

## LA INSPECCIÓ EDUCATIVA: MOTOR DE L'ÈXIT ESCOLAR ?

*Vicente Doménech Querol*

*Inspector d'educació.*

*Castelló de la Plana*

### RESUM

En esta ponència vos plantege un recorregut envers la recerca del rol que la inspecció d'educació pot desenvolupar per aconseguir l'èxit escolar, eixint des d'on estem fins on vol anar el sistema educatiu i quines han de ser les accions que hauran de desenrotllar els inspectors i les inspectores per aconseguir que els seus centres siguin afavoridors en la consecució de l'èxit escolar per als alumnes que viuran en la Societat del Coneixement, societat multilingüe i multicultural, amb un currículum de competències clau per a la vida impregnat per un concebre els processos d'ensenyament-aprenentatge des de les intel·ligències múltiples i els avenços d'allò que s'anomena neuroeducació.

**PARAULES CLAU:** inspecció d'educació, èxit escolar, Societat del Coneixement

### RESUMEN

En esta ponencia os planteo un recorrido hacia la búsqueda del rol que la inspección de educación puede desarrollar para lograr el éxito escolar, partiendo desde donde estamos hasta donde quiere ir el sistema educativo y cuáles deben ser las acciones que deberán desarrollar los inspectores y las inspectoras para conseguir que sus centros sean favorecedores en la consecución del éxito escolar para los alumnos que van a vivir en la Sociedad del Conocimiento, sociedad multilingüe y multicultural, con un curriculum de competencias clave para la vida, impregnado por un concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las inteligencias múltiples y los avances de lo que se denomina neuroeducación.

**PALABRAS CLAVE:** inspección de educación, éxito escolar, Sociedad del Conocimiento

### ABSTRACT

In this talk I propose a journey towards finding the role that education inspectorate can develop to achieve academic success, starting from where you are to where you want to go the education system and what should be the actions to be developed inspectors to ensure that their schools are favoring in achieving academic success for students who will live in the Knowledge

1

Society, multilingual and multicultural society, with a curriculum of core competencies for life impregnated by conceiving the teaching-learning processes from the theory multiple intelligences and advances in what is called Neuroeducation.

**KEYWORDS:** education supervision, school Success, Knowledge Society.

### ***On estem?***

L'educació és determinant en la vida dels individus, no només com a espai de formació social i acadèmica, sinó també per al seu futur professional. Delors (1996: 9)<sup>1</sup> sosté que "*davant dels nombrosos desafiaments del futur, l'educació constitueix un instrument indispensable perquè la humanitat pugui progressar cap als ideals de pau, llibertat i justícia social*". I és que l'educació, especialment en les seues etapes d'ensenyament obligatori, és al seu torn un filtre per al futur de milions de xics i xiques.

Imbernón (2012)<sup>2</sup> recorda que "*l'educació impacta de ple en dos àmbits de vital importància: un és la convivència i la tolerància, l'altre, l'economia productiva, sobre la qual té una influència evident*", i per aquest motiu l'educació siga un valor d'extrema magnitud, ja que és un bé preuat que tots tracten de promocionar donat que és susceptible d'atorgar progrés i benestar social.

L'educació és molt més que la transmissió de coneixements, un receptari de procediments o un inventari de valors. L'educació és un valuós mig per a transformar la seua realitat i crear una societat més justa amb la col·laboració de persones capaces i competents. Els nostres programes educatius es conceben com una proposta global d'actuació a realitzar conjuntament amb els centres docents i les comunitats educatives, amb el compromís de donar una resposta educativa de qualitat en un marc escolar i social inclusiu.

El nostre sistema educatiu s'ha quedat passat de moda, és típic de la Revolució Industrial. Es basa en la industrialització del coneixement, basat en la memòria i la passivitat de l'alumne". Es segueix tractant als alumnes com una peça impersonal més dins d'un engranatge lineal. S'introdueix als nostres alumnes en paquets o classes que avancen per diferents fases ja pre-establertes i amb un clar objectiu final: Acabar la Universitat i entrar a formar part del mercat

---

<sup>1</sup> Delors, J. (1996) "*La educación encierra un tesoro*". UNESCO International Commission on Education for the Twenty-first Century (<http://www.unesco.org/delors/>). Document en línia en format pdf disponible a: [http://www.unesco.org/delors/delors\\_s.pdf](http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf)

<sup>2</sup> Imbernón, F. (2012): "Recortes en cantidad y en la calidad", en El País (21/01/2012), disponible en línia en: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/01/21/actualidad/1327178889\\_773882.ht](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/01/21/actualidad/1327178889_773882.ht)

laboral. El problema comença ací: Ni hem de fomentar únicament els talents associats a l'hemisferi esquerre dels nostres cervells, ni tots els alumnes són iguals, ni tots aprenen a la mateixa velocitat. Ja comentava el meu admirat Ken Robinson com les escoles maten la creativitat. La civilització actual està centrada en la consecució d'objectius, i aquests objectius són merament econòmics. Seguim funcionant sota les bases d'una Revolució Industrial que va començar fa més de 300 anys. Tractem de florir sota els paradigmes d'una època que creixia al voltant de la llavors meravellosa màquina de vapor, quan hauríem de treballar en una nova educació per a la Revolució del Coneixement

Però abans que res, cal veure que és això de l'èxit escolar. Des de finals del segle XX naix un nou moviment que canvia la perspectiva en la consideració del rendiment educatiu, passant d'una cultura del fracàs, caracteritzada per la recerca del culpable, a una cultura de l'èxit, amb èmfasi en la recerca de variables modificables i models d'intervenció que faciliten a tot l'alumnat un màxim i un òptim aprenentatge escolar<sup>3</sup>.

La noció de fracàs escolar ha estat qüestionada per alguns autors a causa de la connotació implícita d'exclusió social que comporta, en associar-se el fracàs acadèmic al personal i en posar l'èmfasi, exclusivament, en el resultat final, sense tenir en compte el progrés realitzat per cadascú. En canvi, parlar d'èxit escolar permet destacar els aspectes del procés formatiu que fan referència al desenvolupament de les potencialitats dels alumnes, promovent un canvi en la mirada social cap al fet educatiu. En tot cas, globalment, els resultats escolars no són prou satisfactoris al nostre país, i cal emprendre mesures de millora a partir de la constatació del problema existent.

Encara que el binomi èxit-fracàs fa referència a una normativa general sense tenir en compte, de vegades, el procés evolutiu i les diferències individuals de cada alumne, la veritat és que, en molts casos, la situació de baix rendiment o fracàs porta amb si una sèrie de problemes i tensions emocionals que repercuteixen en el desenvolupament personal i, fins i tot, poden portar a una deficient integració social.

En parlar de fracàs cal tenir en compte que no estem parlant d'estudiants maldestres, sinó d'alumnes intel·ligents que no rendeixen o que no aconsegueixen el rendiment desitjat dins del temps estipulat i, conseqüentment, apareixen com mals estudiants. Els seus resultats negatius comprometen els seus estudis i el seu futur. Unes vegades es tracta d'una situació poc duradora i

---

<sup>3</sup>Orden Hoz., Arturo de la (1991). El éxito escolar. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 2 Nº 1, 13-25. Madrid

transitòria. Altres vegades, en canvi, és permanent i pertorbadora. El fracàs també es pot referir a la pròpia institució escolar i, de fet, moltes investigacions en comptes de plantejar-se per què tant d'alumnat fracassa a l'escola, comencen a qüestionar per què les nostres escoles estan fracassant amb un índex tan alt<sup>4</sup>. (González-Pineda i Núñez, 2002).

Habitualment, les investigacions sobre el fracàs escolar s'han plantejat amb la finalitat d'explicar les dades de 'fracassats' en relació amb les condicions estructurals, el context socioeconòmic, i les característiques dels grups de pertinença, gènere i situació familiar. Així, les dades i les xifres de caràcter "macro" deixen pas a múltiples interpretacions. Els investigadors han prestat una atenció especial a aquesta problemàtica per explicar les causes i el sentit de la desafecció dels estudiants cap l'escola secundària. Ho han fet, per exemple, qüestionant el sentit del concepte "fracàs escolar" (Charlot, 2000<sup>5</sup>; Marchesi i Hernández, 2003<sup>6</sup>). Quan s'analitza el fracàs escolar des de la perspectiva dels adolescents, la conceptualització genèrica es fa més difícil, és quan: estem parlant de grups d'heterogeneïtat difícilment homologable en una sola etiqueta. La naturalesa dels conflictes dels adolescents amb la institució escolar implica molts elements i es fa difícil trobar respostes institucionals globals o no parcel·lades.

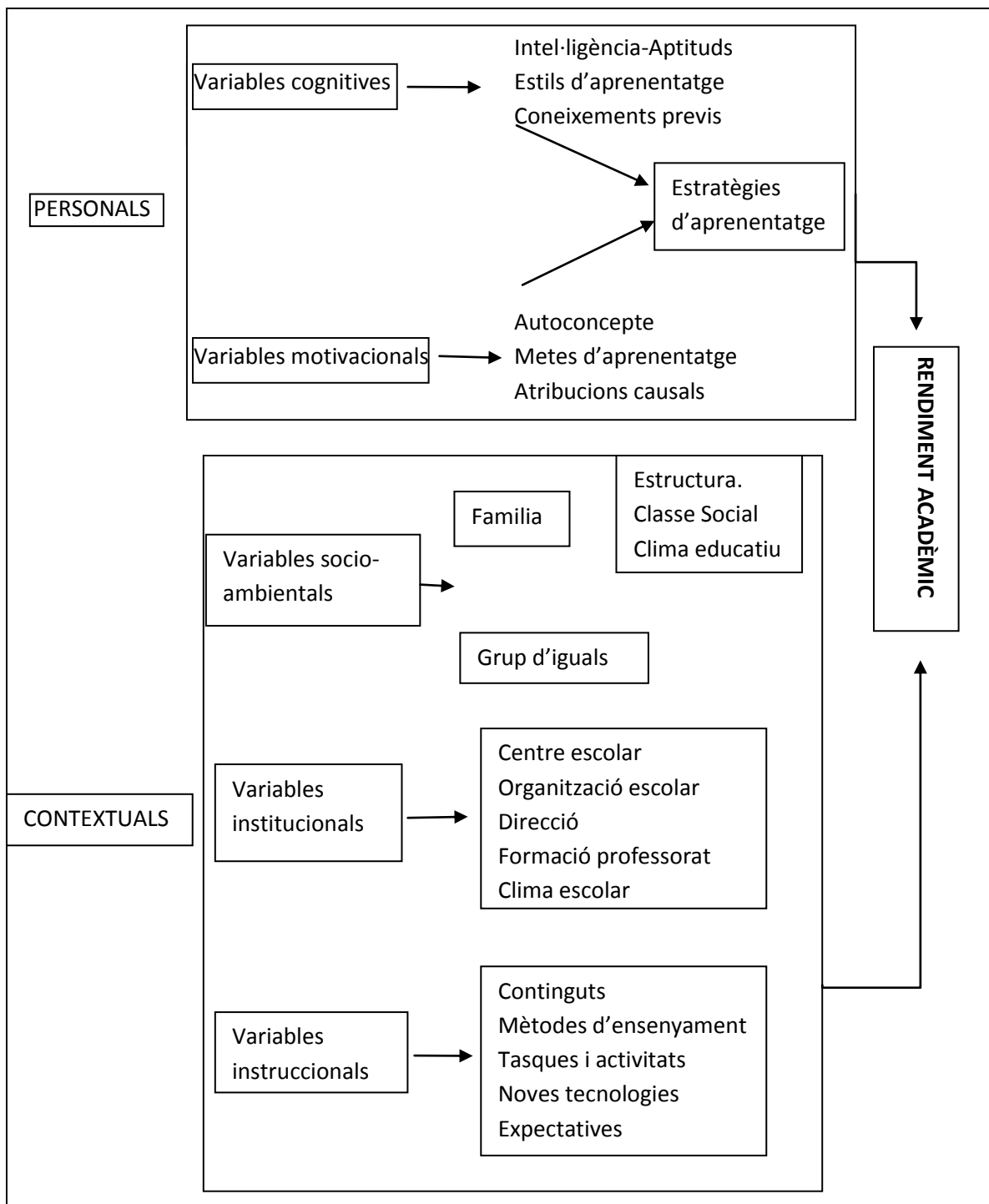
Aquests condicionants del rendiment escolar estan constituïts per un conjunt de factors acotats operativament com a variables que es poden agrupar en dos nivells: les de tipus personal i les contextuals (socioambientals, institucionals i instruccionals) tal com apareixen a la figura següent:

---

<sup>4</sup> González-Pienda, I.A., Núñez Pérez, I.C., Alvarez, L., González-Pumariaga, S., Roces, C. González, P., Muñiz, R y Bernardo, A. (2002). *Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico*. *Psicothema*, 14 nº 4, 853-860.

<sup>5</sup> Charlot, Bernard, (2000 [1997]): *Da relação como saber*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas

<sup>6</sup> Marchesi, Álvaro y Hernández, C. (coord.) (2003): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.



**Condicionants del rendiment acadèmic<sup>7</sup>**

<sup>7</sup> González-Pienda, Julio Antonio (2003): El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Nº 7 (Vol. 8) Ano 7. Pp. 247-258

Segons estudis realitzats, el percentatge d'influència de l'escola en l'èxit escolar d'un alumne és d'un 20% enfront del 80% que correspon a les circumstàncies particulars de l'alumne<sup>8</sup> (R. J. Manzano, 2000).

Entre les circumstàncies externes a l'escola que es contemplen en aquest 80% es poden citar les següents:

- Les habilitats que l'alumne posseeix.
- El nivell cultural dels progenitors.
- El nivell socioeconòmic.
- La prioritat atorgada a l'estudi per part dels pares i les expectatives de futur que tenen sobre el seu fill.
- Els mitjans que els pares posen a l'abast dels seus fills estudiants: horari per a l'estudi, lloc adequat en ventilació, llum i sorolls; recursos del tipus obres de consulta, accés a internet, etc.
- La reacció i mesures que els pares prenen davant els resultats de l'avaluació dels seus fills.
- El compromís de col·laboració, comunicació i seguiment que els pares adquireixen amb el centre escolar dels seus fills.

Podria adduir ara que el treball en els centres educatius no és important, però, tot i no ser determinant, la seua importància rau en l'ús que es faça d'aquest 20% d'influència. Aquest percentatge puja fins a un 30% a l'escola de zones rurals i desfavorides, per la qual cosa podem concloure en els següents punts:

1. La capacitat compensadora de desigualtats de l'escola rural, ja que desenvolupa les competències de l'alumnat pal·liant les possibles mancances que aquests tenen en el si familiar.
2. L'aprofitament d'aquest 30% que el centre fa és decisiu, considerant que aquells centres que aposten per la formació, l'autoavaluació, la revisió metodològica dels seus projectes curriculars i la reflexió i presa de decisions atorga un valor afegit al centre.

Les dades derivades per informes d'avaluació d'alumnat, com els realitzats per PISA aplicades a estudiants de 15 anys? i les proves PIRLS i TIMSS, a alumnat de 9 anys, o les pròpies proves de diagnòstic de 4t d'Educació Primària i 2n d'ESO, que estableix la vigent Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació LOE, revelen matisos que suggereixen la necessitat de millores

---

<sup>8</sup>Manzano, R. J. (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

substantives en alguns aspectes, àrees i competències bàsiques dels ensenyaments obligatoris.

La Unió Europea aborda aquesta problemàtica en l'Estratègia Europa 2020, on es fixen uns objectius concrets que han de permetre l'assoliment d'una economia intel·ligent, inclusiva i sostenible. Uns objectius que obliguen a focalitzar els esforços dels Governos en la millora dels resultats escolars i del nivell formatiu dels ciutadans, per aconseguir el ple desenvolupament personal, professional i social al llarg de la vida.

Per a Espanya la Comissió Europea li va fer una sèrie de recomanacions entre les quals destaquem:

*5. Educació: Les debilitats estructurals dels sistemes d'educació i formació han contribuït a l'alta taxa d'atur juvenil i en gran mesura continuen sense esmenar. Espanya ha d'aplicar totes les reformes previstes en l'àrea educativa.*

*6. Inclusió social: La pobresa i l'exclusió social van en augment a Espanya a causa principalment de la situació del mercat de treball, tot i que també a la limitada eficàcia de la protecció social a l'hora de reduir la pobresa. Cal prendre mesures per millorar l'eficàcia de les polítiques en aquest camp.*

La nombrosa la successió de lleis orgàniques educatives espanyoles sense que s'haja aconseguit un pacte social per l'educació, no contribueix a consolidar l'estabilitat del nostre sistema educatiu, malgrat les inversions econòmiques i els pobres resultats competencials del nostre alumnat. Gómez Dacal (2012)<sup>9</sup> defensa "la necessitat, i l'oportunitat, d'escometre d'una vegada per totes una reforma ambiciosa, estable, que responga a les exigències de la Societat del Coneixement".

Però l'educació en la Societat del Coneixement exigeix diversos canvis de capital importància per al sistema educatiu. Assenyalaré breument quatre dels principals<sup>10</sup>:

- a) En primer lloc és necessària una redefinició de l'aprenentatge. Aprendre no és 'saber coses' sinó saber gestionar la informació, saber plantejar-se nous problemes i noves maneres de resoldre'ls, és aprendre a prendre decisions sobre el propi treball. El que compta ara és, com va assenyalar

---

<sup>9</sup> Gómez Dacal, G. (2012): "¿Una reforma de la educación para el siglo XXI?", en diario El País, 10 de febrero. Disponible en xarxa en <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/02/10/actualidad/1328908298381870.html>

<sup>10</sup> Tourón Figueroa, Javier (2001): Igualdad, eficacia y excelencia: retos del sistema educativo ante la sociedad del conocimiento. [Cuarto Congreso de Economía de Navarra](#).

la Declaració de Royaumont del Club de Roma, "aprendre a no saber", però paradoxalment, aprendre a no saber és una tasca que requereix saber molt, però significativament.

