

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE
NUEVO LEON**

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DIVISION DE POST-GRADO



"LA INNOVACION DESDE LA PRAXIS EN EL CURRICULUM
DE LENGUA CATALANA. DESCRIPCION DE UNA
EXPERIENCIA EN EL SEGUNDO CICLO EN UN
CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA".

TESIS

QUE EN OPCION AL GRADO DE MAESTRIA EN
ENSEÑANZA SUPERIOR

PRESENTA

LIC. MA. DEL ROBLE OBANDO RODRIGUEZ

MONTERREY, N. L.

AGOSTO DE 1993

TM

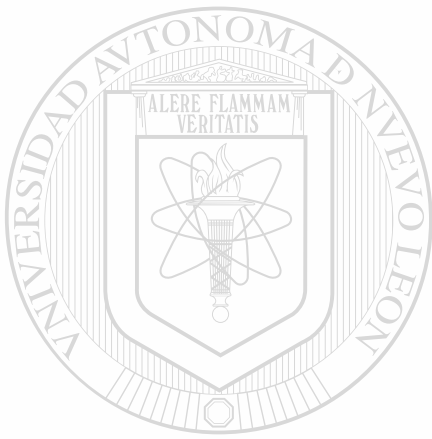
PC3823

02

c. 1



1080071460



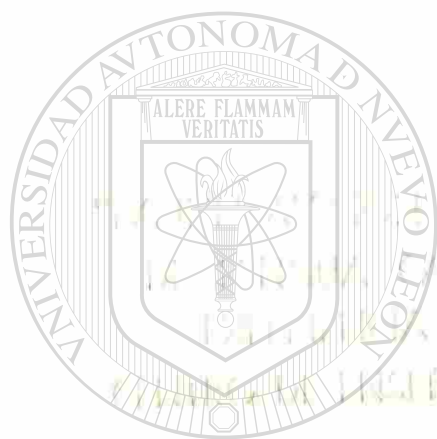
UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
NUEVO LEÓN
FACULTAD DE INGENIERÍA Y TIENDAS
DIVISIÓN DE POSGRADO



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
TESIS
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

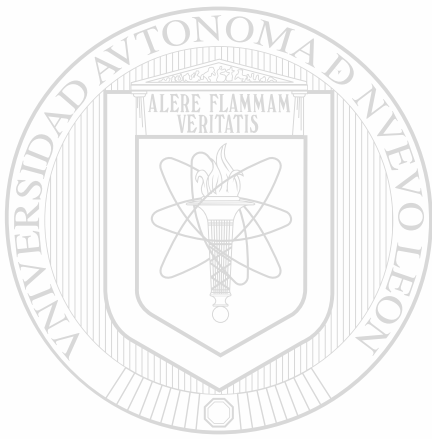
®

QUE EN OPCIÓN AL GRADO DE MAESTRÍA DE
ENSEÑANZA SUPERIOR

PRESENTA

EL MAESTRO EN INGENIERÍA EN SISTEMAS DE COMPUTACIÓN

TM
PC 3823
02



UANL

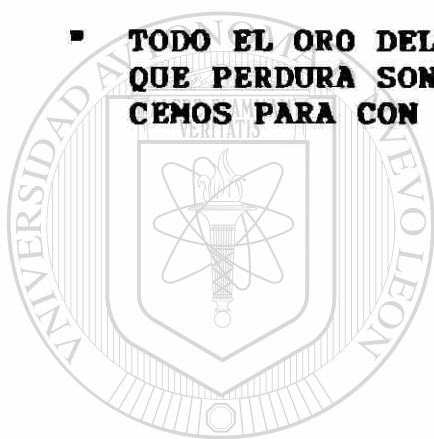
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



▪ **TODO EL ORO DEL MUNDO NO SIGNIFICA NADA LO
QUE PERDURA SON LAS BUENAS ACCIONES QUE HA
CEMOS PARA CON NUESTROS SEMEJANTES** ▪



ADOLFO PRIETO

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



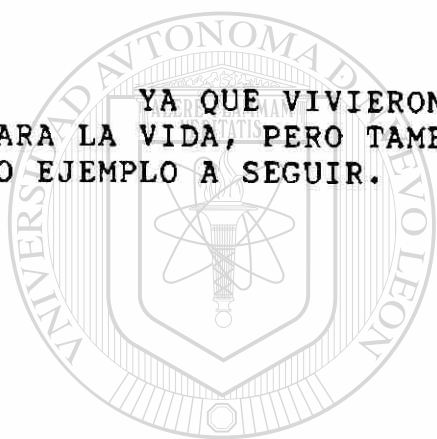
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

D E D I C A T O R I A

A MIS PADRES

**FORTINO OBANDO ABARCA
ELOISA RODRIGUEZ FLORES**

YA QUE VIVIERON PARA SU FAMILIA, INTENTANDO FORMARLA PARA LA VIDA, PERO TAMBIEN VIVIERON PARA SU COMUNIDAD, SIENDO EJEMPLO A SEGUIR.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

AGRADECIMIENTOS

NO ES FACIL DECIR GRACIAS, AUN ASI, QUIERO INICIAR DANDOLE GRACIAS A DIOS Y A LA VIDA POR HABERME DADO LA OPORTUNIDAD DE DESARROLLARME EN EL AREA DE LA EDUCACION Y MUY PARTICULARMENTE EN LA **ENSEÑANZA SUPERIOR**, PROFESION ELEGIDA POR CONVICCION.

GRACIAS A MIS MAESTRAS DE LA PRIMARIA "**ADOLFO PRIETO**" PUES, ELLAS SENTARON BUENAS Y FIRMES BASES EN MI FORMACION ACADEMICA.

GRACIAS A TODOS AQUELLOS MAESTROS QUE SEMBRARON EN MI LA INQUIETUD DE TRABAJAR SIEMPRE CON PRINCIPIOS Y VALORES SUFICIENTES, DE TAL MANERA, QUE PUDIERA CON MI EMPENO Y MI ESFUERZO AYUDAR A ENGRANDECER LA CALIDAD DE VIDA DE MI COMUNIDAD, LOGRANDO ASI MI CRECIMIENTO PERSONAL.

GRACIAS A MIS PROFESORES DE LA DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON, QUIENES HAYA POR 1980 ME ENSEÑARON: TEORIAS, MODELOS, FORMAS, ESTILOS, ETC. PARA MEJORAR MI LABOR COMO DOCENTE DE EDUCACION SUPERIOR, ADEMAS DE COMPRENDER LA RELEVANCIA DE LA PEDAGOGIA EN EL QUEHACER EDUCATIVO.

GRACIAS A MIS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS, ALGUNOS DE ELLOS AMIGOS(AS) MIOS POR ECHARME PORRAS PARA SEGUIR ADELANTE, CON MIS PROPOSITOS Y METAS.

GRACIAS A MIS HERMANOS: JORGE, ENRIQUE, RAUL, ARTURO Y ALBERTO, A MIS HERMANAS: ELOISA, IRMA, RAQUEL Y MARIA ESTHER POR ACOMPAÑARME (A VECES CON GUSTO Y OTRAS CON DISGUSTO) Y A POYARME EN EL LOGRO DE MIS DESEOS. QUIERO AGRADECER A MIS CUÑADOS, CUÑADAS, SOBRINOS, SOBRINAS, TIOS Y TIAS, QUE SIEMPRE HAN ESTADO CERCA Y AL PENDIENTE DE MIS ACTIVIDADES.

POR ULTIMO AGRADEZCO A MI HIJA GEORGINA DEL ROBLE POR ADMITIRME TAL COMO SOY Y PERMITIRME LA POSIBILIDAD DE IR CUMPLIENDO POCO A POCO MIS DESEOS A SACRIFICIO DE ATENCION HACIA ELLA.

I N D I C E

INTRODUCCION

PRIMER BLOQUE

I.- MARCO TEORICO

1.1 La investigación educativa: visión del orden social..	1
1.2. La ciencia cómo respuesta a compromisos sociales y culturales	2
1.3 La teoría	3
1.3.1 Como oferta de símbolos de reconciliación	3
1.3.2 Cómo legitimación	3
1.3.3 Cómo propuesta de posibilidades alternativas	4
1.4 Los paradigmas cómo producto de condiciones sociales y culturales	4
1.5 Los nuevos símbolos de la reconciliación	4
1.6 Perspectiva integradora para la innovación educativa	5
1.7 La Innovación Educativa	8
1.7.1 Concepto: qué la distingue del cambio	8
1.7.2 Características	9
1.7.3 Fuentes y factores del cambio	9
1.7.4 Otros aspectos a considerar en el cambio educativo	10
1.7.5 Perspectivas y modelos de innovación didáctica	11
Perspectiva Tecnológica	11
Perspectiva Cultural	12
Perspectiva Socio-Política	14
Los Modelos de Innovación	15
Modelo de Investigación y Desarrollo	16
Modelo de Interacción Social	16
Modelo de Resolución de problemas	16
1.7.6 Sus principales resistencias	18
1.7.7 Diseño de estrategias de intervención de las resistencias	21
1.8 La Cultura Escolar	23
1.8.1 Aspectos teóricos	23
1.8.2 Los valores	24
1.8.3 Organización Escolar	25
1.8.4 El Modelo Colaborativo	25
1.9 El contexto cultural en la innovación	28
1.9.1 La escuela cómo lugar básico de cambio	28
1.9.2 Estructura	29
1.9.3 Rasgos de una institución innovadora	31
1.9.4 Sistema Relacional	32
1.9.5 El papel de la dirección	34
1.9.6 Obstáculos que impiden la gestión del cambio.....	36

1.9.7 El docente: cómo implementador, cómo agente curricular	37
--	----

SEGUNDO BLOQUE

I. INTRODUCCIO GENERAL.....	40
1.1 Presentació.....	40
1.2 El Projecte.....	40
II. MARC CONCEPTUAL.....	41
2.1 El currículum.....	41
2.2 L'E-A de la llengua catalana.....	44
2.3 La diversitat i el currículum comú.....	47
III. MARC REFERENCIAL O CONTEXT D'APLICACIO.....	53
3.1 El centre: entorn, espais i història.....	53
3.2 Sistema organitzatiu.....	58
3.2.1 L'escola com a artefacte cultural.....	58
3.2.2 L'escola com a organització complexa i multidimensional.....	59
3.2.3 La dimensió estructural organitzativa. Dimensió estàtica i dinàmica.....	61
3.2.4 Propostes de redreçament.....	69
3.3 Els documents de gestió.....	70
3.4 L'alumnat i llur agrupament: el tractament de la diversitat.....	73
3.4.1 La "flexibilitat": agrupaments i horaris.....	74
3.4.2 Les estratègies didàctiques: multivarietat de mètodes i diversitat de material.....	77
3.4.3 L'opcionalitat del currículum.....	77
3.4.4 L'acció tutorial.....	80
3.4.5 L'acció educativa per als alumnes amb NEE. Sistemes de suport intern/extern.....	83
IV. LA INNOVACIO DEL CURRÍCULUM DE L'ÀREA DE LLENGUA....	88
4.1 Marc metodològic.....	88
4.1.1 El problema: plantejament i delimitació.....	89
4.1.2 La investigació: hipòtesi i objectius.....	90
4.2 La plataforma del projecte: desenvolupament del model..	91
4.2.1 La planificació i difusió: recursos, estratègies i resistències.....	92
4.2.2 El desenvolupament: recursos, estratègies i resistències.....	95
4.3 El projecte com a àmbit d'integració.....	99
V. LA REFLEXIO COOPERATIVA: PROPOSTES PEL FUTUR.....	102
VI. BIBLIOGRAFIA.....	106
VII. ANNEXOS	

INTRODUCCION

" En un momento histórico en el que la palabra que mas veces se utiliza en los discursos de política educativa y en las propuestas de renovación pedagógica es la de **REFORMA**, no podemos dejar pasar la oportunidad histórica de exigir de la Administración Educativa la creación de condiciones que permitan mejorar la calidad de nuestro **SISTEMA EDUCATIVO**".

JURJO TORRES
El Currículum oculto

Quisiéramos recordar que nuestro sistema educativo tiene una larga tradición de abandono por parte de los poderes públicos, sin embargo, en este momento se está llevando a cabo un proyecto de reforma con el que se pretende mejorar y aumentar la calidad de la educación.

Este movimiento de reforma nos llevó a desarrollar un proyecto que denominamos **"LA INNOVACION DESDE LA PRAXIS EN EL CURRÍCULUM DE LENGUA CATALANA. DESCRIPCIÓN DE UNA EXPERIENCIA EN EL SEGUNDO CICLO EN UN CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA"**. La idea surge de una inquietud que mi compañera Pilar tenía en torno a la innovación en el currículum del área de lengua, en el sentido de que se requería elaborar un currículum lo suficientemente atractivo, que permitiera solventar los problemas de la diversidad, fomentara la integración y en consecuencia generara una interacción positiva y efectiva entre ella y sus alumnos, que, tentativamente provocara hacia esos alumnos una identificación con esta lengua. Para esto ella y yo (Ma. del Roble) decidimos unir nuestras inquietudes personales, centrando todo nuestro esfuerzo en el tema ya descrito, comenzamos con largas pláticas acerca del sistema educativo de nuestros respectivos países, con el fin de ir identificando similitudes y diferencias, luego pasamos a relatar nuestras experiencias como docentes dándonos cuenta que existe un gran parecido entre ambos sistemas en cuanto a los problemas que enfrenta la institución escolar. Ambas creemos que para lograr que la reforma tenga éxito es necesario efectuar grandes cambios, tanto al interior de las escuelas como en su entorno social.

Cada quién desde nuestro pequeño mundo intentando entender cuestiones del; cómo, porqués, para qué, etc. de nuestra realidad escolar, el aula en lo particular y la escuela en lo global, comprendimos que había que incorporar a nuestra práctica docente un soporte teórico que nos ayudara a entender esa realidad para luego desde la **TEORIA Y PRAXIS**, pudiéramos hasta donde nuestra capacidad y posibilidades nos lo permitieran buscar la mejora escolar a través de la **INNOVACION**. Por todo lo anterior consideramos gratificante y enriquecedora la experiencia de llevar acabo esta reflexión cooperativa.

Con el fin de ofrecer un trabajo conjunto decidimos establecer un esquema en el que se ofreciera en un primer bloque el marco teórico que seria un primer acercamiento entre la teoría y la praxis objeto de análisis, despues pasamos al segundo bloque en el que damos a conocer la **INNOVACION DESDE LA PRAXIS**, en este bloque se abordaron lo relativo a la cultura del centro, el tratamiento de la diversidad, la implicación de la LOGSE en la innovación, la organización escolar, etc. y reforzamos con planteamientos teóricos, con lo que conseguimos o al menos intentamos un acercamiento entre ambas y así confirmar la importancia de su interrelación e interdependencia.

Nuestro intento es una apuesta a luchar por mejorar nuestra praxis con el apoyo y la solvencia de la teoría, a manera de comentario quisieramos mencionar que hay un gran esfuerzo e ilusión en nuestro trabajo, estamos conscientes que no es lo mejor, sin embargo lo mas importante de todo esto es que estamos mas cerca de la verdad y que ademas tenemos la posibilidad, al menos en este momento, de que nuestros profesores analicen y critiquen nuestro trabajo y nos orienten en aras de lograr la meta que nos hemos impuesto.

APROXIMACION A LA INNOVACION EDUCATIVA.

PRIMER BLOQUE

I.- MARCO TEORICO.

1.1 La Investigación Educativa: visión del orden social.

Entendemos que la Investigación Educativa es desarrollada con el fin de que, de alguna manera, repercuta en la sociedad, particularmente en las instituciones educativas, nos muestra los compromisos ideológicos de carácter político y cultural de las comunicaciones que tiene para la práctica educativa dicha investigación.

En la actualidad se subrayan especialmente ciertas dimensiones sociales de la investigación:

- * Indole comunitaria de la práctica científica.
- * Situación social y cultural de la actividad investigadora.
- * El rol social del intelectual.

" El rol social del investigador otorga un carácter contradictorio a la actividad científica en el campo de la educación" (Popkewitz, 1984 p.26) , ya que por un lado, se presenta como experto en procesos de legitimación ante la sociedad, pero por otro, asume una actitud crítica frente a la misma y sus situaciones concretas.

Es a través de la investigación que es posible explorar las contradicciones de la EDUCACION y su situación en la sociedad, así como el proceso mediante el cual los supuestos sociales, la ubicación cultural y los intereses políticos llegan a entrelazarse de forma indisoluble con las interrogantes conceptuales, metodológicas y de diseño de las investigaciones.

El referente social es la misma del hecho educativo. Existe educación porque existe una sociedad y una cultura,..., los fenómenos y problemas educativos se hallan vinculados directa o indirectamente a su entorno y no al margen del mismo (Rue, J., p-17).

" Determinar los orígenes sociales del conocimiento organizado significa considerar las posibilidades y los límites de nuestros intentos por comprender y mejorar la sociedad. Entender la ciencia social como una actividad humana es ofrecer un medio de

reinterpretar su significado en nuestra vida cotidiana " (Popkewitz, 1984 p.30). Esto nos permite intentar potenciar la Investigación Educativa sin perder de vista que toda institución escolar está asentada en un contexto social determinado y que además está formada por sujetos, maestros y alumnos, con ideologías y modos de vivir distintos lo que exige considerar la ciencia social como base para la Investigación Educativa.

" La Investigación Educativa debe facilitar la relación y la comunicación entre el sistema representado por los contextos de la práctica escolar y el representado por el conocimiento pedagógico " (Tejada, 1992, p.255). Por tanto la Investigación Educativa ha de proporcionar estrategias que permitan generar el CAMBIO.

1.2 La ciencia como respuesta a compromisos sociales y culturales.

Los llamados " expertos " que efectúan como principal actividad la investigación, son considerados especialistas que pertenecen a comunidades científicas denominadas a veces " La facultad invisible " (Grane, 1976) ¿ y qué pasa ? existe una tendencia a estar cargados de un alto carácter elitista, fijando prioridades en materia de investigación y algunas veces se oponen a su desarrollo. " La variedad de lentes conceptuales que coexisten en las ciencias sociales suele responder a la existencia de diferencias profundas en los supuestos básicos sobre la naturaleza del mundo que se pretende investigar " (Popkewitz, 1984,p.33). Así como existen redes de especialistas, en completo acuerdo, también nos encontramos con opositores, generando conflicto, es por ello, que debe considerarse cómo punto de referencia el contexto más amplio de los compromisos sociales y culturales de estos investigadores (la comunidad científica y los investigadores libres) " Los desacuerdos surgidos en el seno de las disciplinas supone con frecuencia una interacción de aspectos políticos, metodológicos y epistemológicos " (Popkewitz, 1984 p.35). Por tanto la investigación como tal, a través de los investigadores, lleva a cabo su quehacer en función de compromisos sociales y culturales dentro de la ciencia y tienen lugar porque los investigadores sociales son miembros de su propia cultura y herederos de su historia (Schultz, 1973). Además la investigación puede interpretarse como una búsqueda de metáforas nuevas con las que pensar lo cotidiano y es que toda teoría es un lenguaje que de alguna forma, a veces un tanto irónica, nos permite el estudio de la condición humana.

Es más importante reconocer que el valor atribuido socialmente a la ciencia representa uno de los cambios más profundos que han tenido lugar en la naturaleza y las formas de legitimación de la autoridad social, esto nos lleva a legitimar un grupo social concreto otorgándole el papel de árbitro del conocimiento, de la responsabilidad y de las posibilidades del hombre.

Concluyendo, la ciencia es una comunidad de discurso, una respuesta a compromisos sociales y culturales, además es la actividad de una comunidad profesional.

1.3 La teoría.

" Las teorías son productos del ingenio humano y de los contextos sociales. La teoría social existe en un contexto que alberga determinadas intenciones y compromisos " (Popkewitz, 1984 p.39).

La Investigación Educativa permite gracias a la comprensión tácita del qué y el para qué de las ciencias sociales entender que la generación de una teoría de y para la educación ha de surgir en el contexto social ya que ésta se introduce en un mundo dónde existen sistemas institucionales predefinidos, convenciones lingüísticas y prioridades establecidas. " Una teoría sobre lo humano que no examine los motivos y razones de los comportamientos será siempre inadecuada" (Popkewitz, 1984 p.73).

La teoría puede tener las siguientes funciones:

1.3.1 Como oferta de símbolos de reconciliación.

Cuando se dan cambios relevantes en un país, períodos de transformaciones sociales, políticas y económicas la teoría como tal cumple una función social intentando brindar una coherencia simbólica que ofrezca a la sociedad, por tanto, símbolos de reconciliación acordes a las transformaciones ya mencionadas. Los contextos de tensiones y transformaciones han sido elementos básicos en el desarrollo de ciertas teorías pedagógicas. Las teorías proporcionan símbolos por medio de los cuales los individuos expresan sentimientos respecto a la enseñanza, permiten resolver y conciliar las contradicciones entre los valores que sostienen y las condiciones reales de la vida institucional.

1.3.2 Como legitimación.

La investigación puede hacer que ciertas estructuras e intereses sociales parezcan normales y razonables, en ella se define el problema, hipótesis de investigación, su indagación, análisis hasta llegar a la toma de decisiones, muchas de las veces adquiere diferentes connotaciones según sea el contexto en el que se lleva a cabo. "Se produce legitimación cuando las categorías teóricas definen lo que se dará por supuesto acerca de la vida institucional" (Popkewitz, 1984, p.43). Es decir, toda investigación ha de ser sustentada por una fundamentación teórica, la cual está envuelta de todo un contexto socio-político y cultural, que legitima el quehacer.

1.3.3 Como propuesta de posibilidades alternativas.

Con la teoría se intenta averiguar de que manera los sistemas institucionales existentes limitan la realización de ciertos valores, así como proponer metáforas mediante las cuales concebir relaciones nuevas.

La propuestas de posibilidades alternativas al menos sigue dos trayectorias:

* la conservación de ciertas estructuras sociales residuales al tiempo que se transforman para responder mejor a determinados imperativos éticos y sociales.

* El como la teoría conduce a la aparición de nuevas estructuras sociales básicas.

1.4 Los Paradigmas como producto de las condiciones sociales y culturales.

En primer lugar conviene señalar que los PARADIGMAS se encuentran sometidos a procesos de cambio y debate continuos, además forman parte de un proceso dinámico. Han surgido como respuesta a conflictos, cada uno propone y plantea un reto a las contradicciones y tensiones básicas del mundo contemporáneo. "Cada paradigma ofrece una respuesta a la problemática social contemporánea" (Popkewitz, 1984, p.82). Para J.M. Escudero Muñoz los paradigmas son grandes plataformas conceptuales relativas a la innovación en las que, de manera más o menos explícita, se sostienen determinados presupuestos teóricos sobre la misma, se valoran determinadas estrategias de desarrollo y también de investigación.

Es importante destacar que los paradigmas son respuestas a distintos momentos de las condiciones sociales, necesitamos centrarnos en el contexto histórico particular, éstos ofrecen una respuesta institucional a los problemas no resueltos de la vida cotidiana.

1.5 Los nuevos símbolos de reconciliación.

El estilo de pensamiento asociado a las ciencias simbólicas estructura una concepción del mundo que:

a) Reinstaura la idea de la comunidad en un momento en que los individuos experimentan sentimientos de amenaza, alienación y extrañamiento.

b) Hace verosímiles las creencias pluralistas al poner el acento en la diversidad grupal y en el individualismo.

c) Reafirma la creencia en la eficacia de los individuos mediante la idea de negociación de roles.

1.6 Perspectiva integradora para la innovación educativa.

Como sabemos la innovación educativa se apoya en primera instancia en los diferentes paradigmas que han surgido en torno a la innovación curricular.

Con el fin de ofrecer una perspectiva sintética e integradora, capaz de ofrecer un modelo integrado y casi comprensivo para el análisis teórico y la práctica de la renovación J. M. Escudero Muñoz resume los logros e ideas fuerza en torno a la innovación educativa de la siguiente manera:

a) La renovación pedagógica merece ser conceptualizada como un fenómeno complejo en función de los contextos desde dónde surge.

b) La renovación educativa surge y se define en función de ciertas coordenadas y circunstancias estructurales que la hacen posible.

c) La innovación es un proceso no un producto.

d) La innovación educativa resulta mejor conceptualizada desde la categoría de progresividad que desde la instantaneidad e implantación por decreto.

e) La innovación educativa merece ser considerada como un proceso constructivo y no como una ejecución reproductiva.

f) Los fenómenos de cambio ocurrirán preferentemente bajo parámetros de contextualización situacional en vez de generalidad universal.

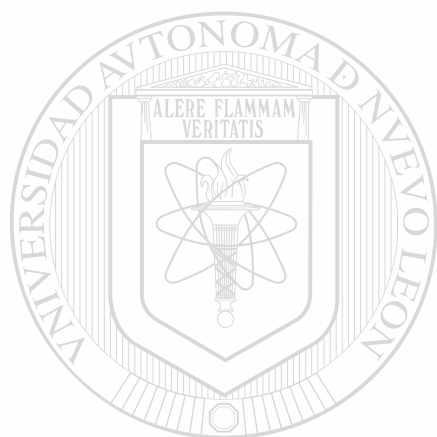
g) La innovación exige una apoyatura explícita, una atención intencional, no basta el voluntarismo ni los deseos intencionales de cambiar.

La perspectiva es una forma de conocimiento inferior a un paradigma científico (House, 1988), es un "modo de ver" un problema, no un conjunto de reglas y procedimientos. Cabe situar a autores como: Wise, 1977; Berman, 1981; Popkewitz, 1981; Papaggiannis, 1982; Green field, 1984, etc. quienes respaldan nuevas perspectivas epistemológicas:

* Fenomenológica-Hermenéutica.

* Teoría Crítica.

En oposición a la denominada dominante o positivista. En palabras de House, estas perspectivas de acción resultan de la aceptación de unos determinados límites normativos acerca de lo que es racional y aceptable... definen los límites de la propia elección racional.. todos estamos dominados por las perspectivas o marcos de referencia que adoptamos, por ende éstos actúan implícitamente. A continuación nos remitiremos al cuadro de estructura de la racionalidad ya que en el se reflejan los supuestos fundamentales que confirman la existencia de tres tradiciones epistemológicas: Giroux, 1980; Popkewitz, 1980, 1988; Escudero, 1984; Carr y Kemmis, 1988, etc.



