fer els exàmens estatals de llengua i de matemàtiques. De llengua, però, han de passar una prova dissenyada per a alumnes que tenen l'anglès com a segona llengua. La prova de matemàtiques està disponible en diverses llengües i els alumnes tenen l'opció d'escollir l'idioma de la prova.

Impacte de la Llei federal NCLB a l'aula

Arran de la Llei NCLB i l'evolució cap a un ensenyament per resultats, la ciutat de Nova York va adaptar el currículum als estàndards estatals, i es van publicar uns fulletons explicant les expectatives que l'alumne ha d'assolir al final de cada curs. També es va donar un gran impuls a la lectoescritura i a la lectura independent. A l'escola primària s'espera que tots els nens i nenes llegiran de vint a trenta minuts diaris a l'aula. Així mateix, l'alumnat aprèn tècniques d'escriptura i escriu diàriament segons models i exemples que il·lustren diferents gèneres literaris.

Es reconeix que per assolir uns objectius acadèmics rigorosos, cal el desenvolupament personal, emocional i de comportament de l'alumne. Per això es dóna molta importància als programes d'arts (plàstiques, dansa, cant). La preadolescència i l'adolescència són etapes crítiques, que poden esdevenir realment conflictives per a l'alumnat estranger que té dificultats d'adaptació a causa de la cultura, de la llengua o de les situacions econòmiques. Una aproximació efectiva, sobretot com a mesura de prevenció i per ajudar al desenvolupament normal de l'adolescent, és la de les tutories (*advisories*). En un grup de tutoria, hi ha un màxim de vuit a deu estudiants i un professor o educador que facilita la conversa sobre temes d'interès per al grup. Aquest grup i el seu tutor es mantenen intactes durant tots els anys que són al centre.

4. La reforma educativa a Nova York

El fort caràcter multicultural i les deficiències acadèmiques dels alumnes immigrants sovint conspiren contra la solvència d'un sistema escolar, i Nova York no n'és l'excepció.

A la ciutat de Nova York, assolir els objectius de la Llei NCLB és un gran repte. Hi ha gairebé un milió i mig d'alumnes a l'escola pública, i una gran pressió immigratòria, amb tots els reptes que aquesta comporta. Un 73% de l'alumnat són estudiants que vénen d'un altre país, arriben amb una escolaritat deficient i/o conflictes socials, i més del 13% no parla anglès. L'any 2002, les escoles públiques eren mediocres, el fracàs escolar molt alt, excepte en comunitats de nivell socioeconòmic més alt, on les associacions de pares i mares aportaven recursos als centres.

Objectius i eixos de la reforma

El propòsit de la reforma educativa en la seva totalitat és garantir un progrés sostenible i una educació d'excel·lència. El primer pas, però, va ser donar coherència a un sistema format per trenta-dos municipis o districtes, amb un director general i plena autonomia sobre el currículum i l'administració del pressupost a les escoles de la zona i la supervisió del personal.

La reorganització administrativa ha estat una reorganització gradual però molt significativa. Avui els centres docents han assolit l'autonomia i els directors i directores han adquirit unes responsabilitats addicionals que abans del 2002 eren assignades a les oficines dels districtes. El director del centre ha passat de ser un càrrec educatiu a ser un càrrec de gestió i de lideratge molt més exigent. Dins d'aquesta estructura, el director i el

seu equip són responsables del currículum, la contractació i l'avaluació anual del professorat, i de l'administració del pressupost assignat al centre. El director general supervisa i avalua els directors dels centres, aprova els pressupostos i les decisions preses sobre l'avaluació final del professorat.

El personal que formava part dels districtes i d'altres entitats administratives centrals passa a formar part d'uns grups de serveis i de suport als centres. Cada grup serveix de vint a vint-i-cinc centres escolars i funciona com a consultor intern pagat directament pel pressupost escolar. Els directors seleccionen el grup de servei i formen xarxes de directors. Aquestes xarxes no són geogràfiques i, per tant, s'obliga les xarxes a treballar amb centres repartits per tota la ciutat, amb el propòsit de fomentar l'intercanvi de pràctiques entre escoles de zones molt diferents.