- b) Una redefinició de l'ensenyament és una altra de les exigències de la societat del coneixement. Com va assenyalar fa algun temps (Cf. Tourón i cols. 1991), la tasca dels professors en aquesta societat tan canviant no és precisament "respondre a l'últim producte del canvi sinó ensenyar als alumnes a saber acomodar-se a ell.
- c) Ara l'important ja no és què s'ensenyi sinó com s'ensenyi. La importància rau en el que s'aprèn, no en el que s'ensenyi. El que interessa no és ensenyar sinó aprendre, transferir el protagonisme de l'activitat a l'alumne, que és qui ha de fer seua la informació i transformar-la en coneixement significatiu i funcional per a ell. Ja no es tracta de transmetre continguts, que d'altra banda estaran desfasats en poc temps, sinó de fomentar hàbits intel·lectuals. Aquí hi ha una de les claus i el més gran dels reptes del sistema educatiu en una societat en què els resultats fàcils a curt termini prevalen sobre qualsevol altra consideració.
- d) El tercer dels canvis a què vull referir-me, conseqüència dels dos anteriors, té a veure amb els nous rols que professor i alumne han d'assumir. És perfectament coneguda la resistència del sistema educatiu al canvi. N'hi ha prou analitzar, per exemple, els mètodes d'ensenyament en la Universitat, tan iguals a la *lectio* de les escoles monacals i catedralícies com abans d'haver-se inventat la impremta. Cal que el professor canvie el seu paper d'actor al d'orientador, d'expositor de coneixements al d'assessor, transferint a l'alumne el protagonisme que, d'altra banda només ell té; l'alumne és l'aprenent, encara que no és tan segur que sempre aprengui, com li passa al professor. Aconseguir una implicació personal a través de l'acció és un dels reptes de l'educació moderna, que va molt més enllà de la profusió de mitjans tecnològics, com de vegades puerilment es pensa. Per saber el que volem fer, hem de fer el que volem saber, podríem dir recordant aquella màxima, tan actual, l'estagirita. L'alumne ha de passar d'espectador a protagonista, de subjecte *pacient* a subjecte *agent*.
- e) La implantació decidida i la integració com cal de les noves tecnologies poden fer possible aquesta aparent utopia, però no perquè faciliten el ràpid accés a la informació i la fan assequible; això sent molt, és poc. La



importància de les noves tecnologies resideix al meu entendre en dos aspectes bàsics: la diferent funció que adquireixen en el procés d'ensenyament-aprenentatge professor i alumne, permetent un desenvolupament de capacitats diferents, tant per a uns com per a altres i en què el tractament de la informació ja no és lineal i permet estructuracions diverses. Per això la clau ara és una educació que fomenti hàbits intel·lectuals (societat del coneixement), en lloc de la simple transmissió de coneixements (societat de la informació). L'important no és el sabut, sinó el saber. "El descriptiu cedirà la primera posició al metodològic. El formatiu tindrà major rellevància que el informatiu".

Tot i això, encara que els nostres nivells d'equitat, que si vol ser real ha de permetre una adequada conjunció amb la diversitat entesa com una opció inclusiva i no selectiva, hagen estat un referent internacional, que els nostres mestres i professors estiguen cada vegada més formats, ara amb el títol de grau que substitueix la diplomatura de Magisteri i amb el nou Màster de Formació de Professorat de Secundària que ha substituït al Certificat d'Aptitud Pedagògica (CAP), i que els nostres alumnes de la societat del coneixement tinguen davant seu nous reptes curriculars i socials d'ampli calat, ens temem que alguna cosa malament estem fent en l'educació, i per tant, en la nostra societat, perquè tants joves hagen de suportar tota la vida, en molts casos les conseqüències d'un abandonament prematur<sup>11</sup> de l'educació escolar obligatòria<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> L'informe d'Eurostat revela que Espanya duplica la taxa d'abandonament escolar de la Unió Europea. Vegeu la notícia publicada al diari ABC, que indica que "Espanya va ser el 2010 el tercer país de la Unió Europea (UE) amb major taxa d'abandonament escolar primerenc entre els seus joves d'entre 18 i 24 anys. Segons l'oficina d'estadística Eurostat, el 28% dels espanyols compresos entre aquesta franja d'edat no prosseguir els seus estudis després d'haver cursat l'ensenyament bàsic obligatori (o ESO). Això significa que la taxa del nostre país duplica la de la UE, que és d'un 14%. "(Negretes en l'original). Pot veure's <http://www.abc.es/20120514/sociedad/abci-estudio-eurostat-fracaso-escolar-201205111726.html> Així mateix, vegeu l'estudi de la Comissió Europea 2011 titulat "Comunicació de la Comissió al Parlament Europeu, al Consell, al Comitè Econòmic i Social Europeu i al Comitè de les Regions" (disponible a [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_es.pdf)). En aquest estudi s'aborda la problemàtica de l'abandonament prematur de l'educació obligatòria al mateix temps que se suggereixen polítiques educatives per pal·liar-ho, en el marc dels objectius plantejats per l'any 2020, ja que s'indica que "El 2009 més de sis milions de joves, el 14,4% dels que tenien entre 18 i 24 anys, van abandonar l'educació i la formació havent conclòs només el primer cicle d'ensenyament secundari o nivells inferior. I el que és encara més preocupant: el 17,4% d'ells havien conclòs només l'ensenyament primari. L'abandonament escolar prematur representa una pèrdua d'oportunitats per als joves i un malbaratament de potencial social i econòmic per a la Unió Europea en el seu conjunt."

<sup>12</sup> Camacho Prats, Alexandre (2014): *Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona

D'aquesta manera, i malgrat el debat existent sobre si la inversió econòmica és suficient o deixa molt a desitjar, tenim un sistema educatiu que, des del nostre punt de vista, no sempre compleix adequadament amb la seua comesa i que en excés és el que abandona el estudiant en lloc del contrari.

Massa capital humà desaprofitat tots els anys, amb índexs que sens dubte haurien de millorar. De fet, Imbernón (op. Cit.), En la seua preocupació per les conseqüències que comporta la incoherència de les retallades pressupostàries en matèria educativa, adverteix que «un trenta per cent de fracàs escolar condemna a molts a la marginació».

Segons l'informe d'Eurostat referit a l'any 2012, i publicat en l'estiu de 2013<sup>13</sup>, a Espanya la xifra d'abandonament prematur d'homes és del 28,8 per cent, i una mica menys per a les dones, amb un percentatge del 20,8 per cent. D'aquesta manera, si fem la mitjana entre les dades dels dos gèneres, resulta un valor del 24,6 per cent.

Malgrat el penós lloc que ocupem a Europa en abandonament escolar, la inversió en educació n'és poca i els resultats en matèria de competències bàsiques de l'alumnat tampoc surten ben parats, segons les dades aportades per informes d'avaluació internacional d'alumnes en edat de escolarització obligatòria, com ara els esmentats TIMSS, PIRLS i PISA.

El mateix Ministeri d'Educació, Cultura i Esport (2012b: 36), admet que la despesa de "Espanya en 2009 està per sota de la mitjana de la UE en despesa pública en educació com a percentatge del PIB" al mateix temps, que paradoxalment sosté que "els recursos humans i materials que un país destina a l'educació dels seus ciutadans, són un indicatiu de la importància que el país atorga a l'educació" (*ibídem*).

Al mateix temps, la xacra de la desocupació, amb valors nacionals esgarrifoses, llança dades<sup>14</sup> que xifren en aproximadament el 50 per cent (un de cada dos, que vist així sol reflectir millor l'abast del drama) dels nostres joves amb edats compreses entre 16 i 25 anys no tenen feina ni la formació acadèmica fonamental per aconseguir millorar la seua situació.

Així mateix, el segon dels tres principis fonamentals de la LOE (Preàmbul: 17), subratlla la necessitat que tots els components de la comunitat educativa

---

<sup>13</sup>Veure: [epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-GL-13-002/EN/KS-GL-13-002-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-GL-13-002/EN/KS-GL-13-002-EN.PDF)

<sup>14</sup>Veure: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/discursos/2012/01/20120131-comparecencia-edu-dep-congreso.pdf?documentId=0901e72b8122bb8d>

vinguen a col·laborar per proporcionar una educació de qualitat per a tots els ciutadans, i adverteix que "la responsabilitat de l'èxit escolar de tot l'alumnat no només recau sobre l'alumnat individualment considerat, sinó també sobre les seues famílies, el professorat, els centres docents, les administracions educatives i, en última instància, sobre la societat en el seu conjunt, responsable última de la qualitat del sistema educatiu "

La nostra societat, responsable de l'educació dels seus fills, confia a l'ensenyament bàsic massa competències que aquesta no sempre sap o pot satisfer. Segons s'ha apuntat, la pròpia LOE remet a tots els components de la societat aquesta responsabilitat. Però, també adverteix (LOE, Preàmbul: 30) que "l'activitat dels centres docents recau, en última instància, en el professorat que hi treballa. Aconseguir que tots els joves desenvolupen al màxim les seues capacitats, en un marc de qualitat i equitat, convertir els objectius generals en èxits concrets, adaptar el currículum i l'acció educativa a les circumstàncies específiques en què els centres es desenvolupen, aconseguir que els pares i les mares s'impliquen en l'educació dels seus fills, no és possible sense un professorat compromès en la seua tasca ".

Però , ara, per resoldre esta situació, quines han estat les funcions que ens encomana la Llei ?

Les set funcions actuals recollides en la LOE i que la LOMQE no modifica queden agrupades així:

**Controlar o Supervisar:**

- a) Supervisar i controlar, des del punt de vista pedagògic i organitzatiu, el funcionament dels centres educatius així com els programes que en ells incideixen.
- b) Supervisar la pràctica docent, la funció directiva i col·laborar en la seua millora contínua.
- d) Vetllar pel compliment, en els centres educatius, de les lleis, reglaments i altres disposicions vigents que afecten el sistema educatiu.
- e) Vetllar pel compliment i aplicació dels principis i valors recollits en aquesta Llei, inclosos els destinats a fomentar la igualtat real entre homes i dones.

**Avaluar:**

- c) Participar en l'avaluació del sistema educatiu i dels elements que l'integren.

**Assessorar:**

- f) Assessorar, orientar i informar els diferents sectors de la comunitat educativa en l'exercici dels seus drets i en el compliment de les seues obligacions.

**Informar:**

g) Emetre els informes sol·licitats per les administracions educatives respectives o que es deriven del coneixement de la realitat pròpia de la inspecció educativa, a través de les vies reglamentàries. Avaluar

A partir de l'exercici d'estes funcions com ens veu la comunitat educativa?

L'èxit escolar de cada alumne és el resultat d'un procés acumulatiu amb una trajectòria que comença en les primeres etapes educatives i que es va consolidant a mesura que es van adquirint els coneixements i es van assolint les competències que permetran a l'alumne, mitjançant la seua adequada mobilització, resoldre situacions i problemes de complexitat progressiva, alhora que la construcció i gestió de nous coneixements. Les dificultats específiques que es poden presentar en aquest procés han de ser identificades i resoltes de manera satisfactòria per evitar disfuncions en el progrés personal i acadèmic de l'alumne i que, amb la seua cronificació, esdevinguin situacions de fracàs i d'abandó escolar. Aquest enfocament aporta una visió més proactiva, focalitzada més en el procés que en els resultats finals, i fa prioritzar aspectes processuals rellevants com la professionalització de la docència i de la direcció, el currículum, les estratègies d'ensenyament i aprenentatge, l'orientació educativa, la detecció precoç de necessitats educatives i la implicació de les famílies.

Analitzant l'esmentada situació educativa i social, ens ha interessat des de fa alguns anys el paper de qui tradicionalment ha estat i hauria de ser defensora i garant del dret a l'educació: la Inspecció educativa i els seus inspectors<sup>15</sup>, la majoria de nosaltres amb experiència en direcció de centres, i excel·lents coneixedors de la realitat educativa d'escoles, col·legis, instituts i altres centres en què es desenvolupa l'acció educativa. I és que aquesta doble condició ens atorga una responsabilitat molt destacada en el bon funcionament de la nostra educació.

Com diu Marina, *l'educació és un món complex i opac. És difícil conèixer sense estar dins. Per exemple, quina opinió tenen els professors i els propis inspectors sobre el sistema educatiu? Fins on sé, la LOMCE no introdueix cap novetat en aquest tema, de manera que les funcions dels inspectors segueixen sent les vigents.*

---

<sup>15</sup>Inspectors i inspectores que abans han estat docents per ser Inspectors i que la LOE demana una antiguitat mínima de sis anys en alguns dels cossos que integren la funció pública docent

*La meua impressió és que els inspectors, que procedeixen tots de la docència, saben molt bé que, a més de controlar i vigilar el compliment de la llei, la seua tasca consisteix a assessorar i contribuir a millorar el sistema educatiu. I intenten esbrinar de quina manera poden fer-ho. No és fàcil i per això crec que seria convenient obrir un debat sobre el que la inspecció pot fer, a més d'inspeccionar el que fan els altres. Per la meua banda, els vaig proposar un objectiu: no limitar-se a detectar les males pràctiques, sinó esforçar-se per detectar les bones. Els vaig demanar que ens ajudaran a descobrir professors excel·lents, a donar a conèixer el seu treball, a premiar el seu esforç que, de vegades, no és ben comprès pel claustre. Però, sens dubte, poden fer moltes coses més. El diàleg entre docents i inspectors, per conèixer les respectives experiències i intentar fomentar els llaços de col·laboració podria ser molt fructífer. No podem permetre'ns desapropiar energies. Per això, us dirigeixo una pregunta: ¿què podria fer la inspecció per millorar l'educació?*

*El poder tem la independència. Per aquest motiu els que l'exerceixen tracten de controlar els mecanismes que puguen amenaçar la supervivència del seu estatus. Però una societat democràtica necessita ressorts que garanteixen els drets dels ciutadans perquè les lleis s'apliquen en condicions d'igualtat per a tothom. L'exemple més paradigmàtic serien els jutges i fiscals, o els diferents òrgans de control i avaluació, com les inspeccions de treball, sanitat, hisenda, o educació.*

*Aquests òrgans administratius necessiten, per definició, gaudir de la independència i autonomia que els permeten salvaguardar els drets dels ciutadans i el compliment de les normes democràticament assumides. Òbviament, no es tracta d'una independència absoluta, sinó la necessària per funcionar a manera de frontissa entre la societat i l'administració. Equilibri delicat que el poder pot trencar, des del moment en què els organismes encarregats de la inspecció són creats per la mateixa administració, el que permet a aquesta establir les condicions organitzatives que impedeixen o dificulten l'exercici adequat de les seues funcions, sobretot quan aquestes posen en evidència les polítiques desenvolupades. Un bon funcionament d'aquesta Inspecció, garant del compliment de la llei i dels drets dels ciutadans, la legítima com a servei públic, però exigeix una administració respectuosa amb la ciutadania i una ciutadania gelosa per exigir el respecte dels seus drets.*

*La Inspecció d'Educació ha de ser molt més que un òrgan tècnic al servei de l'administració de torn. És la responsable constitucional de que el dret inalienable a l'educació es converteixca en realitat indiscutible per als ciutadans i obligació inexcusable per a un estat democràtic més enllà d'interessos*

*partidistes. La independència, l'autonomia i la responsabilitat professional són requisits imprescindibles d'una Inspecció Educativa en un Estat de dret. La seua actual organització i, sobretot, la seua dependència politicoadministrativa constitueixen, en aquests moments, un dels majors problemes per a exercir plenament les seues funcions legítimes de servei públic.*

Quan a la junta directiva d'ADIDE-PV ens vàrem plantejar la celebració d'estes XIII Jornades vam dir que el tema ens agradava i el títol de les Jornades ha estat posat en sentit afirmatiu, encara que jo quan vaig pensar esta ponència li vaig posar un interrogant.

Als últimes Jornades d'ADIDE-PV sempre hem buscat escoltar als altres responsables de l'educació dels nostres futurs ciutadans i ciutadanes i a les XI Jornades de Vila-real, ja vàrem escoltar com Juan Carlos Melià, professor de l'IES Benigasló, ens va donar llum amb la seua ponència: "Sentit i valor de la inspecció educativa en el segle XXI: Una proposta des de la mirada del professorat", que amb el seu imaginari ens va donar les sis imatges, a partir de les diferents entrevistes del ponent, que era necessari percebre de la inspecció d'Educació

Primera imatge: **"La IE està obsoleta: o canvia molt o acabarà sent totalment inútil".**

Des d'aquesta perspectiva això significava :

1. Que està un tant des-ubicada: la proximitat i connexió entre l'Administració educativa i els centres docents relativitza la necessitat de serveis intermediaris com la IE (tal com està ara) especialment quan l'administració electrònica genera un nou orde en la gestió, que desplaça parcialment a la IE, doncs ja no és tan necessària per a l'assistència burocràtica. ITACA és part del nou paradigma.

2. Que no té una missió clara: la creixent autonomia dels centres i la suposada fortalesa dels equips directius, exigeixen un altre model d'intervenció de la IE, ja que moltes tasques que pot fer la directiva dels IES les venia o encara les ve fent la inspecció.

En fi, segons la percepció del professorat en aquesta qüestió, la Inspecció conserva l'herència d'un model antic, que va nàixer per a donar resposta a un altre tipus de societat i de sistema escolar, que està arrelat amb els principis educatius de la Revolució Industrial.

A partir d'ací fa un nou enfocament que anomena "**supervisió discursiva**" i l'encaixa dins la preocupació principal pel sistema educatiu i no per un centre o lots de centres particulars.

Segona imatge: "**El problema de la IE és la seua dependència política**"

Aquesta dependència política es dona en dos sentits ben distints:

1. Sentit axiològicament neutre: està referit al desconcert que provoquen els mosaics conceptuals, normatius i conjunturals associats a la IE. Ni la LOCE (2002) ni la LOE-LOMQUE (2006-2013)) resolen clarament les disjuntives o dialèctiques que tenallen a la inspecció.
2. Sentit negatiu: Alguns assenyalen una certa falta de independència política, encara que s'entén que és difícil d'evitar. El més benevolent dels meus companys diu que "la IE no té marge d'actuació o independència política". El més crític diu que "*faran allò que el polític de turno mane*" (sic).

Siga aquesta imatge certa o no, en qualsevol cas els dos sentits afecten prou a la professionalització i valor de la IE, i formen part de l'imaginari docent, forjant així un tipus concret de vinculació que marca les relacions inspeccionats-inspeccionadors.

PROPOSTES:

1. Les Administracions educatives han de definir millor el paper institucional de la Inspecció, delimitant la seua acció. I els inspectors/res han de participar en aquestes tasques que tant els afecta.
2. Caldrà incrementar la confiança en els principis en què es fonamenta el vigent mode d'accés al "lloc", així com la formació específica exigida, etc. Evitem així altres problemes de legitimitació.
3. També caldrà un exercici més tècnic per a ser i parèixer més independent del poder polític.
4. Finalment, és necessari donar-li més autonomia i valorar més el seu paper: ha de formar part dels òrgans consultius i d'avaluació de l'Estat i de cada Comunitat Autònoma (dels consells escolars de tot tipus, etc).

Tercera imatge: "**igual que cada maestric te el seu librico, també cada inspectorico te el seu librico**".

Aquesta expressió és una versió col·loquial d'un problema seriós (i que enllaça amb el que hem dit abans): la IE potser té un "dèbil perfil professional".

PROPOSTA: Caldrà refermar la seua professionalització interna (interna en el sentit de què els correspon als inspectors/es fer-ho o reclamar-ho, i és responsabilitat seua millorar el seu funcionament autònom... Com?