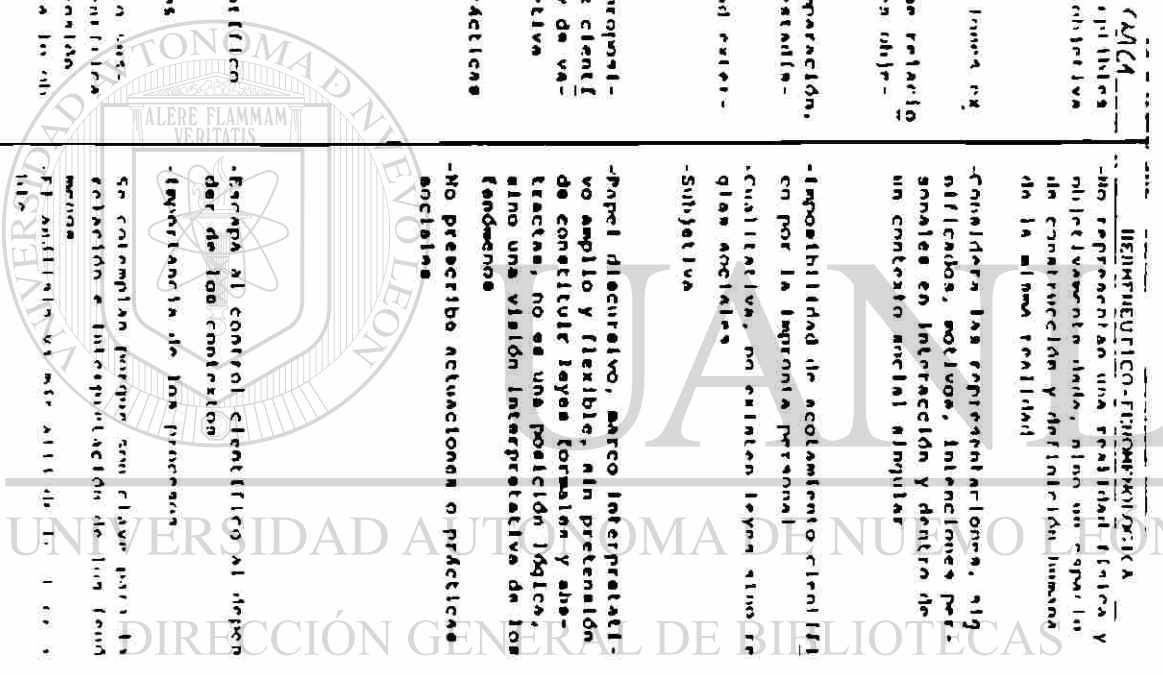
UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

<p>HEURÍSTICA - TÉCNICA</p>	<p>HEURÍSTICO-FILOSOFICO</p>	<p>SOBRE HEURÍSTICA</p>
<p>Realidad</p> <ul style="list-style-type: none"> -Definición de variables que sirven de delimitación operativa y objetiva de la realidad operativa y objetiva de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> -No representan una realidad física y objetivamente dada, sino un espejo de construcción y definición humana de la misma realidad 	<p>La realidad construida que da origen a la realidad operativa y objetiva de estudio que exige un compromiso con la acción</p>
<p>Antijurídico científico</p> <ul style="list-style-type: none"> -Centrado en las manifestaciones de la realidad (fenómeno) -Intentando plantear leyes que relacionen las distintas variables objetivas de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> -Considera las representaciones, significados, motivos, intenciones personales en interacción y dentro de un contexto social singular 	<ul style="list-style-type: none"> -Considera tanto las manifestaciones operativas como los significados, intenciones, relaciones, acciones, etc.
<p>Metodología científica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Instintiva, relación, comparación, predicción (probabilidad estadística) -Cuantificación, objetividad externa -Objetiva 	<ul style="list-style-type: none"> -Imposibilidad de acotamiento científico en por la imprevisión personal -Cualitativa, no existen leyes sino reglas sociales -Subjetiva 	<ul style="list-style-type: none"> -Visión integral de la realidad en sus manifestaciones e interacciones sociales -Dimensiones objetivas y dim. personales en su seno de coordenadas estructurales y dinámicas que entran en juego (incluso socio-históricas)
<p>Teoría</p> <ul style="list-style-type: none"> -Recurso instrumental, de proposiciones lógicas con valores científicos, abstractos, formales y de valor general, neutro y objetivo (unívoco) -Prescribe actuaciones o prácticas sociales 	<ul style="list-style-type: none"> -Papel discursivo, marco interpretativo amplio y flexible, sin pretensión de constituir leyes formales y abstractas, no es una posición lógica, sino una visión interpretativa de los fenómenos -No prescribe actuaciones o prácticas sociales 	<ul style="list-style-type: none"> -Comprometida con una determinada opción de valor, aspirando a ser tanto una mera constatación de los hechos como una traducción de las representaciones -La teoría crítica supera la visión instrumental del conocimiento situando la acción social al amparo de los constructos ideológicos, los que, razones y motivos ideológicos, tienen un peso decisivo de qué hacer, cómo hacerlo y para qué -Su función es dotada a los individuos de un poder reflexivo y crítico para su inserción social en un proceso de transformación social
<p>Práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Guarantiza el control científico en aras a la eficacia -Inquirencia de los productos 	<ul style="list-style-type: none"> -Estrategia al control científico al depender de los contextos -Inquirencia de los procesos 	<p>Producción procesos</p>
<p>Valores y fines</p> <ul style="list-style-type: none"> -No los considera como valores -Falta de clarificación científica -Falta de clarificación de la propia teoría -Falta de clarificación de la propia teoría -Falta de clarificación de la propia teoría 	<ul style="list-style-type: none"> -Se contemplan fuerzas con mayor o menor relación a independencia de los fenómenos -Falta de clarificación de la propia teoría 	



1.7 La Innovación Educativa.

1.7.1 Concepto: qué la distingue del cambio.

El cambio es difícil y molesto. El mecanismo de la innovación no es algo que haya simplemente que aceptar, requiere análisis y comprensión.

" La innovación como algo distinto del mero cambio, lleva implícito el elemento de planificación e intención deliberada y debe entenderse, por tanto, en términos de relaciones humanas" (Morrish, 1978, p.7). Los cambios y las innovaciones repercuten directamente en las personas y sus actitudes, además de la propia institución escolar.

¿ Qué es la Innovación ? M. Richland(p.123), explica que"la Innovación es la selección, organización y utilización creativa de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados".

Para González y Escudero(1983, p.96) la innovación curricular viene definida por toda la serie de tentativas, procesos y actividades dirigidas a mejorar cualitativamente los por qué, cómo y qué de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

En nuestro presente contexto, no significa algo enteramente nuevo, connota más bien algo que es fresco desde el punto de vista de aquéllos que lo usan.

Podríamos decir que la innovación educativa será la acción que comporta la introducción de algo nuevo en el sistema educativo, modificando su estructura y sus operaciones de tal modo que resulten mejorados sus procesos educativos(Marín y Rivas, 1987).

Merece la pena recalcar las nociones de "novedad" y "adopción" en el concepto de innovación educativa, tenemos a Morrish(1978,p.17) "Innovación es la introducción de algo nuevo y diferente". Por otro lado Ronald Havelock(1973, p.4) dónde "Innovación es cualquier cambio que representa algo nuevo para las personas que están siendo cambiadas".

Lo trascendente es entender que la innovación, sea considerada como tal en tanto en el sistema educativo, o por que no, en la institución escolar, se introduce algo nuevo que produzca una alteración en su estructura o una modificación en las operaciones que en ella se realizan.

" Quiénes pretenden innovar con buenos propósitos, deben antes conocer esas características, costumbres, hábitos, valores e instituciones; luego prever con la mayor certeza posible como serán afectados por las innovaciones propuestas, interiorizar porqué llegaron a existir, qué función desempeñan en sus inicios

y cuál es la que cumplen actualmente, y por último, una vez al tanto de todo lo anterior, asegurarse de que la innovación sea más beneficiosa que perjudicial".(Havelock y Huberman ,1980).

1.7.2 Características.

Para que la innovación educativa se produzca requiere de personas, los innovadores, capaces de apuntalar en un contexto determinado, la institución escolar, la gestación de la mejora.

F.M. Rogers da a conocer una serie de características generadas sobre los innovadores:

- *Los innovadores, son jóvenes por lo general.
- *Los innovadores tienen una posición social relativamente alta.
- * Las fuentes de información impersonales y cosmopolitas son importantes para los innovadores.
- * Los innovadores son de tipo cosmopolita.
- * Los innovadores ejercen un liderazgo de opinión.
- * Los innovadores suelen ser considerados por sus iguales como personas que se apartan de lo común.

1.7.3 Fuentes y factores del cambio.

En una innovación, su planificación, tendrá éxito en cuánto a su difusión y adopción si al menos se examinan con cierto cuidado los impulsos y las energías que motivan a los individuos y a los grupos a realizar innovaciones, y sobre todo las condiciones bajo las cuáles es más factible que surjan y se desarrollen las mismas. W. Westley, argumenta tres procesos:

* Las innovaciones ocurren generalmente mediante la acumulación de una variedad de cambios.

* La llamada teoría del desarrollo del cambio "desde la base".

* Los cambios ocurren a través de las decisiones emanadas de una política adoptada.

Por tanto las innovaciones tienen un posible origen y procedencia, y éste, de alguna manera determina su infraestructura, permitiendo además la posibilidad de maximizar su creación, con lo cuál se puede conseguir o asegurar su efectiva implementación. El examen de estas fuentes revela, en términos antropológicos, una dicotomía entre : cambio creativo (producto de la competencia o de cualquier forma de crisis) y cambio por déficit (rompimiento del hábito y rutina en un intento de qué, dadas las inquietudes de un individuo o colectivo, haya una búsqueda del cambio para llegar a la mejora educativa).

Hay una serie de factores ambientales que posibilitan y propician el que los sistemas educativos cambien: turbulencias en el sistema social, exigencias por parte del público para mejorar la calidad de la enseñanza, congruencia entre las innovaciones y los valores y prácticas de quienes lo reciben.

Por otra parte consideramos trascendente destacar que el qué se efectúen cambios o no y que clase de innovaciones se adopten dependerá en gran medida de cuál sea el porcentaje del Producto Nacional Bruto - PNB - que una sociedad gaste en educación, sólo considerándolo como una guía de comparación.

El profesor Huberman hace referencia a los dos factores o principios que intervienen en el cambio educativo:

* Masa crítica: Cantidad de presión para el cambio que se está ejerciendo en relación con las dimensiones totales del sistema.

* Umbral Crítico: Cuando se invierte una porción de la renta nacional superior al requerido para mantener a la población del país en el nivel de vida que tiene.

El cambio en una sociedad en movimiento es algo que se hace necesario, sin embargo, posibilitarlo requiere preferentemente que las innovaciones se formulen tomando como base aquéllos entornos concretos en los que se introduzcan.

1.7.4 Otros aspectos a considerar en el cambio educativo.

Si partimos de considerar el centro escolar como un ecosistema, podemos ver la posibilidad de aplicar el modelo ecológico al estudio comprensivo de la organización y concretamente el centro escolar como " una unidad de funcionamiento y de transformación" (Goodlad, 1983). De todo éste planteamiento surge una concepción sistémica del cambio educativo en los centros, atenta a estructuras y procesos e incluso un enfoque metodológico que se apoya en esencias cualitativas.

Los cambios se producen según Watson debido a presiones desde fuera del sistema más que generarse desde dentro y que ocurren por razones de oportunidad más que como resultado de una planificación deliberada o como expresión de una convicción personal, más aún, que los cambios se efectúan de una manera caprichosa.

Un proyecto de cambio, ha de convertirse dentro de un contexto en una oportunidad histórica que permita mejorar la educación. De ésta forma cambiar la educación requiere, una reconsideración ideológica y conceptual de lo que está pasando, la elaboración de plataformas que permitan concebir alternativas de mejora y además legitimarlas, buscando los medios y la conjugación de gran

número de decisiones sociales y estratégicas idóneas para realizar en la práctica las transformaciones necesarias y pretendidas.

J.M. Escudero menciona que todo proyecto de cambio, ha de estar debidamente avalado por las opciones legitimadas de valor que definen su orientación y ha de traducir y activar con congruencia, las acciones estratégicas necesarias para la transformación pretendida de la educación.

El sistema educativo de un país requiere que quienes intervienen en el proceso de cambio de una innovación se sensibilicen y por tanto las decisiones a tomar consideren la complejidad ideológica, cultural y social, organizativa, y personal, que define a las instituciones, en las que las innovaciones habrán de realizarse, en la práctica sólo así es posible lograr cotas mínimas de calidad. Hablar de cambio como mejora tiene que ver con sus porqués, para qué y comos, así como su razón de ser en contextos históricos y ambientales determinados.

La mejora escolar, es una cuestión abierta, sujeta al debate y a la contrastación de ideologías, de modelos de sociedad, cultura y educación (Moreno Ocmédilla, 1992). Enfatizando, el cambio para la mejora debe contener: una legitimación ideológica, una fundamentación que nos lleve a la implementación e institucionalización del cambio mismo y facilitador del cambio educativo.

1.7.5 Perspectivas y modelos de innovación didáctica.

Conceptualmente no existe una perspectiva teórica universal, comprensiva y homogénea. Existen distintas perspectivas y modelos explicativos que funcionan como marcos interpretativos, sirven como detector de lo que es importante y como guía para la acción (House, 1988 p.7).

Tomando en consideración a autores como Olson, House, Escudero, González y otros, se destacan tres perspectivas dentro de la conceptualización de la innovación.

- * Perspectiva Tecnológica, en la línea positivista.
- * Perspectiva Cultural, en la línea Hermenéutica - Fenomenológica.
- * Perspectiva Sociopolítica, en la línea sociocrítica.

Perspectiva Tecnológica.

Se centra en la dimensión tecnológica además dispone de procedimientos lógicos y eficientes que se diseñan, elaborando e introduciendo cambios que llevan al progreso deseado. Su

fundamento principal está en el diseño y elaboración de procedimientos, materiales, etc. eficaces que aplicados rigurosamente llevan al cambio. Basado en métodos cuantitativos, en el análisis racional y en la investigación empírica. Aquí los expertos diseñan programas, los experimentan, comprueban su eficacia y los difunden a las escuelas. Se caracteriza por su secuencia lineal y una realidad dada y definida a nivel de diseño. La enseñanza es un fenómeno susceptible de racionalidad científica, partiendo de modelos de carácter prescriptivo.

La organización escolar es concebida bajo una óptica burocratizada, el cambio está centralizado por los técnicos de la administración, la división del trabajo es funcional.

En cuanto a su relación entre teoría y práctica; se da una relación hegemónica de la teoría sobre la práctica, la teoría dirige, explica, orienta y controla la práctica.

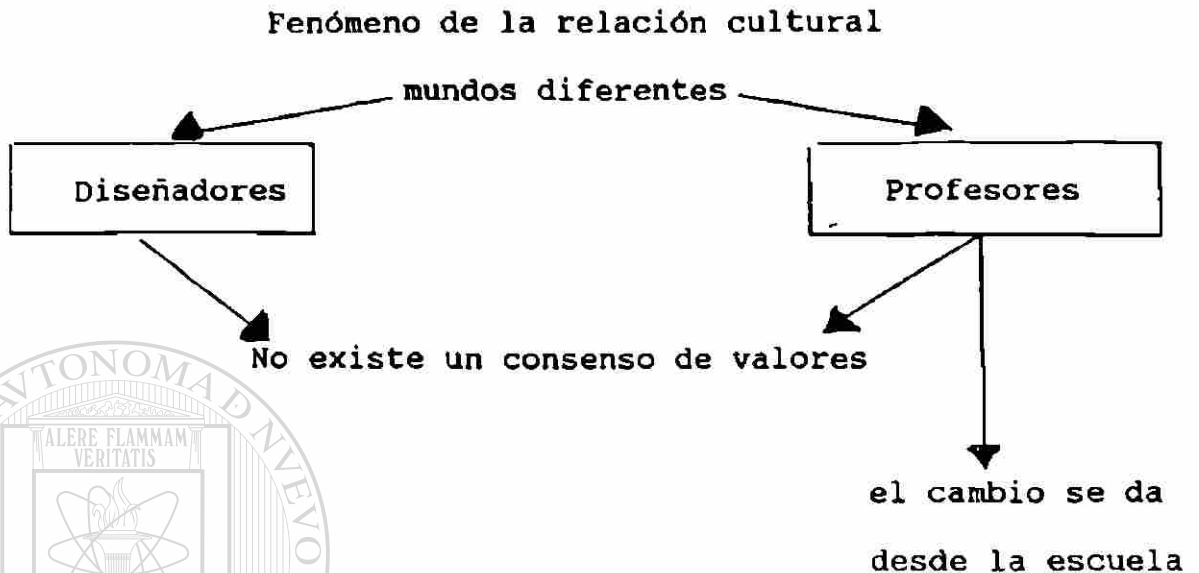
Respecto a los agentes de la innovación: la autoridad; se encarga del establecimiento de las metas educativas, los expertos; se encargan de identificar los problemas, métodos y procedimientos, diseño, recoger y analizar la información, la evaluación, y por último los profesores; se limitan a ejecutar las prescripciones, juegan un papel pasivo.

Las fases del proceso de la innovación se dan como sigue: Hay una real preocupación por la planificación (el diseño de programas), en la difusión o diseminación se da a conocer a los usuarios la innovación de cara a la adopción. Al llegar a la adopción, si ésta es aceptada (adoptada) el cambio se producirá, digamos que en forma automática, la implementación es en éste caso consecuencia lógica de una decisión previa de las etapas, la única preocupación de cara a una implementación fiel por parte de los promotores de la innovación se limita a resolver el problema administrativo y de gerencia del mismo. Por último con la evaluación se pretende contribuir al logro de los objetivos, está centrada en el producto y es sumativa y cuantitativa.

Perspectiva Cultural.

Surge en un intento de salvar las lagunas que deja el paradigma tecnológico. "En un principio se utilizó para estudiar los efectos de las innovaciones, pasando después a utilizarse para estudiar el proceso mismo de la innovación" (House, 1988 p.12). El proceso de cambio depende del contexto del tiempo. Aquí el eje es el proceso y no el producto de la innovación. La escuela es el contexto dónde se pone en práctica la innovación, las aulas son el lugar de implementación del proceso de puesta en práctica de la innovación. La escuela llega a definirse como una organización con cultura propia. Se incorporan los métodos antropológicos y etnográficos que permiten un mejor conocimiento de la realidad.

La innovación se concibe como un proceso complejo y mediatizado por muchos factores, no siempre susceptible de ser controlado y previsto con anterioridad.



Al adquirir la escuela tal representatividad se convierte en un obstáculo, o filtro, para la innovación, la escuela como organización social compleja que requiere atención a rasgos diferenciales y variados, que exige políticas de cambio que mejoren la capacidad docente encaminada a trabajar en metas comunes, la ESCUELA como UNIDAD BASICA DE CAMBIO. "Cambiar las prácticas instructivas supone no sólo cambiar lo que hacen las personas sino el modo de pensar sobre su conducta y con significados que otros le dan" (Tejada, p.231). Aquí la escuela requiere apoyo y asistencia externa.

La relación entre teoría y práctica se da como sigue: la teoría tiene un papel meramente discursivo, no se pretende construir leyes formales, mientras que la práctica requiere primacía y variará según el contexto de aplicación, escapando al control científico.

Los agentes de la innovación son:

* El docente como agente mediador y vehiculador de la misma en relación con la práctica educativa.(Elbaz,1983).

* El experto que tendrá como tarea organizar las estrategias que permitan crear condiciones para que el profesor participe activamente en el proceso de implementación(González y Escudero,1987).

La IMPLEMENTACION es la fase principal del proceso en esta perspectiva, el éxito de la innovación dependerá de como se realice en su contexto de desarrollo. En ésta fase se pueden distinguir tres procesos:

- Movilización; Acontecimientos que suceden desde que se genera la idea hasta que se adopta e inicia.
- Puesta en práctica; Momento en que se desarrolla en las aulas.
- Institucionalización; Incorporación a la práctica cotidiana en las aulas.

La EVALUACION es formativa, procesual y cualitativa.

PERSPECTIVA SOCIO-POLITICA

Hay que tener en cuenta la existencia de una gran complejidad política, concibiendo el cambio como algo más envolvente y problematizador. Existe una política e ideología diversa que requiere consenso y compromiso entre las partes sujetas a los intereses y metas de los diferentes grupos de presión.

En esta perspectiva interesa el porqué y el para qué de la innovación. Adquiere importancia cuestiones como las condiciones estructurales, sociopolíticas, económicas, etc.. dónde: surge, se construye y desarrolla la innovación, cumpliendo unas determinadas funciones sociopolíticas.

Aquí la innovación es considerada como " Una interrelación entre la práctica de enseñanza, ideologías de los profesionales e intereses sociales y culturales" (Popkewitz, 1981 p.189). Debido a que la innovación es objeto de conflictos y compromisos entre distintos grupos (profesores, padres, técnicos, etc.) House, considera que, la cooperación debe ser resultado de la negociación y el compromiso.

González y Escudero (1987, p.81-89) lleva a efecto un estudio sobre EL CAMBIO EDUCATIVO bajo los siguientes enfoques:

- 1) Innovación como paradigma de conflicto (Paulston, 1977, 1980).

*Paradigma de equilibrio; El cambio se concibe como una serie de pasos para llegar a una mayor eficiencia de los sistemas existentes.

*Paradigma crítico del conflicto; La innovación procura problematizar el qué y el para qué del cambio, su función sociopolítica.

2) Innovación como práctica social interrelacionada (Popkewitz, 1981).

* Contexto pedagógico; Marco concreto dónde ocurren las innovaciones y adquieren significado.

*Contexto de ideologías profesionales; La innovación se debe interpretar en términos de negociación y consenso, no sólo cultural sino político (González y Escudero, 1987).

*Contexto relativo a intereses culturales y sociopolíticos; La innovación se produce al amparo de contextos sociales, económicos y políticos que la definen posibilitan y generan.

Por otro lado la concepción de la enseñanza tiene que ver con la interrelación que se da entre la práctica y las ideologías de los enseñantes, así como los intereses sociales y culturales.

La relación entre los agentes de la innovación es netamente político, existe una relación de influencia entre ellos. House(1981) entiende la influencia como una forma de persuasión, estímulo. Conlleva la competencia, la negociación y el consenso entre las partes que pueden entrar en conflicto, ya sea a nivel de institución escolar, administración local o administración central.

LOS MODELOS DE INNOVACION

Hasta hoy en el ámbito de la educación, existen una diversidad de estrategias, cada uno de las cuáles de alguna manera representan diferentes tentativas para solucionar la multiplicidad de variables que entran en juego a la hora de diseñar e implementar la innovación. Cada modelo implica una estrategia distinta, así como diferentes técnicas que permitan o por lo menos faciliten que el cambio pueda efectuarse más fácil y perfectamente la próxima vez que tenga lugar.

A continuación intentaremos descubrir lo que a nuestro juicio tiene mayor relevancia en la Investigación Educativa.

Modelo de Investigación y Desarrollo.-

Ve el proceso como una secuencia racional de fases, por lo cual una invención se descubre, se desarrolla, se produce y se disemina entre el usuario y el consumidor, la innovación se realiza como un conjunto de datos y teorías que se han transformado en ideas para productos y servicios de utilidad en la fase de desarrollo. Lo que tiene mayor importancia en este enfoque es la planificación del cambio a gran escala.

G.Havelock (1961,p.115) da a conocer las principales características del modelo:

- * existencia de una secuencia racional de actividades desde la investigación hasta la divulgación.

- * Una planificación a escala.

- * Debe haber una división del trabajo.

- * El consumidor es pasivo.

- * Acepta altos costos iniciales de desarrollo.

Modelo de Interacción Social.-

Hace hincapié en el aspecto "DIFUSION". La idea general es que cada miembro del sistema recorra el ciclo. Tome conciencia mediante un proceso de comunicación social con sus compañeros, la unidad de análisis, es por tanto, el receptor individual, centrando la atención en la percepción por parte del receptor del conocimiento exterior y en su respuesta al mismo. " La comunicación, la interacción, los contactos directos, la toma de decisiones, etc. en el ámbito de las relaciones de grupo constituyen los pilares básicos en el éxito de la futura innovación" (Tejada, 1992, p.244) .

La forma en como los individuos son progresivamente involucrados puede caracterizarse de la siguiente manera: toma de conciencia, interés, evaluación, ensayo y adopción.

Modelo de resolución de Problemas.-

El centro es el usuario de la innovación, es él quién tiene que resolver los problemas, participando plenamente en su logro, con apoyo del agente.

Las propiedades básicas del enfoque según I. Morrish son:

- 1) El usuario constituye el punto de partida.
- 2) El diagnóstico procede de la identificación de las soluciones.
- 3) El papel de la ayuda externa no es el de dirección.
- 4) Se reconoce la importancia de los recursos internos.
- 5) El cambio más sólido es el que inicia el propio usuario.

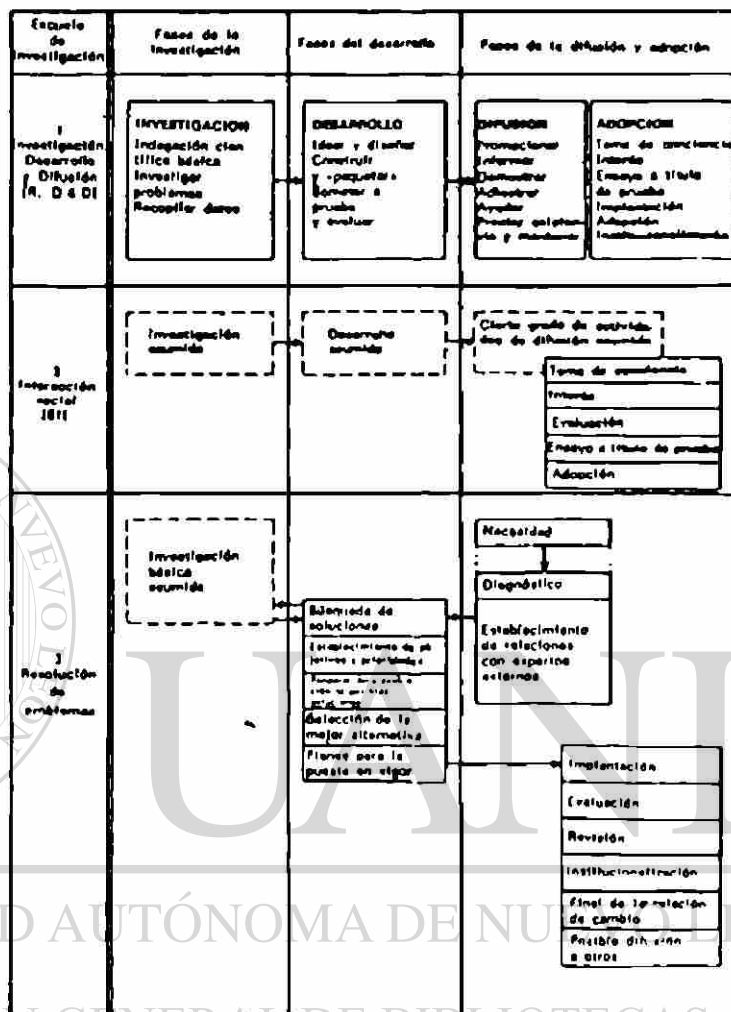
Hay una pretendida concientización del usuario de cara a la innovación. Para involucrar a la gente se utilizan técnicas como las de integración grupal y la cohesión de grupo. Este modelo cuenta con un ciclo de resolución de problemas; a) Perturbación inicial (presión desde el interior o exterior de clases), b) sensación de que existe una necesidad y decisión de hacer algo al respecto, c) diagnóstico de la necesidad como problema, d) búsqueda de soluciones, e) aplicación de una posible solución a la necesidad, f) satisfacción por considerar resuelto el problema o insatisfacción que da como resultado que se repita el ciclo.

Por último a manera de resumen de los tres modelos ya descritos daremos a conocer en forma esquematizada:

1) Las fases típicas en modelos de cambio.

<i>Investigación y desarrollo</i>	<i>Interacción social</i>	<i>Resolución de problemas</i>
1. <i>Invencción o descubrimiento de la innovación</i>	1. <i>Conciencia de la innovación</i>	2. <i>Traducción de la necesidad a problema</i>
2. <i>Desarrollo (elaboración de patrones)</i>	2. <i>Interés en el problema</i>	2. <i>Diagnóstico del problema</i>
3. <i>Producción</i>	3. <i>Evaluación de lo adecuado que sea el «paquete» producido</i>	3. <i>Búsqueda y recuperación de información</i>
4. <i>Divulgación</i>	4. <i>Ensayo</i>	4. <i>Adopción de la innovación</i>
	5. <i>Adopción para uso permanente</i>	5. <i>Ensayo</i>
		6. <i>Evaluación de la prueba en términos de satisfacción de la necesidad</i>

2) Fases en los modelos de cambio pertenecientes a 3 escuelas de investigación.



Estas ilustraciones se deben a R.G. Havelock (1961: 9- 38).