Eixos d'una reforma sistemàtica a la ciutat de Nova York

Els centres docents han assolit l'autonomia i els recursos, amb la responsabilitat que s'organitzin al voltant de les necessitats dels estudiants i amb el propòsit de millorar l'ensenyament i el rendiment de cada alumne.

Com s'espera que els directors i els equips podran assolir aquest propòsit d'excel·lència i equitat? Els tres eixos giren al voltant del lideratge, l'autonomia i l'avaluació del rendiment acadèmic. El centre es dota d'autonomia, i el director del centre ha adquirit unes responsabilitats noves de gestió per a les quals li cal preparació i recolzament. Aquest suport és una de les responsabilitats que tenen els equips de serveis. També es formen grups professionals i s'estimula els directors per tal que hi participin. El lideratge del director del centre és fonamental per a la formulació d'una visió del centre recolzada pel professorat i per la comunitat de pares i mares, i per a la creació d'un pla estratègic anual amb uns objectius mesurables, definits al voltant de les necessitats acadèmiques, lingüístiques i de desenvolupament emocional de l'alumnat.

Un altre aspecte fonamental per a l'èxit del centre és la seva organització i el seu funcionament. Els centres tenen una certa flexibilitat sobre els

horaris del professorat i sobre el currículum, tot i que hagin de seguir la normativa vigent. S'espera que el professorat planificarà l'ensenyament sobre la base de metes acadèmiques mesurables i basades en l'anàlisi de dades sobre el rendiment escolar i les necessitats de l'alumnat. Finalment, en una aula en què s'apliquen els principis d'aprenentatge, es fomenta en l'alumne la seva responsabilitat com a estudiant i, per tant, la responsabilitat sobre els seus resultats acadèmics. Un exemple que il·lustra aquest canvi el trobem en la normativa de la promoció de curs. Es va abolir la promoció basada en l'edat o social; els alumnes a partir de tercer de primària repeteixen el curs si no rendeixen d'acord amb les expectatives del seu grau escolar.

El propòsit, basat en el que s'ha après a través d'investigacions sobre reformes educatives en l'àmbit urbà, és una transformació pedagògica que porti al desenvolupament d'una cultura d'autoavaluació, d'expectatives rigoroses i clares, i a la capacitació continuada del professorat.

5. La transformació cultural

Com ja he comentat abans, la cultura d'uniformitat i de conformitat era la predominant a la ciutat de Nova York fins a finals dels anys noranta. Semblava que el professorat i les estructures burocràtiques recolzessin una actitud resignada davant de l'evidència d'un alt fracàs escolar.

Els resultats dels estudis de camp i la recerca de Richard Elmore sobre l'impacte de la política educativa en l'èxit escolar i en un àmbit urbà, demostren que l'eina de transformació més efectiva és la introducció d'innovacions reeixides a petita escala. Aquests passos, que semblen petits, quan van acompanyats d'unes estructures i d'uns sistemes administratius que les recolzen, generen la força crítica que porta al canvi a gran escala. Aquesta teoria es contraintuïtiva, ja que d'entrada sembla que el primer pas és fer canviar l'actitud i la disposició del professorat, sobretot d'aquells professors o mestres que fa molt de temps que són en un sistema.

La reforma a Nova York està fonamentada en aquesta recerca: la reorganització administrativa del Departament d'Educació i dels centres escolars en va ser el primer pas. El pas següent va ser la introducció d'equips de recerca. El primer any, es va demanar que cada centre formés un equip de recerca. Aquest equip, coordinat per un mestre o un professor, va rebre entrenament intensiu i continuat per garantir-ne l'èxit. Gradualment i a partir d'aquest any, es demana que el 100% del professorat formi part d'equips col·laboratius o d'innovació. La formació d'un equip de recerca ha estat el vehicle de capacitatció del professorat i una de les eines més efectives en la transformació de l'aula. A mesura que el professorat adopta les noves pràctiques i experimenta èxit en el rendiment i l'actitud dels alumnes, la cultura d'instrucció del centre canvia i millora, i la seva dinàmica general es transforma. Després de vuit anys, se'n comencen a veure els resultats.