1. Treballant vertaderament en equip.
2. Potenciant el paper de la universitat en la seua formació.
3. Protocol·litzant la seua tasca.

En fi, l'alternativa que proposem passa per crear vertaders equips pluridisciplinars d'inspectors, en permanent diàleg amb els equips directius i el professorat, que lliuren informes públics de millora (per suposat amb seguiment de la seua incidència real en els canvis que han d'abordar els centres). Cal investigar i fer estudis monogràfics de context que afecten des d'un IES particular a zones completes, a cohorts de població escolar, etc. Aquesta proposta no exclou l'atenció de les actuacions puntuals i incidentals, però es canvia la perspectiva en la mesura que aquestos estudis s'aboardarien des del treball cooperatiu dels equips que es designaren (integrats també per professorat, per què no) i amb la motivació de col·laboració i millora (puntual i general).

Quarta imatge: ***“Els Inspectors són uns buròcrates. La seua funció és el control. L'assessorament seriós no sabem el què és”***

Nova qüestió que afecta, potser, a la dialèctica interna més greu que viu la IE. Aquesta disjuntiva o dialèctica se formula de la manera següent: com fer compatible, si és possible, el control i l'assessorament.

Aquesta disjuntiva es viscuda pel professorat de forma directa i podem detectar-la amb expressions col·loquials i quotidianes del tipus: “Alerta, que l'inspector està per ací... Què voldrà este ara?”; O, “este inspector s'ho llig tot, fins a les comes, l'altre res de res (i les dos coses pareixen malament)”; O, “este no ve més que a controlar ...”, etc. No entre en la qüestió de que part del professorat pot actuar caient en la fal·làcia ad baculum... però de nou tenim una imatge que genera opinió i gestiona actuacions, relacions i pre-disposicions.

Sempre ha sigut difícil combinar el rol d'assessor, d'ajuda, de facilitador, amb el de controlador o vigilant. Crec que tots els inspectors tenen imatges reals col·legides del treball professional en què es conjuguen ambdós facetes...

Aquesta disjuntiva revela la confrontació de dues concepcions totalment diferents del que ha de ser la IE: una, que l'entén principalment com un òrgan



de vigilància i control; i una altra, que la concep com una institució tècnica encarregada d'assessorar a la comunitat escolar amb l'objectiu de millorar la qualitat de l'ensenyament, de fer escola. Entre ambdues concepcions, el model que s'ha imposat al llarg de la història ha estat el primer. Un model en el qual la Inspecció hi ha ocupat un paper excessivament rígid i estàtic, poc creatiu. Cert que la normativa és fonamental, que la interpretació i resolució de conflictes és una tasca no només necessària sinó molt important, però això no evita que la pedagògica també ho siga i passe per davant de la "legalista".

Cinquena imatge: ***“després d’afirmar que els inspectors/es són buròcrates, s’afegeix a més que, de pedagogia... si en saben, ni els val a ells ni ens val a nosaltres”***

Col·loquialment es correspon a expressions del tipus: “el nostre inspector, sempre exigint paperam, si el que realment importa són els xiquets i a ells els dediquem menys...!”.

Recordem que ja hem destacat la decepció de molts professors/es amb les mesures adoptades per la IE, especialment amb suposats plans de millora o directament la seua desvinculació en els processos de millora.

PROPOSTA: La tasca assessora en educació escolar és fonamental i deu de ser un procés sostingut d'ajuda consentida i d'acompanyament per mitjà d'accions orientades a la millora de les pràctiques professionals dels docents i directius. Assessorar suposa un procés de desenvolupament personal i professional per als que participen en ell, no sols per a les persones assessorades, i una pràctica molt efectiva per a la formació d'unes i altresí. Açò es el que més valoraríem d'un inspector/a.

Sexta imatge: ***“És un cos desmotivats, distant amb la pràctica, poc dinàmic i orientat cap al manteniment del sistema...”***

Des de l'imaginari del professorat, la IE està ètica i professionalment qüestionada. Es el que hi ha com a rerefons d'expressions quotidianes del tipus: “Ja m'agradaria a mi que entrara en les classes i aguantara els meus alumnes (o que aguantara a tal alumne) i després que em diga el que vullga... O del tipus: “éste quan feia classe...”; O “què em va a contar a mi, si ell és d'història i jo de matemàtiques!”...

Certament, hi ha un desajust entre el disseny teòric de les funcions de la inspecció, com ara: "supervisar i controlar des del punt de vista pedagògic i organitzatiu el funcionament dels centres", "supervisar la pràctica docent i la

funció directiva", "participar en l'avaluació del sistema educatiu", etc. i la pràctica real que s'exerceix, ja que moltes de les tasques del quefer quotidià tenen més a veure amb la gestió i la burocràcia que amb la pedagogia i amb la proximitat a la comunitat educativa.

Encara que en els plans anuals pareix que les actuacions prioritàries responen a un model tècnic-pedagògic, les actuacions habituals responen a un model burocratitzat. El pitjor és que la major part del temps operatiu transcorre en actuacions que finalitzen en si mateixes i no tenen a penes projecció d'optimització, ni per al propi Centre, ni per al complex de centres del mateix entorn, ni per al Sistema Educatiu en general. (Crec que en el centres passa el mateix... És un mal comú: em fa l'efecte que l'equip directiu passa el temps resolent accions puntuals que ben bé podríem resoldre el professorat i no es dedica a projectar, coordinar, etc.).

La conclusió és que aquesta situació monopolitza l'actuació dels Inspectors limitant-los per a un altre tipus d'intervenció més eficients per al sistema educatiu. De fet, quan se pregunta als inspectors i se constata que –per a ells– l'avaluació dels centres, orientada a la seua millora, hauria de ser la seua activitat prioritària (el 95,1%), funció que no ha tingut encara un desplegament i aplicació suficient en la pràctica; també constatem que una majoria aclaparadora d'inspectors (93,3%) considera que el treball quotidià de la inspecció el consumeixen més les actuacions incidentals i/o burocràtiques que les pròpiament tècnic-pedagògiques.

PROPOSTA: El professorat desitja una inspecció més pedagògica que burocràtica i que es prioritze la funció de "participar i col·laborar en la millora del sistema educatiu i la qualitat de l'ensenyança". De fet, el professorat pensa que treballar per a aconseguir l'èxit de tots suposa reforçar la dimensió pedagògica de la Inspecció, posant en un primer pla la necessitat implicar-se, organitzar conjuntament amb el professorat i seguir molt de prop els processos d'avaluació i els resultats obtinguts. N'hi ha moltes coses que es podem resoldre des del centre mateix, només caldria donar suport i confiar (... no ja personalment sinó estructuralment) més en l'equip directiu, en l'equip docent i en el consell escolar.

Per altra banda el nostre company Rogeli Santamaría va publicar un article: *La inspecció semidesnuda. Opiniones de y sobre la Inspección de Educación*, publicada l'any 2013 a la Revista Avances de Supervisión Educativa en el qual a partir d'enquestes d'opinió, formulades amb motiu de les XI Jornades de Vila-real a l'any 2012, conclou amb tota una sèrie de propostes molt clares i

reivindicatives per garantir els drets educatius dels ciutadans. *Una inspecció independent dels òrgans polítics i que ha d'eixir i actuar en els centres i en les comunitats, amb una visió positiva i oberta del nostre treball, individual, col·lectiu i comunitari; per als centres i amb els centres educatius buscant la seua millora i la de tot el sistema educatiu, inclosa la Inspecció i l'Administració educativa. Trenquem aquesta espècie d'endogàmia que ens esclavitza i dificulta els avenços.*

A partir d'eixos sentiments, manifestats a les diverses enquestes, considere que la inspecció d'educació serà motor de l'èxit escolar, quan el seu rol converteixca als inspectors i les inspectores en actors i actrius de les funcions de comprovació, innovació, millora i assessorament.

### **On anem?**

Doncs, jo em pregunte, som realment els inspectors i les inspectores d'educació motor de l'èxit escolar?. Des de la celebració de les XI Jornades d'ADIDE-PV a Vila-real, en aquest associació ens hem qüestionat la raó de ser de la nostra tasca, donada la visió que sobre la inspecció d'educació té la Comunitat Educativa.

Des de la visió que ens han donat el professor Juan Carlos Melià i Rogeli Santamaria cal revisar on estan les claus de l'èxit escolar a partir d'aquelles debilitats manifestades pel nostre Sistema Educatiu als diferents Informes Internacionals:

En el pla internacional, probablement, els dos organismes que major impacte han tingut en l'impuls de les avaluacions de sistemes educatius han estat la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) i l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE).

El Consell d'Europa, reunit el 12 de maig de 2009, va fixar com hem vist uns nous objectius estratègics per a la cooperació europea en l'àmbit de l'educació i la formació, amb l'horitzó de l'any 2020, anomenats ET2020. Aquests objectius són encara més ambiciosos, en alguns aspectes que els de l'any 2010, però cal tenir en compte que corresponen al segon decenni consecutiu d'actuacions del països de la UE en aquesta direcció.

Concretament es fixen els quatre objectius estratègics següents:

1. Fer realitat l'aprenentatge permanent i la mobilitat.
2. Millorar la qualitat i l'eficàcia de l'educació i la formació

3. Promoure l'equitat, la cohesió social i la ciutadania activa

4. Incrementar la creativitat i la innovació, incloent l'esperit empresarial, en tots els nivells de l'educació i la formació

A la vista de tot això, ens interessa parlar del paper que té, o pot tenir, la inspecció educativa en l'assoliment dels objectius del programa ET2020. La inspecció és important perquè és un dels organismes de l'administració que està proper als centres docents i, per tant, pot assessorar als equips directius, als equips docents, als professors.. Entre les funcions de la inspecció n'hi ha algunes de fonamentals per a la contribució a l'assoliment del objectius ET2020:

- La supervisió dels centres i serveis educatius
- La supervisió de l'exercici de la funció docent i de la funció directiva
- La participació en el desplegament d'accions per a la millora de la pràctica educativa
- El desenvolupament de processos avaluadors i la participació en l'aplicació d'avaluacions.
- L'assessorament, la orientació i la informació als diferents sectors de la comunitat educativa.

L'informe Mckinsey sobre l'educació a Espanya 2012 considera tres grans àrees d'actuació per millorar el rendiment dels alumnes: transparència en les mètriques de rendiment educatiu, professionalització de la docència i autonomia dels centres. La intervenció de la Inspecció es mostra com un instrument fonamental.

A l'últim estudi PISA 2009 a l'informe que l'OCDE li fa a Canàries diu: "La Inspecció Educativa hauria de tenir un paper més destacat, brindant major suport pràctic als centres, en rendició de comptes externa, i donar menys prioritat a la tasca d'informar a la Conselleria d'Educació. Especialment, els inspectors haurien de compartir amb els directors la tasca de supervisió del professorat en període de prova; confirmar la decisió de si l'han superat o no; formar i ajudar els directors en l'avaluació del rendiment de cada professor a l'aula; i donar una segona opinió sobre les propostes del director sobre incentivar professors excel·lents i requerir que el professorat segueixca formant-se. Els inspectors haurien de revisar els resultats del centre cada any, juntament amb el director, i assessorar sobre com poden millorar-se. També

haurien d'actuar com a avaluadors externs del centre en el seu conjunt, incloent qüestions com efectivitat de la gestió, lideratge, relacions amb els pares i qualitat d'edificis i recursos.<sup>16</sup>

Per l'altra, el final del segle XX ens va presentar un món amb vertiginosos canvis. Un món on l'economia ja no es basava en la terra o el capital, sinó en el coneixement. Un mercat desprietat i de ferotges competidors. Un món on algunes xicotetes companyies sobrepassen en vàlua a algunes gegantines corporacions mundials. On cada persona té accés a productes, servicis i informació sense moure's de sa casa. On les xarxes són més importants que els països i on els negocis han de fer-se en temps real o estarem fora del mercat.

Podem afirmar que els sistemes educatius de la Humanitat no han sigut aliens a esta interacció i que en els últims anys hem assistit a la conveniència d'uns sistemes educatius dissenyats per a respondre a la Revolució Industrial, però considere que la Humanitat avança a una velocitat de vertigen en una altra revolució, que és el que últimament venim denominant Revolució del Coneixement.

Per aquest motiu, com alguns autors han assenyalat<sup>17</sup> [HARGREAVES, A. 2003], el paper que ha de jugar i els reptes que han d'afrontar els sistemes educatius com a actor principal per a la formació de les persones en la societat del coneixement és doble i a la vegada doblement complicat. Per un costat l'escola ha de proporcionar les capacitats i les competències necessàries per permetre sobreviure als individus i a les organitzacions en aquesta societat, i per l'altre ha de contrarestar els efectes col·laterals d'exclusió generat per aquest mateix model econòmic i social. Cal evitar que ningú pugua quedar enrere per manca d'oportunitats educatives a la vegada que es promou el talent individual.

De fet el que es vol és l'assoliment de les Competències Bàsiques, una versió extensa dels ja famosos quatre pilars essencials de l'aprenentatge presentats l'any 1996 en l'informe Delors<sup>18</sup>:

- **aprendre a conèixer**, combinant una cultura general suficientment àmplia amb la possibilitat de profunditzar els coneixements en un xicotet

---

<sup>16</sup>El informe 'Orientaciones de Pisa para Canarias', elaborado por la OCDE, .2012..

<sup>17</sup>Hargreaves, A. (2003) "*Teaching in the Knowledge Society*", Maidenhead: Open University Press.

<sup>18</sup> Delors, J. (1996) "*La educación encierra un tesoro*". UNESCO International Commission on Education for the Twenty-first Century (<http://www.unesco.org/delors/>). Document en línia en format pdf disponible a: [http://www.unesco.org/delors/delors\\_s.pdf](http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf)

nombre de matèries. El que suposa, a més: *aprendre a aprendre* per poder aprofitar les possibilitats que ofereix l'educació al llarg de la vida.

- ***aprendre a fer***, amb la finalitat d'adquirir no només una qualificació professional sinó, més generalment, una competència que capacite a l'individu per fer front a gran nombre de situacions i a treballar en equip. Però, també, aprendre a fer en el marc de les distintes experiències socials o de treball que s'ofereixen als joves i adolescents, bé espontàniament a causa del context social o nacional, bé formalment gràcies al desenvolupament de l'ensenyament per alternança.
- ***aprendre a viure junts*** desenvolupant la comprensió de l'altre i la percepció de les formes d'interdependència -realitzar projectes comuns i preparar-se per a tractar els conflictes- respectant els valors de pluralisme, comprensió mútua i pau.
- ***aprendre a ser*** per a que floreixca millor la pròpia personalitat i s'estiga en condicions d'obrar amb creixent capacitat d'autonomia, de judici i de responsabilitat personal. Amb tal finalitat, no s'ha de menysprear en l'educació cap de les possibilitats de cada individu: memòria, raonament, sentit estètic, capacitats físiques, aptitud per a comunicar...

En opinió d'alguns estudiosos aquest nou panorama hauria de conduir en últim terme a un redisseny de tota l'educació.

Pot la Inspecció romandre al marge d'aquestes poderoses corrents de canvi? Segurament no podria, però, a més, com se'ns reconeix un paper de rellevància com a elements catalitzadors de les innovacions educatives, convé adaptar-nos a les noves exigències per a, com fins ara, participar en el progrés de l'acció educativa.

En definitiva, agents i institucions educatives estan canviant i, per això, nosaltres inspectors, per adaptació a la novetat i per estimuladors del canvi, hem d'estar al seu costat i, a més, donar exemple com a institució i individualment a través de la formació i ús de les noves tecnologies.

El professor Gairín<sup>19</sup> entén que una societat en canvi exigeix d'organitzacions que s'adaptin a la innovació és un canvi necessari que es produeix perquè la societat canvia, les organitzacions canvien i les persones, les seues relacions i les seues accions i resultats necessiten canviar. (Defineix les innovacions com canvis institucionalitzats concebuts i realitzats en el si dels centres educatius,

---

<sup>19</sup> Gairín, Joaquín: *Retos y perspectivas de innovación en los centros educativos*. Clifton, Chadwick: La incorporación de la TIC como elemento clave de innovación en las instituciones educativas. British University en Dubai. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos, "Innovación y cambio en las organizaciones educativas", Universidad de Deusto, Bilbao, julio de 2008.

en contraposició a les reformes que serien els intents de dur a terme modificacions estructurals del sistema educatiu com a resposta a canvis que es consideren necessaris.)

La filosofia d'aquesta proposta és considerar al centre com a unitat bàsica de canvi exigeix atendre una realitat complexa i dinàmica però, al seu torn, permet disminuir els obstacles al canvi aprofitant les virtualitats formatives i motivadores del treball col·lectiu.

Les escoles s'han d'acostumar a ser organitzacions que aprenen, la seua obertura a altres àmbits, a altres perspectives i noves fonts de coneixement hauria de ser l'habitual. La filosofia d'aquesta proposta és considerar al centre com a unitat bàsica de canvi exigeix atendre una realitat complexa i dinàmica però, al seu torn, permet disminuir els obstacles al canvi aprofitant les virtualitats formatives i motivadores del treball col·lectiu.

Es repeteix contínuament que el que no s'avalua es devalua. L'avaluació és una part fonamental de l'exercici professional del professorat en el si de l'organització educativa, per tant l'avaluació de les TIC s'han d'incloure en l'avaluació ordinària tant pel que fa a continguts com als procediments de treball.

### ***Cóm ha d'actuar la inspecció d'educació per ser motor de l'èxit escolar?***

Cóm liderar el canvi?

És fonamental que tots els directius, els administradors de l'educació i inspectors prediquem amb l'exemple

Ja a l'any 2008, Pedro Uruñuela<sup>20</sup>, deia que tradicionalment s'ha definit la Inspecció i s'han explicat les seues funcions posant èmfasi en dos enfocaments, aparentment contraposats: considerant els inspectors/es com a administradors i mantenidors del sistema educatiu o, per contra, considerant promotors del canvi, de la millora i de la qualitat. Des del primer enfocament, s'insisteix en la seua tasca fonamental de supervisar el compliment de les lleis i normativa vigent, en el control legal de les diferents actuacions que tenen lloc en el sistema educatiu. Des del segon enfocament, es considera que els inspectors/es han de donar prioritat a l'anàlisi de les oportunitats que es

---

<sup>20</sup>Uruñuela Nájera, Pedro M<sup>a</sup> (2008): Los retos profesionales de la inspección educativa. Rev *Avances en Supervisión Educativa para la aplicación de la LOE*. Mayo. Nº 8

produeixen en el sistema educatiu, a la identificació de les noves necessitats socials que afecten l'alumnat i al professorat a la participació activa en les solucions a aquestes noves necessitats. És des d'aquest segon punt de vista des del qual m'agradaria plantejar la meua intervenció.