1.7.6 Sus Principales Resistencias.

La mayoría de los sujetos tienden a manifestar una reacción de negación (oposición) ante cualquier cambio que se le presente, Huberman sostiene que la resistencia al cambio es proporcional a la cantidad de cambio que se precisa en el sistema receptor. Por lo regular la resistencia se presenta en el momento mismo que se sugiere la puesta en práctica de algún cambio concreto. Por otro lado la resistencia al cambio puede presentarse en cualquier componente del contexto: en los individuos, los grupos, el proceso instructivo, el sistema educativo y el sistema social. Herriot y Gross(1979) conciben a la innovación como la "superación de las resistencias", además, que el concepto de resistencia a la innovación incluye la dificultad, limitación u

obstáculo al flujo innovador que presenta cualquier componente del sistema social, del subsistema educativo, de la institución escolar o bien de varios componentes y sus interrelaciones.

G. Watson(p.157) da a conocer su teoría de las fases de resistencia a innovaciones típicas :

- 1) Hay innovaciones masivas e indiscriminadas.
- 2) Se pueden identificar claramente las ventajas e inconvenientes del cambio.
- 3) Hay un conflicto directo en la propuesta de las innovaciones.
- 4) Aquéllos que están efectuando el cambio ejercen la autoridad.
- 5) Así se completa el ciclo.

La(s) resistencia(s) se consideran como un fenómeno complejo y de capital importancia de cara al éxito o fracaso de la innovación, ésta no sólo es específica del factor humano, entendida como resistencia activa, sino que puede ser pasiva(Marín y Rivas, 1984) por ejemplo; en el proceso instructivo, el sistema educativo y en el sistema social. Estamos ante un fenómeno complejo, que requiere, estudio y desarrollo de estrategias que ayuden; a detectarlas, analizarlas y así establecer estrategias que nos ayuden a eliminarlas. Según D. Klein(1967), los defensores de la estabilidad y la permanencia son para el sistema tan importantes y necesarios como los promotores del cambio y la innovación éstos ponen de relieve las necesidades de cambio y las supuestas ventajas de determinadas innovaciones.

Retomando lo relativo a resistencias en el factor humano, se enfoca como sigue:

Resistencias de la Personalidad.-

Resistencias en los individuos: Hábitos, primacía, percepciones , retención selectiva, falta de seguridad en sí mismo, inseguridad y regresión, sentimientos de amenaza y temor, ignorancia, dogmatismo- autoritarismo.

Resistencias en los grupos: Homeostasis, dependencia, "Status Quo", valores y costumbres, relaciones interpersonales , debido a las experiencias obtenidas, movilidad - inestabilidad en los docentes y gestión del cambio.

Como sabemos el origen de las resistencias es múltiple, para poder innovar es necesario conocer lo más claramente posible las mismas, de tal manera que nos permitan diseñar estrategias para vencer los obstáculos y así activar la innovación. Además también hemos de mencionar que, en algunos casos, las resistencias tienen su razón de ser pues no todos los cambios están justificados ni

son deseables necesariamente, puede suceder que se está promocionando una alternativa de cambio que tiene pocas probabilidades de supervivencia.

Las manifestaciones de la resistencia según Simón y Albert.-

- 1) Silencio a toda propuesta.
- 2) No abordan la temática.
- 3) Desdén a las ideas de los demás.
- 4) Para desarmar al parlante; ridículo e ironía.
- 5) La sobredimensión de la idea.
- 6) Discutir la idea sólo por ser nueva.
- 7) Sí la idea va en contra de la política de la institución se ataca.
- 8) El costo de la idea.
- 9) Considerarse expertos quitándole valor y sentido a la innovación.
- 10) Dar 20 razones de falta de funcionalidad de la innovación.
- 11) Modifica la idea inicial de tal manera que la desfigura.
- 12) Ataque personal no por la idea sino por el padre de la idea.

Como ya mencionamos, existen obstáculos(resistencia pasiva) en la innovación: A) En el proceso instructivo; debido a la desconexión entre teoría y práctica, la ambigüedad e impresión de los objetivos y fines de la educación, los problemas intrínsecos de la propia evaluación, la falta de tratamiento interdisciplinar en el tratamiento de los contenidos, y la sobresaturación de tareas rutinarias y cotidianas. B) en el sistema educativo; tomando en consideración que una de las funciones de éste es la de "posibilitadora del cambio" , conservadora-transmisora-reproductora, y en la medida que contribuya se tornará posibilitadora o restrictora (obstaculizadora). Según Beeby (1966) esto dependerá del estadio evolutivo en que se encuentre el propio sistema educativo. El mismo autor dice, aquéllas innovaciones que correspondan a otro estadio de evolución, superior o inferior, encontrarán resistencia ejercida por los efectos del sistema. Existen además otras tantas características que le son propias: la tendencia del sistema a la uniformidad, la falta de competitividad, el aislamiento, esa llamada centralización- descentralización del sistema, y la escasa inversión tanto en la actualización de los recursos humanos como materiales.C) en el sistema social; Rogers y Argawala destacan que "la estructura social actúa para facilitar o estorbar la tasa de difusión y adopción de nuevas ideas mediante los efectos del sistema"(1980,p.3). Cabe destacar que las posibilidades de innovación en el sistema educativo dependerá entre otras cosas de la dedicación presupuestaria en

términos de PIB, los valores y la estructura social, ya que, si una determinada innovación curricular choca con los valores o prácticas vigentes dentro de un sistema social determinado, será muy difícil que se acepte.

- Factores que conducen al éxito de las Innovaciones. (Duckros, P. y Funkelstein, D.)

- 1) Trabajar inicialmente con una minoría de voluntarios que la impulsen y consigan el consenso.
- 2) Agotar lo alusivo a los preparativos.
- 3) Tomar en cuenta la resistencia de los enseñantes y velar para que cada uno sea tomado en cuenta.
- 4) Proponer un compromiso de duración limitada.
- 5) Proponer objetivos precisos de orden cognitivo.
- 6) Obtener la adhesión de los responsables institucionales.
- 7) Adaptar o negociar la información, no imponerla a cualquier precio.
- 8) Aportar apoyo externo a los innovadores, es un elemento privilegiado de formación.
- 9) Proponer a los innovadores actores, una formación continua "entre iguales" centrada en la práctica.
- 10) Ayudar a la teorización de la práctica.

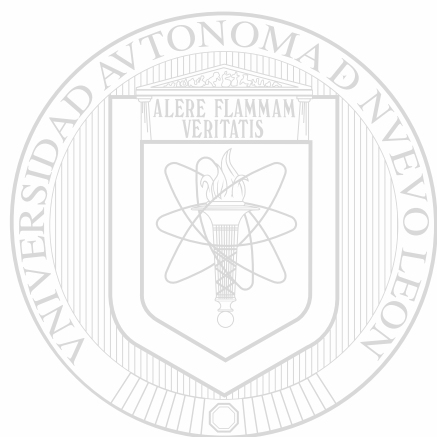
1.7.7 Diseño de estrategias/ intervención de las resistencias.

Debido a que existen una serie de resistencias - obstáculos que dificultan enormemente la posibilidad de implementación de una innovación, resulta necesario el diseño de estrategias que las eliminen o por lo menos las reduzcan. Para ello lo ideal es anticiparse a ellas, lo podemos hacer por medio del diagnóstico y análisis, todo lo que está en torno a la resistencia (clima relacional, aspectos pedagógico, sistema social, etc.) intentando con ésta información desarrollar las estrategias que nos permitan solucionar el problema en cuestión.

Elaborar estrategias requiere un orden, que, como ya dijimos incia con el diagnóstico y análisis de las resistencia, para seguir con la creación, planificación y aplicación de las mismas. la intervención con cualquier tipo de estrategias, implica, considerar al centro educativo como unidad básica de cambio (Gairín, 1992b) y la necesidad de un agente de cambio, como diría Fullan (1990) la gestión del cambio entraña entre otras cosas, el diseño para vencer las resistencias y obstáculos de la innovación. Para Tejada todo ello garantiza la implicación de los afectados como agentes de cambio, al introducir en el diseño y

proceso innovador el protagonismo exigible para poder innovar y no ser meros intermediarios de la misma, situación ésta última donde más resistencias aparecen en la vida de la innovación.

Para terminar haremos mención de algunos aspectos a tomar en cuenta en cualquier estrategia; la colaboración en la toma de decisiones sobre la innovación, utilizar a los voluntarios en las fases iniciales de la innovación, estimular los intereses de los afectados, la implicación- participación de los protagonistas de la misma, integrar a los resistentes en grupos innovadores generando cohesión y sentimiento grupal, la innovación dirigida a resolver problemas de la práctica no a crearlos, afectar a los líderes de los distintos grupos, utilizar la comunicación-diálogo-consenso como resolución de problemas.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

1.8 La Cultura Escolar.

1.8.1 Aspectos teóricos.

Para comprender la personalidad de un centro, debemos de considerar, entre otras cosas a los sujetos que forman parte del mismo, por mencionar tenemos: los alumnos, los profesores, los directivos y en forma indirecta los padres de familia, cada uno juega un rol dentro del contexto escolar, ejerce influencia y es influido generándose así, de alguna manera, la cultura del centro.

Podemos decir que la cultura del centro se refiere a los valores, sistemas de creencias y estructuras cognitivas que caracterizan a los componentes de una organización (Anderson, 1982). Dentro de una cultura organizativa se pueden incluir aspectos tales como; normas, valores, prejuicios, predisposiciones, componentes racionales e irracionales en torno a los centros, situaciones de conflicto, modalidades de distribución de poder, creencias en a los componentes culturales, etc.

En lo que respecta a la cultura de las instituciones, Erickson (1987) señala lo siguiente: Concepto antropológico "Cultura como sistema de lo ordinario, los significados y los símbolos que se dan por sentados y que contienen aquello que consciente o inconscientemente se ha aprendido y que es compartido por los miembros de un grupo social delimitado".

Definitivamente la apreciación anterior es tan sólo un primer acercamiento (antropológico) a lo que sería en realidad la cultura del centro, el concepto de cultura en éste caso pretende una penetración cualitativa y de más profundidad en todo lo relacionado con la institución, tanto en el orden personal como de funcionamiento, al interior del centro y con su relación con el exterior (gobierno, comunidad, padres de familia, etc.) que finalmente forman su cultura organizativa.

Existen aspectos que el concepto de cultura permite destacar en las instituciones:

- * Su identidad; estructura de concepciones, símbolos y lemas.
- * Procesos de conflicto y cambios institucionales, consecuencia de redes de perspectivas y juegos relacionales.
- * La configuración de un modelo de actuación típico de las instituciones escolares y debido a la existencia de un conjunto de asunciones de tipo profesional.

La cultura no sólo contribuye a proporcionar identidad a la institución, sino que también permite comprender desde la dimensión histórica y presente los procesos de conflicto y las resistencias al cambio curricular e institucional.

1.8.2 Los valores.

La "Filosofía" educativa del centro escolar la iniciaremos dando a conocer qué dentro del proyecto educativo (primer nivel de concreción) se dan ciertos elementos esenciales:

- * El "el credo ideológico" que caracteriza a la oferta educativa.
- * El modelo pedagógico en el que se basará la actividad escolar; educación personalizada, socializada, integración de minorías, etc.
- * Proyección del centro educativo en el entorno.
- * El "el sesgo" (si existe) del plan formativo hacia una formación científica, experimental, artística, lingüística, etc.
- * La forma de regulación de la vida escolar.

Es importante destacar que del grado en que la comunidad educativa se identifique con la filosofía del centro, interviniendo en su definición y aplicación, será posible la efectividad de la acción educativa (G. Gómez Dacal).

Por otro lado el valor de una cultura común compartida[®] ha de posibilitar la construcción de una escuela diferente y la configuración de procesos de innovación reales (Gairín, 1992). La construcción de una cultura común, junto con la diversidad de valores que puedan existir en el entorno, persiguen cambios de actitudes y prácticas que al menos han de llevar a los componentes de la comunidad educativa, y en especial a los profesores a:

- * compartir finalidades y objetivos del centro educativo.
- * Sentir la necesidad de la unidad de criterios y de la colaboración.
- * Aceptar el conflicto como algo consustancial a la organización, punto de partida para la mejora y el cambio.

1.8.3 Organización Escolar.

Desde una dimensión operativa se considera a la organización escolar como el estudio de la interrelación más adecuada de los elementos que intervienen en una realidad escolar con vistas a conseguir la realización de un proyecto educativo.

Haciendo un análisis del concepto podemos comentar que:

- * Contempla abiertamente los definidores de una organización.
- * Hablamos de realidad escolar y no de escuela para enfatizar más nuestro concepto de escuela como lugar para el aprendizaje sistemático.
- * Entender la organización escolar como una ordenación de realidades específicas.

García Hoz y Medina recalcan "la Organización Escolar como el conjunto sistematizado de normas y prescripciones, con entidad propia, elementos que intervienen también en las finalidades de la institución escolar, el núcleo diseccional que los aglutina y los unifica en objetivo común"(1986,p.29).

Podemos decir que la realidad escolar no sólo es un sistema complejo y distintivo respecto a otras organizaciones, también es multifacético y multidimensional, ya que se analiza desde ámbitos como el sistema de objetivos, sistema estructural y sistema relacional, además, tomando en consideración múltiples perspectivas como: el paradigma científico - racional, interpretativo - simbólico, y el crítico con implicaciones en cada uno de los ámbitos señalados.

La organización escolar no podría realizarse sin haber definido las normas que relacionan los medios humanos, materiales y funcionales que se quieran dedicar al proceso educativo, no admitir esta subordinación sería olvidar el sentido instrumental que deben tener las organizaciones y convertirlas en fines.

1.8.4 El Modelo Colaborativo.

¿Esta emergiendo la colaboración como un nuevo Paradigma educativo? Existen argumentos y razones suficientes para darle a la colaboración el carácter de una perspectiva educativa, por lo que representa un paradigma para el pensamiento, la investigación y la práctica educativa.

Según J.M. Escudero, existe la posibilidad de entender, dar sentido, y calificar la colaboración escolar como algo más que una estrategia educativa, representa una manera de pensar

cuyas coordenadas teóricas y programáticas vendrían a ser las propias de la denominada Teoría Crítica en educación. Desde ésta posición, la colaboración educativa supone el considerar un nuevo paradigma educativo y así legitimar el desarrollo colaborativo de la escuela, fundamentarlo teóricamente y proponer toda una infraestructura (estructuras, procesos y métodos) que posibiliten una práctica educativa inspirada en tales presupuestos.

Los retos principales del modelo colaborativo han sido descritos de forma excelente por Sirotnik y Oakes (1986) en su opinión son:

* Un reto a los investigadores y evaluadores para que tomen seriamente en cuenta los enfoques mutliparadigmáticos que explícitamente reconocen e incorporan intereses humanos y opciones de valor.

* Un reto a los administradores escolares y supervisores para que sustituyan ideas como la de autoridad, manipulación, control, y aislamiento por otras como el liderazgo, la facilitación, colaboración y comunicación.

* Un reto a los profesores para que reivindiquen su derecho profesional a reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas, las condiciones y circunstancias en las que trabajan, y se comprometan con otros educadores en procesos de mejora escolar realmente colaborativa.

* Un reto a todos, para ir construyendo a través del compromiso con la praxis, con la investigación crítica en la acción realizada por los sujetos durante el curso ordinario de sus vidas cotidianas.

Cada vez se ve más claro la idea de que el trabajo colaborativo con la escuela y con los profesores supone una serie de supuestos:

* La escuela como organización educativa.

* Una concepción del currículum y de sus procesos de planificación, desarrollo y evaluación.

* Una determinada forma de pensar al profesor como profesional y las condiciones para su dignificación y desarrollo.

* Una concepción determinada entre teoría y práctica, entre externos y centros, entre universidad y escuelas.

En todo lo anterior se fundamenta el Modelo Colaborativo, confirmándose las siguientes ideas fuerza (J.M. Escudero, 1990, p.203-208):

1) Adoptar una posición teórica sobre la escuela, respecto a la naturaleza de su organización y la indisociabilidad de lo organizativo y lo pedagógico.

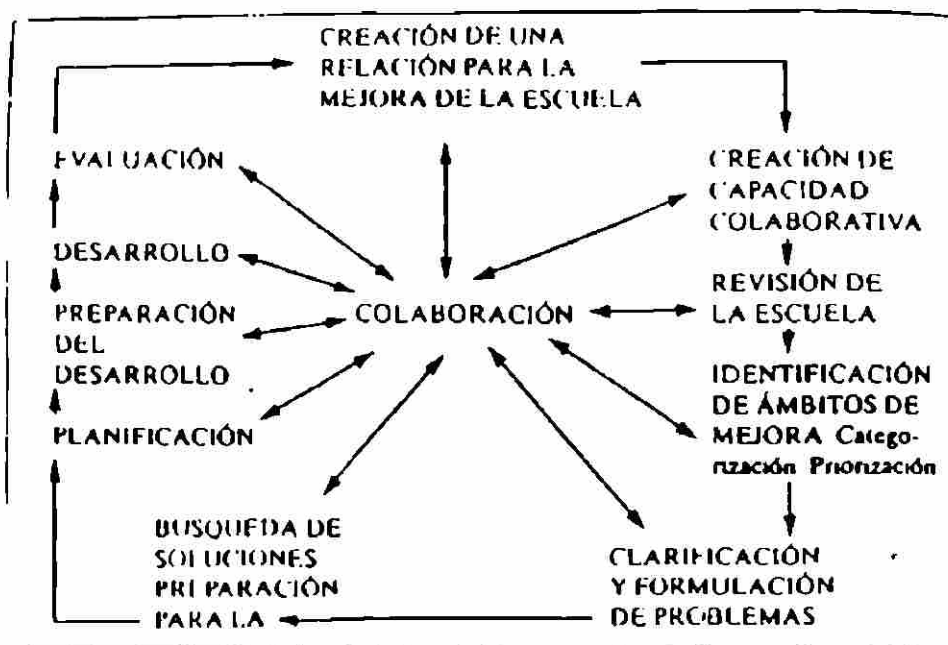
2) La naturaleza del currículum y sus procesos de planificación, desarrollo y evaluación, aparecen reconsiderados a la luz de la perspectiva crítica, y por tanto del desarrollo colaborativo de la institución escolar.

3) Los profesores como agentes curriculares, como profesionales que llevan acabo su trabajo en la escuela y qué influyen en los procesos de Enseñanza- Aprendizaje.

4) Entender la colaboración como un proceso y un marco en el que las relaciones entre la escuela y el entorno ambiental quedan sometidas a análisis, crítica, y buen número de implicaciones prácticas.

Para comprender las implicaciones de la Colaboración en el contexto de un centro escolar, representaremos un esquema de un "Modelo para el desarrollo Colaborativo", teniendo cómo marco de referencia un conjunto de procesos, en el cuál, ninguna fase es antecedente o consecuente con respecto a las demás, algunas de las fases no denotan actividades puntuales, sino referencias a procesos que han de iniciarse, mantenerse e irse logrando progresivamente a lo largo del tiempo.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Como vemos la escuela al disponer de su propia cultura, contribuye a darle sentido y significado a lo que se hace, y así, definir sus porqués y para qué. Surge una cultura innovadora; un determinado conjunto de creencias, normas y valores asumidos (la interdependencia, la apertura, la comunicación, la autorregulación, la colaboración, la autonomía) y mantenidos por sus miembros, dándose la colegiabilidad y la colaboración.

Ese desarrollo interno y colaborativo de las escuelas no es sino una propuesta que aboga por un cambio de las prácticas y relaciones que ocurren en la escuela en cualquier momento de su historia.

1.9 El contexto cultural en la innovación.

1.9.1 La escuela cómo lugar básico de cambio.

La escuela hoy en día ha adquirido una posición de primer orden, ya que se están viviendo momentos en ella que permiten considerarla cómo el origen del proyecto educativo, siendo el lugar dónde se han de implementar (aplicar) los cambios. Una primera cuestión a tratar es el de confirmar al centro escolar cómo la unidad básica de cambio.

Para Santos Guerra el centro cómo unidad básica de cambio, está suponiendo pues, un nuevo marco de acción para el desarrollo de la reforma en el sistema educativo. Este marco de acción reclama la existencia de nuevas prácticas organizativas y nuevos modos de hacer y pensar en los profesionales de la educación. En última instancia, a la aspiración de reconstruir de otra manera las escuelas o centros escolares, su cultura organizativa y las prácticas educativas que promueven acorde a valores de reflexión compartida, crítica reflexiva y emancipación social y cultural (1989, p.1). Todo lo anterior trae cómo consecuencia inmediata intentar integrar lo didáctico y lo organizativo y se parte de que podrá conseguirse en el marco escolar y a través de la configuración curricular.

El trabajo de Paolo Freire resulta interesante en la medida que proyecta su sensibilidad hacia el significado que las personas atribuyen a su trabajo, él (Paolo Freire) en una reunión les pide a las personas, los profesores, descubriesen los puntos comunes a tratar respecto a su centro escolar, adquiriendo la reunión un carácter personal en el que "las vidas de las personas se convirtieron en los textos que íbamos a discutir y analizar. Estos textos se convierten en la base del cambio a través de un proceso de reflexión por parte del maestro" (Olson, 1982, p.45).

Se puede contribuir a un cambio cualitativo de educación en el momento en que exista el convencimiento y apoyo explícito a la idea de la creación de una cultura más colaborativa y la expansión de la profesionalización de los profesores (Lieberman;1988, p.314).

Joan Rué menciona, qué, se puede llegar a una aproximación al centro educativo partiendo de dos premisas:

- * El centro y el equipo constituyen las unidades de acción educativa.
- * El proyecto educativo constituye el soporte para la acción educativa del equipo docente y es entendido cómo la oferta que, de hecho, realiza un equipo concreto.

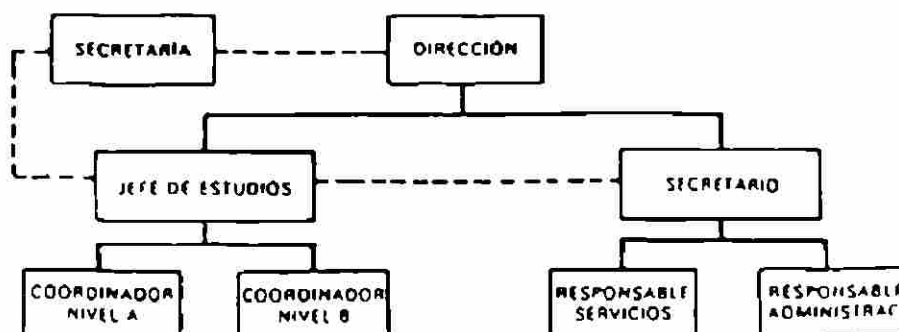
1.9.2 Estructura.

Todo grupo u organismo social que pretenda una meta común ha de organizarse, es decir, ha de establecer una estructura organizativa capaz de eficientar el logro de las funciones asignadas.

En lo que respecta al análisis sobre estructuras en el campo de la organización escolar han de calificarse de incipientes, la teoría administrativa no ha sido lo suficientemente efectiva, conllevando qué, en el desarrollo de una institución escolar(a nivel de organigrama) los diferentes órganos se interfieren y las estructuras resultan poco operativas para funcionar.

La estructura organizacional se caracteriza por el patrón de relaciones duraderas que se establece entre los puestos y por tanto las funciones que componen la organización. La estructura representa los aspectos estáticos de una organización y el proceso el ámbito dinámico. El estudio de la estructura no sólo tiene interés por su carácter instrumental respecto a los objetivos, sino también por la influencia que tienen en el comportamiento y actitudes de los miembros de la organización.

En la práctica la estructura de los centros escolares presentan un modelo mixto que combina estructuras de "LINEA" (ejecutiva) y de "STAFF" (asesores).



C ESTRUCTURA MIXTA

Con el cuadro anterior confirmamos las deficiencias sobre las estructuras en el campo de la Organización Escolar.

Sea la escuela clasificada cómo una organización para el mantenimiento de pautas(Parsons), de adaptación(Katz y Kahn), de servicios social(Blau y Scott) o cómo grupo pequeño de producción, lo cierto es que :

* Las funciones que se le asignan son variadas, complejas y no siempre delimitadas en sus objetivos y medios.

* Los colectivos de personas que incluyen; profesores, alumnos, titular de la institución, son también variados en sus configuraciones y objetivos.

* Gran parte de sus miembros no han sido seleccionados previamente, tienen la obligación de asistir y suelen carecer de identidad colectiva.

Esto nos lleva a entender que no es posible la existencia de un modelo estructural uniforme, tampoco se puede pensar en dos estructuras iguales, ya que, los objetivos son diferentes o deben serlo (contextos culturales y curriculares diferentes) las personas los interpretan y realizan de manera diferente(sistema relacional) y se desenvuelven en marcos estructurales diferentes.

En la búsqueda de nuevas estructuras escolares, los análisis ponen de manifiesto la necesidad de estructuras que permitan responder adecuadamente a entornos dinámicos y complejos. Mintzberg(1979) clasifica los tipos de organización en 5:

- 1) La estructura simple.
- 2) La burocracia mecánica.
- 3) La burocracia profesionalizada.
- 4) La forma individualizadora.
- 5) La forma de adhocacia

La complejidad de la innovación requerirá de la estructura denominada "Adhocacia" , la cuál se caracteriza por:

- * Estructura orgánica con poca formalización de los comportamientos y por una amplia especialización de sus miembros.
- * Alta descentralización y un funcionamiento por unidades flexible dependientes de la tarea a ejecutar.
- * Alto nivel de formación.
- * Capacidad para tomar decisiones.

Cabe mencionar que es una alternativa de solución para las organizaciones educativas que buscan la innovación, seguramente, difícil de llevar a la práctica.

1.9.3 Rasgos de una institución innovadora.

Iniciamos cuestionando; ¿Porqué existen las instituciones educativas? "La sociedad ha creado instituciones tales como las escuelas con el fin de alcanzar ciertas metas generales, así como otros objetivos más concretos, que por su complejidad cada vez más creciente, se llegó a la conclusión de que no podían alcanzarse finalmente sin algún tipo de organización claramente definida" (I. Morrish, 1978, p.127).

Hoy en día en las escuelas más innovadoras, se pretende facilitar la interacción entre profesores y alumnos(sin dejar de considerar el contexto global de la institución escolar) mediante métodos formales de enseñanza-aprendizaje centrada en el aula escolar. G. A. Steiner habla sobre la organización creativa resumiendo que es un conjunto de personas innovadoras que no se estorban entre sí.

En otro estudio, M. B. Miles(91) destaca las diez dimensiones saludables de una organización y las clasifica así:

1.- Enfoque de los objetivos; qué estén acordes a los recursos disponibles y congruentes con las demandas del entorno.

Miles señala la necesidad de instrumentos y métodos de trabajo en las escuelas para especificar las áreas de vaguedad y de discrepancia acerca de los objetivos y para aumentar la comprensión de éstos mediante la discusión.

2.- Comunicaciones; Será adecuada si implica una información libre de distorsiones en sentido vertical, horizontal, a través de líneas divisorias del sistema y del entorno que le rodea.

3.- Identificación con el poder; Aquí las unidades que constituyen la organización están en una relación de interdependencia mutua poniéndose menos énfasis en la capacidad de cada uno para controlar la totalidad del funcionamiento.

4.- utilización de los recursos; Siempre buscando la coordinación global, de dichos recursos, de tal manera que sus miembros, en sus diferentes roles, no estén ni sobrecargados ni ociosos.

5.- Cohesión; En una institución innovadora se sabe "quién es quién", y a sus miembros les gusta saberlo. Desean sentirse en ella, ser influidos y tener influencia sobre ella.

6.- Moral; Tienden a crear un clima psicológico favorable al cambio y a la innovación, las escuelas fomentan confianza y apertura dentro del sistema relacional.

7.- Tendencia a la innovación; M.B. Miles(91,p.20) afirma "un sistema sano tenderá a inventar nuevos procedimientos a avanzar hacia nuevas metas, crear nuevos productos, diversificarse, y llegar a un grado de mayor diferenciación. Con el paso del tiempo en cierto sentido se podría decir de un sistema así, es aquel, qué, crece, se desarrolla, y cambia, en vez de, permanecer rutinario y estandarizado.