Un altre component important ha estat el desenvolupament de sistemes informàtics que posen a l'abast del professor, dels alumnes i de les famílies dades sobre el progrés de l'alumne durant el curs de l'any.

Capacitació del professorat

L'objectiu de fomentar d'una manera sistemàtica el lideratge del docent i la seva autonomia va començar per la formació d'equips de recerca, que van rebre formació en l'anàlisi de dades, des de la interpretació de dades de proves sumatives —com ara els exàmens estatals anuals—, fins a l'ús de dades generades a l'aula, com per exemple observacions anecdòtiques i dades obtingudes a partir de l'anàlisi dels treballs dels alumnes. L'anàlisi i la discussió del treball de l'alumne és particularment important, perquè és el destil·lat de tot el procés d'instrucció. Aquesta anàlisi va acompanyada de l'ús de models exemplars que, juntament amb l'anàlisi de dades, són la base de la planificació curricular, i de lliçons amb un objectiu per a tot el grup classe però en què el mestre fa servir tècniques d'aprenentatge diverses, de manera que tots els estudiants puguin assolir l'objectiu de la lliçó. A l'aula es pot observar com els alumnes treballen en grups que el professor ha format estratègicament sobre la base de les seves habilitats i l'objectiu de la lliçó. Sovint també s'observa com el mestre o professor treballa directament amb un grup reduït d'alumnes que necessiten una instrucció molt més directa, mentre la resta treballa individualment o en grups petits; uns minuts abans de concloure la lliçó es pot observar una reflexió de grup o una reflexió individual en què els alumnes resumeixen en el seu llibre de notes el que han après, i els dubtes que encara els queden.

L'impuls de nous coneixements sobre estratègies d'aprenentatge es fa mitjançant la recerca i la reflexió portada a terme per grups d'innovació. La innovació per equips és un procés de col·laboració sostingut i sistemàtic que ofereix al professorat una via de millora del rendiment dels estudiants sobre la base de l'anàlisi continuada de dades sobre el seu progrés. La finalitat d'aquesta col·laboració és identificar estratègies diferenciades que ajudin a millorar el rendiment d'alumnes amb reptes acadèmics espe-

cífics. La investigació es fa en grups reduïts, però els resultats es poden aplicar a tot el centre.

Exemple del procés de recerca a l'escola 83 del Bronx

Estudiem el procés en una escola concreta. L'escola 83 del Bronx té mil sis-cents alumnes de primària fins a vuitè (primer cicle de secundària); el 75% de l'alumnat està format per grups minoritaris, un 9% dels quals són estudiants estrangers que tenen l'anglès com a segona llengua. Fa uns set anys, aquest centre estava classificat per l'estat de Nova York com un dels centres de rendiment escolar més baix. És un centre que conec bé. És un dels centres que recolzo com a tècnica o experta del sistema d'avaluació del Departament d'Educació. Durant aquests darrers anys hi ha hagut un canvi cultural que es fa palès tant en la qualitat de l'entorn com en la qualitat de l'ensenyament i, naturalment, en el rendiment acadèmic de l'alumnat.

El pas transformatiu més important, en paraules del seu director, va tenir lloc quan ell mateix es va adonar que l'estructura autoritària que havia imposat fins a aquell moment limitava el creixement professional dels mestres, la qual cosa es feia evident en un descontentament general. També va adonar-se que l'equip d'innovació format perquè ho havia manat el Departament d'Educació feia un treball interessant, aportava idees noves i solucions efectives a problemes acadèmics que fins aleshores semblava que no tenien una bona solució.