Des de la promulgació, desenvolupament i implantació de la LOE, ara actualitzada amb la LOMQE. Quins reptes suposa per a la inspecció educativa el desenvolupament d'aquesta nova llei? Quines oportunitats apareixen per als inspectors i inspectores de cara a aconseguir una major qualitat educativa, quins temes exigeixen una major implicació de la inspecció educativa per als objectius que pretén aconseguir aquesta llei?

Tretze són, al meu parer, els nous reptes que ens hem de plantejar per aconseguir l'èxit escolar per a tothom; desenvolupar un nou currículum, que garanteixca l'adquisició de les competències clau; fomentar i treballar la convivència en positiu; reforçar l'autonomia dels centres i, finalment, implicar el professorat en el treball col·lectiu per aconseguir aquests objectius...

*1.- Els inspectors i les inspectores hem de ser agents de canvi educatiu.*

"L'agent de canvi o referent institucional és aquell professional amb capacitat per influir en la gent i de promoure el canvi, que degudament preparat actuarà sobre l'entorn per conduir i possibilitar la implantació del canvi planificat" (Pont i Teixidor, 1997: 70)<sup>21</sup>

Els inspectors d'Educació hem estat agents que hem propiciat i promogut innumbrables millores de les condicions escolars, i sens dubte la nostra història estarà en deute amb la distingida tasca molts inspectors, que han ajudat a forjar l'avanç social a partir de la millora de l'ensenyament amb el seu ímpetu, coneixements, il·lusió i fins i tot amor per l'educació.

Els inspectors i les inspectores no som aliens als canvis socials operats fins ara. Com a col·lectiu, tenim el repte de prendre consciència del món on vivim i de les conseqüències que aquests canvis tenen dins el context de l'educació.

On en moltes ocasions les tasques principals dels inspectors són d'informadors o formador és en aspectes organitzatius, de personal o altres aspectes com solucionador de denúncies, disbarats o errors d'equips directius

Finalment, nosaltres com a inspectors d'educació estem convençuts que els supervisors/assessors podem ser agents de canvi en els diferents sistemes

---

<sup>21</sup> Ruiz Tarragó, Ferran (2007): *La nueva educación*. LID Editorial empresarial. Fundación Everis, p.83-84



educatiu (Fullan, 2002,<sup>22</sup> Miranda, 2002<sup>23</sup>) i ser un element de millora de la gestió dels centres.

Les reformes escolars i el canvi educatiu han estat tractats molt i des aspectes molt diferents per la història de l'educació en els últims anys. Avui dia sembla haver-hi un acord molt generalitzat sobre el fracàs de les reformes escolars posades en marxa per les administracions educatives i sobre la dificultat d'aconseguir que les institucions escolars facen els seus projectes d'innovació o millora educatives. s'afirma que, malgrat les nombroses i successives reformes posades en marxa per tots els països en els últims anys, les pràctiques escolars han romàs invariables, no s'ha modificat substancialment el que passa realment a les aules i el funcionament de les institucions escolars no ha millorat. Una cosa és la legalitat i una altra la realitat. Els centres escolars no es canvien per decret.

L'interès per les reformes educatives i el desencís pels seus resultats són fenòmens d'abast mundial. Avui en dia s'ha convertit en una cosa habitual que els centres escolars de tots els països rebin nombroses reformes o innovacions no desitjades i moltes vegades mal coordinades que procedeixen de la jerarquies administratives o acadèmiques i que plantegen al professorat noves demandes i exigències professionals. Els centres aborden la seua implementació "per obligació", moltes vegades sense trobar sentit el que els produeix incomoditat, inquietud i confusió. En la majoria dels casos, les reaccions més freqüents són tancar-se davant elles i acomodar-se a les mínimes exigències burocràtiques sense realitzar cap canvi significatiu de concepció o d'actitud.

Quan les reformes i innovacions, imposades o iniciades pels centres, esdevenen tràmits burocràtics, el valor del canvi i de la millora desapareix i tot es redueix a l'emplenament d'uns documents que augmenta el treball del professorat i genera desmotivació i descontentament.

Els centres escolars són institucions que, per naturalesa, tendeixen a l'estabilitat i als quals la inèrcia de pràctiques assentades fa resistents al canvi. les normes organitzatives es transformen en rutines defensives superprotectores que dificulten la millora i el desenvolupament institucional. Els

---

<sup>22</sup>Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio educativo, Barcelona, Octaedro

<sup>23</sup>Miranda, E. (2002), "La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros", Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 86. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf> O.E.I. (2010), Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios, <http://www.oei.es/metas2021.pdf>

centres escolars -com organitzacions- estan compostos per un conjunt de patrons i rutines que guien la conducta dels seus membres i exerceixen una Normalment perviuen els que han estat més reeixits, han donat millors resultats o han aportat estabilitat i seguretat al treball dels seus membres. Per això les propostes de canvi, sobretot les que vénen de fora, suposen una amenaça per l'estatus quo i habitualment solen ser acomodades i absorbides per les maneres habituals de fer característics de la cultura escolar tradicional: individualisme del professorat, fragmentació / balcanització dels centres, desmotivació, falta de suports mutus entre els professors, predomini de la coordinació formal sobre la pedagògica, direcció escolar gerencialista, centralització excessiva ...regulació invisible sobre les seues accions.

Totes aquestes condicions prèvies no contribueixen ni afavoreixen el canvi educatiu i la millora en els centres sinó que, ben al contrari, provoquen el tancament institucional davant de qualsevol proposta que intenti transformar els processos d'ensenyament / aprenentatge.

El canvi educatiu només arriba a ser significatiu si activa els processos d'acció-reflexió-acció en els subjectes que el porten a terme de forma participativa, cooperativa, negociada i deliberativa. Avui és impensable una proposta de canvi o innovació educativa que no estigui plantejada de manera que tots els implicats en ella l'assumeixen, la signifiquen i la realitzen.

Canviar en educació suposa un procés de construcció social, tant si la iniciativa de canvi ve de fora com si ha sorgit dins de la institució escolar, l'important és que el centre la faça seua i que la integre en els mecanismes de la seua estructura. Els canvis promoguts a títol individual per algun professor han donat pas a propostes de millora assumides per tot el centre i gestionades per la seua direcció.

Michael Fullan (2002) ha sintetitzat 9 lliçons bàsiques que sorgeixen d'aquest nou paradigma del canvi dinàmic i que s'han de tenir en compte per la supervisió escolar:

1. No es pot manar el que els centres han de fer.
2. El canvi en educació suposa un avanç cap a alguna cosa que és parcialment desconeguda i implica incertesa i necessitat d'aprendre contínuament.
3. Els problemes són inevitables en els processos de canvi i només a través d'ells és possible trobar noves solucions.

4. La previsió detallada de tot el que implicarà el canvi té el risc de no encertar en la previsió.
5. L'individualisme i el col·lectivisme han de tenir igual poder. La col·legialitat i la aportació individual han de caminar juntes.
6. Ni la centralització ni la descentralització funcionen de forma independent. Els centres i els supervisors es necessiten mútuament i han de mantenir una continua negociació.
8. Els centres han de mantenir connexió amb la seua comunitat escolar i amb el seu entorn.
9. Els responsables de les innovacions educatives i de la millora dels centres són tots els que estan implicats en el seu funcionament, també els administradors i supervisors.

Una centre innovador és el que ha après a aprendre, el que practica un aprenentatge conjunt, en primer lloc en els diferents grups que el configuren, i, en segon lloc, entre tots els nivells, formant una comunitat professional amb uns valors i unes metes compartides.

El supervisor / inspector seria una de les palanques per al canvi i la innovació educativa. És per això que "en el curs dels últims anys són nombrosos els països que han redefinit la funció de l'avaluador extern, reduint el seu rol de controlador i supervisor i desenvolupant per contra, la seua capacitat d'influència com a conseller. Aquesta tendència ha estat reforçada per la creixent autonomia de les escoles. La relació entre els avaluadors externs i les escoles es defineix cada vegada més com una associació basada en el diàleg i el suport "(Eurydice, 2004: 116). La funció perd d'aquesta manera el caràcter jeràrquic i col·loca al supervisor / inspector / assessor -segons la denominació que reba en cada país- en una relació més horitzontal, com a consultor, col·laborador i assessor dels centres. Mentre que la institució -d'acord amb la seua autonomia- és responsable pels seus resultats. En conseqüència, el supervisor no 'ordena', sinó que aconsella o audita i avalua tant en l'àrea pedagògica com a l'administrativa

Els supervisors i inspectors juguen així un doble paper de *control* i *d'assessorament / suport* als centres escolars. Les investigacions educatives realitzades sobre el paper exercit per ells en les innovacions educatives han constatat que resulta difícil combinar la funció de control amb la d'assessorament i que rares vegades s'adopten papers genuïns

d'assessorament sinó més aviat de *defensors* o *missatgers* de les reformes o innovacions impulsades per l'administració.

Aquest problema ha donat lloc al fet que en molts països, s'haja diversificat l'exercici de la supervisió responsabilitzant professionals diferents de les funcions de control i d'assessorament. Paradoxalment, la majoria dels supervisors / inspectors es veuen a ells mateixos com a facilitadors del canvi educatiu i de la millora dels centres. Moltes vegades els administradors, supervisors i inspectors manegen amb freqüència l'imperatiu legal del canvi plantejant com una obligació dels professors i els centres. No resulta difícil constatar que en el paper dels inspectors coexisteixen aquesta tendència a delegar i desplaçar cap a altres l'imperatiu de canviar amb el seu contrària, és a dir, amb un afany i una obsessió desmesurades per regular i ordenar el que "els altres" han de fer per innovar i millorar i per demanar-los comptes de fins a quin punt i amb quina fidelitat han arribat o no a fer-ho.

Amb aquests plantejaments resulta difícil que la supervisió escolar afavoresca el canvi i la millora ja que, si per raó del nostre estat de poder i coneixement (*potestas*), ens arroguem la facultat de pensar i definir els continguts i maneres d'innovació, estem impedit que els centres i professors desenvolupen el seu propi coneixement i poder en la definició de el que consideren que és necessari innovar i millorar en el seu context particular.

De vegades, es dóna la paradoxa que els inspectors tenen la responsabilitat de fomentar la implantació en els centres d'una determinada innovació o reforma amb la qual no estan d'acord o que no comprenen perquè la proposta no ha estat prou desenvolupada, perquè no han pres part en la seua elaboració o perquè no han rebut l'orientació o formació adequades.

Jürgen Habermas<sup>24</sup> (1987) afirmava que la sobre regulació condueix a fenòmens com la despersonalització, la inhibició de les innovacions, la supressió de la responsabilitat i l'immobilisme. Per això, els processos de supervisió centrats únicament en el control del compliment de les normes són poc eficaços, desprofessionalitzadors i no condueixen a la millora dels centres. Una bona política de canvi no ho és tant per la quantitat de normes i decrets que la regula com per les condicions que és capaç de crear perquè la millora sorgesca, es desenvolupe i es consolide en els contextos i pràctiques educatives en què ha de donar-se.

---

<sup>24</sup>Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y Racionalización social* (I), Madrid: Taurus.

Per tant, des d'aquesta perspectiva el canvi educatiu i la millora no són responsabilitat només dels professors innovadors sinó també dels inspectors que els faciliten i impulsen amb la seua pràctica professional. L'atribució de noves responsabilitats als centres escolars obliga que els sistemes de suport extern i els professionals que els integren (assessors, formadors, supervisors, inspectors ...) adapten els seus funcions a la nova situació i inicien mètodes de treball i pràctiques professionals nous.

L'objectiu final de la supervisió escolar és millorar els processos de ensenyament / aprenentatge i el funcionament dels centres. Exercir una supervisió orientada a la consecució de la millora suposa prioritzar el desenvolupament de la funció d'assessorament i suport als centres i al professorat per aconseguir crear en els centres escolars unes condicions organitzatives, socials i culturals que faciliten el desenvolupament de propostes d'innovació i canvi.

Aquest estil de supervisió pretén que els centres escolars es vagen convertint en *comunitats professionals d'aprenentatge interactives i responsables*. Ja s'ha dit que tots els centres tenen capacitat per millorar per ells mateixos sempre que tinguen les condicions adequades. Per tant, és responsabilitat de les instàncies externes, la inspecció, realitzar les intervencions i proveir els mitjans necessaris perquè aquestes condicions es facen realitat. No s'ha d'oblidar que, si la supervisió escolar no contribueix de forma planificada a promoure el desenvolupament dels centres, està contribuint per defecte al seu estancament.

"La tasca dels responsables administratius consisteix fonamentalment en ampliar les habilitats i el coneixement de les persones que formen part de l'organització, creant una cultura comuna d'expectatives sobre l'ús d'aquestes habilitats i coneixements, unint totes les peces de l'organització en una relació productiva mútua i avaluant als individus per la seva contribució al resultat col·lectiu "(Elmore, 2000)<sup>25</sup>.

La primera tasca dels inspectors és reconèixer i utilitzar el poder que tenen per millorar les coses. Aconseguir que un centre passe de la seua situació actual a convertir-se en una comunitat professional amb capacitat d'auto-desenvolupament és un procés llarg, en principi mai acaba, que experimenta

---

<sup>25</sup>Elmore, R.F. (2000). Building a new structure for school leadership. Washington: Albert Shanker Institute. <http://www.shankerinstitute.org>

diverses fases: l'escola fragmentada, el centre com a projecte conjunt de visió i el centre educatiu que aprèn i es desenvolupa.

Una supervisió que tinga com a objectiu potenciar el desenvolupament dels centres ha realitzar les següents intervencions prioritàries:

2.- *Des de la inspecció podem ajudar a configurar una cultura escolar afavoridora de la millora*

Una cultura escolar "conservadora" fa front als problemes acudint a les maneres establertes mentre que la cultura d'un centre "obert a l'aprenentatge i al desenvolupament" va més enllà del que és ara i és capaç de definir el que voldria arribar a ser.

Nombrosos autors insisteixen en els últims anys en què hi ha unes determinades cultures escolars o ecologies innovadores que faciliten el naixement i desenvolupament de dinàmiques i processos de canvi i millora de l'educació i en què els esforços d'innovació i de millora tenen més probabilitats de èxit. El seu tret fonamental és la interacció social. Són *cultures col·laboratives* que estimulen, i enriqueixen les referències des de les quals construir pràctiques innovadores per part dels professors: animen a la participació, al contrast de perspectives, a la reflexió i a la planificació conjuntes; incrementen els nivells d'interacció social de tota la comunitat educativa per pal·liar els efectes indesitjables de l'excessiu individualisme i de la balcanització i donen suport a la indagació i l'experimentació de nous plantejaments pedagògics ..

Per això, les activitats de supervisió han de propiciar la creació d'aquests contextos de relació cooperativa i de coordinació on els diferents agents educatius, interns i externs (inspectors), funcionen com una comunitat professional interactiva i compromesa, treballant junts i contribuint a la reconstrucció social i cultural del centre. Les actuacions supervisores han d'ajudar a que progressivament es vagin produint canvis tant en l'estructura com en la cultura dels centres que condueixen finalment a aconseguir un clima pedagògic i un desenvolupament organitzatiu que facen possible generar i portar a la pràctica plans de millora de forma autònoma i continuada.

Michael Fullan (2002)<sup>26</sup> assenyala les pautes que s'han de seguir en aquests processos de reculturització dels centres:

---

<sup>26</sup>Fullan, M. (2002): *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal

- Escollir una zona, districte o centre en què el canvi tinga probabilitats de produir-se perquè té un context que l'afavoreix. En cas contrari, no pot esperar-se que el canvi siga significatiu i és necessari modificar primer el context actual.
- Un cop al districte o centre, desenvolupar la capacitat dels administradors i dels directors per dirigir el canvi.
- Invertir en formació i desenvolupament del professorat.
- Centrar els continguts dels projectes de canvi en la docència i en l'aprenentatge i en la cultura dels centres.
- Supervisar el procés de millora. Establir sistemes institucionalitzats per avaluar i tractar els problemes que sorgeixen en la implementació dels plans de millora.
- Promoure un sentiment d'identitat conjunta i compartida entre els centres participants al servei del desenvolupament. Establir interrelacions entre els directors.
- Formar associacions externes amb la comunitat, amb les institucions de l'entorn i amb altres entitats per donar suport i difondre el treball dels centres.

Sembla per això oportú avançar cap a un model que supere la tensió i dicotomia entre les dues àrees tradicionals de treball de la inspecció d'educació (administrativa i pedagògica) i entre les dues funcions assignades (control i assessorament), ja que tant el control com l'assessorament s'han d'exercir en les dues dimensions de les institucions: és a dir, el control / millora de la gestió i dels processos administratius i, el control / millora dels processos pedagògic-didàctics.

### *3.- La inspecció ha de desenvolupar un model d'assessorament extern col·laboratiu*

Els Moviments d'Escoles Eficaces i Millora de l'Escola incideixen en dos aspectes clau que necessiten els nostres centres: professionalització del professorat (i afegiria, dels agents externs) i treball conjunt, col·laboratiu. Igualment, en experiències d'escoles reestructurades i amb bons resultats acadèmics, la formació del professorat i el temps i estratègies de treball conjunt són elements que es repeteixen de cara a l'èxit de l'aprenentatge de tots els alumnes (Darling-Hammond, 2001)<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> Darling Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel.

L'assessorament que el inspector proporciona als centres i al professorat ha d'entendre's fonamentalment com una funció educativa, formativa i de capacitació; com un procés relacional en el qual treballa en col·laboració amb ells i amb altres agents educatius utilitzant el coneixement disponible per a la resolució de problemes institucionals que tinguen a veure amb la pràctica educativa i la seua millora. Aquesta concepció situa l'assessorament extern en un context de dinamització, implicació, participació i col·legialitat. És el que el professor Juan Carlos Melià anomena "**supervisió discursiva**"

Assessorar es converteix en un procés de mediació dialèctica que contribueix a fer reflexiva i investigadora la pràctica educativa, un procés de facilitació de relacions crítiques i reflexives entre el coneixement disponible sobre educació i els contextos i problemes concrets dels centres i dels professors que són els que tenen el paper fonamental en la modelació de la pràctica educativa i en la construcció de coneixement d'ella.