8.-Autonomía; Una organización saludable es independiente del entorno en el sentido de que no responde de forma pasiva a las demandas procedente del exterior.

9.-Adaptación; Su capacidad para lograr cambios correctores debe ir más de prisa que el ciclo de cambio de la comunidad.

10.- Capacidad para la resolución de problemas; La clave es cómo una organización se enfrenta a ellos. En un sistema eficaz, los problemas se resuelven con un mínimo de energía, permanecen resueltos, y los mecanismos de solución utilizados no se debilitan, sino que se mantienen y refuerzan.

Estas son las base para que el centro escolar pueda convertirse en una institución innovadora.

1.9.4 Sistema Relacional.

Podemos decir que el clima social hace referencia al conjunto de actitudes generales hacia el centro, aula, tareas formativas que los agentes generan y que en su globalidad definen un estilo de relación humana(Medina e Ivilla,1988,p.65).

Valenzuela y Onetto(1983,p.36) dicen del clima escolar que es "el conjunto de interacciones y transacciones que se generan en la tarea educativa en una situación espacio-temporal determinada(...) el clima no es la suma de los elementos actuantes en el campo, representan más bien la resultante explícita, percibida por los sujetos, es el producto del conjunto de interacciones habidas entre ellos, además de las interacciones entre los mismos con el medio físico".

La institución escolar es quizá la organización que cuenta con un mundo de interrelaciones amplio: profesores, alumnos, padres, comunidad, directivos, etc. cada uno en su rol, con su historia personal, cultura propia, y sus expectativas. El sistema

relacional referencia al sistema humano que de alguna manera conforma la realidad organizativa. Cabe mencionar cómo las 10 dimensiones relativas a la salud de la organización (Miles, 1985) hace referencia al sistema relacional, reflejando la compleja realidad individual y social que constituye el centro docente. Anderson (1982, p.369) desarrolla una taxonomía que toma de Tagiuri (1968) en la cuál incluye 4 dimensiones que influyen y/o conforman el clima de una institución escolar, y son:

- * La ecología del centro.
- * El sistema social del centro.
- * El medio ambiente del centro.
- * La cultura del centro.

Al estudiar el sistema de relaciones entendemos que hay que tomar en cuenta que existen barreras (Hodgetts y Altman, 1981) dentro de la comunicación en las organizaciones, unas son estructurales y otras tienen su arraigo en los individuos, percepciones, definiciones, interpretaciones y significados, esto es lo que permite construir el edificio de relaciones en la escuela.

Con el fin de comprender mejor a la organización (la escuela) hablaremos de los componentes principales que interactúan entre sí: el nomotético y el ideográfico (Hoyle, 1986). El análisis del significado de las múltiples y diferentes interacciones que se producen en la escuela se pueden observar en el esquema de Getzels y Guba (1957), y es cómo sigue.-

Dimensión Nomotética (1)



Dimensión Ideográfica (2)

1.- Dimensión Nomotética: Es predecible, gobernable y oficial. La institución tiene establecidas pautas a cuyo desempeño se unen ciertas expectativas por parte de los miembros de la comunidad. Es una forma, sistematizada, predecible y puede ser conceptualizada independientemente de las personas.

2.- Dimensión Ideográfica: Se refiere a las personas, representa lo impredecible, lo inestable, lo informal.

Lo nomotético y lo ideográfico interactúan en diferentes niveles de la vida escolar:

- a) Cada persona se relacionan con los otros desde diferentes niveles.
- b) Cada estamento mantiene unas posiciones institucionales respecto a los otros estamentos.
- c) La escuela se relaciona con el entorno. Desde la propia identidad, de modo que las interacciones que desarrolla están marcadas por la propia concepción institucional.

Dentro del sistema relacional de toda institución escolar, se desarrolla un tipo de comunicación que no se explícita, no es elaborada bajo presupuestos intencionales, muchas de esas comunicaciones se sitúan en lo que Appel(1986,1987) denomina el currículum oculto . "En los textos sobre socialización política podemos tener conciencia parcialmente de la enseñanza tácita u oculta. Empieza a resultar evidente que el aprendizaje fortuito contribuye a la socialización política del estudiante más que, por ejemplo, las clases cívicas o cualquier otra forma de enseñanza deliberada de las orientaciones específicas de valores. Se enseña a los niños el modo de relacionarse con la estructura de autoridad a la que pertenecen mediante modelos de interacción a los que se ven expuestos en cierta medida en la escuela".(Apple,1986).

Por último daremos a conocer la relación existente entre comunicación y clima en el seno de las organizaciones. Para Poole(1985,p.80-81) ambos conceptos se relacionan fundamentalmente de dos maneras:

* La comunicación es, en sí misma, una importante práctica organizacional, de tal manera que cada organización tiene un clima comunicativo específico y diferente de otros aspectos del clima.

* La comunicación es el vehículo a través del cual se realizan las actividades de la organización y, por ello, tienen un potente efecto sobre el clima y el nivel de satisfacción de sus miembros (Muckinsky, 1987).

1.9.5 El papel de la dirección.

Puede decirse que los directivos pueden ser considerados como miembros de un equipo humano y además colaborador y participativo con la comunidad educativa, quienes, serán los que impulsen los procesos de innovación que hoy por hoy pretenden generar mejoras educativas en el proceso educativo real.

Glatter considera que la dirección puede facilitar y estructurar la determinación de metas y también puede ofrecerles una expresión práctica una vez especificada.

Por experiencia, podemos comentar que un centro con una efectiva y eficiente dirección tiene grandes posibilidades de ser innovador, pues está claro que los profesores prefieren estar bien dirigidos y gestionados, la calidad de la dirección tiene una influencia omnipresente, para bien o para mal.

Para confirmar el papel de la función directiva, daremos a continuación el autodiagnóstico de los dirigentes que Chalvin propone:

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| 1.- Cambio. | 22.- Medida. |
| 2.- Compañeros. | 23.- Motivación. |
| 3.- Comunicación. | 24.- Medios. |
| 4.- Conflictos. | 25.- Objetivos. |
| 5.- Control. | 26.- Participación. |
| 6.- Coordinación. | 27.- Plan. |
| 7.- Corrección trayectoria. | 28.- Política. |
| 8.- Decisión. | 29.- Poder. |
| 9.- Delegación. | 30.- Procedimiento. |
| 10.- Diagnóstico. | 31.- Productividad. |
| 11.- Relaciones. | 32.- Programa. |
| 12.- Error. | 33.- Reglas del juego. |
| 13.- Evaluación. | 34.- Rentabilidad. |
| 14.- Exterior. | 35.- Resolución de problemas. |
| 15.- Flexibilidad. | 36.- Reunión. |
| 16.- Funcionales. | 37.- Estrategia. |
| 17.- Formación. | 38.- Estructura. |
| 18.- Jerarquía. | 39.- Sindicatos. |
| 19.- Influencia. | 40.- Sinergia. |
| 20.- Información. | |
| 21.- Innovación. | |

El rol del directivo es muy amplio, el listado anterior nos permite conocer la diversidad de roles en función del contexto particular (en este caso la institución escolar), que ha de representar la dirección. Dichos roles en el momento que se llevan a la práctica se convierten en funciones directivas.

A manera de ejemplo podemos decir que el papel del director es:

- * Dirigir a personas.
- * Fijar objetivos.
- * Establecer políticas y procedimientos.
- * Motivar al personal.
- * Informar para lograr la claridad en establecer metas.
- * Facilitar y potenciar la capacidad de tomar decisiones.
- * Potenciar el trabajo colaborativo.

- * Reaccionar ante el cambio mediante nuevas estrategias y reorganizaciones.
- * Implantar el cambio mediante la creación de nuevas políticas y procedimientos.
- * "Establecer líneas de comunicación abierta y asegurar que haya un sistema de apoyo apropiado que permita que la gente se sienta aceptada y al mismo tiempo, mantener los problemas abiertos para su debate y desacuerdo"(Dyer, 1988,p.107).

1.9.6 Obstáculos que impiden la gestión del cambio en los centros docentes.

Un centro escolar es considerado cómo el lugar básico de cambio, sin embargo, creemos necesario reconocer que éste, se conforma por un contexto cultural que muchas de las veces trasciende a lo académico y lo administrativo, es decir, que el hecho de que el centro escolar esté configurado por: una estructura organizativa, un sistema relacional(cultura, ideología, valores, etc. de las personas que en ella laboran), el alumnado, el consejo escolar, repercute en qué la gestión del cambio se dificulte. Los principales obstáculos que impiden la gestión del cambio son:

1) El modo y las condiciones en que un sujeto pasa a ocupar el cargo de director e incluso a desempeñar cargos directivos adjuntos. Al respecto, existen por los menos tres presupuestos:

* La rotación del cargo: acuerdo tácito de elección por rotación de todos los profesores en el desempeño de funciones directivas.

* La elección del director por votación: En función de la presión que ejercen los grupos de presión que pretenden el acceso a la dirección.

* La elección de los sujetos tomando en cuenta por un lado su personalidad y por el otro la decisión de los diferentes sectores de la comunidad.

Por tanto, estamos ante una serie de situaciones que obstaculizan la gestión sobre todo desde el punto de vista de la innovación. Debemos hacer notar que la actual estructura organizativa y funcional de nuestros centros, no constituyen una garantía para la implementación de procesos de cambio e innovación.

2) La deficiente preparación inicial de nuestros directivos actuales.

3) El directivo aglutina demasiadas funciones y carece de competencia.

4) La carencia de competencia de los directivos resulta agravada por el hecho de que los centros públicos, sobre todo, cuentan con un escasísimo nivel de autonomía para el desarrollo de la gestión.

5) La burocratización de la función directiva.

1.9.7 El docente: Cómo implementador, cómo agente curricular.

La figura del profesor es clave en la configuración de los procesos de enseñanza, por tanto, en la Innovación. Cualquier modelo de cambio educativo "para ser más que una buena idea, debe ocurrir en la clase... consecuentemente, ha de incorporar cómo parte fundamental del mismo alguna concepción del profesor"(Comon,1983,p.204).

Es en la perspectiva cultural dónde de alguna manera se presta una muy particular atención a la innovación en su contexto de funcionamiento real, tomando en consideración dos conjuntos de fenómenos: el contexto escolar y el maestro individual.

"Ambas instancias constituyen un sistema mediador entre teoría y práctica, entre el programa y su desarrollo(M.T. González,p.12).

1.- El docente cómo implementador.

Después de tener la idea de que el maestro es un simple ejecutor de la innovación, con un papel meramente pasivo, todo ello debido a que se le considera cómo una persona a la que se le tiene que decir qué innovar y cómo hacerlo(concepción tecnológica del cambio), percibidos cómo agentes de su propia política y consumidores de su propia reforma. En éste sentido señala Elbaz(1983), se crea una situación paradójica, pues aunque por un lado se ignora el rol activo del maestro en la creación de nuevas situaciones instructivas, se le atribuye, por otro, una buena parte de la recopilación del fracaso. La concepción del maestro cómo ejecutor es echada por tierra, surge la concepción del mismo cómo implementador, ésto implica establecer estrategias de implementación que le ayuden a comprender mejor la innovación y sus características.

A sí mismo, Olson(1982b) considera que la visión del maestro cómo implementador sometido a las demandas de su contexto de trabajo, son inadecuadas para ofrecer una auténtica comprensión de cómo funciona el maestro en el marco de la innovación educativa.

2.- El profesor cómo agente curricular.-

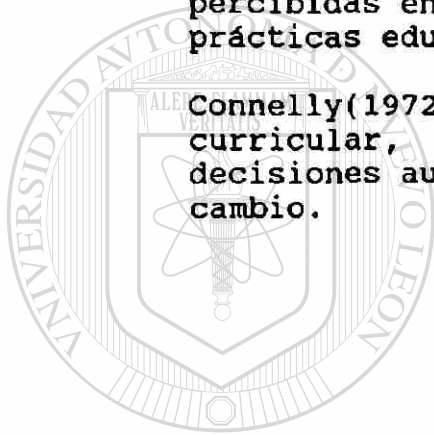
Define al profesor cómo tal, lo que nos lleva a considerarlo con:

* Un status de mayor relieve, ya que participa en la elaboración del currículum y en consecuencia se da una relación de menos jerarquía entre el profesor y el diseñador.

* Se le otorga un poder "constructivo" y personal sobre los proyectos de cambio.

El maestro tomando en cuenta los planes curriculares como punto de referencia, construye sus propios planes, interpretando, filtrando y ejerciendo funciones arbitrales entre los proyectos oficiales del cambio, las demandas percibidas en su entorno y por sus alumnos, y sus ideas y prácticas educativas.

Connelly(1972) concibe al maestro como un agente curricular, reconociendo la importancia de la toma de decisiones autónoma en lo relativo a los proyectos de cambio.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Página: 40

[PD1] Es prou conegut el confusionisme terminològic que sobre el canvi educatiu existeix: "reforma", "millora", "canvi", "innovació", "renovació"... Caldria precisar que el que el col·lectiu d'ensenyants entén per "reforma" no és clar ni precís. Per una concreció del significat, és excel·lent l'aportació d'Escudero y González:

"Comúnmente, parece haber un cierto consenso en considerar que una reforma es un cambio a gran escala, mientras la innovación lo sería a un nivel más concreto y delimitado. Así, por ejemplo, Sack (1981) establece la siguiente definición: "La reforma es una forma especial de cambio, que implica una estrategia planificada para la modificación de ciertos aspectos del sistema de educación de un país, con arreglo a un conjunto de necesidades, de resultados específicos, de medios y de métodos adecuados. (pág.43).

En términos muy similares, A. Yolove (1981), habla de las reformas educativas como aquellas políticas y programas que apuntan a introducir un cambio educativo en todo el país; un nuevo rumbo, en uno o varios aspectos del sistema educativo" (pág.92) Igualmente, Deleon y Kluchnikov (1981) la definen como "una parte integrante de la transformación social que se lleva a cabo por medio de cambios fundamentales de las políticas de educación e implica un cambio sustancial de los objetivos, las directrices y las estructuras de educación de un país". Sirvan estas referencias como ilustración de lo que generalmente se entiende por reforma educativa. El concepto, desde este punto de vista, denotaría cambios a gran escala que afectan a la política educativa, a los objetivos, estrategias y prioridades de todo un sistema educativo". (pág.13)

Página: 40

[PD2] Empro el terme "innovació en el sentit que li donen Escudero y Gonzalez:

"Suele emplearse el término "innovación" para referir cambios a menor escala o más concretos: un intento más puntual para mejorar o modificar determinados aspectos del proceso de educación (Sack, 1982, p.46). En definitiva, se trataría de una intervención más centrada en la práctica educativa que en el sistema educativo como un todo estructural, en el cual se desarrolla y está inserta dicha práctica" (pág.13).

(...) para que una innovación pueda considerarse como tal ha de suponer un cambio cualitativo en las prácticas educativas. De este modo, mientras una Reforma supondría cambios fundamentalmente estructurales, la innovación estaría más relacionada con los procesos educativos y sus contextos más inmediatos de funcionamiento (pág.14). Nosotros, en lo sucesivo, hablaremos fundamentalmente de innovación, refiriéndonos con ello a la serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes." (pág. 16)

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

LA INNOVACIÓ DES DE LA PRAXIS.

DESCRIPCIÓ I ANÀLISI CRÍTICA D'UNA EXPERIÈNCIA AL SEGON CICLE D'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI

L INTRODUCCIÓ GENERAL

1.1 Presentació.

Des de fa més de deu anys, el panorama educatiu del nostre país es troba sotmès a un procés de transformació que commou amb diversa intensitat els integrants de la comunitat educativa. La paraula "Reforma" es objecte de polèmiques aferrissades en funció de la significació que hom li atribueixi. Tothom s'angunieja davant el desconegut, l'incert. Són molts els ensenyants que es posicionen davant les reformes de l'Ensenyament Secundari Obligatori i Post-obligatori. Especialment el col·lectiu docent al qual pertanyo des de fa més de tretze anys: el professorat de batxillerat. Queda clar, doncs, que són una "pràctica" que s'acosta al món de la teoria educativa des de la seva experiència a les aules. Una experiència que abasta onze anys en el BUP i dos cursos en centres experimentals d'ESO en la matèria de Llengua i Literatura Catalanes, per tal de fer realitats educatives allò que ja és una vella aspiració per a alguns docents: innovar en educació per tal de millorar l'educació.

Això és el que pretenc fer amb aquest treball: descriure el que ha estat una experiència docent que ha volgut orientar-se des de la teoria, analitzar les dificultats i errades comeses i provar de fer propostes que millorin aquesta praxis. És evident, doncs que coincideixo totalment amb en Stenhouse quan, al seu llibre *Investigación y desarrollo del currículum*, diu "Nuestras realitats educatives rarament s'ajusten a les nostres intencions educatives(...). Però, com diu Karl Popper, el perfeccionament resulta possible si ens sentim el suficientment segurs per acarar-nos a la naturalesa de les nostres errades i estudiar-les. (...)el problema central del currículum és el hiat existent entre les nostres idees o aspiracions i les nostres temptatives de fer-les operatives". Evidentment, això no és res definitiu; és, simplement el primer pas d'un llarg procés d'aprenentatge professional, a voltes gratificant, a voltes difícil, però insistent i tossut, perquè, com diu en Jackson a la seva magnífica obra *La vida a les aules*, "la via del progrés educatiu s'assembla més al vol d'una papallona que a la trajectòria d'una bala".

1.2 El projecte.

El projecte que presentem forma part de l'experimentació duta a la pràctica al llarg del curs 1992/93 a un centre de secundària obligatòria de Cerdanyola del Vallès. S'inscriu dins del segon cicle (cursos 3er i 4art, 14-16 anys) de l'etapa d'Ensenyament Secundari Obligatori (12-16), i forma part del currículum de l'Àrea de Llengua, concretament dels crèdits comuns de Llengua i Literatura Catalanes.

Cal insistir en aquest punt, ja que, tot i la intencionalitat inicial de dur a la pràctica una innovació curricular per a tot el conjunt de l'Àrea de llengua (a Catalunya, la Llengua Castellana i la Llengua Catalana formen part de la mateixa àrea de coneixement

i, per tant, comparteixen tot el que té a veure amb l'assoliment dels Objectius Terminal d'Etapa i els blocs de continguts de Fets, Conceptes y sistemes conceptuals, Procediments i Actius, Valors i Normes, fixats pel DCB), no ha estat possible dur-la a terme més enllà del que afecta a la llengua Catalana.

La finalitat d'aquest treball, doncs, és la d'explicar "crític i reflexivament" el que ha estat una "microinnovació" curricular des d'un doble vessant:

a) pel que fa a la seva dimensió estàtica (seguint en part les pautes d'observació i anàlisi d'innovacions proposades per S. de la Torre) provarem de veure:

- què: la seva dimensió constitutiva.
- com: la seva dimensió tecnològica i processual
- quan: la seva dimensió temporal
- on: la dimensió institucional
- qui: dimensió existencial-personal.

b) pel que fa a una dimensió més dinàmica, tractarem d'explicar no solament com s'ha fet i com s'ha viscut la innovació sinó també:

- quins conflictes ha provocat.
- quines resistències han existit
- quines solucions organitzatives s'han donat
- quines propostes es creu que s'haurien de seguir

II. MARC CONCEPTUAL.

2.1 El currículum.

"Si són nombrosos aquells que semblen apassionar-se discutint idees sobre educació, són molt escadussers els que mantenen l'entusiasme quan consideren d'aprop i amb esperit crític el que esdevé a les seves pròpies classes escolars. El buit que s'obre entre el desig i la pràctica és tan real com frustrant. Solament adoptant una actitud d'investigació i desenvolupament respecte la pròpia forma d'ensenyar, en solitari o formant grups amb d'altres professors que col·labora recíprocament, podrem omplir aquest buit esfereïdor".

L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum*, 1987, pag. 28).

No és casual, evidentment que iniciï aquest apartat conceptual provant de definir quina mena de "implícits" conceptuals presideixen la meua praxis educativa, quines són les concepcions sobre el currículum que es troben a la base del present treball.

Tot i la nombrosa bibliografia sobre la consideració del currículum, la majoria dels quals -inclòs el nostre DCB o "primer nivell de concreció"-, es basen en una definició del currículum com un camí marcat pel rendiment o pels resultats que l'alumnat ha d'aconseguir en finalitzar-lo, com a docent que s'acosta a la reflexió sobre la seva pràctica, coincideixo amb els autors que consideren el currículum com una forma de treball i col·laboració en un projecte a experimentar en la pràctica. Com "una recepta culinària", com deia Stenhouse : primer com a possibilitat, després com a objecte de prova. El currículum entès com a "procés" que es basa en tres elements bàsics:

- a. respecte per la naturalesa del coneixement i de la seva metodologia.

- b. consideració pel procés d'aprenentatge
- c. enfoc coherent del procés d'ensenyament.

Tot això només pot produir-se gràcies a la "millora de l'art" del professor/ professora, no als "resultats" previstos prèviament i que solament formen part de les "intencions educatives". L'extraordinària dificultat d'aconseguir "resultats" exitosos per a tots els nostres alumnes fan inqüestionable, al meu parer, la necessitat de concebir el currículum com a

1. "intenció", pla, prescripció d'allò que desitjariem que passés a l'escola o a l'aula.
2. "realitat", allò que passa a l'escola o a l'aula en situacions reals.

Intenció i realitat sovint són dissonants en la partitura d'un currículum. "Les nostres realitats educatives rarament s'ajusten a les nostres intencions educatives", deia Stenhouse. La interconnexió entre teoria i acció, entre l'anàlisi reflexiva i la revisió d'allò que calgui, permeten modificar tot aquells aspectes que, a la pràctica, s'han manifestat com periclitats. La veritable innovació curricular ha de partir, doncs, d'un equip de professors/professores d'un centre com unitat que discuteix, modela i porta a terme el currículum, tot participant en l'avaluació dels resultats. El docent, a més, tot partint d'una concepció com aquesta, "processual", esdevé un "investigador a l'aula" de la seva pròpia experiència d'ensenyament. *"Solament la funció crítica serveix a la transformació de la pràctica, alhora que canvia les perspectives personals davant els fets educatius (...) i té un alt poder d'incidir en la pràctica i canviar els models educatius obsolets"* (Gimeno Sacristán, pròleg a Stenhouse, 1987, pàg.20).

Aquest procés d'investigació a l'aula, comença i es construeix sobre el propi coneixement real dels docents, per les seves preocupacions relacionades amb complexos processos "ocults" de la vida de l'aula i perquè, tot constituint un procés natural d'avaluació, esdevé un poderós instrument d'investigació. Els resultats d'aquest procés d'investigació serviran per prendre decisions que puguin servir per a incidir en els profunds mecanismes cognitius i actitudinals dels nostres alumnes i de nosaltres mateixos com a docents

Entès, doncs, el currículum com un procés d'indagació sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge, el paper del docent es transforma: d'executant a actor i director del desenvolupament del currículum, de tal manera que li pugui permetre descobrir la dinàmica d'aquest procés i no solament els resultats pretesos "a priori" com estableix el model "per objectius". Tan sols així podrem realment parlar "d'innovació curricular", perquè "el desitjable en innovació educativa no consisteix solament en perfeccionar estratègies i recursos de la nostra "pràctica", sinó en ser capaços de millorar la nostra capacitat de "sotmetre a crítica la nostra praxis a la llum de les nostres creences i les nostres creences a la llum de la nostra pràctica" (Gimeno Sacristán, ibidem, pàg. 23).

Això requereix que "considerem el centre escolar com a unitat bàsica d'innovació, on tot l'equip de professors i professores (o un grup d'ells/elles) puguin intercanviar perspectives en la voluntat d'oferir un currículum escaient per al centre, en un context social concret, que permeti no solament la transformació de la perspectiva epistemològica clàssica que ha predominat en el coneixement, sinó els mètodes

d'aprenentatge dels alumnes, el propi progrés del professorat, l'oportunitat de conjuminar teoria i pràctica, el canvi de relacions en el si d'aquella comunitat educativa i la transformació de la pròpia organització institucional en quelcom més flexible i democràtic" (Gimeno Sacristán, *ibidem*, pàg.24.). Així doncs, com deia Stenhouse, un currículum hauria d'oferir :

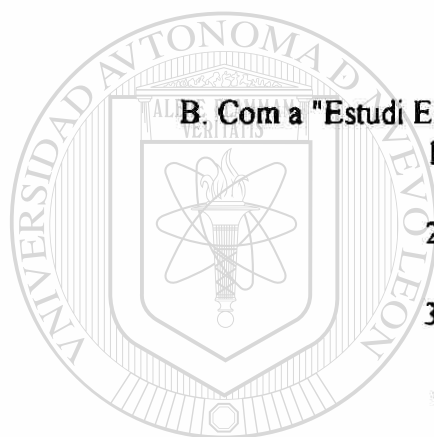
A. Com a "Projecte":

1. principis per a la selecció de continguts. què cal aprendre, què cal ensenyar.
2. principis per al desenvolupament d'una estratègia d'ensenyament: com s'ha d'aprendre, com s'ha d'ensenyar.
3. principis sobre l'adopció de decisions relatives a la seqüenciació de continguts i d'estratègies.
4. principis en base als quals diagnosticar punts forts i febles dels estudiants individualment considerats i ser capaç d'adequar els punts 1,2 i 3 a casos particulars (tractament de la diversitat).

B. Com a "Estudi Empíric":

1. principis en funció dels quals sigui possible estudiar i avaluar el progrés de l'estudiant.
2. principis en funcions dels quals sigui possible estudiar i avaluar el progrés del professorat.
3. principis que orientin la pràctica del desenvolupament del currículum en diferents contextos educatius.
4. principis que informin sobre la variabilitat dels fets que actuen en diferents contextos i sobre diferents alumnes i siguin capaços de fer comprendre les causes d'aquesta variabilitat.

C. Com a "Estudi d'Intencions": Formular la intenció o la finalitat que sigui susceptible de ser examinada críticament



És evident, doncs, des d'aquesta perspectiva que, més enllà de la consideració dels mecanismes d'ensenyament-aprenentatge que se'n deriven d'un currículum específic d'àrea (en aquest cas, de Llengua), allò que els nostres i les nostres alumnes aprenen a l'escola forma part d'un conjunt globalitzat: la suma de tota l'experiència que adquireix en l'ambient del centre educatiu. És a dir, l'anomenat "currículum real" que no és altra cosa que la interacció del "currículum manifest" (el que els docents diem que ensenyem) i del "currículum ocult" (el conjunt de factors que "marquen" l'ambient escolar on es desenvolupen aquests aprenentatges: relacions socials, distribució de temps i espai, relacions d'autoritat, ús de premis i càstigs, clima d'avaluació, etc.).(Jackson, 1990).

Això ens porta a considerar el centre com un "níxol ecològic", un lloc on interaccionen tota mena de factors interns i externs que condicionen els mecanismes d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes. Cal realitzar, com diu Gimeno Sacristán, "una anàlisi acurada ens farà comprendre que ni el valor del que es decideix fora de l'escola és independent de com es transforma posteriorment a dins, ni res del que passa al seu interior és totalment aliè al que passa a l'exterior" (Comprender y transformar la enseñanza, pág. 140).

2.2 L'Ensenyament-Aprenentatge de la Llengua Catalana.

"(...) Esdevenim nosaltres mateixos mitjançant els altres, i això s'aplica no solament a la personalitat en conjunt, sinó també a la història de cada funció individual. (...) tot allò que és cultural és social. La cultura és un producte de la vida social de l'home i de l'activitat social".