El recolzament del director i de l'equip directiu va resultar en l'organització del professorat en equips, i en un horari del centre que recolza la reunió setmanal d'aquests equips. Cada equip té un coordinador que és part de l'equip de recerca del centre. Aquest equip es reuneix un cop al mes i ajuda a coordinar els treballs dels equips individuals.

Cada equip condueix la seva pròpia recerca, sempre enfocada al millorament d'un grup d'alumnes determinat. Aquest equip del nostre exemple investiga quines són les estratègies més efectives per fomentar l'aprenentatge de l'anglès acadèmic d'un grup de cinc alumnes. Fan observacions sistemàtiques dels cinc alumnes a l'aula un o dos cops al mes per documentar la seva reacció a estratègies noves. Cada quatre o cinc setmanes

avaluen l'efectivitat de l'estratègia respecte a un objectiu a curt termini. Si s'ha assolit, estableixen un nou objectiu a curt termini, experimenten amb una altra estratègia, i així successivament. A partir d'aquest estudi s'identifiquen tècniques d'ensenyament i estratègies d'aprenentatge que poden ser d'utilitat en altres aules. L'equip de recerca del centre coordina la formació dels professionals sobre la base dels resultats d'aquest equip i dels dels altres equips. Es tracta d'un procés col·laboratiu, amb impacte a tot el centre.

Avaluació del rendiment

M'agradaria fer una reflexió sobre el procés d'avaluació dels centres i del professorat. Aquesta avaluació està basada en la interconnexió dels tres pilars de l'aprenentatge, l'ensenyament i els continguts. Per tant, avalua el progrés de l'alumne i la qualitat de l'ensenyament segons els resultats en avaluacions provisionals, periòdiques, formatives i també mitjançant avaluacions externes. Els resultats d'aquesta avaluació del rendiment acadèmic es resumeixen en un informe anual.

Tots els centres reben un informe de progrés anual, amb una qualificació basada d'una banda en els resultats d'una enquesta als pares i mares, al professorat i l'alumnat (a la secundària) sobre el grau de disciplina i de seguretat a l'escola, el nivell de rigor acadèmic, i el grau de comunicació entre docents, alumnes i pares i mares. D'altra banda, la qualificació també depèn del percentatge d'alumnes que han superat amb èxit les avaluacions estatals de llengua i matemàtiques, el seu progrés anual individual, i la posició relativa de cada centre respecte a altres centres amb característiques d'alumnat similars.

Aquesta avaluació quantitativa es complementa amb una Revisió Qualitativa, similar a una auditoria, que porta a terme el director general o un inspector qualificat. Durant dos dies es visiten les aules, hi ha reunions amb docents, estudiants i pares i mares, i es revisen els currículums i s'analitzen les pràctiques d'avaluació i de capacitació del professorat. Sobre la base de l'evidència, i d'acord amb unes pautes, es prepara un informe sobre el nivell de progrés del centre. Quan la puntuació final de

l'informe de progrés i la revisió qualitativa estan per damunt dels mínims establerts, el centre docent queda qualificat per a una recompensa econòmica. Si els resultats estan per sota dels mínims, les conseqüències inclouen un possible canvi de director, la reorganització del centre, o el seu tancament definitiu. Tant els informes com els resultats de l'enquesta escolar són documents als quals el públic pot accedir electrònicament.

El repte de la millora sostinguda

El progrés dels centres envers una millora sostinguda no és un procés ascendent lineal. Sabem per l'experiència d'altri, i documentada, que després d'una pujada ascendent passa un temps abans no hi ha una altra pujada significativa. És durant aquest període que, segons Elmore, hi ha la veritable millora; és el període de transformació interna del centre, quan el professorat aprèn a treballar en equips de col·laboració crítica i desenvolupa un sistema d'avaluació intern que propicia la millora sostinguda.

Alguns exemples

Els exemples que us comentaré són de centres que conec de primera mà; representen una petita proporció dels centres en què hi ha evidència del canvi cultural, d'una millora sostinguda basada en els principis d'excel·lència i d'equitat.