"L'assessorament de col·laboració és un procés interactiu que permet a grups de subjectes amb diversos graus de coneixement generar solucions creatives per a la resolució de problemes definits mútuament" (West i Idol, 1987)<sup>28</sup>

Des d'aquests pressupòsits teòrics es planteja certa concordança entre la supervisió escolar i l'assessorament. Es tracta d'una concepció i una pràctica de la supervisió escolar guiades per la màxima -que descriuen Domingo i altres (2001)<sup>29</sup> referint-se al assessorament- de "treballar amb" en comptes de "intervenir sobre", que potencien la professionalitat, l'autonomia i l'autoregulació dels centres en lloc de conrear la dependència i que creen processos i condicions d'apropiació i compromís intern en lloc de propiciar la direcció des de l'exterior. Així, el supervisor esdevé "Un professional que influeix sobre decisions innovadores en una direcció considerada desitjable per part de la institució escolar ... a la qual serveix. Un agent que ofereix la seua intervenció externa definida com:

- a) ajuda al centre per recollir i comprendre informació vàlida sobre la seua situació i problemes;
- b) ajuda a desenvolupar un sistema propi d'opcions de resolució;

---

<sup>28</sup> West, J.F. e Idol, L. (1987). School consultation (Part I). an interdisciplinary perspective on theory, models, and research. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (7), 388-408

<sup>29</sup> Domingo, J. (coord.) (2001) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.



c) ajuda a desenvolupar un compromís intern amb la realització de processos que permeten trobar solucions adequades "(Louis, 1981)<sup>30</sup>.

L'exercici de l'assessorament extern és, doncs, un procés que integra una pluralitat de funcions susceptibles de ser situades en un continu que va des d'una major a una menor directivitat. La pràctica d'aquest model d'assessorament exigeix al supervisor tres conjunts d'habilitats essencials:

- destreses tècniques: coneixements sobre el contingut del problema.
- recursos interpersonals: saber escoltar, ajudar, dissentir de manera raonada, establir i mantenir relacions.
- tècniques d'assessorament: entrada, contractació, identificació de problemes, crítica positiva ...

#### 4.- La inspecció ha de saber exercir un lideratge democràtic i comunitari

El lideratge ha de ser concebut com una funció que pot ser exercida per diferents persones que, amb una funció de servei als altres, decideixen treballar perquè els centres escolars abastisquen més alts nivells de satisfacció i de desenvolupament.

Els estudis realitzats sobre els supervisors "*influentes*" assenyalen tres possibles formes de lideratge: el lideratge *educatiu*, èmfasi en la pedagogia i en l'aprenentatge; el lideratge *polític*, assegura els recursos i el consens i el lideratge *directiu* que genera estructures de participació, planificació, supervisió i suport. Els inspectors han de ser mestres en els tres àmbits (Sergiovanni i Starrat, 1983)<sup>31</sup>, construint i desenvolupant la capacitat dels directors, dels responsables docents, dels membres del consell escolar i de les comunitats educatives.

Aquest lideratge, *autoritas*, s'ha d'exercir de manera que incidesca positivament en els supervisats, abandonant postulats *coercitius* i *exemplificatius* i posant en pràctica, segons ho requeresca cada situació, un estil *afiliatiu* que crea harmonia i vincles emocionals, *democràtic* que ajuda a forjar consens

---

<sup>30</sup> Louis, K.S. (1981). External agents and knowledge utilization: dimensions for analysis and action; en Lehming, R. y Kane, M. (eds). *Improving schools. Using what we know*. Beberly Hills. Sage.

<sup>31</sup> Sergiovanni, T. J. y Starrat, R. J. (1983): *Supervisión: Human perspectives*. Nueva York: McGraw-Hill Book Company.

mitjançant la participació o *directiu* que mobilitza les persones en la direcció marcada per tal d'obtenir els millors resultats.

La inspecció d'educació s'ha de moure entre els dos conceptes d'*autoritas* i per altra banda *potestas*, es a dir entre el saber i el poder<sup>32</sup> per ser referents exemplars en el desenvolupament de les nostres competències professionals, en les quals han subjaure el zel, la formació, el rigor, la lleialtat, la dignitat i la professionalitat de les que només fan gala els que tenen per bandera la noble autoritat moral que ofereix la pretesa *auctoritas* romana, i que tan bona influència i impacte és capaç de propiciar en l'acció d'altres

#### 5.- La inspecció ha d'estimular i donar suport als programes i plans d'innovació o millora

Nombrosos estudis demostren que el canvi educatiu en els centres rarament s'inicia sense un mediador i que els inspectors juguem un paper significatiu en l'inici dels projectes de canvi, tant en els quals són externs als centres com als interns. El inspector té la responsabilitat formal d'estimular i donar suport al canvi pel que es pot afirmar que ha de jugar el paper d'agent de canvi.

Les escoles que impulsen processos d'innovació i canvi se sostenen durant més temps amb el suport del col·lectiu que exerceix la inspecció, segons l'estudi segons Silva García (2013)<sup>33</sup>

L'èxit d'aquests plans depèn, en gran mesura, que els inspectors que els atenen estimulen la seua elaboració i coordinen i sostinguen el seu desenvolupament. La millora i el canvi cal conrear-los construint relacions alhora que s'impulsen els plans dels centres "... sent protagonistes actius d'ells, posant sobre la taula les seues inquietuds, donant veu a les demandes, fent preguntes, oferint ànim, fent suggeriments i insistint perquè el canvi es faça realitat "(Johnson, 1996)<sup>34</sup> ..

#### 6.- La inspecció ha d'ajudar i orientar els directius escolars per a la gestió del canvi

La pràctica totalitat dels estudis realitzats sobre eficàcia escolar mostren que tant el lideratge primari (inspector) com el secundari són factors clau en millora

---

<sup>32</sup> Domingo, R. (1999): *Auctoritas*. Barcelona: Ariel

<sup>33</sup> Silva García, Blanca patricia (2013): El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos. *Educar*. Vol 49/1 pp. 67-82

<sup>34</sup> Johnson, S.M. (1996): *Leading to change. The challenge of the new superintendency*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

dels centres. En conseqüència, el primer àmbit d'intervenció de la supervisió escolar és l'assessorament orientat a la direcció escolar. No s'ha d'oblidar que tots els centres que progressen i milloren tenen al capdavant un director capacitat per dirigir la millora i el canvi. Els inspectors que han aconseguit canvis i millores efectius i sostinguts en els centres que atenen han prestat especial atenció a orientar el treball dels responsables escolars mitjançant mecanismes d'actuació concrets i han treballat prèviament en capacitar els directors per gestionar els canvis i per aprendre sobre l'aprenentatge a fi de que ells promoguen aquestes mateixes capacitats entre els professors i la comunitat educativa del seu centre.

Els inspectors en les seues visites als centres hem de posar a disposició dels directors informacions i dades específiques relatives al funcionament i l'actuació del centre o als resultats que obté l'anàlisi i discussió poden donar lloc a establir expectatives de millora. També hem de debatre els problemes o necessitats que el centre planteja i les iniciatives o propostes de millora que sorgeixen del propi centre. Les discussions s'han d'orientar a la recerca de consens més que a la imposició dels criteris del inspector. Posteriorment, hem de supervisar amb quin èxit ha utilitzat el centre les informacions i dades facilitades i si la seua anàlisi ha donat lloc a alguna proposta de millora.

*7.- La inspecció ha d'ajudar a aconseguir l'èxit escolar per a tothom en la Societat del Coneixement.*

Diverses són les idees força, els eixos bàsics de reflexió sobre els quals es recolza la nova llei; en primer lloc, la consideració de l'educació com un dret bàsic de tot ciutadà, un dret que ha de ser garantit a tota persona pel fet de ser-ho. Davant la consideració de l'educació com un bé que surt al mercat, que està a l'abast de tots aquells que tenen recursos i que constitueix el procediment social per a la selecció dels millors, la llei posa l'èmfasi en el caràcter fonamental del dret a l'educació com una cosa inalienable, per sobre de les circumstàncies i condicions que poden limitar-lo.

L'educació al llarg de la vida és un altre dels principis bàsics en què es recolza la llei. Vivim en la societat de la informació i del coneixement, en la qual l'aprenentatge permanent és una necessitat vital, cosa que cal actualitzar de manera contínua; això exigeix canviar molts dels plantejaments tradicionals de l'educació i insistir en el caràcter bàsic que ha de tenir l'educació obligatòria; cal posar una bona base, uns bons fonaments, haver desenvolupat determinades competències, com la d'aprendre a aprendre, que facen possible aquest aprenentatge al llarg de tota la vida.

Finalment, i en coherència amb l'anterior, cal passar del dret a l'educació al dret a l'aprenentatge; garantida l'escolarització de tots els alumnes i les alumnes, aconseguit el lloc escolar per a tothom, cal posar l'èmfasi en els resultats de l'escolarització, en els aprenentatges assolits, en la consecució de l'èxit escolar de tots els alumnes i les alumnes.

Una mirada a la situació actual del nostre sistema educatiu ens mostra que encara estem lluny d'aquesta situació d'èxit de tots els alumnes, el que es tradueix en problemes per poder desenvolupar una adequada formació al llarg de la vida i en dificultats per fer efectiu el dret de tots a l'educació, abans assenyalat. Encara no s'ha aconseguit al nostre país una suficient escolarització en l'etapa d'educació infantil, i en l'etapa obligatòria es continua mantenint un alt índex de suspensos i de repeticions, així com un alt grau d'abandonament prematur del sistema educatiu; en aquests moments, un de cada quatre alumnes acaba l'etapa obligatòria sense haver obtingut el títol de graduat, el que significa que acaba l'etapa sense haver adquirit els coneixements i competències bàsiques necessàries per poder ser i exercir com a ciutadà en totes les seves dimensions. A més, tenim un baix percentatge d'alumnat de 16 a 24 anys que continuen estudis postobligatoris, tot just un 68%, allunyat del percentatge marcat com a objectiu per la Unió Europea, el 85%

Com a resposta a aquesta situació, la nova llei ha marcat objectius clars: aconseguir l'èxit de tots en l'educació obligatòria, augmentar l'escolarització en les etapes d'infantil, batxillerat i cicles formatius, i augmentar les titulacions en batxillerat i formació professional; tot això des de la perspectiva de l'educació al llarg de la vida i d'educació per a la ciutadania democràtica, abans assenyalada.

Com pot la inspecció educativa contribuir a la consecució de l'èxit per a tothom? Es tracta d'una pregunta bàsica que, de forma contínua, ens hem de fer i plantejar tots els equips d'inspecció. Cal partir de la situació dels centres, de l'anàlisi de la situació, dels problemes de la zona o àmbit d'inspecció. A partir d'aquesta anàlisi, els serveis d'inspecció podem i hem de proposar mesures als responsables de la gestió, mesures per a garantir a tot l'alumnat la formació bàsica, mesures relacionades amb l'atenció a la diversitat, que tracten de donar resposta a les principals dificultats que troben els alumnes i les alumnes per aconseguir aquest objectiu. Al seu torn, és molt important la tasca d'assessorament als centres educatius sobre mesures necessàries per garantir l'èxit escolar, mesures que han de ser adoptades pels òrgans competents, Inspecció educativa, comissió de coordinació pedagògica, etc .. Finalment, la

Inspecció educativa pot i ha d'estar present en l'elaboració de plans d'actuació a nivell comarcal o provincial dirigits a la millora dels resultats i la consecució de l'èxit de tots els alumnes, assenyalant les actuacions necessàries per aconseguir-los.

*Treballar per aconseguir l'èxit de tots suposa reforçar la dimensió pedagògica de la inspecció educativa, posant en un primer pla la necessitat de implicar-se, organitzar conjuntament amb el professorat i seguir molt de prop els processos d'avaluació i els resultats obtinguts; cosa molt allunyada de la pràctica més tradicional que, sota la idea de respecte a l'autonomia i llibertat del professorat, limita la inspecció educativa a les tasques administratives, lluny de les tasques pedagògiques que defineixen el treball del centre. Necessitem actuar conjuntament amb els orientadors dels SPEs per tal que als nostres centres s'entenga la diversitat, com algo que és inclusiu.*

La UNESCO defineix l'educació inclusiva en el seu document conceptual així: *“La inclusió es veu com el procés d'identificar i respondre a la diversitat de les necessitats de tots els estudiants a través de la major participació en l'aprenentatge, les cultures i les comunitats, i reduint l'exclusió en l'educació. Involucra canvis i modificacions en continguts, aproximacions, estructures i estratègies, amb una visió comuna que inclou a tot l'alumnat del rang d'edat apropiat i la convicció que és la responsabilitat del sistema regular, educar tots els xiquets / es”*

*Es basa en el principi que cada xiquet / a té característiques, interessos, capacitats i necessitats d'aprenentatge diferents i han de ser els sistemes educatius dels que estan dissenyats, i els programes educatius posats en marxa, tenint en compte l'àmplia diversitat d'aquestes característiques i necessitats.*

*8.- La inspecció d'ajudar a desenvolupar un nou currículum, que garanteixca l'adquisició de les competències clau des de la diversitat de les intel·ligències múltiples, especialment, la intel·ligència emocional i la diversitat lingüística*

Hem pareix bàsic iniciar este apartat en un dels fets més evidents amb el qual s'enfronten els educadors avui dia a l'escola és el de la diversitat. És clar, i és evident, que no hi ha dos infants iguals. Cada infant té una sèrie de característiques físiques, una sèrie de característiques socials, de nivell socioeconòmic i cultural i una sèrie de característiques psicològiques que els fan ser diferents. Davant de tota aquesta diversitat, els educadors han de donar

una resposta que permeta als xiquets i xiquetes avançar en el seu procés de desenvolupament.

Diversitat, atenció a la diversitat, tractament de la diversitat, són temes que fins fa molt poc temps no eren tinguts en compte a l'escola. Avui dia es reconeix, i ja ningú no posa en dubte, que les persones som diverses.

Si entrem en una llar d'infants qualsevol podem observar que els infants tenen diferent gènere, edat, estil d'aprenentatge, interessos, personalitat, coneixements previs, llengua, ritmes d'aprenentatge, etc. A més, en l'actualitat, cal afegir-hi altres tipus de diversitat com són les minories ètniques, lingüístiques, culturals, religioses, d'immigrants, de refugiats, de grups de risc social, etc. Cada un d'aquests infants té una sèrie de característiques físiques, socials o psicològiques que els fan diferents.

Les característiques físiques, d'una banda, els caracteritzen i, d'altra, els fan ser diferents els uns dels altres. Algunes d'aquestes característiques poden estar lligades a l'herència com per exemple patir certes malalties hereditàries, tenir els cabells d'un color o d'un altres, l'alçada, el gènere, i moltes altres.

Entre les característiques socials que els fan diferents podem trobar les següents:

**Diferències degudes a la procedència geogràfica i cultural:** l'alumnat pot procedir de diferents zones geogràfiques o tenir diferent cultura. Aquest fet pot donar lloc a uns costums, uns valors, etc. I fins i tot a formes externes (vestit, pentinats, etc.) molt diferents. Pot comportar, per exemple, que alguns xiquets i/o xiquetes no facen eixides, no celebren determinades festes, etc.

**Diferències degudes al nivell socioeconòmic:** les famílies dels alumnes poden tenir rendes diferents que poden comportar diferències quant a la manera de vestir, el que fan els caps de setmana o en èpoques de vacances, els regals que tenen en diferents èpoques de l'any, o maneres diferents de valorar determinades coses relacionades amb l'escola, com els llibres, les eixides, determinat material, etc.

Entre les característiques psicològiques, que estan lligades al procés d'ensenyament-aprenentatge, tenim les següents:

**Coneixement previs:** cada xiquet/a té unes experiències que són diferents de les dels seus companys i que els han permès tenir uns coneixements o uns altres, que poden estar més propers o llunyans als aprenentatges que es fan a

l'escola, cosa que comporta una facilitat o una dificultat més grans per realitzar aprenentatges significatius.

**Estils i hàbits d'aprenentatge:** cada xiquet/a té una manera pròpia d'aprendre i uns hàbits d'aprenentatge diferents. Hi ha xiquets que aprenen millor si van del tot a les parts, d'altres que els va millor anar de les parts al tot; alguns tenen molta habilitat per extreure les dades d'un problema, d'altres són molt creatius, etc.

**Capacitats:** no tots els xiquets tenen les mateixes capacitats.

**Nivell de desenvolupament:** que pot ser diferent.

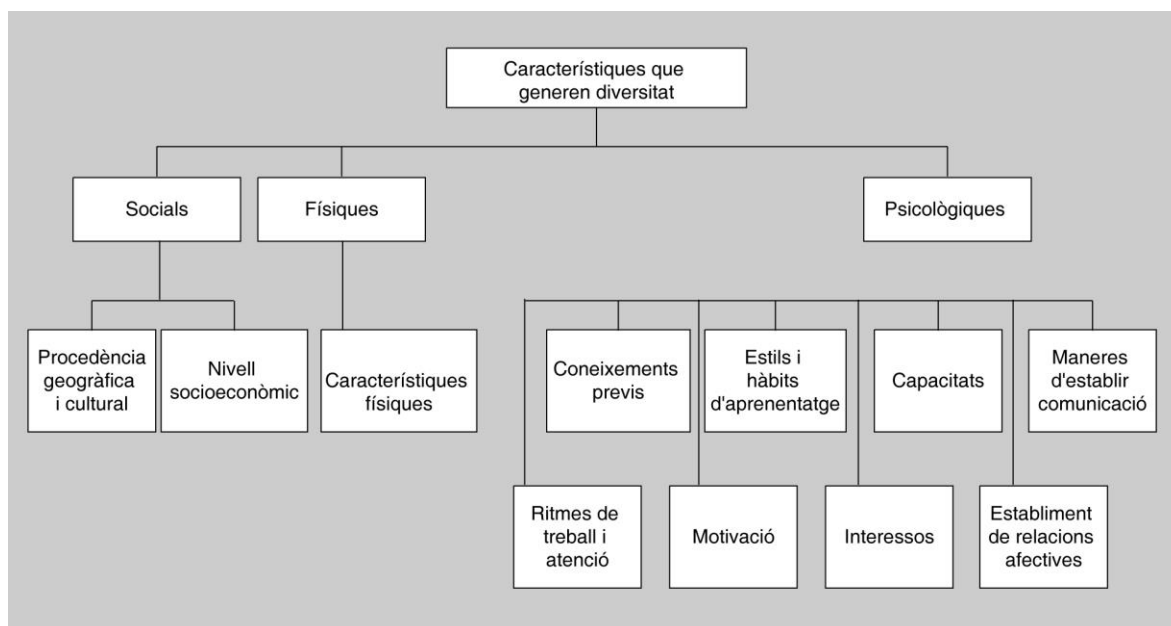
**Ritmes de treball i atenció:** els ritmes de treball també són variats, ja que hi ha infants que són molt ràpids i d'altres que són molt lents. N'hi ha alguns que són capaços d'estar concentrats fent una determinada tasca durant tota l'estona que necessiten, mentre que d'altres se'n cansen ràpidament.

**Motivació:** podem dir que és un element molt important en el procés d'ensenyament-aprenentatge. La manca de motivació pot dificultar l'aprenentatge. Per aprendre hem d'estar motivats i aquesta motivació pot ser molt variada i anar des del gust per fer un treball ben fet fins a la necessitat de tenir contents els pares, els professors, bona opinió dels companys, etc.