L. S. Vigotski. Pensament i llenguatge.

Si considerem el llenguatge com a expressió d'estructures cognitives construïdes pel subjecte en interacció amb els altres, el domini de les formes lingüístiques l'haurèm de concebre (tot seguint les tesis d'en Vigotski), com a "producte social", perquè "comporta la possibilitat d'emprar el sistema no solament per regular els intercanvis socials sinó també per controlar la pròpia conducta, de manera que resollem els nostres problemes "tant amb l'ajut de les mans i dels ulls com amb l'ajut del llenguatge" (pág. 40). La llengua és "l'instrument simbòlic amb que ens organitzem (.)" -diu J. Tuson (1986)- tant en les nostres percepcions del món com en la possibilitat de comunicar-les i rebre-les dels altres. Quan parlem, doncs, d'aprenentatge de la llengua "parlem d'alguna cosa més que de la forma o estratègia per crear situacions d'aprenentatge"(Cassany, 1993). La llengua és l'instrument essencial de la comunicació humana, l'eix vertebrador de la vida social. Encara que la llengua oral és considerada l'eix de la interacció social, comuna a totes les cultures, la importància de la llengua escrita en una societat pretesament alfabetitzada com la nostra és inqüestionable: "l'accés a la llengua escrita canvia, d'una banda, l'estil cognitiu i, de l'altra, l'organització social. La lletra escrita conserva, preserva i vehicula la creència, la tècnica, etc. i en fa possible la crítica i la divulgació" (Artigal, 1989)

L'aprenentatge de la llengua ha d'aportar als nostres alumnes les habilitats i coneixements mínims necessaris per moure's en el món en què viuen (i això vol dir, per exemple, interpretar l'horari de trens d'una estació, copsar el grau de subjectivitat o de

mala intenció d'una notícia, omplir un formulari, ampliar els horitzons personals tant com es pugui amb la comprensió de com veuen el món els altres, etc..) però, a més ha de contribuir també a la consecució de l'autonomia personal, és a dir, a la capacitat de moure's en un món estructurat i dirigit per gent alfabetitzada (Cassany, 1993, pàg. 36). Tanmateix, no podem oblidar que la llengua és objecte d'estudi en si mateixa. Conèixer el sistema i les seves relacions, "saber com usar aquest codi, en quines situacions i per a quines funcions", saber que la llengua és la suma de les llengües d'uns ciutadans "amb tot el que això pot comportar", permetrà als nostres alumnes adquirir un bon grau de competència comunicativa.

En definitiva, com diu Cassany, "hem d'entendre que l'aprenentatge de la llengua és:

- adquirir la clau per entrar en tots els altres àmbits de la cultura.
- posseir l'eina amb capacitat d'ordenar la nostra ment.
- facilitar i ampliar les nostres possibilitats de comunicació i de relació.
- poder analitzar el nostre món i participar-hi, tot plegat per augmentar la pròpia seguretat personal, la capacitat de moure's en diversos àmbits i fomentar la comunicació, la relació i la participació.

Per això, entesa l'adquisició del llenguatge com un procés de construcció personal que es realitza plenament gràcies a la interacció social (família, escola i societat), l'ensenyament-aprenentatge de la llengua catalana, en una societat fortament marcada pel conflicte lingüístic, no pot ser considerada "fàcil". En efecte, la presència social de la llengua catalana a l'interior dels nostres centres no és, hores d'ara, majoritària. L'escola no és aliena al que passa al seu entorn i, és evident que la llengua catalana a la nostra societat no ha assolit encara un estatus de llengua vehicular. És cert que les diferents campanyes de normalització lingüística, que els plans d'immersió a l'escola i la presència dels mitjans de comunicació han propiciat un ús cada cop més generalitzat i, doncs, "habitual", en els intercanvis comunicatius. Però no es pot negar que l'ús de la llengua catalana com a llengua de comunicació habitual és molt escadussera encara en molts grups i col·lectius humans. Negar l'evidència fóra caure en triomfalismes absurds.

D'altra banda, pel que fa als àmbits escolars, tot i la normativa existent sobre l'ús de la llengua catalana a l'escola, tot i els Projectes de Normalització Lingüística, tot i els famosos "mòduls II" oferts al nostre professorat i que, teòricament, garanteixen el coneixement i, doncs, l'hipotètic ús de la llengua com a vehicle de comunicació en totes les activitats escolars, crec que no ens equivoquem en afirmar que la realitat no és gaire satisfactòria. Les normatives i les exigències -encara que aparentment afavoridores de la "normalització"- no acaben de produir els efectes esperables, ans al contrari: entre alguns sectors poden ésser interpretades com a "imposició" i, per això, generar uns efectes no desitjables. La validesa d'aquestes "percepcions" formarien part d'un treball específic que s'allunya dels objectius d'aquest estudi. Fet i fet, però, cursos, mòduls, normatives, etc. no garanteixen en absolut la utilització "real" de la llengua catalana com a llengua vehicular a les nostres escoles. Els anomenats "Projectes Lingüístics de Centre" no tindrien cap raó de ser si això no fos veritat. El canvi d'actituds és un procés lent i gradual que necessita el seu temps i que cal potenciar més enllà de normatives o decrets.

Tot amb tot, hom declara la escola a casa nostra com "una escola plenament catalana", les característiques de la qual, segons Cassany (1993, pàg. 18) serien aquestes:

. el català és la llengua vehicular de l'ensenyament, tant oral com escrita. Totes les matèries es fan en català (excepte les altres llengües) i ho són tots els llibres de text i, a més, la llengua catalana és també objectiu d'aprenentatge.

. el català és la llengua de comunicació a l'interior del centre, tant oral com escrita. Professors i alumnes es comuniquen en català a classe, al pati, etc. Rètols i anuncis són en català, el claustre es reuneix i debat en català, les reunions de pares són en català i totes les activitats escolars i extraescolars s'anuncien i es fan en català.

. el català és la llengua de relació amb els pares, l'administració i amb tot el món exterior, en general, tant oral com escrita. Els comunicats amb les famílies, proveïdors, etc. són en català: notes, rebuts, factures, actes, circulars, etc. Es constesta en català per telèfon, i projectes i memòries es redacten en català.

. el currículum escolar i les activitats didàctiques contemplem la història, la cultura i la societat catalanes. S'estudia la geografia, la fauna, la vegetació, la literatura i el tarannà catalans, i són punt de partida per a la resta d'aspectes de continguts universals." (pàg. 18).

És cert que aquestes consideracions són aplicables a moltes de les nostres escoles, tot i que no podem negar que, hores d'ara, encara no són plenament aplicables a la seva totalitat. La zona d'ubicació d'alguns centres escolars, condiciona moltíssim la presència de la llengua catalana entre els nostres alumnes i llurs famílies. No es pot pretendre "catalanitzar" plenament l'escola -i més la pública- si no és a base de sequenciar prudentment els passos a seguir. Si el currículum ha de tenir en compte el context d'aplicació, si realment volem que els nostres i les nostres alumnes realitzin un veritable aprenentatge significatiu, si, com diuen les orientacions didàctiques del DCB, hem de partir dels coneixements dels alumnes que han estat adquirits en etapes anteriors per tal de "construir" un aprenentatge veritablement comprensiu i significatiu, hem de dir sense por que molts dels nostres estudiants -tot i les campanyes de normalització o d'immersió- no posseeixen una bona o acceptable competència lingüística.

Tots aquells centres ubicats en zones geogràfiques amb una forta presència de la llengua castellana (darrerament també s'estan incorporant parlants d'altres comunitats lingüístiques: dominicans, magrebins, africans, etc..) tenen serioses dificultats per a assolir, amb rapidesa, la condició de "escola plenament catalana". Per raons òbvies. Però encara hi ha més. Darrerament s'està observant que, en aquests col·lectius, la consolidació de les estructures fonamentals de la seva llengua materna no estan plenament assolides, la qual cosa provoca seriosos problemes d'aprenentatge, no solament lingüístic, sinó també de la resta de matèries curriculars. Encara avui en dia existeixen alumnes amb un profund desconeixement de la llengua catalana i, si la considerem com a única llengua vehicular de l'escola, no podem evitar provocar seriosos conflictes d'aprenentatge i d'actitud. No podem silenciar aquestes situacions reals perquè, malgrat les "intencions educatives" existeixen les "realitats educatives".

Tot i això condiona el marc curricular de molts dels nostres centres educatius i exigeix un disseny acurat i adequat del currículum per a molts nois i noies de les nostres escoles. Així, doncs, configura una situació especialment conflictiva que no pot resoldre's aplicant un model únic, "una proposta única d'actuació pel que fa a l'ensenyament de la llengua, perquè no podríem respondre a les necessitats d'un col·lectiu tan divers. (...) la posició de l'escola pel que fa a la llengua hauria de partir de l'anàlisi de necessitats de l'entorn per situar-se en un objectiu-tendència i marcar-se unes línies progressives d'actuació". (Cassany, 1993, pàg. 19).

De la mateixa manera que diem que la innovació curricular cal contemplar-la des de tota la institució escolar perquè consideràvem el centre com a unitat bàsica de canvi, estem convençuts que l'aprenentatge de la llengua es produeix més enllà de la interacció docent-alumne a les aules. L'ús de la llengua com a instrument d'interacció social afecta a tota la institució escolar i, el seu aprenentatge no és una tasca exclusivament específica dels "especialistes" en llengua catalana: la "presència de la llengua catalana en tots els àmbits de l'escola és una formació lingüística permanent per a tots els alumnes" (Cassany, 1993). Així, bo i considerant que "tot mestre és mestre de llengua", hem de ser capaços de "construir" les condicions necessàries per fer realitat aquesta màxima i, així, aconseguir que l'aprenentatge de la llengua -eina indispensable per vehicular aprenentatges- sigui una autèntica realitat.

Es per això que cal investigar seriosament quines són les dificultats reals, les "manifestes" i les "ocultes", per tal de poder prendre decisions al voltant dels continguts curriculars i de les estratègies organitzatives i de gestió que permetin fer realitat allò que fóra desitjable per a una escola plenament catalana, integradora i democràtica, una escola que oferi als seus alumnes la plena igualtat d'oportunitats.

2.3 La diversitat i el currículum comú.

Els nois i noies que constitueixen el nostre alumnat no és un col·lectiu homogeni[®]. La diversitat que presenten no és altra cosa que el reflex de la diversitat personal que com a individus tenen i de la diversitat social, econòmica i cultural que existeix en tots els col·lectius humans. L'escola, en tant que institució formadora d'individus que constituïran els futurs membres de la societat ha de trobar respostes pedagògiques per respondre adequadament al tractament d'aquesta diversitat. El desenvolupament curricular previst a la LOGSE ofereix la possibilitat d'abordar la diversitat

L'escolarització obligatòria fins als 16 anys, especialment en l'etapa de l'Ensenyament Secundari Obligatori, planteja un repte importantíssim a l'escola com a institució que té l'obligació d'aconseguir l'assoliment d'uns objectius suficients per a les demandes socials i personals de tots els/les alumnes. És a través del currículum comú que els nois i noies podran aconseguir uns continguts comuns que els puguin permetre desenvolupar plenament les seves capacitats i habilitats i, per tant, els permeti tenir "unes oportunitats de formació determinades, desenvolupar-se com a ciutadans, inserir-se dins el sistema productiu" (Rué, 1993). Així, l'objectiu central de la reflexió pedagògica, l'adequació d'uns continguts comuns -homegenitzadors tradicionalment a l'escola- a una gamma variada d'alumnes es perfila com l'eix central del conflicte. El que hom anomena "tractament de la diversitat" planteja uns reptes als quals no és fàcil donar

resposta. I precisament, del tipus de "resposta" que l'escola doni, el objectius generals de la LOGSE que tot seguit s'esmenten poden ésser desvirtuats.

Així, si atenem a la declaració general de las finalitats de la reforma del sistema educatiu que planteja la LOGSE al seu preàmbul i a l'article 1 del Títol preliminar, el sistema educatiu ha de permetre:

(..)"avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad".

"Artículo 1.

1. El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.**
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.**
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.**
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.**
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.**
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.**
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos".**

D'altra banda, pel que fa al Currículum d'Educació Secundària Obligatòria (Full de disposicions i actes administratius del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, núm.428, any X, maig 1992, Decret 96/1992, de 28 d'abril pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria), s'esmenta clarament:

"(..) L'objectiu és, en síntesi, garantir a tots els nois i noies les mateixes oportunitats de formació, tot respectant la diversitat, i de proporcionar-los aquelles habilitats i coneixements que els permetin de poder triar entre les diferents sortides que se'ls ofereixen en acabar l'educació secundària obligatòria".

El tema central és, doncs, esbrinar fins a quin punt el sistema d'ensenyament proporciona les mateixes oportunitats d'aconseguir uns objectius comuns educatius malgrat les desiguals aptituds des d'on parteixen els nostres i las nostres alumnes. (Rué, 1993). Tradicionalment l'escola ha pretès donar respostes organitzatives i didàctiques a tota aquesta problemàtica, (Gimeno, 1992), a la base de les quals podem trobar dues motivacions específiques:

1. La diversitat d'origen social amb què arriben els alumnes condicionen les seves diverses possibilitats i ritmes d'aprenentatge i han "obligat", davant la massivitat de l'ensenyament obligatori, a trobar un sistema organitzatiu "viable" que permeti la diversificació dels curricula. Així, s'han "distribuït" tipus de curriculum en funció de a) curricula de major exigència intel·lectual; b) curricula de tipus més "general" i c) curricula més professionalitzadors. Aquesta "distribució social" del curricula amaga, en realitat un cert tarannà jerarquitzador que trasllada els criteris de selecció social al si de la escola.

2. La heterogeneïtat de les classes, han creat la necessitat de plantejar estratègies organitzatives i didàctiques que puguin contemplar adequadament els punts de partida, els interessos, les necessitats i els ritmes d'aprenentatge dels/de les alumnes. Aquesta mena d'ensenyament individualitzat, no pot ser generalitzable ni plenament aplicable per a blocs de continguts homogenis que distribueixen temps, espais, recursos, etc de tal manera que, en realitat, poden afavorir dels déficits i els avantatges possibles per a determinats sectors de l'alumnat.

En general, les organitzacions escolars davant la heterogeneïtat han utilitzat criteris d'estandarització que han generat disciplina, patrons de comportament i nivells d'exigència acadèmica. De tota manera, les necessitats de resposta davant la diversitat han fet que els criteris organitzatius s'encaminessin cap a dues grans opcions.

a) segregadores Tenen una perspectiva tècnica, sense anàlisi social. Es basen en

1. criteris psicologistes (la infantesa com un procés propi amb ritmes específics i peculiaritats dels individus que cristalitzen en personalitats singulars

2 criteris "tayloristes": classificació de tipus humans als quals adaptar tractaments pedagògics específics. Aquesta articulació del curricula, d'acord amb algun tipus de classificació prèvia, ha fet elaborar grups d'alumnes més homogenis que presenten menys conflictes, millor ritme d'aprenentatge a l'aula, i metodologies més "eficaces". En atenció a criteris "d'ordre i rendiment", en realitat s'assisteix a una certa pràctica de darwinisme social (Oakes, 1985. En Gimeno, 1992). Aquests agrupaments (*streaming o tracking*) homogenis provoquen, a la pràctica tot un seguit d'efectes indesitjables: manca d'estímul, manca de superació, socialització en "castes intel·lectuals privilegiades" (Gimeno, 219).

b) integradores. Són fruit d'una sensibilització democràtica cap al principi de la igualtat d'oportunitats, que creu en l'ajut que poden trobar els/les alumnes més

desfavorits en tots aquells companys i companyes millor capacitats. Aquest tarannà d'integració social cualla en un model d'escola oberta, sense graus ni nivells ni etapes, que

1. Es dota d'unes estructures escolars flexibles, "multinivell" que permet als/a les alumnes una ubicació en funció del seu progrés en el currículum i que requereix una distribució diferent dels espais i dels perfils del professorat, i

2. en unes estratègies didàctiques basades en la diversitat de ritmes i possibilitats d'aprenentatge dels/de les alumnes.

En realitat, aquest model d'escola "integradora", presenta una organització curricular i una preparació de materials "individualment prescrits o guiada individualment", és a dir, es realitzen adaptacions curriculars individualitzades o es fan programes de desenvolupament individualitzat. Hi ha, de fet, una gran dificultat de fer operatiu i real aquest plantejament perquè, en realitat, topa amb la pràctica habitual de l'escola que està molt orientada per criteris selectius i que presenta unes solucions organitzatives que, un cop consolidades, esdevenen un obstacle important per a qualsevol innovació que no s'hi adapti (Gimeno, 217).

Unes de les possibles deficiències d'aquest plantejament integrador és que parteix d'una concepció de l'alumne com a subjecte que necessita trobar respostes a les seves característiques i expectatives individuals, com si l'origen d'aquestes diferències fos exclusivament personal i no com a producte d'una greu diferenciació social i cultural. Aquestes qüestions, l'anàlisi de les qual ha estat ignorada amb massa lleugeresa, són fonamentals a l'hora d'establir els criteris de selecció de continguts curriculars i llur sistema organitzatiu, ja que, si el currículum no estableix "connexions" reals amb la cultura i experiència dels nostres alumnes, difícilment podrem establir mecanismes d'aprenentatge significatiu.

Si el sistema educatiu és flexible i ofereix als seus beneficiaris solucions diferents en quantitat i en qualitat per tal que cadascú pugui "servir-se'n" en funció de les seves necessitats (Gimeno, pag 219), difícilment admetrà la necessitat de "compensar" el diferent punt de partida dels seus usuaris, un dels orígenes de la qual, com hem dit, és la diferenciació social i cultural. Un currículum diferenciat, que estableixi divisió entre la formació intel·lectual i formació "professionalitzadora", tot ignorant el punt de partida (coneixements, cultura, experiència o habilitats) dels nostres alumnes, no respondrà als criteris d'equitat que haurien d'inspirar l'escolaritat obligatòria. De tota manera, si volem un sistema educatiu que es posicioni clarament en els camins de la millora qualitativa i equitativa, caldrà un esforç seriós de reflexió i canvi d'actituds per part de tota la comunitat educativa si, com diu Gimeno, "(...) el problema de las diferencias sociales y psicologicas de los individuos plantea un reto a la organización de todo el sistema de educación, exigiendo una reconversión de estructuras, currícula, funcionamiento y mentalidad que arropa al sistema vigente, porque la idea de obligatoriedad y del currículum común se inserta en un sistema que no fué pensado para eso, sino para responder a la diferenciación social existente." (pag. 220).

La diversitat i el currículum de llengua catalana.

La llengua, vehicle fonamental de la intercomunicació humana és, com hem dit abans, l'eix vertebrador de la vida social però, al mateix temps, "la llengua és també l'estri

amb què ordenem el nostre pensament i és des d'aquesta idea des d'on podem establir la relació entre la mala estructuració del llenguatge i el fracàs escolar. El coneixement del món que ens envolta i la capacitat d'interpretar aquest món és la mesura que ens defineix el grau de desenvolupament personal que ha adquirit cada individu".(Cassany, pàg.36). Pensament i llenguatge tenen, evidentment, una íntima relació d'interdependència. Es per això que l'ensenyament-aprenentatge de la llengua té una especial importància, en tant que instrument fonamental a través del qual es vehiculen tota mena d'aprenentatges i es configuren les nostres percepcions de la realitat.

A l'escola, sempre que es parla de l'índex d'èxit o fracàs dels nostres alumnes -no s'acostuma a qüestionar l'èxit o fracàs de la nostra tasca docent-, "apareix el mateix comentari: els alumnes no s'expliquen, no entenen el que llegeixen, cada dia parlen pitjor, només s'entenen entre si.." (Cassany, 1993, pàg.11). Poques vegades apareix l'interrogant sobre el paper del grau de competència comunicativa dels nostres alumnes, sobre el grau de dificultat del discurs del docent a l'aula, sobre el alt nivell de conceptualització que presenten determinades àrees o determinats materials.. És evident que existeix una estreta relació entre fracàs escolar i competència comunicativa: sovint tots aquells alumnes que no tenen un bon domini de les habilitats lingüístiques bàsiques presenten greus dificultats en la majoria de les àrees de l'aprenentatge intel·lectual.

A banda de múltiple factors que des de la sociolingüística explicarien les diverses causes del dèficit lingüístic de molts i moltes dels nostres alumnes, moltes de les deficiències d'aprenentatge van associades majoritàriament a grups d'alumnes adscrits socialment a col·lectius humans desfavorits econòmicament i culturalment (cosa que no nega que hi puguin haver d'altres discapacitats que no tenen a veure a factors socials), i, com molt bé van demostrar els estudis de Bersntein (1977) tenen molt a veure amb la seva tesi sobre "codi restringit/codi elaborat". En efecte, segons els seus estudis, la diferència entre un i altre està en l'amplitud del repertori lingüístic, en l'adequació d'ús en condicions comunicatives específiques i, el més significatiu en la adscripció social d'un i d'altre

El codi restringit utilitza una gamma limitada de recursos lingüístics: escassa varietat d'estructures sintàctiques, poca riquesa lèxica i reiteració freqüent de fórmules fixes que el fan previsible i subjecte a patrons prefixats. El codi elaborat canvia tot aquest panorama de dalt a baix: hi ha un cabal lèxic important, una sintaxis complexa i, doncs una forta càrrega de creativitat personal per part del parlant. Com és normal, és aquest el tipus de codi que s'utilitza freqüentment per a la comunicació de "qualitat" literària, científica, jurídica, etc.; el restringit podria quedar reduït per a la informalitat comunicativa (xerrada entre amics o familiars..) Això podria semblar "normal" en qualsevol comunicat lingüístic. Malgrat això, el que cal considerar com a decisiu i fonamental és el desigual repartiment de la utilització d'aquests codis que existeix entre l'espectre social: mentre que els parlants de classes mitjanes o altes disposen de la possibilitat d'ús de codis elaborats i restringits (en tenen la capacitat i el coneixement suficient per a utilitzar-los escaientment), les classes baixes només en compten amb els restringits, cosa que els deixa en inferioritat de condicions per a la formalitat dels intercanvis comunicatius.

L'escola té un paper important en aquesta desigual repartició del potencial expressiu de cada llengua. Instal·lada en el codi elaborat, punint la utilització del

restringit, descontextualitzant del seu àmbit d'ús l'aprenentatge específic de la llengua, la institució escolar no solament bloqueja l'adquisició del codi elaborat per part dels nois i noies de baixa extracció social sinó que els limita el seu horitzó professional i en perpetua la desigualtat social (F.García Marcos, 1993, pàg. 66). Si, a més, ens traslладem a un context escolar marcat per una societat que presenta conflicte lingüístic, els factors implicats en els dèficits d'aprenentatge lingüístic poden ser elevats a cotes altíssimes, perquè "en el món escolar parlem de l'aprenentatge de dues llengües en situació poc favorable" (Cassany, pàg.11). I no solament podem parlar de l'aprenentatge de dues llengües, sinó del aprenentatge de moltes disciplines "en" dues llengües, amb tot el que això significa

En efecte, des d'una posició d'ensenyant de Llengua i Literatura Catalanes, amb massa freqüència he tingut l'oportunitat de comprovar el desgavell lingüístic amb què arriben molts nois i noies a l'ensenyament secundari: no han consolidat una bona competència comunicativa en cap de les llengües "en contacte" que són presents a la nostra societat (català o castellà). I no té massa a veure amb si procedeixen d'escoles catalanes on han realitzat la immersió lingüística o amb escoles no plenament catalanes però que han fet classe de català. Els contextos socials (i lingüístics) on s'han desenvolupat aquests aprenentatges no han estat favorables per al seu aprenentatge.

Detectar aquests dèficits (veure el punt de partida de l'aprenentatge) i provar de trobar mecanismes compensatoris que no esdevinguin activitats residuals o segregadores, sinó mecanismes integradors des del currículum comú i des del propi context del centre, és imprescindible per poder donar una real igualtat d'oportunitats als nostres alumnes. S'han de trobar elements de reflexió i anàlisi sobre els continguts del currículum de llengua, sobre els mecanismes d'aprenentatge de la llengua i, sobre tot, sobre "com s'ensenya la llengua" en determinats contextos d'aula i de centre. Sense això, no serà factible una millora essencial de la qualitat de l'ensenyament, ni una plena inserció social dels/de les nostres adolescents. No és una tasca fàcil, ans al contrari, pot arribar a ser heroica, però, com a mínim s'ha de tenir ben present a l'hora de seleccionar els continguts d'un currículum comú (i de les estratègies d'ensenyament-aprenentatge) per tal que l'escola faci una opció d'equitat per a tots els alumnes.

III. MARC REFERENCIAL O CONTEXT D'APLICACIÓ.

"Hi ha qui creu que la tasca de l'investigador no és altra cosa que contar històries. El que passa és que hi ha moltes maneres de contar-les".

*F. Hernández, "La dimensió relacional en la investigació educativa",
ICE-UAB,1992.*

Tots sabem la importància del context escolar on s'hi vol desenvolupar una innovació educativa, ja que si considerem que el centre escolar és una unitat de funcionament i transformació (Gooldad,1983), és l'escola, el centre escolar el que cal considerar com a unitat bàsica del canvi. El context condiona poderosament la possibilitat d'èxit o fracàs d'un currículum pretèsament innovador, en facilita el seu desenvolupament pràctic o la possible aparició de resistències que el dificulten extraordinàriament.

En educació, com ja hem dit en una altra part d'aquest treball, cal distingir sempre el que són "intencions" i el que són "realitats", o, dit d'una altra manera, cal saber trobar el que és "real" de la suma del que es fa explícit o manifest a partir dels "documents" o manifestacions que "guien" la presa de decisions i el que a través de l'anàlisi reflexiva de les accions permet esbrinar el que hi ha "ocult" però que condiona l'aplicació pràctica de les "intencions". El nostre propòsit en aquest apartat és doble:

a) d'una banda, parlar de la dimensió "estàtica" del context: explicar descriptivament el context educatiu on s'ha desenvolupat la microinnovació;

b) de l'altra, des d'una dimensió més "dinàmica", contrastar críticament i reflexiva el que es diu que es fa a través de la documentació "oficial" (intencions) i el que es realitza realment a través de la percepció de la realitat viscuda com a docent. És des d'aquesta perspectiva que s'intenten trobar respostes als conflictes que s'han produït, a les resistències que han existit, a les solucions organitzatives que s'han donat o a les possibles propostes organitzatives que caldria trobar per tal de millorar aquelles deficiències que s'han viscut col·lectivament i individualment.

De tota manera, no es pot parlar seriosament d'un treball d'investigació educativa. li manca rigorositat i validesa científica. Tot i que, des d'una perspectiva conceptual pretén situar-se al paradigma ecològic de Doyle i Tikunoff (Gimeno i Pérez, 1989) i té la pretensió d'ésser un estudi que s'inicia en la utilització d'una metodologia d'investigació qualitativa (Colás i Buendia, 1992), estem convençuts que ara per ara només pot considerar-se, com dèiem al començament, una "aproximació a la innovació educativa". És evident, però, que és camí iniciàtic d'una investigació educativa que continuarà en el temps i que marca la via cap a l'elaboració de la Tesi Doctoral que culminarà aquest procés d'aprenentatge iniciat ara fa un temps.

3.1 El centre: entorn, espais i història.

-L'entorn.

La institució on s'ha desenvolupat aquesta experiència és un centre que abraça tota l'etapa d'ensenyament secundari obligatori (12-16). Està ubicat a Cerdanyola del Vallès,

al barri de Serraparera, en la zona fronterera amb els afores que condueixen a la UAB. L'entorn del centre és tranquil i ple de vivendes unifamiliars la construcció de les quals continua extenent-se. Just al seu costat (gairebé paret a paret) es troba un altre institut de secundària (popularment conegut com a "reforma"), que antigament era un de FP. Enguany, curs 1992/93, té uns 287 alumnes repartits en sis grups-tutoria de primer cicle (tres de primer i tres de segon curs) i sis més de segon cicle. El col·lectiu docent del centre està format per 26 professors i professores (10 d'EGB i 17 de Secundària); el PAS està format per tres persones una adscrita a les tasques de secretaria, una a les de consergeria i una altra al servei de neteja.