L'any 2002, i al començament d'aquesta reforma, el nivell de fracàs escolar en alguns centres era tan alt i tan prevalent que es va optar per tancar-los. Es va proposar tancar seixanta-cinc centres a tota la ciutat; dos estaven sota la meva jurisdicció. Eren centres amb els quals havia treballant des de feia anys, en què la capacitació professional no havia donat cap resultat perquè el professorat no estava gens motivat, en què els directors no tenien capacitat de gestió i l'alumnat consistia majoritàriament en alumnes amb un nivell molt baix i alumnes immigrants que havien d'aprendre l'anglès. Eren centres de secundària de cycle inicial, amb una mitjana de mil tres-cents estudiants a cada centre.

El pla va consistir en el tancament gradual i la creació de cinc centres nous amb cinc-cents cinquanta estudiants per centre, que van passar a ocupar els mateixos edificis. El setembre del 2004, els alumnes de primer curs de secundària van ser admesos en els centres nous i gradualment es van tancar els dos centres deficitaris. En menys de tres anys es va triplicar el nombre d'alumnes que va superar les competències de llenguatge i de matemàtiques, tot i que les característiques de l'alumnat que s'hi admestia continuaven sent les mateixes. Avui, quatre d'aquestes escoles es reconeixen com a centres docents models sobre la base de l'èxit acadèmic de l'alumnat, l'entorn i el to de professionalitat del centre, i el nivell de participació dels pares i mares. Els seus directors han rebut recompenses econòmiques del sindicat d'administradors de l'educació pels seus èxits.

L'escola 180 està situada al cor de Harlem, i la seva transformació va començar abans del 2002, gràcies al lideratge del seu director. Aquest any ha rebut el reconeixement de l'estat de Nova York com a centre d'excel·lència en l'educació primària. Fa tres anys, i a partir de la recomanació de l'equip del centre i de la comunitat de pares i mares, el centre es va ampliar i ara també ofereix educació secundària (primer cicle).

Aquests exemples, i molts altres, il·lustren el progrés que s'ha assolit aquests darrers anys, tot i que encara hi ha molt per millorar.

Amb l'administració Obama s'han formulat alguns canvis en la Llei NCLB. L'esperit de la Llei és el mateix, és a dir: el compromís nacional amb l'excel·lència i l'equitat en l'educació. El propòsit de la Llei, però, s'ha ampliat. L'objectiu de la Llei una vegada se n'hagi completat la revisió, és l'acreditació dels estudiants al final de l'educació obligatòria; la seva preparació per al treball i l'èxit en l'economia mundial. Per això el govern proposa uns estàndards més rigorosos (en fase d'esborrany), un sistema d'avaluació també més rigorós i més ampli, i un sistema que estigui alineat amb les competències d'avaluacions internacionals. Finalment, també proposa la revisió dels horaris dels centres i dels salaris del professorat, a fi que responguin a les necessitats de la societat d'avui.

6. Reflexió final

És possible una educació d'excel·lència davant del repte de la diversitat?

L'escola, i sobretot l'escola pública, està formada per un alumnat que representa tota la complexitat i diversitat de la societat actual. El nostre alumnat, aquí a Catalunya i arreu, és un alumnat divers, ric en experiències, cultures i llengües, la qual cosa fomenta el respecte per l'altre i l'exploració de coneixements, que altrament no sempre es tenen a l'abast. D'altra banda, el repte que representa aquesta convivència, les necessitats individuals dels alumnes i la manca de preparació del professorat poden arribar a anul·lar les possibilitats d'èxit.

Com he dit aquí, sabem que l'èxit escolar comença i acaba a l'aula, i que rau en la interacció entre l'alumne, el docent i els continguts. També he explicat com un sistema escolar tan gran com és el de la ciutat de Nova York ha afrontat la complexitat burocràtica per poder assolir aquest repte. Els eixos de la reforma es fonamenten en el lideratge del director i del professorat i l'autonomia dels centres, acompanyat de la responsabilitat de rendir comptes al final de l'any escolar.