**Interessos:** hi ha alumnes que tenen interessos molt variats, mentre que d'altres en tenen molt pocs. Per exemple, podem trobar xiquets als quals qualsevol cosa desperta l'interès (un objecte nou, una paraula desconeguda, un tema diferent, etc.) mentre que d'altres només són capaços d'interessar-se pel futbol, pels jocs d'ordinador, etc.

**Establiment de relacions afectives:** aquest factor també és molt important a l'hora d'aprendre. Els educadors i educadores han de ser capaços d'establir unes bones relacions afectives amb els xiquets que tenen al seu càrrec, tenint en compte que cada infant pot tenir unes necessitats diferents i maneres diferents d'establir aquestes relacions afectives. Hi ha xiquets que necessiten el contacte físic, d'altres, el moviment o el joc, etc.

A més hem de tenir en compte que aquestes característiques no funcionen aïllades, sinó que entre elles es donen múltiples interaccions. Segurament aquesta no és l'única manera que podríem trobar de classificar la diversitat, però sí que ens pot ser d'útil a l'hora d'analitzar-la.



Tota aquesta diversitat a les aules és un fet que cal respectar i tenir en compte. Només respectant-la serem capaços d'afavorir el desenvolupament dels xiquets, l'acceptació de la seua identitat personal i el coneixement d'altres maneres de ser diferents de les seues<sup>35</sup>.

Què és el que ha d'aprendre l'alumnat als nostres centres? Es tracta d'una pregunta fonamental per a l'ensenyament, present de manera contínua i imprescindible quan es planteja la nova llei educativa. Sabent la resposta, serà possible identificar les matèries i diversos continguts i establir el currículum que garanteixca la seua consecució, sempre tenint en compte que quan parlem de desenvolupar el currículum hem de pensar en còm atendre la diversitat en l'àmbit escolar, fent referència a totes les actuacions que podem realitzar per donar resposta a les diferents individualitats que s'atenen.

Una de les novetats de la nova llei és, precisament, la definició del currículum no només com el conjunt de competències clau, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cadascun dels ensenyaments regulats. Eliminant en aquesta instància la inclusió dels objectius, sinó la inclusió en la seua definició de les competències bàsiques. Amb això, es fa ressò de les indicacions de la Unió Europea, extraient conclusions de la sobrecàrrega i envelliment dels currículums que ara patim, de les lliçons de PISA i de l'experiència reeixida de la formació professional, desenvolupada al voltant de

<sup>35</sup>Cela, J.; Gual ,X.; Màrquez , C.; Utsel M. (1997). *El tractament de la diversitat en les etapes infantil i primària*(pàg. 25-36). Barcelona: Rosa Sensat.



les competències professionals. Situar les competències bàsiques com a element nuclear del currículum suposa posar l'èmfasi en el bàsic i fonamental, en la base sòlida que farà possible l'aprenentatge al llarg de la vida

La Unió Europea va definir com bàsiques vuit competències que han estat assumides i adaptades al nostre país en el desenvolupament legislatiu de la LOE: la competència en comunicació lingüística, la matemàtica, competència en el coneixement i interacció amb el món físic, tractament de la informació i competència digital, social i ciutadana, cultural i artística, competència per aprendre a aprendre i autonomia i iniciativa personal o competència emprenedora.

L'aula és una autèntica xicoteta comunitat en la que, cada dia, els alumnes es retroben , comparteixen rutines i, a la vegada, novetats i imprevistos.

Els alumnes aprenen a conviure amb els seus congèneres liderats per un adult especialment preparat per gestionar els menuts conflictes que van sorgint. A l'aula hi ha diversitat de procedències, de capacitats, d'interessos, de valors i d'actituds. Segons com es gestione aquesta diversitat, l'alumnat podrà anar-la acceptant i valorant amb normalitat, o podrà viure-la com un destorb o una molèstia.

Per poder atendre la diversitat a l'aula s'ha de crear un context d'aprenentatge flexible que facilite l'autonomia de l'alumnat i la seua participació i que permeta també fer els ajustaments necessaris per fomentar l'aprenentatge de tots.

Per ajustar la programació a la diversitat de capacitats, estils d'aprenentatge, interessos i necessitats de tot l'alumnat del grup s'haurà de:

**Crear un bon clima d'aula**, un clima acollidor i segur que afavoreixca el desenvolupament personal dels alumnes i facilite la convivència.

**Gestionar els grups**, les rutines, les activitats i transicions, els comportaments disruptius o els xicotets conflictes que sorgeixen.

**Adequar els objectius** a les característiques de l'alumnat i preveure activitats variades amb diferent grau de complexitat per tal que tots puguin aprendre junts en relació als mateixos continguts. Proposar els mateixos continguts i competències amb diferents nivells d'aproximació, resolució, grau de suport, tipus d'ajut...

**Identificar les activitats més adequades** per a cada alumne o alumna entre les opcions de treball previstes a la programació.

**Planificar estratègies didàctiques i metodològiques** que faciliten la màxima participació de l'alumnat, seleccionant i utilitzant materials curriculars diversos

**Diversificar procediments d'avaluació**, prenent com a referent les opcions recollides específicament en les programacions.

**Planificar mesures de reforç** de les matèries o àrees si l'avaluació i les adaptacions incorporades a les programacions de les matèries o àrees resulten insuficients per a determinats alumnes

Una aula inclusiva és una aula que té en compte tota la diversitat, una aula on tots els alumnes poden aprendre, participar i tenir èxit, on tots es senten acollits.

En un altra línia a considerar, hem de dir que a la societat en què vivim és important, i sens dubte ho serà cada cop més, conèixer-se i acceptar-se a un mateix i desenvolupar les habilitats necessàries per relacionar-se satisfactòriament amb els altres. Si aquestes habilitats no es treballen a l'escola, segurament no es desenvoluparan de manera adequada. Aquesta pot ser una de les missions fonamentals i específiques de l'escola del futur.

Conèixer-se a un mateix, desenvolupar la identitat i l'autonomia personal, acceptar-se amb les limitacions de cadascú és un objectiu cada cop més important i necessari a la nostra societat. Desenvolupar les habilitats que ens permeten comprendre i relacionar-nos amb els altres són elements bàsics per a la convivència. L'aparició en el nostre país de diferents cultures, amb tot l'enriquiment que pot suposar, però també amb els problemes que generarà, fan cada vegada més necessàries aquestes habilitats de la relació interpersonal perquè afavoreixen el procés de socialització, faciliten l'adquisició de competències.

Des d'uns anys ençà, la teoria de les Intel·ligències Múltiples<sup>36</sup> que és un model proposat per Howard Gardner<sup>37</sup> en el qual la intel·ligència és entesa com un conjunt de potencialitats bio-psicològiques diverses, diferents i independents però que funcionen conjuntament. Fins fa poc temps la intel·ligència es considerava quelcom innat i inamovible, es naixia intel·ligent o no, i l'educació no podia canviar aquest fet. No es pot negar el component genètic que capacita

---

<sup>36</sup> Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

<sup>37</sup> Pensilvania (1943). Psicòleg, investigador i professor de la Harvard University (USA).

l'ésser humà com el que és, però les potencialitats que el conformen es desenvolupen d'una o altra manera depenent del medi ambient que l'envolta, les experiències viscudes, l'educació rebuda, etc. Avui es defineixen les intel·ligències<sup>38</sup> com les habilitats que ajuden a la resolució de problemes, i les destreses que faciliten generar-ne de nous, crear productes o oferir serveis valuosos dins d'un determinat àmbit cultural.

De les propostes pràctiques de Gardner a partir de la teoria de les intel·ligències múltiples es desprèn la idea que l'atenció a la diversitat de l'escola actual es basa en un error de principi: està orientada a solucionar les dificultats d'aprenentatge dels alumnes, en comptes d'atendre els interessos de cadascun. Així, reben més atenció els alumnes que mostren dificultats per seguir el currículum acadèmic que els més hàbils, afegint-los una mena de reforç en diferents àrees, segons les dificultats de cada cas: lectura, escriptura, expressió oral, operacions matemàtiques, etc. És a dir, s'insisteix perquè els alumnes tinguin el cap ocupat amb allò que no els interessa i que per això els resulta difícil, fent que tornen a recórrer el mateix camí que els seus companys només han recorregut un cop perquè no van sucumbir als accidents del terreny (la majoria dels alumnes tenen, almenys, capacitat acadèmica mitjana).

Tot això en la línia d'entendre la diversitat com el conjunt de mesures educatives planificades i proposades des de l'equip educatiu amb la finalitat de facilitar a tot l'alumnat els espais d'ensenyament/aprenentatge que, tenint en compte: l'estil d'aprenentatge, el coneixement previ, el ritme, la motivació i la capacitat, permeten desenvolupar les habilitats establertes en els objectius del sistema educatiu, en una situació d'aprenentatge cooperatiu, en què el professorat facilite la tasca i hi coopera, perquè tot l'alumnat pugui arribar a incorporar-se al seu entorn social amb les màximes garanties d'èxit.

Aquesta nova definició amplia el camp del que s'ha entès per intel·ligència fins ara, i estableix el que ja s'intuïa des de fa algun temps: un gran expedient acadèmic no és garantia per desenvolupar-se amb un cert èxit a la vida. Hi ha persones amb gran capacitat intel·lectual però incapaços de, per exemple, triar correctament els seus amics, per contra, hi ha gent amb un currículum escolar poc brillant que prospera en el món dels negocis o en la seua vida personal. Triomfar en una perruqueria o en un esport requereix ser intel·ligent, però cada camp utilitza tipus d'intel·ligències diferents. Dit d'una altra manera, el perruquer Lluís Llongueras no és més ni menys intel·ligent que la nedadora

---

<sup>38</sup>Gardner, H. (1987, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2003, 2005).

Gemma Mengual, simplement les intel·ligències de cadascú connecten camps diferents. Cap esportista d'elit arriba al cim sense entrenar, per molt bones que siguin les seues qualitats naturals o genètiques, com tampoc ho aconseguix cap perruquer, matemàtic, poeta o comercial.

Només cal tenir en compte que els éssers humans arriben al món amb múltiples intel·ligències que s'estimulen i es desenvolupen segons l'entorn en el que es viu: en el nostre àmbit, quan l'infant és menut s'esdevenen el que la LOMQE a l'Educació Infantil anomena Capacitats enteses com "les aptituds o potencials inherents a totes les persones per adquirir coneixements i aprenentatges continuats i progressius que els permeten créixer integralment en el món d'avui"; més tard, a Primària i Secundària aquestes capacitats assolixen el grau de Competències Clau definides com "les capacitats per activar o mobilitzar els diferents tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) per fer front a situacions diverses i actuar-hi de forma eficaç".

En aquest sentit, la proposta escolar de Gardner se centra en l'interès que demostra l'infant des de l'inici del procés d'escolarització: Gardner no assumeix com a eix escolar el currículum vinculat a les capacitats acadèmiques, sinó que permet que cada infant vaja construint el seu propi currículum, escollint entre les àrees de seu interès, obrint determinades portes i deixant d'altres tancades. A l'escola de Gardner no hi ha un departament d'atenció a la diversitat: l'escola mateixa és un sistema d'acolliment de la diversitat que habita en cada infant.

Així, doncs, queda palès que totes les intel·ligències, capacitats o competències tenen la mateixa importància a l'hora d'ajudar a tenir més o menys èxit a la vida, no n'hi ha cap que sobreixca envers les altres. En canvi, el sistema escolar vigent no les tracta amb aquesta equivalència, només cal fixar-se en les hores de classe que atorga a cada assignatura. Tot i que les noves lleis es van acostant a aquesta igualtat a nivell teòric, a la pràctica els docents segueixen prioritant (per instrumentals, argumenten) les intel·ligències, capacitats o competències lògic-matemàtica i lingüística.

Amb aquesta nova concepció sembla absurd insistir en què les matèries fonamentals són les llengües i les matemàtiques, i sona grotesc actuar com si tot l'alumnat les aprengués de la mateixa manera. No n'hi ha prou a canviar les lleis, s'ha de tenir en compte que cada intel·ligència, capacitat o competència necessita la presentació dels seus continguts curriculars de formes diverses; requereix la utilització de noves estratègies i d'innovadors recursos, exigeix la revisió i adaptació de les activitats didàctic-pedagògiques i d'avaluació cap a

una aplicació real dels coneixements en situacions pràctiques autònomes o compartides, i, finalment, reclama la influència que les habilitats, els hàbits, les actituds i les motivacions tenen en els aprenentatges dels xiquets i xiquetes.

Ja és hora, per tant, d'admetre que la intel·ligència multidimensional es troba en l'origen de les capacitats i competències, i ja toca assumir la pedagogia per estimular i treballar-les òptimament.

L'adquisició i desenvolupament de les competències es porta a terme, en primer lloc, a l'aula, a través dels continguts que es treballen en les diferents matèries i a través també de la metodologia emprada. Per això, és important que cada docent, alhora que planifica i programa la seua àrea o assignatura, es plantege de forma específica quins continguts relacionats amb una determinada competència va a tractar amb més deteniment i profunditat; i, també, si es tracta d'adquirir un saber fer, un saber pràctic, els diferents docent hauran de plantejar a través de quines activitats i situacions que exigeixen una resposta van a tractar de desenvolupar aquestes competències.

Les formes i tipus de relació que es tenen en el centre poden desenvolupar les competències; i, finalment, a través, de la tutoria, de les normes de funcionament del centre, de les activitats complementàries i extraescolars i de l'ús dels recursos educatius pot aconseguir un adequat aprenentatge de les mateixes.

Encara estem davant d'un plantejament educatiu que necessita d'un major desenvolupament i contrast, desenvolupar un nou currículum, que canvia segons el govern de torn, basat en competències suposa un important repte per als centres educatius i per a la Inspecció educativa; treballar les competències suposen canvis importants per a l'ensenyament, ja que posen en primer pla la necessitat de saber per actuar, l'educació per a la vida, la necessitat de treballar en equip i la necessitat d'incloure en el procés d'aprenentatge la interacció amb el context en el qual té lloc.

Doncs com bé diu Gardner, H. (2008, 35)<sup>39</sup> "crec que l'educació formal, tal com avui la coneixem, encara segueix preparant els estudiants per al món del passat i no per als mons possibles del futur". pel que és imprescindible repensar el paper que ha de jugar l'escola i el nou paradigma organitzatiu en el qual s'ha de basar l'exercici de les seues funcions, sobretot si volem que siga realment inclusiva.

---

<sup>39</sup> Gardner, Howard: Las cinco mentes del futuro. Capítulo 1, Las mentes consideradas desde un punto de vista global. Pág.35 [http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/mentes\\_del\\_futuro1.pdf](http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/mentes_del_futuro1.pdf)

Un altre aspecte d'esta diversitat és la diversitat lingüística i cultural present a l'aula, que és un reflex del món global que viurà el nostre alumnat els centres han d'assumir que el món és multilingüe i multicultural, esta afirmació comporta que el nostre alumnat s'enriquirà més i més a mesura que nosaltres fem partícip a l'aula d'eixa integració multilingüe i multicultural. Segons Noguero<sup>40</sup>, *Es tracta d'alguna manera de superar els plantejaments de «ensenyar la multiculturalitat o les llengües» i el folklorisme que sovint acompanya aquest tema, per passar a «ensenyar en i per la diversitat lingüística i cultural». No es tracta d'aprendre moltes llengües, es tracta que l'alumnat haja d'enfrontar-se a produccions lingüístiques de diferents llengües: les pròpies del territori, les menys valorades, les dels emigrants, o les més llunyanes i desconegudes. Es tracta d'enfrontar-se a situacions com les que es trobarà en la societat plural, perquè vaja introduint-se en les visions d'altres pobles, així desenvoluparà aquelles competències que li faran ser críticament constructiu davant aquesta diversitat li possibilitaran viure en societat plural lingüística i culturalment.*

Un altre plantejament en relació al nou currículum és el d'entendre el fenomen de la producció de coneixement en l'últim mig segle, per exemple en el camp de psicologia i la neurociència ha reunit més coneixement que en totes les èpoques anteriors. És important que un mestre sàpiga com funciona la memòria, com es processa la informació, com es desenvolupen les habilitats cognitives i el llenguatge; quin paper tenen els sentits, les emocions, l'estrès, l'alimentació i l'exercici físic en l'aprenentatge, i més important encara: com aprenen les persones que tenen habilitats diferents i com l'educació i l'ambient transformen el cervell d'alumnes i professors ?

La neuroeducació, ciència en què conflueixen l'educació, la psicologia i la neurociència (conjunt de ciències que estudien com és i com funciona el cervell), trasllada els descobriments científics sobre com aprèn el cervell a l'àmbit educatiu, i permet als educadors, conèixer les bases neurals de l'aprenentatge i com millorar la seua pràctica docent.

Si mirem al món dels canvis vertiginosos de l'economia i la globalitat, l'OCDE ens diu que una persona jove que s'integre avui dia en el mercat de treball haurà d'afrontar un mínim de cinc o sis canvis d'ocupació. Fins i tot els components d'una mateixa ocupació es fan més complexes amb el pas del

---

<sup>40</sup> Noguero Rodríguez, Artur (2003): Aprender lengua en la Sociedad plurilingüe y multicultural del siglo XXI. En Noguero, A.; González Nieto, L. (coords): *Guías Praxis para el profesorado de ESO. Lengua y Literatura. Contenidos, actividades y recursos*. Barcelona. CissPraxis. Pp. 34-91

temps, canviant en poc temps tant que podria considerar-se com un nou perfil. Sobre això FEITO, R.<sup>41</sup>, ens aporta algunes dades:

Als últims 20 anys s'ha produït més informació que en els 5000 anys anteriors.

- La informació es duplica cada 4 anys i cada vegada amb més celeritat. Fins fa 100 anys la informació que utilitzava l'ésser humà en la seua vida romania bàsicament la mateixa per diverses generacions.
- La informació que ofereix cada dia, per exemple, el diari New York Times és més gran que la que una persona podria trobar en el segle XVII durant tota la seva vida.
- El 80% dels nous llocs de treball requereix habilitats sofisticades de tractament de la informació.
- Els llocs de treball que impliquen l'ús d'Internet es paguen prop d'un 50% més que els que no l'empren.
- En els propers 5 anys el 80% dels treballadors estarà realitzant el seu treball de forma diferent a com ho ha desenvolupat durant els últims 50 anys, o estarà exercint altres llocs de treball.