Els espais.

Es un centre relativament petit, de parets emblanquinades que consta de dos edificis col·locats a banda i banda d'una pista esportiva on es realitzen les activitats d'Educació Física. L'edifici principal és de forma rectangular, de dues plantes i dues unitats, una de les quals fou construïda posteriorment per ampliar a vuit aules (quatre per planta) la capacitat total del centre. En aquest edifici es troben els laboratoris, la secretaria, la direcció, l'aula de música, la biblioteca, les aules d'idiomes i la Sala de Professors. L'altre edifici, de forma semicircular, està destinat per a les aules de Tecnologia i Artístiques. Les dimensions reals del centre són reduïdes i es pot dir que la necessitat d'utilització dels espais ultrapassa les dimensions físiques dels edificis.

En efecte, tot i que s'han rendibilitat al màxim, no existeix cap espai específic per a seminaris o departaments. L'espai és dedicat fonamentalment a l'activitat docent (fins i tot l'anomenada "biblioteca", és en realitat un espai utilitzat per a fer classe) i solament hi ha dues dependències per activitats col·lectives : una per a les tasques de gestió i administració -secretaria, consergeria, equip directiu-, i una altra, "Sala de Professors/es", de dimensions reduïdes i que s'utilitza per a tota l'activitat docent que no està implicada directament amb l'activitat de classe (preparació, correcció, reunions, etc.)

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La minimització d'espais destinats específicament a tasques d'equip per als docents (que es reuneix, treballa individualment i en grup, discuteix i s'implica en processos deliberatius, etc.) i llur utilització, podrien ser els indicadors d'una determinada concepció del docent (i de la seva activitat) i de l'organització i gestió escolar, que com veurem, s'evidencia en la forma de funcionament del centre.

La història.

El centre com a institut de secundària té una vida de tres cursos, tot i que amb anterioritat havia estat un centre d'EGB que, per diverses raons que posteriorment explicarem, es transformà en un IES. Actualment té una qualificació administrativa "d'extensió", és a dir, no té encara plena independència administrativa (està adscrit a un altre centre) tot i que, a la pràctica, com la majoria d'extensions funciona autònomament.

La creació del centre com a institut no va ser fruit d'una planificació i/o decisió de la administració educativa (que és qui acostuma a crear centres en funció de les característiques del Mapa Escolar), sinó que va sorgir com a producte d'un procés de

injusta, afegiríem), sinó en les diferents condicions de treball que es desenvolupen en els contextos on fan la seva feina. Això no és una cosa banal: les condicions laborals dels mestres d'EGB, i els seus propis implícits o concepcions sobre l'ensenyament han prioritzat les necessitats dels alumnes per damunt de qualsevol altra consideració de tipus reivindicatiu. Però com diu l'adagi: "entre poc i massa". L'excessiu zel en la tasca laboral per part d'alguns docents els pot portar a valorar la "quantitat" del treball i no la "qualitat". Un bon docent necessita temps de preparació, formació, debat i discussió per a dur a terme una tasca realment efectiva, i això sovint no està suficientment contemplat per l'administració educativa.

Així, quan el centre inicia una nova etapa educativa, tot i les normatives i plantejament curricular que regulen l'ESO, els usos, costums, implícits i tradició escolar de l'equip docent està profundament impregnat del que podríem considerar "cultura egeberiana" (en paraules del propi director del centre que ho porta a "gala" i l'esgrimeix constantment i sempre que pot, com un autèntic mèrit, com una mena de "declaració de principis", davant la possible cultura "batxillerat", evidentment considerada com molt criticable i errònia). No es pot oblidar, però, que en un centre de secundària obligatòria, conviuen o han de conviure professors provinents del col·lectiu d'EGB i del col·lectiu de Batxillerat o Secundària. La convivència d'un centre d'aquestes característiques pot esdevenir explosiva, perquè la consideració laboral d'ambdós grups és diferent per part de l'administració, la formació inicial és diferent (mestres/licenciats), l'experiència docent és distinta, les concepcions sobre l'educació són variades i diverses, i, sobre tot, el propi autoconcepte de cadascun dels membres dels grups difereix notablement. No es pot negar que existeixen molts prejudicis encara en tots aquests temes. Si tenim en compte que l'equip directiu del centre, és completament "egeberià" i força convençut de trobar-se en la línia correcta, la conflictivitat està servida. Caldria molta ductilitat, formació en la gestió i esperit reflexiu i obert a la crítica per a poder evitar-la. Segons l'anomenada "teoria del conflicte" (Gairín, 1993), s'hi poden utilitzar tot un seguit d'estratègies per tal de positivar-lo. Pel que va passar el curs anterior sembla que això no ha estat així.

Tal vegada una de les coses que han marcat i marcaran per sempre la vida i història d'aquest centre ha estat l'esclat del conflicte que es va produir el curs 1991/92 i que va culminar, en acabar el curs, amb la "sortida" de més de la meitat del claustre de professors/es del centre, mestres i licenciats. El conflicte, doncs, no va produir-se entre els col·lectius que fa un moment comentàvem, sinó que, fonamentalment va donar-se en el si del col·lectiu dels iniciadors del projecte, tots ells mestres d'EGB. A tall d'anècdota (encara que té la seva significació), l'enfrontament va produir-se entre els mestres de l'antiga escola i els mestres provinents de l'escola "associada". Una autèntica guerra civil que va alterar profundament la vida de la institució al llarg de tot el curs i que va dividir la comunitat educativa (mestres, alumnes, pares, mares i PAS) en una mena de "bàndols" enfrontats; fins i tot, pel que sembla, la pròpia Inspecció Educativa s'hi va implicar.

La història del conflicte i les seves raons són confuses, especialment per a un observador extern. Informacions diverses, condicionades per la procedència de la font, argumenten uns o altres motius. Pel que sembla, fortes discrepàncies en les orientacions pedagògiques i organitzatives van ser els detonants. Raons més obscures poden parlar de lluita pel control de l'escola, discrepàncies pel repartiment del poder. Tots tenen la seves raons, possiblement. El cert, però, és que el clima de crispació fou notable i que la lluita interna, sorda i -com moltes lluites- barroera, va concloure en una separació "obligada"

reivindicació social de la comunitat educativa de l'anterior escola (pares i docents) que, en veure la requalificació que el centre tenia per part de l'Administració (l'escola "desapareixia" com a centre autònom i passava a formar part de l'IES que hi ha al costat), van lluitar aferrissadament per preservar-la com a institució educativa independent, tot mantenint l'equip docent i l'alumnat originaris.

Així, mestres i pares de l'escola, conjuntament amb mestres i pares d'un altre centre d'EGB de la població van unir-se per tal d'oferir un projecte comú interescolar que abastés l'escolarització compartida des de l'EGB fins a la Secundària Obligatoria: en una de les escoles escolaritzarien els nens i nenes fins a 6è d'EGB, i en l'altra -el centre objecte d'aquest estudi-aquest mateixos nens i nenes continuarien tota l'etapa d'ESO. Els claustres d'ambdues escoles podriem dir que es "fusionaven" en un projecte globalitzador i, per això, una sèrie de professors i professores de l'escola co-participant van traslladar-se a aquest centre, tot formant equip amb els docents de l'escola en perill de desaparició. D'altra banda, les APAS dels dos centres donaven ple suport i recolzament a aquesta iniciativa compartida i solidària. L'Administració Educativa davant el projecte (la pressió popular també va ser considerable), va accedir finalment, tot i les reticències, i va donar llum verda al tema: el curs 1989/90 l'antiga escola d'EGB esdevingué centre d'Ensenyament Secundari Obligatori. Cal tenir en compte aquesta peculiaritat perquè ha condicionat totalment la dinàmica i el funcionament de la institució, marquen profundament el clima relacional i constitueix un dels eixos fonamentals de l'anomenada "cultura" del centre.

En efecte, la institució s'inicià amb un equip docent i de gestió que procedia de l'EGB. Amb això vull dir que la seva formació inicial i el seu camp experiencial estaven profundament marcats pel que acostuma a succeir a les escoles d'ensenyament primari:

a) pel que fa a les relacions alumnes/mestres: un sistema escolar que treballa amb nois i noies que encara no han iniciat plenament l'etapa de l'adolescència (amb tota la conflictivitat relacional i personal que en aquestes edats es produeixen) i que té un sistema de funcionament molt específic i diferent dels centres de secundària. Així, mentre que en els centres de batxillerat, per exemple, es potencia una tipus de relació mestre-alumne més aviat independent -amb massa freqüència fins i tot impersonal, segons els casos-, l'escola sí que propicia un "paternalisme protector", un tipus de relació més lligada a la autoritat o carisma del "mestre" que, com a adult, té la capacitat de prendre decisions, autoritzar, guiar, controlar o conduir els processos d'ensenyament-aprenentatge, o els processos de participació escolar, molt incipients encara a les escoles. L'alumne simplement ha de anar "seguint" les instruccions i sotmetre's a l'autoritat de l'adult, encara que als últims cursos ja comencen a gaudir d'una certa autonomia participativa i organitzativa que encara cal considerar com a molt tutelada.

b) pel que fa a les relacions entre els docents, la cultura escolar dels centres d'EGB està molt inserida en un tipus de cultura de grup, d'equip que treballa conjuntament: "entre tots ho fem tot" sovint ha servit per a disfressar o combatre les deficientes dotacions de plantilla o d'infraestructura que l'administració educativa ha donat als centres de primària. Horaris de dedicació, personal d'administració i serveis, substitucions en cas d'absència o malaltia, etc. han estat força diferents a les que es donen en els centres de secundària. La diferència entre un mestre d'EGB i un Agregat, per exemple, no està solament en la diferent remuneració econòmica (que és important i -

de catorze professors i professores que no van tenir el vist-i-plau per renovar la seva "Comissió de Serveis" per part de la Direcció del Centre, requisit indispensable per a la seva concessió i responsable en darrer terme d'aquesta confirmació. Les conseqüències encara cuegen: polèmica a la premsa, querelles judicials i, fins i tot, obertura d'expedient administratiu per part de l'Administració Educativa al director del centre. Una trista història, de fet. Com a membre que s'incorpora al "paisatge després de la batalla", només puc constatar el que ha significat això per a la dinàmica i funcionament del centre.

L'inici de curs: l'herència del conflicte.

En iniciar-se el present curs escolar 1992/93 una de les coses que van marcar vivament les primeres reunions preparatòries de curs va ser el que anomenem "l'herència del conflicte": l'equip directiu va donar tota mena d'informacions sobre els fets, sobre el paper negatiu de la inspecció clarament enfrontada a la direcció del centre, sobre la situació judicial i administrativa de les demandes presentades, posicionament bel.ligerant d'alguns grups d'alumnes contra el centre (a favor dels "expulsats"), etc. etc...L'inici de curs estava presidit per la "tensió" que provocaven les "amenaces" externes. Aparentment, el centre al seu interior, pretenia respirar un clima de tranquil.litat i convivència que es trobava constantment "en perill" davant la crítica malintencionada de l'exterior. I tot això s'explicava a un grup nombrós de professors nous al centre -i molts d'ells/elles- amb molt poca experiència a l'ensenyament. Les estratègies de cohesió de grup passaven per un posicionament de "solidaritat" i de "suport" a l'equip directiu i a la figura del director fortament amenaçada fins i tot per la pròpia administració educativa.

És evident que aquest "clima solidari", que feia prendre partit obertament pels de "dintre", al cap i a la fi, responsables de la gestió de l'escola on tothom desenvolupa la tasca educativa, no deixava cap espai per a la crítica constructiva ni pel debat. Qualsevol crítica podia significar un qüestionament de la gestió de l'any anterior (?) i, per tant, un mecanisme descohesionador i, doncs, debilitador, de la escola. La construcció d'un projecte docent comú, necessàriament sotmès a crítica, debatut i consensuat, quedava anatemitzat. El centre ha estat fortament condicionat per una gestió directiva fortament defensiva, que s'ha recolzat en determinats sectors de la comunitat educativa per a enfortir-se davant la desqualificació i l'amenaça de sanció administrativa. Però el preu al si de l'escola ha estat alt: la defensa aferrissada sovint obvia aspectes que poden ser criticables i, doncs, modificables. I és ben cert que "només si ens sentim prou segurs com per acarar-nos a la naturalesa de les nostres errades, podrem millorar la qualitat dels nostres actes".

3.2 Sistema Organitzatiu.

"No es posible equiparar la escuela con lo que formalmente se establece que es la escuela. Dicho de otro modo, el disponer de una estructura formal bien definida donde se especifiquen claramente los roles, órganos, funciones, planes... no garantiza linealmente un buen funcionamiento escolar. La estructura no siempre cumple el papel instrumental que se le atribuye (Meyer y Rowan, 1983); con frecuencia la estructura es una "fachada ceremonial" detrás de la cual se esconde un funcionamiento que poco tiene que ver con los establecido formalmente".

González, M.T. Centros escolares y cambio educativo, 1991.

No cal cap comentari addicional. Simplement dir , com dèiem al començament d'aquest treball, que el que ens proposem és a) d'una banda, descriure el que es diu formalment que es fa, i b) analitzar críticament el que, com a observadora-participant el que realment es fa al centre, perquè és ben cert que el funcionament real d'un centre escolar, la seva dimensió estructural (organitzativa i pedagògica), el seu clima relacional i el conjunt de factors "ocults" que s'hi barregen en la pràctica educativa quotidiana, la investigació sobre el procés de funcionament, és la única via per a constatar què passa a la pràctica de la Reforma Educativa.

3. 2.1 L'escola com a "artefacte cultural".

L'escola és una organització específicament creada per oferir als seus/seves alumnes una continuïtat d'experiències educatives, hàbits i processos d'aprenentatge, l'assoliment dels quals està profundament marcat pel context organitzatiu de la institució que porta a terme aquests processos d'ensenyament-aprenentatge i que influeix i condiciona tant al professorat com a l'alumnat que els realitza. En aquest sentit, és important que considerem l'organització escolar dels nostres centres educatius com una realitat complexa i multidimensional, els elements de la qual i llurs processos no sempre s'adapten al que s'estableix formalment (González, 1991).

La creació i funcionament de centres de secundària obligatòria no pressuposa necessàriament un canvi educatiu, és a dir, que l'aplicació de la LOGSE a través del desenvolupament normatiu del DC no sempre es realitzarà en una dimensió clarament innovadora. El que és innovador didàcticament ha d'anar acompanyat d'una renovació profunda de les estructures organitzatives i sistemes relacionals per tal que podem parlar del centre com a "unitat bàsica de canvi". Com dèiem a la primera part d'aquest treball, el centre innovador ha de emmarcar-se en una acció per al desenvolupament de la reforma en el sistema educatiu, i això reclama *l'existència de noves practiques organitzatives i noves maneres de fer i de pensar entre els professionals de l'educació*. Dit d'una altra forma: *reconstruir d'una altra forma l'escola, la seva cultura organitzativa i les seves practiques educatives, la qual cosa reclama uns valors de reflexió compartida, crítica reflexiva i emancipació social i cultural* (Santos Guerra, 1989, pàg.1).

La realitat educativa no respon plenament a aquests principis teòricament possibles. La praxis educativa, el que realment "passa" als nostres centres escolars

encara es troba molt lluny de respondre a la necessitat d'un canvi qualitatiu en educació, encara que des de l'administració educativa s'organitzi una complexa xarxa burocràtica de normatives i mecanismes de control (la inspecció educativa) que, aparentment facin complir el que les disposicions legals imposen. Estem assistint a una separació abismal entre les dimensions nomotètiques del canvi i les dimensions idiogràfiques que l'haurien d'acompanyar (Hoyle, 1986).

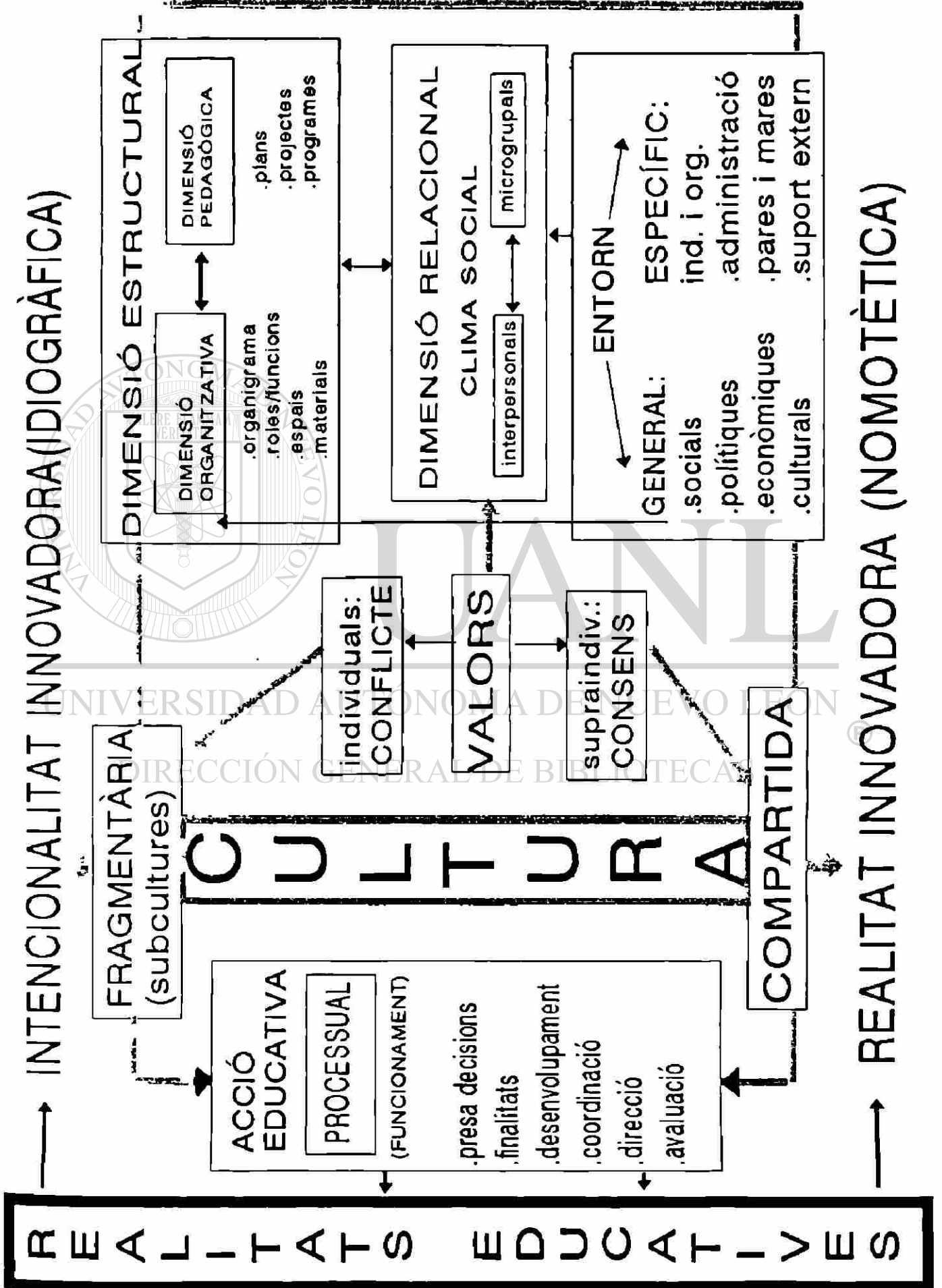
En efecte, a molts centres que experimenten reforma s'està generant un ingent desplegament burocràtic d'informes, memòries, "pecs", "pats", "erre-erre-is", "pccs", etc. que poden "satisfer" els mecanismes de control de la inspecció educativa pel que fa al aparent funcionament de les nostres institucions educatives, que poden ésser redactats amb una bellesa lèxica i una precisió formal meravellosa, però que solament serveixen per a tranquil·litzar la "conciència administrativa" que els recull, arxiva i n'emet l'informe corresponent, però que, a la pràctica, són paper mullat: omplen prestatgeries, justifiquen el funcionament polític del sistema però el temps i l'oblit van empolsinant-los perquè són absolutament inoperants a la pràctica. Els individus que formen els col·lectius professionals d'educació mantenen unes actituds i unes pràctiques didàctiques i organitzatives fortament individualitzades i massa "contaminades" de formes conservadores o tradicionals. Solament si el col·lectiu de professionals de l'ensenyament pren consciència clara de la necessitat del canvi educatiu, solament si n'adquireixen el convenciment i troben el suport real i explícit a dur-los a la pràctica, es podrà crear una cultura col·laborativa i una millora en la professionalització dels docents, condicions imprescindibles, al nostre parer, per realitzar un canvi realment innovador en educació, una millora qualitativa i en profunditat del nostre sistema educatiu.

En definitiva, l'escola no és un artefacte físic, sinó un artefacte cultural que es va construir (Greenfield, 1984; en González, 1991) gràcies a les interaccions de les persones que la constitueixen entre si i entre la societat.

3.2.2 L'escola com a organització complexa i multidimensional.

Pel que fa a l'anàlisi del centre que ens ocupa, tot seguint les pautes de l'estudi de M^a Teresa González (1991), ens ocuparem dels diferents components o dimensions de la organització escolar: estructural, relacional, de valors, d'entorn, processual i cultural (veure figura 1)

F.1. L'escola com a realitat complexa i multidimensional.



3.2.3 La dimensió estructural organitzativa. Dimensió estàtica i dinàmica.

Existeix un document escolar (veure annex I) que explica les característiques organitzatives del centre. És una "proposta" -com indica el títol del document- que va ésser lliurada al professorat en començar el curs i que formula unes línies generals d'actuació per al centre "en consonància amb el nostre projecte educatiu". És curiós aquest encapçalament perquè en cap moment s'ha discutit ni aprovat el PEC que, a efectes documental només existeix com a "Elements per a l'elaboració del projecte de centre (annex II).

La "proposta d'organigrama" consta de cinc apartats:

- 1 estableix un funcionament per "Àrees d'Activitat" i n'esmenta tres .
Pedagògica, Organització i Coordinació i Gestió econòmico-administrativa.
- 2 Participació dels Estaments del Centre.
3. El consell d'Escola.
- 4 Direcció i Coordinació General.

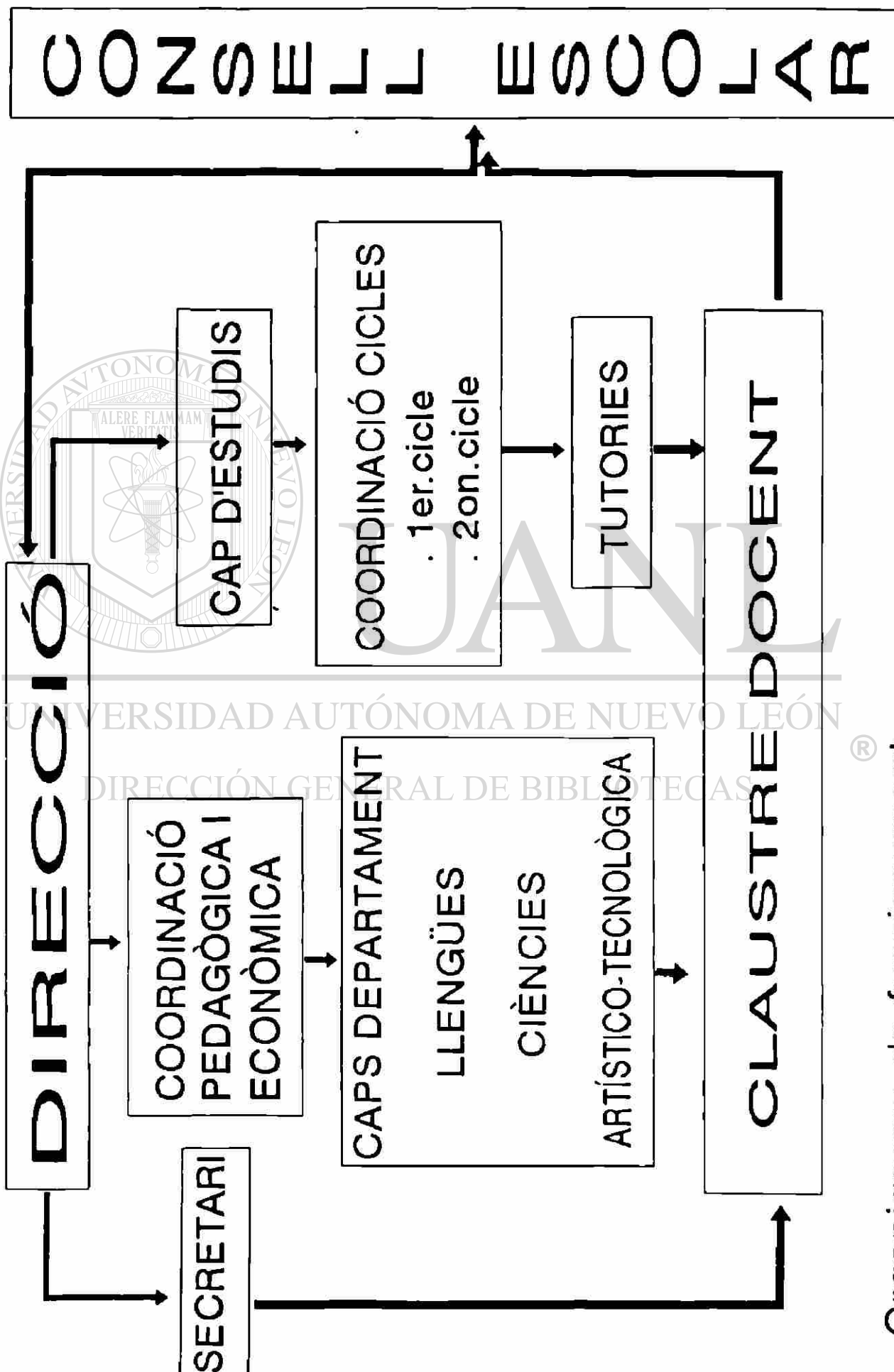
A cadascun d'ells, s'hi estableixen les "funcions" i aspectes que els pertocuen a cadascuna d'elles. No s'explicita amb cap esquema el tipus de "dependències" que tindran unes amb d'altres ni les persones que desenvoluparan aquestes funcions. Aquest aspecte és fonamental en el funcionament de la institució, perquè és una de les característiques més evidents: una manca de "transparència" documental i informativa. Es pot dir que la "informació" (normativa, legal, institucional) sempre es realitza "oralment", és objecte d'interpretació de qui l'explica (normalment el director del centre o algun membre de la junta) i quan és escrita, presenta una gran ambigüitat. No és en cap moment un document clarificador del funcionament del centre, perquè hi ha una gran diferència entre el que es pot llegir i el que ha passat.