Hi ha encara molt per fer fins a assolir el propòsit d'una millora sostinguda, però després de vuit anys podem dir que l'excel·lència davant de la diversitat és possible, tot i que cal evolucionar:

- d'una cultura de *conformitat* a una cultura en què *cal rendir comptes* del rendiment acadèmic de tots els alumnes,
- d'una cultura d'*uniformitat* a una cultura de *diferenciació* per accelerar l'aprenentatge de tots els alumnes,
- d'una cultura en què *l'avaluació és l'objectiu de l'aprenentatge* a una cultura en què *l'avaluació recolza i és part d'aquest aprenentatge*, i
- d'una cultura en què *el docent actua individualment*, a una cultura de *col·laboració estratègica i lideratge distributiu*.

Nota sobre l'autora

Roser Salavert i Casamor és membre del Departament d'Educació de les Escoles Públiques de Nova York des de l'any 1998. Des de l'any 2003 és directora general del Tercer Districte Escolar de Manhattan, que inclou trenta-tres centres i catorze mil alumnes. La seva funció és implementar pràctiques d'excel·lència educativa en els centres del districte.

És llicenciada en Magisteri (1974), màster en Psicolingüística per la Universitat Autònoma de Barcelona (1980), i doctora en Gestió educativa i tecnologia per la Universitat d'Amherst, Massachusetts (1988). Ha exercit de mestra, psicòloga escolar, inspectora de programes bilingües, directora editorial i directora d'ensenyament a l'escola pública.

Debats d'Educació

1. **Els pilars de l'educació del futur.** Juan Carlos Tedesco. Maig 2005, 22 p.
2. **L'educació del futur i els valors.** Javier Elzo. Maig 2005, 55 p.
3. **Per què l'escola no és una empresa?** Christian Laval. Maig 2005, 30 p.
4. **Educació: dret o mercat?** Joan Coscubiela. Maig 2005, 18 p.
5. **És il·limitat el rendiment educatiu? La importància d'avaluar l'educació amb una perspectiva internacional.** Andreas Schleicher. Juliol 2006, 27 p.
6. **La pràctica solidària com a pedagogia de la ciutadania activa.** María Nieves Tapia. Juliol 2006, 56 p.
7. **Claus de l'èxit del sistema educatiu finlandès.** Reijo Laukkanen. Juliol 2006, 26 p.
8. **Comprendre la segona generació a través d'una òptica transnacional.** Peggy Levitt. Febrer 2007, 39 p.
9. **Identitats: la crisi política de l'escola.** Salvador Cardús i Ros. Abril 2008, 20 p.
10. **Propostes entorn del professorat i el Sistema Educatiu Català.** Miquel Martínez. Desembre 2008, 40 p.
11. **L'educació en un món de diàspores.** Zygmunt Bauman. Desembre 2008, 32 p.
12. **L'emergència del lideratge del sistema.** David Hopkins. Juny 2009, 16 p.
13. **La crisi de la cohesió social: escola i treball en temps d'incertesa.** Robert Castel. Octubre 2009, 20 p.
14. **La segregació escolar: reptes socials i polítics.** Vincent Dupriez. Desembre 2009, 28 p.
15. **Responsabilitat, autonomia i avaluació per a la millora dels centres educatius.** Mats Ekholm. Febrer 2010, 28 p.
16. **Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis.** François Dubet. Febrer 2010, 24 p.
17. **Influència dels països d'origen i de destí en el rendiment de l'alumnat d'origen immigrat.** Jaap Dronkers. Maig 2010, 32 p.
18. **Incertesa i creativitat. Educar per a la societat del coneixement.** Daniel Innerarity. Juny 2010, 40 p.
19. **Excel·lència educativa per a tothom, una realitat possible.** Roser Sala-vert. Setembre 2010, 28 p.