*“Hem arribat en un moment de la història en que el món sencer experimenta innovacions científiques i tecnològiques capitals, canvis en els camps de l'economia i la política i transformacions de les estructures demogràfiques i socials. Aquestes transformacions radicals, que s'aniran seguint produint sense cap dubte en el futur a un ritme accelerat, per força hauran de crear tensions considerables, en particular en els mitjans d'ensenyança, que hauran d'atendre necessitats cada vegada més grans i enfrontar-se als nous desafiaments d'un món que canvia ràpidament. Si volem complir amb el que exigeix la nostra època, haurem de donar mostres de creativitat, de valentia i d'una ferma voluntat d'introduir canvis reals i d'estar a l'altura de les tasques que ens esperen...”*

**In'am Al Mufti**

## **UNESCO Comissió Internacional sobre l'educació per al S.XXI**

---

<sup>41</sup>Feito, R. De las competencias básicas al currículum integrado.

[http://www.padrefejoo.com/portal/images/stories/pdf/sobre\\_competencias.pdf](http://www.padrefejoo.com/portal/images/stories/pdf/sobre_competencias.pdf) Fuente: Jóvenes españoles 99.

Fundación Santa María, Ediciones SM.

A partir de l'anàlisi les sèries estadístiques d'EURYDICE, podem enumerar els següents fets, que s'han produït per primera vegada en estos últims trenta anys, per a sustentar la idea de l'existència d'una Tercera Revolució Educativa:

1. L'extensió real de l'educació primària a tots els xiquets en edat de rebre-la.
2. La declaració de l'obligatorietat del primer cicle de l'educació secundària, i l'augment continu de l'escolarització en el segon cicle de secundària.
3. El reconeixement de la importància de l'educació preescolar, integrant-la en les planificacions educatives dels Estats, proposant el seu accés gratuït.
4. L'intent de donar respostes educatives a la diversitat dels alumnes, superant les estratègies que exclouïen als alumnes amb problemes i desplaçant l'atenció des de l'ensenyança cap a l'aprenentatge.
5. La intenció explícita de reconvertir els nostres sistemes d'ensenyança en sistemes educatius, considerant l'educació com un dret i no com un privilegi.
6. Per efecte de l'extensió i democratització de l'educació, esta deixa d'estar reservada a les minories, i, en conseqüència, només pot generar formació, però no assegurar el valor de canvi anteriorment associat als graus educatius en termes d'estatus social i econòmic.
7. Planificació social de l'educació a partir dels conceptes de reserva de talent, societat del coneixement i capital humà<sup>42</sup>.

En l'àmbit internacional, sobretot anglosaxó, existeix una llarga tradició en els estudis sobre prospectiva ([http://en.wikipedia.org/wiki/Futures\\_studies](http://en.wikipedia.org/wiki/Futures_studies)), també en el camp de l'educació. La bibliografia sobre el tema es extensa i, d'una o altra manera, les tendències que s'apunten s'exploren des de fa almenys una dècada [Adell, J., 1997] i també estan recollides en obres recents per autors de casa nostra que han explorat l'educació del demà com Ferran Ruiz Tarrago, F. (2007) o Jaume Carbonell Sebarroja, J. (2008)]. Totes aquestes fonts resulten altament inspiradores alhora de posar-se a imaginar l'escola del futur, a la vegada que hom s'adona de les enormes dificultats que comporta abordar determinats processos de canvi. Entre les tendències de futur que senyalen per a l'evolució de l'educació durant el s. XXI coincideixen en aspectes (tots interrelacionats entre ells) com els següents:

---

<sup>42</sup> Esteve Zarazaga, José Manuel (2003): *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.



- el treball actiu i participatiu de l'alumnat a través d'activitats que requereixen la cooperació i el treball en equip
- intel·ligències múltiples, el foment de la creativitat i la imaginació, *learning by doing*
- el paper de l'alumnat com a consumidor però també com a productor de coneixement
- projectes curriculars de tipus competencial que fan us de metodologies d'aprenentatge basat en problemes, històries d'aprenentatge, centres d'interès i treball per projectes. Per ampliar informació sobre el tema es poden consultar:
  - la proposta d'aprenentatge per competències d'Antoni Zabala. (<http://www.xtec.cat/aulatec/infoconfezabala.html>)
  - les propostes educatives de Roger Schank. (<http://socraticarts.com/>)
  - les propostes educatives de l'equip ICE-UAB sobre metodologies docents i avaluació a secundària. <http://www.xtec.cat/~jrosell3/metodologies/abp/>
  - <http://metodologies.cat/>
- elevat nivell d'autonomia en la presa de decisions educatives per part dels centres
- disseny d'espais arquitectònicament oberts, polivalents, que permeten diferent tipus d'agrupaments d'alumnat (individual, petit grup, grup aula, conjunt de grups), amb zones pensades per facilitar l'intercanvi d'idees i les relacions socials.
- trencament del marc horari tradicional fragmentat en sessions d'una hora de durada i per matèries d'especialitat. Activitats d'ensenyament-aprenentatge de durada variable en funció del tipus
- professorat d'orientació interdisciplinària i amb bona predisposició al treball en equip
- el rol del professor com a orientador acadèmic i guia d'acompanyament al creixement personal de l'alumne
- comunitats professionals i models d'escola democràtica
- intel·ligència emocional i social, persones, persones, persones: la importància de l'educació emocional

- implicació activa de les famílies en el projecte educatiu de centre
- visió compartida i lideratge distribuït
- la recerca i la innovació com a motors permanents
- entorns enriquits tecnològicament, elevat nivell d'integració de les TIC a l'aula. Us de tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement (TAC).
- en quant a infraestructura TIC: dispositius mòbils i/o portàtils per a alumnat i professorat, entorns de treball en xarxa, amplia cobertura wifi, us de plataformes virtuals per a l'aprenentatge, sistemes informàtic amb suport humà intens per al seu manteniment tècnic.

La història de l'educació està indissolublement unida a la història de les societats, ja que la finalitat de l'ensenyança està condicionada pel que en cada època es considera desitjable respecte a la formació de les noves generacions

Si alguna vegada vos heu preguntat: com serà el mercat laboral d'ací a vint anys? Quines noves necessitats existiran i qui les durà a terme? Potser ja existeixen estudis i inquietuds per a respondre aquestes preguntes... En aquest sentit, el govern britànic es va fer aquestes preguntes i hi va trobar interessants respostes després d'encarregar un estudi a *Fast Future*, una consultora especialitzada en detectar tendències i predir<sup>43</sup>.

El resultat del detallat informe es va publicar el gener d'enguany i conté un llistat de les 20 noves professions que es desenvoluparan en un futur immediat i van ser escollides i analitzades per 468 membres de l'APF (*Association of Professional Futurists*), integrada per 20.000 professionals de tot el món, gran part dels quals especialitzats i influents en alguna branca científica o tecnològica.

En paraules de Gordon Brown (Primer Ministre britànic) És una prioritat preparar-se per a l'economia del futur i assegurar-se que els nostres joves puguin aprofitar les oportunitats que portaran la ciència i la tecnologia... La forma dels futurs llocs de treball serà l'oferta laboral per a la pròxima generació, i inspirarà als joves a adquirir les habilitats i la formació necessària per a tindre èxit.

---

<sup>43</sup> Fastfuture. (2010) [The shape of jobs to come. Possible New Careers Emerging from Advances in Science and Technology \(2010–2030\)](#)

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Personal Brander</b> (Avatar, Gestor personal de marca)<br/>2010. Possibles estudis: marketing, publicitat, relacions públiques</p> <p><b>Banquer/inversor de temps</b><br/>2010. Possibles estudis: administració d'empreses</p> <p><b>Especialista en benestar de gent gran</b><br/>2010. Possibles estudis: geriatria, gerontologia, medicina, psicologia, ciències de l'esport</p> <p><b>Advocat virtual</b><br/>2010. Possibles estudis: dret.</p> <p><b>Narrowcaster</b><br/>2010. Possibles estudis: periodisme, publicitat, relacions públiques, comunicació audiovisual</p> <p><b>Professor virtual</b><br/>2015. Possibles estudis: ciències de l'educació.</p> <p><b>Ajudant de networking en xarxes socials</b><br/>2015. Possibles estudis: educació social, treball social, relacions públiques</p> <p><b>Pharmer (agricultor + farmacèutic)</b><br/>2015. Possibles estudis: enginyeria agrònoma, farmàcia, enginyeria genètica</p> <p><b>Expert en ètica científica</b><br/>2015. Possibles estudis: filosofia, tota mena de carreres científiques</p> <p><b>Agricultor vertical</b><br/>2015. Possibles estudis: enginyeria agrònoma</p> | <p><b>Especialista en revisió del canvi climàtic</b><br/>2015. Possibles estudis: enginyeria mediambiental.</p> <p><b>Pilots, arquitecte i guies turístics... espacials</b><br/>2015. Possibles estudis: arquitectura, enginyeria aeronàutica, turisme</p> <p><b>Organitzador virtual</b><br/>2015. Possibles estudis: biblioteconomia i documentació, administració d'empreses.</p> <p><b>Controlador de dades personals</b><br/>2020. Possibles estudis: enginyeria informàtica, dret.</p> <p><b>Policia del clima</b><br/>2020. Possibles estudis: enginyeria mediambiental, meteorologia</p> <p><b>Body Part Maker (Fabricant de parts del cos)</b><br/>2020. Possibles estudis: enginyeria genètica, biomedicina, biotecnologia.</p> <p><b>Enginyer de vehicles alternatius</b><br/>2020. Possibles estudis: enginyeria industrial.</p> <p><b>Nanometge</b><br/>2025. Possibles estudis: medicina, enginyeria robòtica, biomedicina, biotecnologia.</p> <p><b>Cirurgià d'augment de memòria.</b><br/>2030. Possibles estudis: medicina, enginyeria informàtica, biomedicina, biotecnologia.</p> <p><b>Executor de quarantenes</b><br/>2030. Possibles estudis: medicina, biomedicina, epidemiologia</p> |
|---|--|

En els pròxims cursos, els centres docents i les comunitats educatives han d'assumir el compromís i la responsabilitat de "reinventar el centre" des de la revisió i actualització dels projectes educatius com una tasca que va molt més enllà d'una mera obligació administrativa sobre la qual han de retre comptes.

Des de la Inspecció, cobra especial importància la tasca d'informar als Claustres i explicar què són les competències clau i les seues conseqüències i implicacions en el procés d'ensenyament-aprenentatge; al tractar-se d'un tema nou i aplicat amb certa pressa, són molts els docents que no tenen informació suficient sobre el que són les competències i és tasca de la Inspecció, juntament amb altres serveis de suport als centres, especialment CEFIREs i SPEs, contribuir a esmenar aquesta falta d'informació. Específicament, és tasca de la Inspecció identificar les mancances de formació més importants i proposar actuacions als responsables per modificar aquestes mancances.

Però, en segon lloc, correspon a la Inspecció supervisar i avaluar la presència de les competències clau en les programacions docents, comprovar si en la programació de cada àrea en els diferents cursos es tracta el tema de les competències; i, si com s'ha assenyalat, és a partir de les activitats que duen a terme els alumnes com poden adquirir aquestes competències, serà funció de la Inspecció supervisar quin tipus d'activitats es recullen per al desenvolupament de les competències; i el mateix s'ha de dir de la resta de formes a través de les quals es desenvolupen les competències, la tutoria, les normes de funcionament, els recursos emprats o les activitats extraescolars programades.

Finalment, i dins de la tradicional funció de la Inspecció d'assessorar als centres i al professorat, és tasca de la Inspecció reflexionar conjuntament amb el professorat sobre la manera com s'està plantejant el desenvolupament i adquisició de les competències; això exigeix una preparació específica per part de tots els inspectors/es, que els permeta poder complir amb la seua tasca habitual d'assessorament. D'aquí que aquest siga un segon repte per a la Inspecció: el desenvolupament en els centres d'un nou currículum basat en les competències bàsiques, les intel·ligències múltiples i l'educació emocional.

*9.- La inspecció ha d'ajudar a fomentar i treballar la convivència en positiu, es a dir, des de la proacció,*

Aprendre a viure junts, aprendre a conviure s'ha convertit en una de les finalitats essencials de l'educació, en un repte dels sistemes educatius d'avui. La LOE-LOMCE, fent-se ressò d'això, va establir en el seu article 121.2 que el

Projecte Educatiu del centre ha de recollir, a més de la forma d'atenció a la diversitat i l'acció tutorial, el Pla de Convivència propi del centre, tot això des del principi de no discriminació i inclusió educativa.

L'escola és el reflex de la societat i, alhora, és un espai privilegiat on tots els ciutadans i ciutadanes adquireixen uns coneixements i uns hàbits de socialització i de relació amb els altres. Un dels seus objectius bàsics ha de ser ensenyar i aprendre a viure i conviure; ha de fomentar i liderar la convivència, tant a l'interior del centre educatiu com al seu entorn immediat.

La convivència ha ocupat el lloc central en l'educació. Mentre que la matemàtica, la física o l'anglès poden acabar ensenyant-les les màquines, no hi haurà buscador que ajude els xiquets i joves a créixer amb criteri moral. Per això no hi ha receptes ni manuals. Caldrà estar atents als impulsos vitals dels alumnes i preveure un ambient càlid i acollidor que els acompanye en el seu despertar. Eixa funció docent és una mescla de tècnica, *tecne*, i motivació. Malauradament, aquesta qüestió, esdevinguda central, no forma part de la formació inicial del professorat, per la qual cosa ha de ser objecte de revisió i els centres s'han de procurar l'ensinistrament a mesura que van apareixen els problemes i encerten en les millors solucions. L'anàlisi dels problemes, l'avaluació de les mesures empreses, la xarxa de recolzament del professorat i alumnat i els programes de formació propis han de determinar un estil d'actuació que millore el clima escolar i facilite el transit de professors i alumnes pel centre<sup>44</sup>.

Gardner<sup>45</sup> ha sigut categòric en assenyalar que "l'educació del ser humà és un procés complex que es basa fonamentalment en decisions sobre objectius i valors. Hem d'acceptar la ruda realitat. Es pot ser intel·ligent sense ser moral, creatiu però no ètic, sensible a les emocions i no usar esta sensibilitat al servici dels altres", el científic recalca que a més de centrar l'ensenyança en el xiquet que la rep, entregant una amplitud de coneixements i experiències que els permeten desenrotllar tot el seu potencial, hem d'aportar valors que els guien com a persones i els permeten formar un món millor.

...L'escola ha de proporcionar una educació integral; que no sols ha de ser instructiva sinó també formativa; que no ha d'ocupar-se només de l'intel·lectual sinó atendre també a les altres dimensions del ser humà (estètic, moral, afectives, físiques i socials)...” (Trilla, 1999).

---

<sup>44</sup> Martí Colera, Salvador (2015): *Pla de convivència, una oportunitat*. Ponència sobre l'Orde 62/2014

<sup>45</sup> Gardner, Howard. (2011): *Verdad, Belleza y Bondad reformuladas: educando para las virtudes del siglo XXI*. Colección: Biblioteca Howard Gardner. PAIDOS IBERICA

“Si l’alumne es capaç de regular-se emocionalment, serà més autònom i competent, augmentarà el seu grau de satisfacció i d’integració en el centre”<sup>46</sup>

La Neurociència i la Psicologia han demostrat en els últims anys que el paper de les emocions és essencial tant per aprendre com per relacionar-se. El cervell cognitiu sol aprèn si l'emocional li deixa. I cada docent, cada alumne o alumna i cada membre de la família posa a prova el seu cervell emocional tant quan aprèn Matemàtiques, com quan aprèn a relacionar-se i treballar en equip.

La Inspecció educativa ha d'analitzar i tenir en compte els passos que implica elaborar el Pla de Convivència per part dels centres educatius; aquesta tasca suposa atendre diversos aspectes; en primer lloc, crear les condicions necessàries per abordar el foment de la convivència, el que implica formar i comptar amb un equip de docents que siga la base per anar elaborant el projecte, buscar els espais i horaris adequats i programar la formació necessària perquè el pla tire endavant i tinga èxit. Malauradament, molts plans de centres són plans burocràtics, elaborats de dalt a baix i que, per tant, no troben base i suport en el professorat que ha de dur-los a terme; al seu torn, des de la direcció dels centres i des de la pròpia Inspecció s'ha de preveure que el voluntarisme del professorat té una durada limitada i que, si no es troba un espai adequat dins de l'horari del centre per al treball de la convivència, la bona voluntat acabarà esgotant-se, sense que el pla haja pogut consolidar-se al centre.

En segon lloc, cal partir de la situació real de la convivència en el centre, analitzant els seus punts forts, el que està funcionant adequadament, però també aquelles situacions en què té lloc una fallida de la convivència. En concret, totes aquelles situacions d'assetjament entre iguals, de violència física, verbal o social, que persisteixen de manera perllongada sense que puguin reduir-se a fets puntuals sense més importància. Moltes d'aquestes situacions de violència prolongada solen passar inadvertides per al professorat, el que exigeix elaborar estratègies i disposar d'instruments que les facin visibles. Però, alhora, no cal oblidar totes aquelles conductes denominades disruptives, que impedeixen el normal desenvolupament del treball per part del professorat i que, a més de les conseqüències en l'aprenentatge de l'alumnat, incideixen en les relacions interpersonals de les aules i del centre, desenvolupant un mal clima i un deteriorament de la relació interpersonal .. Mantenir actituds passives

---

<sup>46</sup> Balagué i Bertran, Pilar (2007): El Pla d'innovació educativa en Educació Emocional. .“Projecte de convivència i millora de l'èxit dels alumnes del centre”. *III Jornades d'Educació Emocional. Regulació Emocional i Convivència* . Barcelona

i no col·laboradores a l'aula, molestar a classe de múltiples maneres (s'han detectat més de 160 formes diferents de fer-ho per part dels alumnes), faltar a classe de manera puntual o permanent, faltar al respecte, desobeir, intentar competir amb el professorat pel control de la classe, emprar la violència, etc., són conductes que entren en aquesta categoria de disruptives, i que, en nombroses ocasions, afecten i preocupen al professorat de manera contínua i profunda. Sense això, els centres i, en concret, els equips directius o els equips docents, no poden limitar-se a mantenir una actitud reactiva davant les situacions de fallida de la convivència, sinó que han de prendre la iniciativa i adoptar una actitud pro-activa, treballant en positiu la competència interpersonal, social i ciutadana. És propi de la Inspecció assessorar també en l'elaboració dels Plans de Convivència i, especialment, identificar i posar en marxa la prevenció en els centres de conductes que van contra la convivència.

Cal no oblidar que moltes d'aquestes situacions van associades tant a fracàs escolar com a problemes organitzatius dels centres, camps en els quals la Inspecció té molt a dir. Finalment, i encara que afortunadament són situacions esporàdiques i molt poc freqüents, hi haurà ocasions en què li correspongui a la Inspecció intervenir en situacions importants de crisi, quan ha tingut lloc una agressió seriosa a alumnes o professors, o qualsevol altra situació greument perjudicial per a la convivència. Donar suport a l'equip directiu en aquestes situacions, conduir adequadament la informació que surt cap a l'exterior, donar suport a les víctimes, etc. són exemples d'actuacions en les quals la Inspecció pot jugar un paper important per a la ràpida reconstrucció del bon clima del centre educatiu.