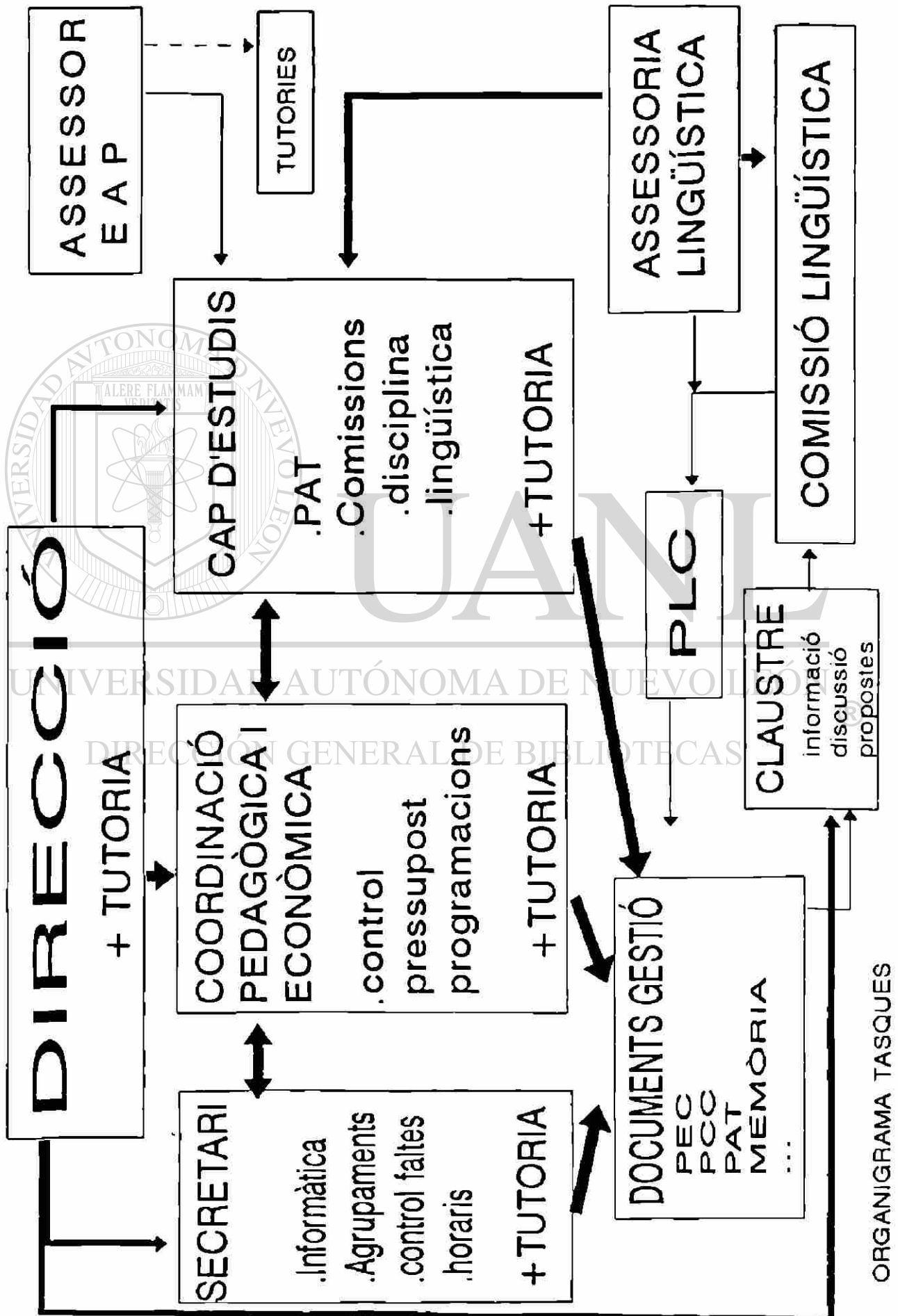
En general, doncs, tot i que adjuntem els "documents" de gestió als que hem tingut accés (una altra característica és la inaccessibilitat a la documentació del centre o documentació de tipus administratiu) no creiem que sigui d'interès comentar-los perquè responen a pura "entelèquia" i són un mer formalisme de tipus "fatxada cerimonial", com esmentàvem al començament. Creiem que serà més positiu explicar la vivència del funcionament, des d'una òptica absolutament experiencial.

Segons les figures 2 i 3, el funcionament organitzatiu i pedagògic presenta unes característiques de indefinició i barreja de funcions respecte a l'organigrama. Una de les coses que més condiciona la vida del centre ha estat l'omnipresència de la figura del director, que a la pràctica intervé en quantitat d'assumptes.

Pel que fa als plantejaments organitzatius, tot i la declaració d'intencions que apareix a la documentació consultada, a la pràctica podríem considerar que respon a l'anomenat "model castrense" per la coincidència amb molts dels indicadors que el caracteritzen. : es dona importància a l'ordre extern i a la disciplina normativa, hi ha poques i clares estructures organitzatives de tipus lineal, vertical i jeràrquic, l'autoritat no es questiona ni es discuteixen els seus plantejaments, predomina el dirigisme, preocupen valors com la voluntat, la memòria per retenir ordres, normes i recomanacions, l'obediència, disciplina i esperit de treball.

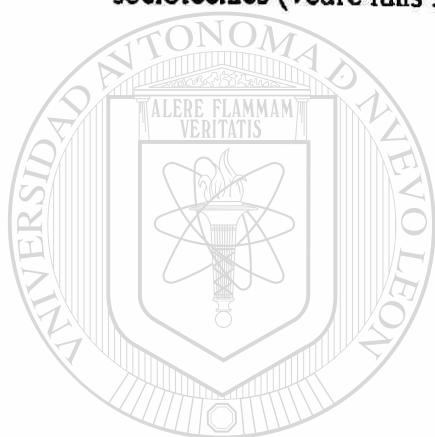
Fig. 2. Disseny organitzatiu. Funcions.





L'estil de direcció que el caracteritza és el d'estratega de tipus autoritari. El líder acostuma a posseir autoritat però no poder ni influència. Pot tenir el recolzament d'àmplies majories en situació de conflicte (Alvarez, 1992, pàg. 60). No és un plantejament totalment "pur", perquè es barreja amb les característiques d'alguns altres, com per exemple el sociotècnic: centralització, organigrames fortament jerarquitats, dependència del poder central i l'administració, la legislació i la seva correcta interpretació tenen un paper fonamental en la direcció del centre, especialment perquè en conèixer a fons els documents administratius, coneix els mecanismes per a saltar-se'ls o disfressar-los. (Alvarez, 1992, pag. 61)

Els plantejaments educatius com assenyala Alvarez(1992), podrien correspondre al model d'escola tradicional que des del segle passat s'ha anat infiltrant i roman oculta a la pràctica quotidiana. (pàg. 66). S'inspira en els plantejaments organitzatius castrenses i sociotècnics (veure fulls següents).



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

PLANTEJAMENTS ORGANITZATIUS (1), segons Álvarez, M., "El Director de la Reforma. Perfiles y funciones", en AAVV., La Dirección Escolar: Formación y puesta al día, 1992.

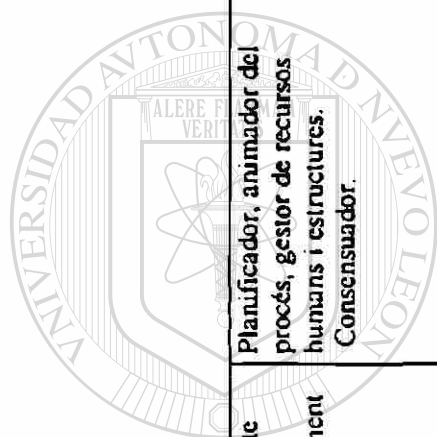
MODELS ORGANITZATIUS	INDICADORS	ESTIL DE DIRECCIÓ	COMENTARI
CASTRENSE	<ul style="list-style-type: none"> - Importància orden extern i disciplina normativa - Poques estructures organitzatives lineals, verticals i jeràrquiques - autoritarisme. Dirigisme - valors: voluntat, retenció d'ordres, obediència, disciplina, esperit de treball. - instrucció magistral i impulsiva. 	<p>Estrategia de tipus autoritari. Té autoritat, no poder ni influència.</p>	<p>Model pericialment explícitament. Implícitament existeix encara. Suport i demanda per part de minories àmplics en situació de conflicte.</p>
SOCIO-TÈCNIC	<ul style="list-style-type: none"> - Centralització, organigrames jerarquitzats. - dependència poder central i Administració. - definició documental d'estructures, funcions, perfils i organigrames acuradament normativitzats - importància de la legislació. Interpretació legal com a suport tècnic de la gestió. - importància d'actes, normes, memòries. 	<p>Buròcrata, ordenat, meticulós. Coneix i interpreta legislació i l'otres les esletxes administratives del sistema.</p>	<p>Es freqüent en els centres de Secundària. Prestigiat per conèixer la legislació i els mecanismes per evitar-la o ignorar-la.</p>
ECONÒMIC	<ul style="list-style-type: none"> - Eficàcia i eficiència. Medició quantitativa dels resultats. - rendiment i productivitat. - control i avaluació dels resultats com a mesura de l'èxit o fracàs.ssss - competència i criteris de mercat. - acceptació de noves tecnologies. 	<p>Executiu, Tècnic, Gestor.</p>	<p>Es més habitual a l'ensenyament privat que al públic. Especialment a la privada laica. Necessitat de competència per atraure "clients".</p>

PLANTEJAMENTS ORGANITZATIUS (2)

<p>SOCIOCRÍTIC</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interacció entorn social. - Escola de "portes obertes" - Reivindicació d'autonomia, descentralització i creació d'un model obert i crític al sistema. - Convivència. - Participació, autogestió i autorresponsabilitat. 	<p>Animador socio-cultural, participatiu i autogestionari</p>	<p>Model LODE. Actualment en recessió. Molt minoritari</p>
<p>SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diferents interlocutors socials - Participació de diferents membres de la comunitat escolar en gestió i govern del centre educatiu. - intervenció a través del PAG en les programacions curriculars. - Atenció a les demandes socials: activitats extraescolars. - comunicació món empresarial: pràctiques en alternança. 	<p>Coordinador i animador de la participació Gestor de recursos humans.</p>	<p>Model participatiu, coherent amb l'estil de la LODE</p>
<p>PSICO-COMUNICACIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interacció amb individus disjutament compromesos amb el fet educatiu. - Relació personal com a clau de la gestió. - Preocupació per establir canals d'informació. - Poder i autoritat repartida entre diversos col·lectius. Presa de decisions compartida. - Verbalització i discussió dels problemes. - Negociació com a base de la gestió. 	<p>Animador i negociador</p>	<p>Model anglo-saxó. Problema per manca de recursos i pràctica en la negociació.</p>

PLANTEJAMENTS ORGANITZATIUS (3).

<p>SISTÈMICO- ECOLÒGIC</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestió i desenvolupament d'un projecte comú (PEC i PCC). - Estructures de suport al desenvolupament dels projectes. - Feedback de l'avaluació per a futurs projectes. - Participació de tots els estaments en l'elaboració de projectes i llur avaluació. - Professionals desenvolupen; directius gestionen. - racionalització d'un procés autònom autosuficient. 	<p>Planificador, animador del procés, gestor de recursos humans i estructures. Consensuador.</p>	<p>És el model que inspira el desenvolupament curricular i la Reforma Educativa.</p>
--------------------------------	--	--	--



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

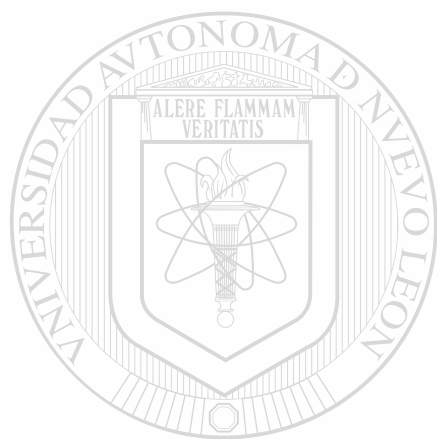


PLANTEJAMENTS EDUCATIUS (1), segons Álvarez, M, "El Director de la Reforma. Perfiles y funciones", en AAVV., La Dirección Escolar: Formación y puesta al día. 1992.

MODELS	RELACIO PROF/ALUM.	CURRÍCULUM	PROCÉS DIDÀCTIC	MATERIALS DIDÀCTICS	AVALUACIÓ	PERFIL DIRECTIU
ESCOLA TRADICIONAL	<ul style="list-style-type: none"> -jeràrquica superior (adult)/inferior (alum.) - instruccional. - clima disciplinari - ordre, silenci, atenció i obediència. -transmissiu. Lineal. -program. centralitzats -abundosa informació cultural. -sense base psicopedagògica. PEDAGOCÈNTRIC	<ul style="list-style-type: none"> - paquets culturals parcel·lats. - saber enciclopèdic. - centrat en capacitats cognitives. - centralitzat i prescriptiu. - controls (exàmens) centralitzats - accés selectiu a cursos posteriors (èxit/fracàs) 	<ul style="list-style-type: none"> - deductiu. De l'abstracte al concret. Sense referències pràctiques al context quotidià. - no es potencien capacitats crítiques, analítiques o de síntesi. - Memorístic. - Verbalista, dogmàtic i autoritari. 	<ul style="list-style-type: none"> - Llibre de text. - Centrat en continguts informatius i conceptuals. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrument únic: l'examen que reflecteix capacitat retentiva i emmagatzemadora de l'alumne. 	<ul style="list-style-type: none"> - Castrense i Sociotècnic. - Aspectes de l'econòmic. - Estratègia. - autoritari. -burocràcia -lideratge institucional representatiu de l'autoritat política o adm.
ESCOLA NOVA	<ul style="list-style-type: none"> - centrada en l'alumne -PAIDOCÈNTRICA <ul style="list-style-type: none"> -Educador=orientador -activitat, vitalitat, llibertat, individualitat i col·lectivitat 	<ul style="list-style-type: none"> - diversificat. - formació integral. - centres d'interès. - connexió amb la realitat de l'alumne 	<ul style="list-style-type: none"> - Inductiu. - Actiu. - centrat en l'experiència de l'alumne. - aprenentatge manipulatiu com a base de l'aprenentatge cognitiu 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiència i Activitat + llibres complementaris . 	<ul style="list-style-type: none"> - Processual qualitativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociocrític. -director com a animador i coordinador

PLANTEJAMENTS EDUCATIUS (2)

<p>ESCOLA NATURALISTA ACTIVA</p>	<p>-PAIDOCÈNTRICA ABSOLUTA.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Supera i radicalitza el model escola nova. - Activisme - Prof. motivador -creativitat, iniciativa, llibertat individual, acció, descobriment. - aula "taller" -d'aprenentatge. 	<ul style="list-style-type: none"> - programes oberts i poc estructurats. - es van realitzant en funció dels interessos dels alumnes i de l'entorn. 	<p>-Heurística inductiva: descobriment, activitat i respecte per la individualitat de l'alumne.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hàbits, tècniques i habilitats per damunt de continguts conceptuals. 	<ul style="list-style-type: none"> - Materials autoelaborats. - Alumne construeix els seus materials - No al llibre de text. 	<p>- Inexistent.</p>	<p>Sociocrític i Psico comunicacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - animador - negociador -control autogestional pel col·lectiu.
<p>PROCÉS - PRODUCTE</p>	<p>CONDUCTISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> - per Objectius Genè. - Eficàcia, rendiment i control de resultats. - prof buròcrata: planificació objectius operatius, terminals. - Verificació de resultats. - prof. intermediari. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parcelat per objectius mesurables i operatius - contingut sense relació interna. - no globalitzador ni interdisciplinar - estructura tancada i dirigista. - base conductista. 	<ul style="list-style-type: none"> - planificació continguts en funció de conductes observables. - homogeneïtzació de mètodes i tècniques. - receptes per a cada objectiu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Llibre de text per facilitar la programació. - Fixes individuals per conduir el procés cap als objectius terminals (rebutjades actualment per la complicació i desajustament entre el llibre de text, element bàsic de la programació) 	<ul style="list-style-type: none"> - medició de conductes observables. - resultats d'avaluació base per a procés següent: ava. contínua. 	<ul style="list-style-type: none"> - sistemàtic i sociotècnic. - director buròcrata i gestor d'estructures.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

PLANTEJAMENTS EDUCATIUS (3)

<p>PROCES CURRICULAR</p>	<p>CONSTRUCTIVIST A</p> <ul style="list-style-type: none"> - aprenentatge signifi- catiu. - prof. "mediador" orientador, organitza- dor i animador del procés. - centrat en l'alumne - relació entre el coneixement previ i el nou coneixement. 	<ul style="list-style-type: none"> - currículum específic de centre - obert, flexible i viu. - connexió passat i present. - connexió necessitats individuals i socials. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigació-acció. - planificació del temps, seqüències de continguts, materials en funció de les capacitats dels alumnes. - Activitats adreçades al descobriment significatiu. - Autoconsciència de l'alumne del seu propi aprenentatge 	<ul style="list-style-type: none"> - Materials diversos que es conjuminen en els projectes curriculars a desenvolupar a l'aula. - Renovables i modificables en funció del procés d'ensenyament- aprenentatge. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaluació del procés d'aprenentatge. - No es valoren conductes sinó capacitats adquirides. 	<ul style="list-style-type: none"> - sistèmic, ecològic, autònom i psicocomunica- cional. - animador - negociador - gestor de recursos humans i materials.
---------------------------------	--	---	--	---	---	--

És evident que un sistema organitzacional i pedagògic d'aquestes característiques xoca frontalment amb els plantejaments normatius que exigeix el desplegament de la LOGSE, i amb qualsevulla pràctica innovadora que, necessàriament, ha de transformar la cultura de l'escola. Seguint el mateix autor, existeixen una sèrie de "desajustaments" importants que dificulten la gestió d'un centre educatiu, d'entre les quals podríem considerar que els més característics són:

a) desajustaments funcionals entre les competències i tasques que veritablement porta a terme la direcció (castrense-sociotècnic) amb pràctiques educatives que s'haurien d'acostar al model "procés curricular".

b) desajustaments estructurals en el model de gestió i el model pedagògic.

c) desajustaments entre les capacitats, formació tècnica i professional de les persones encarregades (o escollides) per a exercir la gestió del centre.

d) Desajustaments en el disseny de funcions.

e) desajustaments tècnics entre les tasques col·lectives que s'encarreguen als professionals de l'educació i els temps reconeguts per a fer-los (a banda de la manca de preparació i capacitat per a fer-los)

Paradoxalment, doncs, una escola de "reforma" manté unes estructures organitzatives i pedagògiques fortament impregnades de "tradicionalisme" i "dirigisme". Les formes, però, pretenen ésser participatives. El discurs utilitzat i el tipus de llenguatge pot fer pensar que es treballa en un ambient progressista, de "col·legues" pròxims a posicions ideològiques considerades "d'esquerres".

El funcionament del centre és extraordinàriament problemàtic per a dur a terme qualsevol innovació. L'equip directiu forma un grup "compacte" de mestres procedents d'una antiga escola d'EGB, que, després del conflicte de l'any anterior, s'ha fet amb el control del centre (amb el suport de grups de pares i sectors del professorat) i imposa un model de gestió i d'organització fortament intervencionista, dirigista i jeràrquic. Tot fa pensar (i és una percepció tal vegada subjectiva) que els interessos i les expectatives personals i laborals tenen una importància enorme, la qual cosa no vol dir que no conflueixin factors d'altres tipus. Tot això no vol dir, en absolut, que no hi dediquin molta energia, temps, dedicació i esforços a la seva tasca. Solament parlo del que no pot conduir a una praxis innovadora

3.2.4 Propostes de redreçament.

És molt complexa la realitat d'aquest centre, per la qual cosa no és gens fàcil establir de donar resposta a tanta dificultat. D'entrada, però caldria resoldre unes qüestions "prèvies", (sense les quals no és possible ni tan sols plantejar una lleugera millora educativa):

1. Resolució de l'expedient obert al director del centre per part de l'Administració educativa. Deixaria de ser una "amença" per a la vida de l'escola i deixaria d'utilitzar-se

com un mecanisme de "cohesió grupal" en base a criteris de solidaritat. En facilitaria la transparència i evitaria que s'esgrimís contra tota crítica a la gestió.

2. Dotació d'una plantilla docent estable i suficientment informada (i formada) sobre el nou sistema educatiu. Actualment la majoria de professors i professores del claustre són interins o tenen molt poca experiència en l'ensenyament.

3. Canvi en l'equip de gestió. Caldria que fos més heterogeni, que donés entrada a d'altres sectors del centre. Formació tècnica per a dur la gestió.

4. Estudi en profunditat de la cultura del centre per tal de trobar centres d'interès compartit que poguessin ésser l'inici d'un programa (adequadament assessorat) adreçat a crear el consens, uns valors supraindividuals i, en definitiva, una cultura de centre. Reflexió compartida, crítica, dinamització, coordinació, etc. haurien d'ésser els eixos per començar a funcionar "realment" en la línia de la praxis innovadora.

5. Assessorament d'equips d'experts en organització i en les àrees pedagògiques, a banda del de l'EAP (l'assessor actual prové del camp de la psicologia).

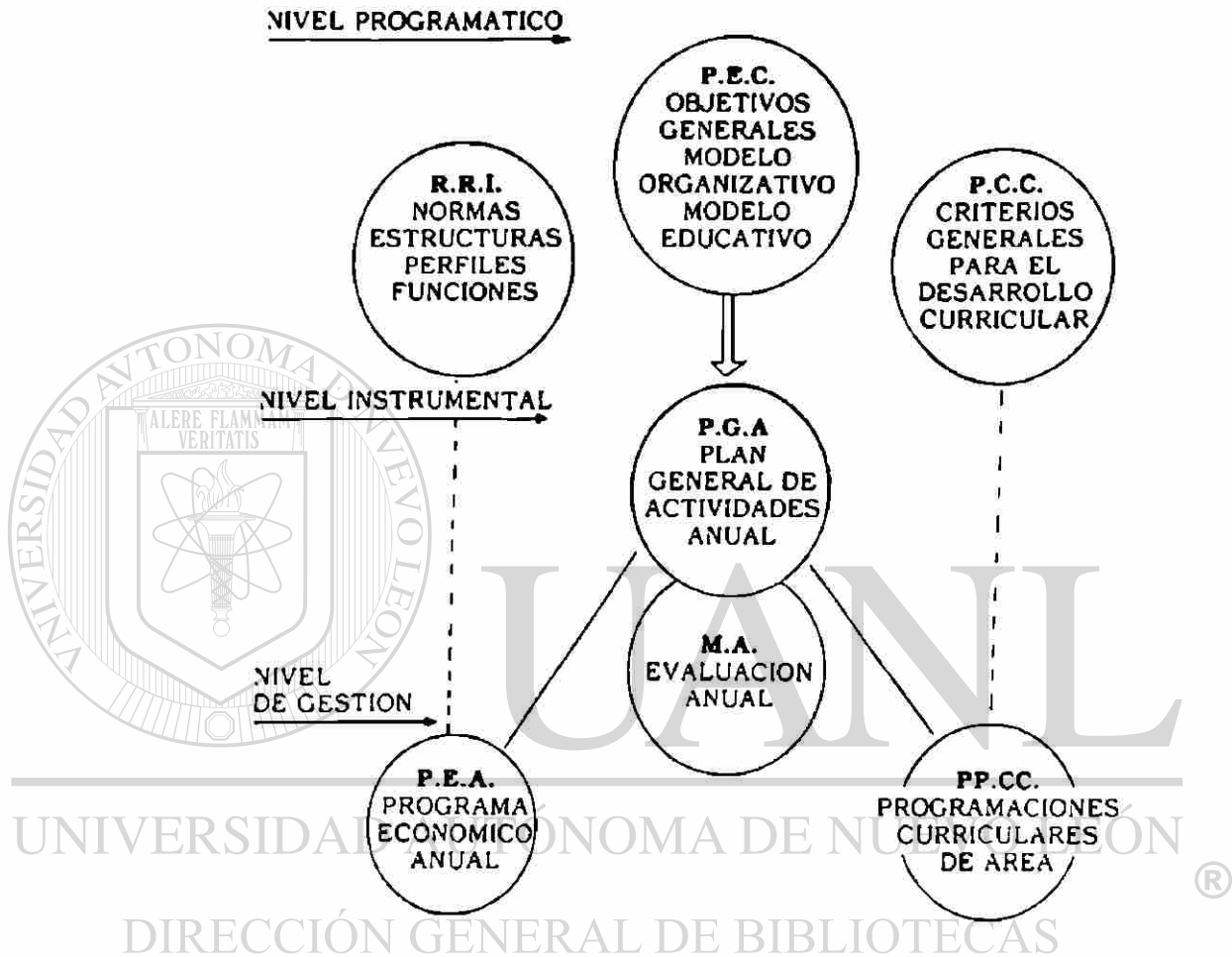
6. Control social i administratiu a través d'una avaluació del funcionament real del centre més enllà del purament prescriptiu i documental.

3.3 Els documents de gestió.

La LODE parla d'un model de gestió participatiu, a través del òrgan rector col·lectiu que és el Consell Escolar, que aplega els representants dels cinc estaments que intervien directa o indirectament en el procés educatiu. La tendència organitzativa que hauria de caracteritzar la gestió d'un centre educatiu és l'anomenada "sistèmica-ecològica", segons la qual, el funcionament de l'escola es sistematitza i inspira en uns documents programàtics que elabora o el claustre de professors, o el conjunt d'estaments que integren el centre i que, en darrer terme, ha d'aprovar el Consell Escolar. Es també preceptiva l'elaboració d'un pla d'activitats anuals (PAG) que elabora l'equip directiu amb els suggeriments del claustre i que també ha d'esser aprovat pel CE. D'altra banda, existeixen també una sèrie de documents amb caràcter instrumental i temporalització anual que recolzen i instrumentitzen les activitats del PAG: el Programa Econòmic (que ha d'aprovar el CE) i les Programacions Curriculars (que depèn del claustre). Finalment, la Memòria anual recull l'avaluació dels resultats obtinguts en la gestió anual i que es lliura a les inspeccions prèvia informació al CE.

Aquest model implica una gran autonomia (no es pot parlar de plena autonomia) per al centres educatius, que són capaços de dotar-se d'una identitat i especificitat pròpia a través del Projecte Educatiu de Centre i a través del Projecte Curricular de Centre. Els centres, a més, també són capaços d'autoavaluar-se i establir criteris de millora per als cursos següents. La Direcció del centre, tot seguint les competències que li atorga la llei, elabora un Pla Anual d'Activitats i la Memòria de centre que, prèvia aprovació pel CE, lliura al Departament. (Alvarez, pàg. 75-76)

MODELO SISTEMICO Y ECOLOGICO DE GESTION

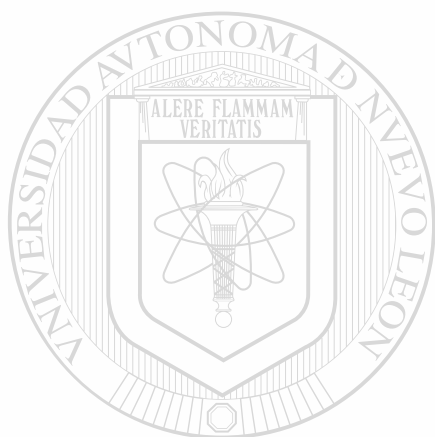


ALVAREZ, M. (coord.) *La dirección escolar: Formación y puesta al día*. FEAE, Madrid, 1992 (p.76)

No volem insistir en la crítica a la gestió del centre que ens ocupa. Solament del que hem dit anteriorment es pot deduir que els documents elaborats (i als quals hem tingut accés) no han estat discutits ni consensuats, presenten greus mancances formals i són, en realitat, "fatxada cerimonial". En consonància amb el tarannà fortament custodialista que caracteritza al centre, un únic document ha estat difós, comentat i esmenat: es tracta del Reglament de Règim Intern. No és casual que, dintre de la lògica de funcionament del centre, que com hem dit, basa el seu clima social en la subordinació i obediència, un reglament de tipus disciplinari hagi estat l'únic sotmès a discussió. Malgrat això, i malgrat els defectes de procediment que s'hi observaren, fou aprovat per majoria dels membres de la comunitat educativa. Va ser necessari un incident crític (la

sanció a un alumne i posteriors alegacions de la família) per constatar els defectes de procediment que s'hi havien criticat.