El paradigma proactiu proposa la lliure elecció en la promoció del desenllaç dels esdeveniments i assoleix la responsabilitat d'establir controls i accions preventives en l'esdevenir dels conflictes: la intervenció en les causes i la responsabilitat en la pròpia efectivitat aconsegueix minvar els conflictes i millorar el clima escolar. .

*10.- La inspecció ha d'ajudar a reforçar el concepte del que significa l'autonomia dels centres, que passa per repensar la professió docent*

Com deia J. Dewey “*L'educació és un procés de vida i no una preparació per a la vida (...) L'escola ha de representar la vida present: tan real i vital per al xiquet o xiqueta com la que duu a casa seua, en el seu barri o en el pati de l'escola*”

Garantir l'èxit de tot l'alumnat, desenvolupar el nou currículum basat en les competències bàsiques i treballar la convivència en positiu exigeixen, com a condició necessària i imprescindible, el reforç de l'autonomia dels centres.

Però, en què consisteix l'autonomia i, més en concret, el reforç de la mateixa? Es tracta d'una pregunta important ja que l'autonomia dels centres s'ha convertit en un tema recurrent en els últims temps; present en les diverses lleis educatives (LOGSE, LOPEGCE, LOCE, LOE, LOMQE).

És evident que l'autonomia dels centres educatius regulada per la LOMQE ha de permetre mecanismes de participació, de control i d'avaluació dels resultats, que exigeixen per part dels centres dissenyar instruments àgils d'informació (especialment electrònica) i de transparència de la seua gestió donant informació pública de totes les dades essencials que intervenen en el procés educatiu.

Una organització que vulga proposar l'èxit educatiu per a tots ha de ser més flexible, admetre que els equips directius puguen fer diferents propostes per a la millora dels seus col·legis i instituts, això sí, rendint comptes posteriorment dels programes desenvolupats i dels èxits obtinguts<sup>47</sup>.

L'estudi *L'autonomia a Europa. Polítiques i mesures* (Eurydice, 2007)<sup>48</sup>, que analitza 30 països europeus, posa de manifest això que els països del nord del continent concedeixen més autonomia als centres escolars que els del sud i també són els que millor es classifiquen en PISA. Espanya, juntament amb Portugal i Grècia, és dels que tenen una autonomia més limitada. Fins director a França té més competències (per exemple, en gestió del personal) que el director espanyol. Per la seua banda, en l'informe TALIS (*Teaching and Learning Internacional Survey*) de l'OCDE (2009) Espanya obté una de les puntuacions més baixes en lideratge pedagògic i, paradoxalment, també en lideratge administratiu, situant-se més per sota de la mitjana.

El Projecte Educatiu per educar ciutadans dels segle XXI és l'instrument que ha d'assenyalar l'horitzó institucional a cada centre i el rumb adequat per assolir-lo. Una direcció amb poder de lideratge efectiu hauria de ser qui conduís el centre envers els objectius assenyalats, tot mantenint el rumb adequat en cada moment. Els centres, en el marc de la seua autonomia, haurien de decidir

---

<sup>47</sup> Bolívar Botía, Antonio (2010): La autonomía de los centros educativos en España. *CEE Participación Educativa*, 13, marzo 2010, pp. 8-25

<sup>48</sup> EURYDICE (2007): La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas. Madrid, MEC, Centro de Investigación y Documentación Educativa.



sobre la majoria d'aspectes curriculars i organitzatius (seqüenciació de les matèries, horaris adequats, tipus d'agrupament d'alumnat...) i sobre la gestió dels professors en funció del projecte educatiu, tot avaluant-los en relació amb els objectius i resultats vinculats a aquest projecte. Cal estar amatents, però, que l'autonomia no esdevinga excusa per impulsar agrupaments que consoliden o reforcen desigualtats d'origen social que condicionen les oportunitats d'aprenentatge de l'alumnat.

Per la qual cosa hem de repensar el paper de la inspecció d'educació per treure de l'immobilisme els centres orfes d'un equip coratjós i ambiciós.

*11.- La inspecció educativa ha d'estar disposada a entrar en l'assessorament dins del triangle famílies-alumnes-escola.*

L'objectiu principal de les relacions entre les famílies i l'escola cal centrar-lo en la construcció, de forma activa i cooperativa, d'una línia comuna sobre la base de les pròpies experiències i necessitats. Per tant es tracta de plantejar un marc possible de relació fonamentat en la confiança que, en base al reconeixement i respecte, afavoreixi poder compartir les pròpies competències, disposar de recursos de reflexió per actuar amb criteri i millorar els coneixement de cada una de les persones que hi participa.

La participació de les famílies com a persones individuals té sentit pel fet que malgrat sigui un grup menys cohesionat que els grups professionals tenen grans coneixements i experiències individuals adquirides en diferents moments i entorns. Aquests coneixements tenen significació i es posen en comú en el moment en que estableixen relacions amb altres persones obren nous camins d'anàlisi, per construir estratègies que han de superar les accions individuals.

El professor, escriptor i filòsof espanyol José Antonio Marina va recordar en la presentació del seu nou llibre "Aprendre a viure"<sup>49</sup> " el proverbi africà que diu: "Per a educar un xiquet fa falta la tribu sencera". "Tots som responsables de l'educació dels xiquets que es crien en el nostre grup social", diu Marina, i "tots, cada un des del seu lloc en la societat, ha de reprendre el seu paper i ensenyar a viure".

La societat travessa una situació "desconeguda fins ara" i es troba en un cercle en què els mestres diuen no poder educar, però els pares tampoc, mentre la

---

<sup>49</sup> Marina, Jose Antonio (2004): *Aprender a vivir*. Barcelona, Ariel

televisió, que tanta influència té, argumenta que ofereix el que la societat li demanda, subratlla Marina.

Trencar esta situació és en primer lloc ensenyar al docent a conèixer el xiquet, és a dir, la "psicologia emergent", però també la pedagogia dels recursos perquè ensenyen "no a viure", sinó "a viure bé", considerant no sols els factors negatius que afrontar, sinó també els positius, perquè cada tret negatiu del caràcter va acompanyat d'un altre positiu.

Diu Hargreaves<sup>50</sup> . *«Les escoles ja no poden ser castells fortificats dins de les seues comunitats. Ni els docents poden considerar que el seu estatus professional és sinònim d'autonomia absoluta. Les forces del canvi ja es fan sentir dins d'inenarrables aules... Dins dels reptes i les complexitats d'estos temps postmoderns, els docents han de trobar més i millors maneres de treballar amb altres en interès dels xiquets que millor coneixen. Han de reinventar un sentit de professionalitat de manera que no els pose per damunt ni a part dels pares i el públic en general, sinó que els de la valentia i la confiança necessària per a entaular un treball franc i autoritzat amb altres persones...*

...Però no qualsevol tipus de treball conjunt dels docents amb altres persones alienes a l'escola resulta beneficiós per als alumnes que estan dins d'ella. Les associacions han de ser significatives i morals, no cosmètiques o superficials» Per este motiu no es concep l'educació actual com quelcom aïllat que només es dóna en el centre educatiu d'una forma endogàmica, és a dir, internament pel professorat, sense comptar amb la necessària col·laboració de les famílies.

Com diu Parrellada<sup>51</sup>: Tots els pares i mares del món volen el millor per als seus fills, i per això fan tot el que es puga. Tots els mestres i mestres actuem en la mateixa direcció amb els nostres alumnes. No ens queda una altra eixida que acostar-nos, mirar-nos amb respecte i acceptar, assentir tal com dèiem, amb allò que ens toca fer a cada u, sense prejuís, sense exigències, sense culpabilitats encreuades. Tan sols des del reconeixement absolut de l'altre, i des de l'amor que funda allò humà, trobarem les vies per a fer d'esta relació entre la família i l'escola un lloc de trobada que ha de donar nombrosos fruits,

---

<sup>50</sup> Hargreaves, A. (1997). Cultures of teaching and educational change. In M. Fullan (Ed.), *The challenge of school change*. Illinois: Skylight Training and Publishing.

<sup>51</sup> Parrellada C. & Martí, L. (2008). A favor d'un projecte comú. *Quaderns de Pedagogia*, 378, 70-73  
Parrellada, C. (2008). S'invadixen, es necessiten...? *Quaderns de Pedagogia*, 378, 47-51

ja que entre les nostres mans està, en gran manera, el futur de les noves generacions.

Encara que els estudis revisats en este apartat són molt diversos en els seus troballes i en la seua definició de participació o col·laboració de les famílies<sup>52</sup>, es pot afirmar que quan la participació dels pares involucra qüestions relatives a l'aprenentatge dels seus fills i quan hi ha acord entre els objectius de l'escola i els pares, és quan esta assegura majors nivells d'aprenentatge<sup>53</sup>.

Avui, els nostres alumnes necessiten escoles amb capacitat de construir les condicions socials, emocionals, familiars, contextuais, relacionals... de l'aprenentatge, unes condicions de possibilitat que passen, indefectiblement, per (re)construir l'escola com una institució formada interdependentment per progenitors, infants, docents al seu servei i un entorn (cultural, de lleure, de mitjans de comunicació, de valors, laboral, d'entitats, de món local, etc.) que no és un mer decorat, sinó un actor de primer ordre. Només des d'aquesta perspectiva, la vivència i la pràctica d'una escola interdependent entre els quatre actors i la necessitat de repensar quins vincles, poders, sabers, relacions... que es construeixen entre els quatre, podem estar en disposició de generar les condicions de possibilitat de l'èxit acadèmic per a tothom, superant, alhora, unes taxes de fracàs escolar poc admissibles com a país, una reproducció de les desigualtats socials massa gran i uns nivells mitjans que disten encara de l'excel·lència.

La inspecció pot fer entrar els centres en este discurs com per exemple organitzant seminaris com el organitzat a Muro al maig de 2012 per la inspectora Tudi Torró<sup>54</sup>

Fins ara hem vist les característiques d'una supervisió encaminada al desenvolupament i la millora dels centres que poden resumir-se en el desenvolupament d'aquests tres objectius essencials:

---

<sup>52</sup> León Sánchez, Beatriz de (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*.

<sup>53</sup> Aparicio, M. L.(2004). Familia y escuela. Relaciones de colaboración. *II Congreso La familia en la sociedad del siglo XXI*. Valencia

García-Bacete, F. J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 247-265.

Comellas, M<sup>a</sup> Jesús (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.

<sup>54</sup> Torró i Ferrero, Tudi (2014): Bona pràctica en la inspecció educativa. "De l'aïllament a la cooperació. Jornada ADIDE-PV L'Alcudia

- Establir polítiques que promoguen la descentralització. Cal fixar polítiques, objectius i procediments que donen suport al desenvolupament escolar en el context de les expectatives del sistema.
- Impulsar la capacitat dels centres escolars. Cal aconseguir avenços significatius en el coneixement, les habilitats i l'actitud dels professionals i en la seua capacitat per treballar conjuntament envers una pràctica escolar més coherent i per involucrar a les millores a la comunitat escolar i local.
- Fomentar el compromís amb sistemes de responsabilitat rigorosos i formatius. S'han d'establir sistemes d'avaluació interna i externa rigorosos que segueixquen el progrés dels esforços de millora escolar i que puguen intervenir en situacions de dificultat o fracàs. És fonamental que l'avaluació externa es faça de forma que amplie, i no soscave, la capacitat de les comunitats escolars.

Concretarem aquests objectius en deu pautes d'actuació a seguir pels inspectors:

- Contribuir a que els centres *construesquen el seu "visió" de futur* i donar suport a la creació d'un conjunt clar d'expectatives, normes, valors i creences compartides. Qüestionar les pràctiques vigents, determinar déficits, necessitats o problemes que puguen ser objecte de la millora.
- Comprometre a tota la comunitat escolar amb els plans de millora i després *descentralitzar*, confiar en la seua capacitat per desenvolupar-los. Demostrar amb fets evidents el *compromís extern* amb les propostes de millora ..
- Contribuir a la *consolidació de xarxes d'interacció* que faciliten l'intercanvi de coneixements especialitzats partint de les xarxes emergents que hi ha a les organitzacions educatives. Recerca en acció.
- Garantir que en l'organització dels centres hi ha *espais i temps que facen possible l'acció col·legiada, les dinàmiques d'anàlisi, reflexió compartida i valoració crítica sobre els processos d'ensenyament / aprenentatge i el treball cooperatiu*. Promoure la cooperació entre els professors i donar-los suport en el treball conjunt al voltant d'objectius comuns. Normalment hi ha poc temps per a la planificació, molt dedicat a l'acció i molt poc a la reflexió sobre l'acció.

- Potenciar la *democratització del funcionament de les estructures escolars*. Afavorir models d'organització que incrementen la participació en la presa de decisions i que potencien el consens. Ajudar que en els processos col·lectius reorienten les discrepàncies i dissidències intentant incorporar als que dissenteixen, no desqualificar-los.
- Potenciar *l'autoavaluació institucional* perquè els participants en els projectes de millora tinguin un coneixement valoratiu del que succeeix en el seu centre i informació sobre el desenvolupament de les propostes de millora a fi de reconduir, si cal, o de solucionar els problemes que sorgeixen.
- Promoure *l'avaluació externa formativa i contextualitzada* dels projectes de millora. Supervisar el seu desenvolupament in situ, estar presents en els centres.
- Proporcionar als centres *xarxes externes de recursos* perquè els projectes de millora puguin ser duts a terme. Cal no oblidar que la millora de la docència requereix recursos addicionals.
- Garantir *assessorament continuat als equips directius i formació en el centre al professorat* orientada al seu desenvolupament professional en aquells continguts relacionats amb els projectes de millora.
- Posar en marxa *xarxes d'intercanvi entre centres* que els proporcionen suport mutu i que serveixen per difondre els programes de millora eficaços.

La Inspecció educativa és, en l'esdevenir normatiu, una institució pública que té com a missió fonamental la millora de la qualitat del sistema educatiu, mitjançant tasques de supervisió, control, avaluació i assessorament, però les diferents reformes del sistema educatiu espanyol han configurat de manera variada aquestes funcions assignades a la Inspecció.

Com va dir Mariano Fernández Enguita al VII Congrés ADIDE-Aragó: *Avui no es necessita una capa intermèdia que tire del conjunt del professorat en una direcció vàlida per a tothom, sinó un professorat que, individualment a l'aula i col·lectivament en equips, claustres i xarxes, assumeixca la responsabilitat d'adaptar les demandes de la societat i les polítiques de les administracions a les diferents circumstàncies de temps i lloc en cada comunitat i cada centre. El*

*paper de la Inspecció seria ací acompanyar i donar suport als docents i als equips directius dels centres en funcions d'assessorament.*<sup>55</sup>

Fer una lectura de la realitat des del nostre present comporta la dificultat de captar en tota la seua dimensió les experiències viscudes, cosa que ens empeny a afinar els sentits com a observadors i intèrprets de la realitat que ens envolta.

Històricament, la inspecció educativa ha mogut a una sèrie d'antinòmies que, ocasionalment, ha portat a les contradiccions i una certa manca d'identitat gairebé genètica. Ens referim, entre altres, el següent:

PROFESSIONALITZACIÓ enfront de POLITITZACIÓ.

Funcions administratives davant funcions pedagògiques.

D'auditoria enfront de consultoria.

Cos administratiu enfront PROFESSORAT DE COS.

Nivell d'intervenció enfront de INTERNIVELAR.

GENERALISME enfront d'especialització.

Qualsevol reforma de l'organització i funcionament de la inspecció ha d'escollir clarament entre diferents punts finals exposats, intentant establir una professió amb identitat i, al mateix temps, amb consistència en les escenes generals que determinen les opcions escollides. Les propostes presentades aquí, estan destinades a contenir i respondre a aquella coherència.

Les demandes que els canvis socials projecten en el sistema educatiu comporten moltes tensions, tal com ja s'apuntava en l'anomenat informe Delors, el 1996, especialment perquè la societat és cada vegada més exigent amb l'educació escolar encara que no sempre s'hi compromet prou. Les problemàtiques socials es projecten dins el context educatiu i es reclama que les solucions vinguen únicament de l'entorn escolar. Una actuació més eficaç dins el sistema educatiu passarà per la prèvia identificació de reptes tals com:

---

<sup>55</sup>Fernández Enguita, Mariano (2014) Entre Prometeo y Epimeteo; el papel de la inspección en un contexto diverso y cambiante Revista "Avances en supervisión educativa", nº 21 - Junio

- fer compatible un sistema educatiu general amb una realitat plurinacional,
- ser capaços de compatibilitzar l'homologació d'actuacions amb la creativitat, iniciativa i esperit de recerca,
- ser autònoms i, alhora, complementaris amb el lliure desenvolupament dels altres; saber treballar de manera col·legiada i, alhora, amb autonomia professional,
- saber discernir les decisions més efectives a llarg termini, malgrat les pressions socials d'immediatesa en temes tan complexos, per exemple, com la integració escolar dels immigrants.

En el marc de les funcions que la legalitat vigent ens atribueix la Inspecció d'educació és necessària dins el sistema educatiu per:

- garantir el dret a l'educació,
- assegurar el concepte de servei públic de l'educació,
- esdevenir un agent de canvi i millora del sistema educatiu,
- aconseguir un funcionament més eficaç de l'Administració.

La Constitució en l'article 27.8 hi ha disposat la competència i responsabilitat dels poders públics d'inspeccionar i homologar el sistema educatiu per a garantir el compliment de les lleis. L'exercici de la funció inspectora, en el context d'una societat democràtica, respon a la necessitat desenrotllar el manament constitucional i vetlar, per tant, pel compliment de les lleis.

Concloem que cal un model d'Inspecció clar i determinat que garanteixca l'adequat compliment de les seues funcions i atribucions. Concloem que la responsable d'oferir aquest model, pertinent i diàfan, sense ambigüitats ni solapaments, és l'Administració educativa, que ha d'oferir el marc més pertinent perquè la Inspecció pugua desenvolupar plenament les seues funcions en benefici dels centres educatius i del sistema educatiu; en definitiva, en profit de la societat.

En paraules dels meus companys Rosa Roig i Jose Teòfil Blasco: *“La recepta universal d'una escola d'èxit no existeix, i aquesta és la mala notícia. La bona és que tenim identificats i al nostre abast els ingredients que, adequadament escollits i combinats, ens permetrien millorar i assegurar l'èxit de les nostres escoles”*.

L'èxit de l'escola ho és també de la Inspecció, i ho ha de ser també, necessàriament, si establim la seua viceversa, ja que la qualitat de la Inspecció ha de redundar en la millora de l'ensenyament perquè l'alumnat aprenga més i millor