Això no ens ha d'extranyar, perquè, tot i que al centre s'elaboren tota mena de documents, en el fons, a l'hora de la pràctica o de l'execució de les normatives, existeix una mena de "actitud de menyspreu" cap al seguiment de les normes prescrites. En efecte, aquesta mena de "rebuig" documental (al paper que cal fer però que "no serveix per a res") arribava a extrems insospitats: no es realitzaven actes de les reunions i no s'informava de les normatives o decrets d'interès per a la comunitat educativa que es publiquen en el DOG o el BOE, tot i que les demandes reiterades per part dels membres del claustre i, darrerament de de la pròpia inspecció educativa, han paliat, en part, aquesta situació.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

3.4 L'alumnat i llur agrupament: el tractament de la Diversitat.

Sens dubte, l'anomenat "tractament de la diversitat", és un dels temes clau en la Reforma educativa, sobre tot perquè cal trobar respostes "col·lectives" a un problema que neix de la diferència entre individus. L'avaluació dels plans d'experimentació per a la reforma de l'ensenyament secundari (Generalitat de Catalunya, 1991) tracta específicament aquest punt: *"Un dels aspectes més importants de l'ensenyament que la reforma vol aconseguir és la individualització dels aprenentatges i la integració de les persones disminuïdes en unitats ordinàries d'ensenyament."* (pàg. 57).

Tanmateix, la individualització dels aprenentatges, a banda de considerar el conjunt de capacitats, conceptes, habilitats tècniques i actituds que, d'entrada presenten els/les alumnes a través d'un diagnòstic inicial, no pot oblidar la socialització dels individus que es materialitza en una estructura grupal típica de les escoles: *"tants els processos d'integració com la individualització de l'ensenyament necessiten un diagnòstic inicial que considera les coses homogenies del grup i les coses heterogenies individuals, centrades en un grup definit. Aquesta dualitat, que es materialitza en una convivència complementària en el diagnòstic, és afavorida si s'amplien els límits d'autonomia en l'organització de les institucions escolars i de les aules. (...) Cada centre ha de tenir un model d'ensenyament individualitzat sistemàtic amb dues òptiques convergents: una que arrela en els dissenys didàctics i l'altra que ho fa en les possibilitats de combinació de recursos de l'organització de l'aula".* (pag. 57-58).

Cada centre, doncs, ha de trobar les respostes organitzatives i didàctiques adients al seu context, ha d'establir els criteris generals que inspirin els programes d'acció per atendre la diversitat. Però,

"una planificació adequada de l'ensenyament no prescriu necessàriament un bon procés; només garanteix la intencionalitat prèvia d'anar per un camí o per un altre, encara que aquest camins permetin diversitat de formes a l'hora de recórrer-los. La planificació com a tal i exempta de la realitat del procés no garanteix ni eficàcia ni eficiència instructives. Per això cal treballar més en l'anàlisi del procés d'ensenyament que no pas en la formalitat detallada de la programació. Hi ha quatre aspectes en el procés d'ensenyament entre molts altres, que mereixen un interès especial quan es parla de les possibilitats de l'ensenyament individualitzat. Aquests aspectes no actuen aïlladament, sinó que interactuen a la manera dels elements d'un sistema obert. Són aquests:

- multivarietat d'estratègies metodològiques.
- grups flexibles.
- horaris flexibles.
- diversitat de material". (pàg. 58).

En aquest sentit, pel que fa al centre que ens ocupa, podem dir clarament que una cosa són els dissenys organitzatius en què es basen les ofertes de la diversitat i una altra el que la investigació sobre la realitat de les accions educatives del procés d'ensenyament podria reflectir. Val a dir, com dèiem al començament, que aquest treball no pot considerar-se com a un treball d'investigació educativa. Solament és una "aproximació"

inicial, un intent de reflexió crítica de la experiència pràctica quotidiana com a docent. Sens dubte, caldria un aprofundiment metodològic, una contrastació validada de les dades per poder confirmar o refutar aquestes percepcions.

3.4. 1. La "flexibilitat": agrupaments i horaris.

Les accions educatives acostumen a estar presidides per una sèrie de concepcions que les inspiren. En aquest sentit, val la pena reproduir el que manifestaven dos membres de l'equip directiu a una revista especialitzada :

"Davant del fracàs, terrible, que hi havia al cicle superior d'EGB, un sistema educatiu que no ens ofería les eines que pensem que s'han d'oferir en un model pedagògic, vam venir aquí pensant que tindríem la possibilitat de dur a terme aquella idea de com havíem de treballar, i a partir de quins criteris, el tema de la diversitat. Però era una tasca que no podíem dur a terme si, per part del professorat, no hi havia el canvi d'actituds que va des de l'increment de l'acció tutorial fins a assumir que grup-classe equival a heterogeneïtat.

Els primers materials que vam rebre van ser caixes i caixes de mòduls publicats pel Departament d'Ensenyament. Atesa la manca de diversitat que aquests mòduls ens oferien, i aprofitant la nostra experiència docent anterior en el camp de l'EGB, vam intentar adaptar-la al que marcaven les directrius del Departament i vam programar el crèdits. Uns crèdits que, ja d'entrada i sempre en funció del nivell, preveuen com a mínim una doble via de formació i les diverses metodologies de treball dintre del grup. Això és la programació. A partir d'aquí vam bastir el tema de l'organització horària, atenint-nos a la flexibilitat dels grups, i el de la implicació del professorat."

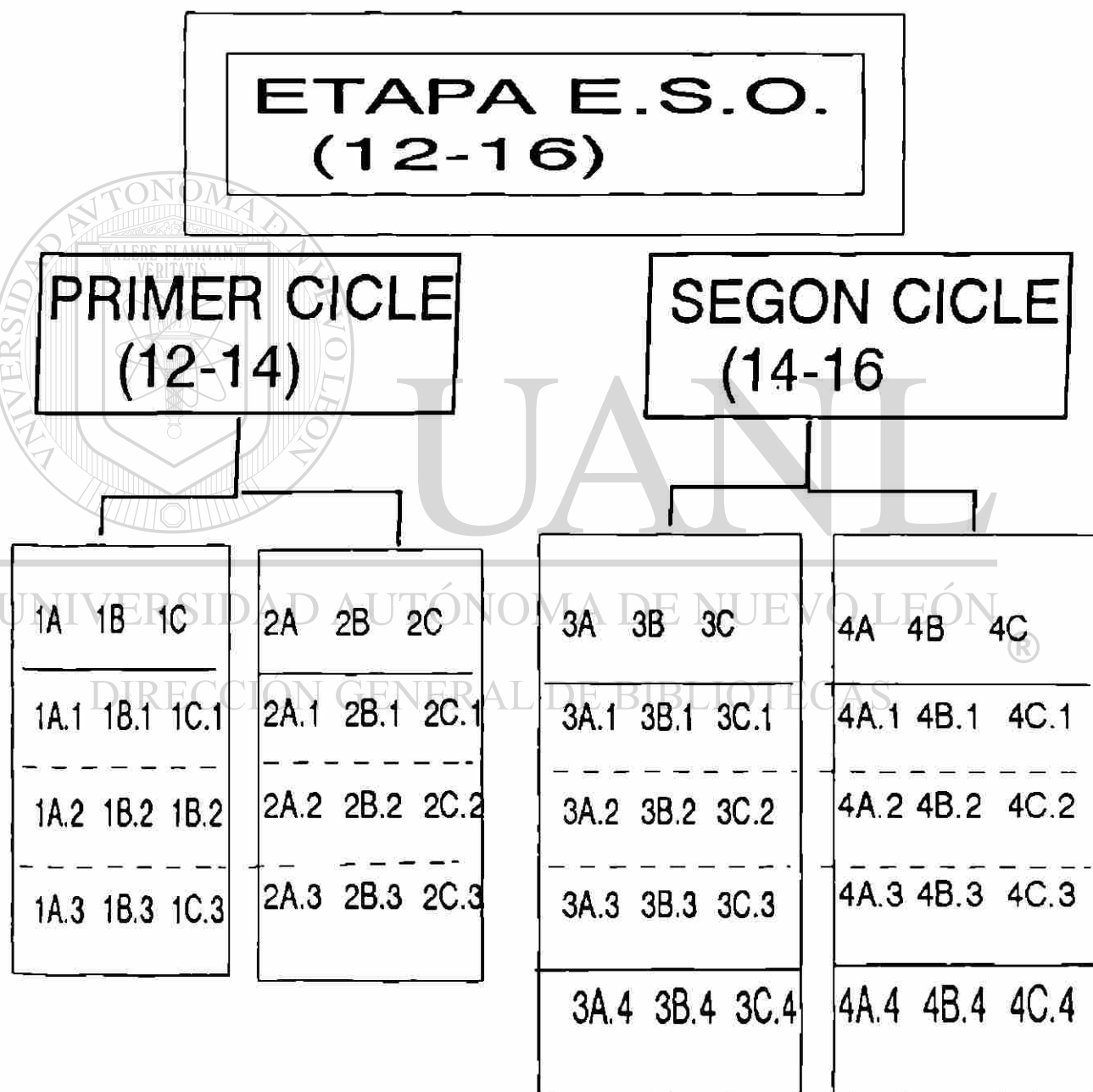
Tal vegada el conflicte heretat del curs anterior hagi estat decisiu per a modificar les opinions de l'equip del centre, tal vegada altres factors "ocults" hagin influït. El cert, però és que els criteris organitzatius que tot seguit es declaraven, en consonància amb aquesta "declaració d'intencions" inicials, no han estat duts a la pràctica en el present curs escolar, com tindrem oportunitat de comentar. Anirem contrastant el que es deia (al curs 1991/92) amb el que s'ha fet al curs 92/93.

(..)L'organització horària és establerta basant-nos en tres grups. Tots els crèdits comuns es treballen a partir del mateix grup-classe, en hores B. Això vol dir que en totes les matèries comunes, instrumentals, experimentals i la tecnologia, s'ofereix als alumnes la possibilitat que les puguin cursar en grups partits, de fins a vint alumnes, amb la qual cosa l'atenció individualitzada s'incrementa. Pel que fa a totes aquelles matèries que no tots els alumnes tenen l'obligació de cursar, nosaltres fem dos blocs: un, en el qual juga un paper rellevant l'orientació tutorial, constituït per crèdits de reforç, per aquells alumnes amb unes certes limitacions o dificultats, i l'altre, destinat a aquells alumnes que tenen possibilitat o necessitat d'ampliació, és constituït per crèdits amb els quals

l'alumne podra aprofundir molt més en una determinada matèria. Oferint-los aquesta possibilitat de tria, lògicament, reduïm el nombre d'alumnes per grup i l'atenció que destinem a l'alumne s'incrementa molt més".

A la pràctica, l'estructura organitzativa és així (veure figura):

Agrupaments d'alumnes



Realització en un centre de Secundària al curs 1992/93

Al primer cicle, existeixen tres grups de primer (A,B,C) i tres de segon (A,B,C). Aquests agrupaments solament funcionen per a quatre activitats:

Tutoria
Educació Física
Música
Artistiques.

Per a la resta de matèries, s'han establert unes franges horitzontals que tot i que s'inspiren en els criteris dels agrupaments flexibles, no podem dir que corresponguin amb els principis integradors que inspiren els originals. En efecte, els agrupaments flexibles estan pensats com una estratègia organitzativa integradora: en determinats temps de les sessions de la matèria (i en determinats dies) un grup d'alumnes pot realitzar simultàniament a la resta dels seus companys/companyes del grup-classe activitats pròpies de la matèria però adaptades a les seves necessitats d'aprenentatge en una altra aula; en cap cas, però, es realitzaran totes les sessions de la matèria a banda del seu grup-classe natural. Si així fos, esdevindrien grups segregats que, lluny de potenciar mecanismes compensatoris, provocarien un efectes no desitjables com la desmotivació, la minva de l'autoconcepte de l'alumne, la manca d'interès de superació i, fonamentalment, no podrien beneficiar-se de la possibilitat d'interacció amb altres companys/companyes de grup amb més possibilitats cosa que, com explica el paradigma ecològic de Doyle (quan parla de les variables comunicatives que es refereixen als nivells interpersonals, intrapersonal i grupal) transformen la informació implicada en un procés instructiu. (Pérez Gómez, 1989).

Així doncs, lluny d'oferir mecanismes reals de resposta a la diversitat, de flexibilització real de les estructures organitzatives pel que fa als agrupaments flexibles, la realitat és que la praxis educativa del centre passa per agrupar els alumnes amb criteris *homogeneïtzador*, més aviat segregadors, tot i que, eufemísticament, reben el nom de "grups-flexibles". Tot això és bastant paradoxal, si atenem a les declaracions que es feien a la premsa: *"La matèria comuna es treballa amb tots els alumnes, amb tots. Però en unes hores determinades fem grups flexibles; és a dir, de dos grups-classe en fem tres, en funció del grau d'autonomia dels alumnes i amb la intenció que el grup dels de major grau d'autonomia es vagi ampliant al llarg del curs"*. Com a docent de tota la matèria comuna de Llengua i Literatura Catalanes al segon cicle, dono fe de la fal·làcia d'aquestes declaracions: la meua matèria (de dues sessions setmanals per grup) l'he fet sempre en grups "homogeneïtzats", estables des del començament fins al final de curs. Solament un o dos alumnes han pogut "mourer's" de grup (i això a partir de la 1a avaluació que es realitzà a l'inici del segon trimestre).

El procés d'ensenyament-aprenentatge a les aules que agrupen alumnes amb més dificultats, ha estat realment, heroïca: tots els efectes que es pretenen "arranjar" amb aquest tipus d'organització han estat els més constants: desmotivació, manca d'interès per superar dificultats, dificultats disciplinàries, etc.. Evidentment, per aquells docents que no han tingut ni la capacitat de suportar determinades situacions ni la veterania per a trobar altres recursos o estratègies (ja no parlem de formació!), la sanció disciplinària ha estat el recurs més habitual.

3.4.2 Les estratègies didàctiques: multivarietat de mètodes i diversitat de material.

Com a observadora (insisteixo en l'aspecte de la manca de validesa "científica" de les meves percepcions, ja que no poden contrastar-se amb la d'altres observadors externs), no he pogut constatar que la metodologia dels docents d'aquest centre s'allunyi dels plantejaments merament tradicionals: un criteri de selecció de continguts fortament centrats en el "coneixement" -tot i que, com "adaptació a la diversitat" es "rebaixava" el nivell d'exigència respecte al que hom consideraria el "nivell normal" (?)-, ús fonamental d'un tipus de material escrit (no existeixen llibres de text oficialment, però el disseny i la utilització de materials específics són "afusellats" de molts llibres de text tradicionals) difícilment "digerible" per alumnes amb serioses dificultats lectores i expressives, disposició de l'espai de l'aula en general convencional -arreglats en files de dues o més taules- (la disposició espacial majoritària ha estat aquesta, tot i alguna excepció més puntual), mecanismes d'avaluació fortament centrats en els coneixements conceptuals -solament matisats per la obligatorietat d'avaluar procediments...etc. Podem dir que, en general, no podríem diferenciar del que ha estat habitual en les nostres aules de 1er o 2on de BUP.

El professorat en general ha mostrat sempre molta preocupació pels "coneixements" de la pròpia matèria i per les capacitats o incapacitats de molts/moltes alumnes. Així, mentre que els grups "3" han estat en general satisfactoris per a molts docents, els agrupaments "2" i "1" sempre han estat objecte de malestar i frustració. Com que el professorat del centre, la meitat dels quals han estat de nova incorporació, no tenia cap tipus d'experiència ni formació prèvia en el nou sistema educatiu, aquestes qüestions han estat objecte de crisi, frustració i ansietat en molts d'ells.

La cultura del centre, a més, com ja hem vist en l'apartat anterior, ha propiciat un cert malestar entre sectors del claustre. L'excessiu dirigisme de l'equip, si bé és cert que ha permès un funcionament "efectiu" i tal vegada "eficaç" del centre, el cert és que no ha permès potenciar una actitud reflexiva, crítica, formadora i innovadora per a molts components del claustre. Ans al contrari, treballar en una línia marcada, sense tenir clar cap a on es camina, més aviat provoca resistències cap a la innovació i cap a la reforma. A més, si no es pot treballar en aquesta línia, els "incidents crítics" que regularment apareixen en una escola, sovint són resolts amb els mecanismes de la sanció disciplinària. Aquesta és una de les característiques més evidents del funcionament del centre.

3.4.3 L'opcionalitat del currículum.

Un dels mecanismes amb què hom diu que es pot donar resposta a la diversitat és l'opcionalitat del currículum. (Muñoz, Rué, Gómez, 1993). Els anomenats crèdits variables poden oferir un "camí" personalitzat de l'aprenentatge dels nostres alumnes. La temàtica dels crèdits variables pot ésser variada i diversa: sovint ofereixen possibilitats d'aprendre aspectes, temes o qüestions específiques i que no s'aborden des del currículum comú.

Molts centres d'ensenyament secundari utilitzen l'opcionalitat del currículum per adreçar els/les alumnes, a través de l'acció tutorial, cap a aquelles opcions que puguin

ésser més adients per a les seves expectatives de futur i que siguin aconsellables en funció del seu perfil escolar i personal. Si aquest perfil necessita d'ajut per complementar aquells aspectes d'alguna àrea del currículum considerada bàsica i que, per tal d'oferir igualtat d'oportunitats en els processos d'ensenyament-aprenentatge cal compensar, l'orientació tutorial aconsellarà la tria dels anomenats "crèdits de reforç". Que realment siguin mecanismes d'atenció a la diversitat és una qüestió si més no polèmica (Gimeno, 1993; Muñoz, Rué, Gómez, 1993).

L'atenció a la diversitat necessita de múltiples accions i estratègies de suport (assumides críticament i reflexiva per tot l'equip docent d'un centre, amb l'ajut, si s'escau, d'assessors externs), per poder garantir un cert nivell d'equitat en els processos d'aprenentatge per als nois/noies amb dificultats acadèmiques (Rué, 1993). De tota manera, quan no es pot oferir una acció globalitzadora d'atenció a la diversitat, la seva existència podria considerar-se "positiva" per alguns sectors de l'alumnat, és a dir, podrien considerar-se, crec, com un "mal menor". Però per això cal, com en tota acció educativa, prendre decisions estructurals (organitzatives especialment) per tal de preveure aquesta possibilitat.

La oferta i distribució de crèdits variables està condicionada per dos factors fonamentals: d'una banda, els pedagògics: en funció de les característiques de l'alumnat del centre es planifiquen una sèrie de temes i característiques dels variables que poden ésser adients per als estudiants. De l'altra, els organitzatius: en funció de la disponibilitat de recursos (humans: dotació suficient de plantilla docent) i materials (espais, horaris i materials específics) s'estructuren les diverses possibilitats que, a la pràctica, són operatives

En aquest centre, pel que fa a l'organització i planificació dels crèdits variables, la situació ha estat condicionada en primer lloc

a) Pels criteris organitzatius. La desigual distribució de docents assignats a les àrees (amb una presència més abundosa de professors/es de l'àrea de ciències) ha marcat un tipus d'oferta de crèdits variables fonamentalment de tipus "científic". En canvi, a l'àrea de llengua (catalana especialment) no ha estat possible l'oferta àmplia de crèdits variables perquè, d'una forma absolutament incomprensible, solament comptava amb dues persones per atendre el currículum de tots els cursos del centre. La disponibilitat horària ha fet que tan sols es pogués atendre la part del currículum comú i, per això, no s'ha pogut atendre la opcionalitat del currículum que, com a àrea bàsica (instrumental) és absolutament imprescindible de cobrir. Tanmateix, i també de forma incomprensible (s'adduïren motius "compensatoris" respecte el curs anterior on, pel que sembla, predominaren els lingüístics), el departament de ciències ha cobert la majoria de crèdits variables del centre, perquè, en definitiva, la plantilla docent era molt més nombrosa. Com és sabut, a l'ensenyament públic es doten les plantilles a través de la "negociació" que realitzen equips directius-administració en acabar el curs i que han de cobrir les necessitats del centre per al curs següent. Cal pensar, doncs, que alguna raó hi ha hagut (més enllà dels "compensatoris" que abans esmentàvem) perquè la situació fos així. Organitzativament i didàcticament és absolutament al·lucinant que no es contempli una previsió de professorat de llengua suficient per atendre les necessitats de formació lingüística dels alumnes, d'altra banda, extraordinàriament necessàries un cop

comprovades les seva deficient competència comunicativa. Més endavant ja comentarem més a bastament aquest tema específic.

b) Pels criteris pedagògics. La temàtica, disseny i, doncs, característiques curriculars dels crèdits variables es decideix, teòricament, al si dels diferents departaments, en funció de les disponibilitats horàries amb què es compta. Aquesta informació es dona a la comissió pedagògica i econòmica (que com hem vist agrupa els diferents caps de departament del centre). D'allí són traslladades a les reunions departamentals on cada àrea coneix el nombre de crèdits que té assignats i quins docents els hauran de realitzar. Es llavors quan, en funció de les "propostes" departamentals es perfilen les temàtiques de cada crèdit i llurs característiques. En principi, si es contemplessin les necessitats educatives dels alumnes del centre, hi haurien uns criteris clars de la tipologia fonamental dels crèdits a ofertar:

- *crèdits de aspectes complementaris al curriculum comú,
- *crèdits de suport o reforç (per compensar les possibles deficiències en els aprenentatges d'algun aspecte fonamental del currículum) o
- *crèdits d'ampliació (per aprofundir en aspectes específics dels currícula).

En funció d'aquesta tipologia, el departament i/o cada àrea específica, elabora les propostes de variables, que, en general, depenen del domini de la matèria del professor/a que els ha de fer i de la capacitat creativa de què disposi. Això és important, perquè l'opcionalitat del curriculum passa per conferir un fort element motivacional a l'oferta de variables. Sense això, l'alumne difícilment triarà determinats crèdits, tal vegada molt necessaris o escaients per a la seva formació integral i per a les seves expectatives de futur. A més, cal que un cop dissenyada l'oferta del conjunt dels crèdits variables que el centre ofereix, cada tutor/a tingui una informació clara i adequada de llurs característiques, per tal de poder orientar a l'alumne/a d'una forma adient i eficaç

L'opcionalitat del curriculum pot esdevenir, d'aquesta manera, una de les eines fonamentals per atendre les necessitats educatives individualitzades de cadascun/a dels alumnes del centre i, així, fer reals les característiques que sobre l'acció tutorial estableix el DC.

- *completar aspectes formatius de la seva personalitat.*
 - *procurar que el procés d'aprenentatge es realitzi en les millors condicions acadèmiques possibles.*
 - *orientar dins de l'opcionalitat que ofereix l'estructura educativa .*
 - *canalitzar les relacions escola-família*
 - *afavorir la reflexió sobre els factors personals i les exigències socials que condicionen els seus desitjos i les decisions per que fa al seu futur laboral.*
- Aquesta tasca, de la qual el tutor/a és responsable directe, ha de ser compartida per tot l'equip de professors/es, que actuarà sota la seva coordinació.*

La realitat d'aquest centre no es pot dir que hagi estat "ajustada" a aquestes intencions educatives. Com a observadora només puc parlar de la informació que s'ha tramès a les diferents tutories i reunions de cicle. Del disseny i planificació específic dels crèdits només puc parlar del que alguns docents comentaven "oficiosament": en començar el curs manifestaven llur preocupació per la forma d'assignar-los els crèdits,

llur angoixa per no saber exactament quin tipus d'alumnat tindrien i, doncs, quin tipus de disseny o planificació haurien de realitzar, i, fins i tot per la sensació de manca de capacitat que tenien per a realitzar-los. Al segon quadrimestre, manifestaven el seu escepticisme un cop experimentades les condicions i característiques que s'havien produït amb els crèdits del primer quadrimestre.

Pel que fa a la informació rebuda pels tutors/es, es pot dir que ha estat molt incompleta: llevat de les característiques temàtiques que cada crèdit tenia (quatre o cinc línies explicatives), en cap moment era possible saber si eren d'ampliació, de complementació o de suport. De fet, com que la "assignació" de crèdits als alumnes depenia de les seves preferències o de les modificacions que, en darrer terme es feien (quan es realitzaven els grups de alumnes que farien tal o qual crèdit, "s'adreçava obligatòriament" algun alumne cap a un o altre crèdit en funció del criteri "experiential" que d'aquell alumne/a concret tenia la gent que realitzava els agrupaments), aquests aspectes pedagògics i orientadors desapareixien de la perspectiva tutorial. Una vegada més, la prioritització dels criteris organitzatius i pedagògics de l'equip directiu s'imposaven a l'acció educativa del centre.

3.4.4 L'acció tutorial.

La LOGSE, a l'article 60 del títol 4art, sobre la qualitat de l'ensenyament, explicita clarament que:

"1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor.

2. Las administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación. Asimismo las Administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen las administraciones locales en este campo".

D'altra banda, a les orientacions didàctiques per a l'ensenyament secundari obligatori del MEC (1992), es considera com a fonamental un "servei eficaç d'orientació" integrat en el procés d'ensenyament-aprenentatge, que permeti assolir el desenvolupament personal dels nostres alumnes i els capaciti per a prendre decisions sobre el seu futur acadèmic i/o professional. L'orientació ha de considerar-se, doncs, com a *personal i educativa*, que contribueix al desenvolupament integral de l'alumne (autoconeixement, autonomia, iniciativa i esperit crític) i, com a *acadèmica i professional*, ajudant a l'alumne a orientar-se pels diferents camins que li ofereix el currículum opcional. Es per això, que

la figura del Tutor/a de grup esdevé fonamental en aquest nou sistema d'ensenyament comprensiu i diversificat.

El DC de la Generalitat de Catalunya també explicita la funció clarament orientadora de l'acció tutorial *"l'adolescent necessita encara ser orientat, no sols a nivell acadèmic, sinó també a nivell personal i professional"*. És doncs, des d'aquesta perspectiva orientadora que cal acarar la funció tutorial.

La tutoria als centres de reforma queda inclosa dintre del que hom anomena "hores lectives", és a dir, l'alumne i el tutor/a disposen d'una seqüència horària fixa a la setmana. En general acostuma a ésser d'una sessió setmanal amb tot el grup-classe, tot i que, darrerament molts centres han optat per destinar dues sessions setmanals. L'acció tutorial cal contemplar-la en un doble sentit, és a dir: té o aconsegueix una doble finalitat. D'una banda, interactua amb tot el grup-classe per tal de tractar tots aquells temes que la socialització dels alumnes i la vida comunitària comporten. De l'altre, tracta personalitzadament, d'una forma interpersonal, qualsevol aspecte acadèmic, professional o personal que l'estudiant plantegi individual o en les seves interaccions grupals.

Per a realitzar una Acció Tutorial que es fonamenti en criteris supraindividuals, cal, evidentment que els Coordinadors de Cicle realitzin una tasca de coordinació, planificació i avaluació de les línies fonamentals que es desprenen dels documents de gestió del centre: l'anomenat Pla d'Acció Tutorial (PAT) ha de reflectir-les i, a més, ha de sorgir de les necessitats i característiques que el context específic del centre té i que queden marcades pel Projecte Educatiu de Centre i pel Projecte Curricular. Tot i la dificultat que l'elaboració d'aquests documents comporten, la majoria de centres de reforma estableixen unes línies d'actuació generals que, amb la intenció d'anar-les consolidant des de la pràctica, des d'una òptica de consens, esdevinguin eines de suport real dels documents de gestió del centre.

El centre que ens ocupa ha organitzat l'acció tutorial com un "crèdit comú" (veure annexos), amb un tracte horari idèntic als de la resta de crèdits comuns: dues sessions setmanals. L'equip directiu, en començar el curs, va dissenyar una "distribució" de tasques tutorial per a tot el professorat, inclosa la junta directiva. Tots els docents del centre, doncs, exerceixen la funció de tutor/a. A més, per als cursos de segon cicle, la tutoria és compartida: cada grup classe té dos/dues tutors/es. Sembla, doncs, que l'acció tutorial del centre és una de les peces cabdals sobre les que descansa un servei d'orientació i atenció personalitzada.

La realitat, però, no es pot dir que hagi estat d'acord amb les intencions. L'elaboració de les orientacions de la tutoria ha estat a càrrec de l'equip directiu que feia arribar als tutors/tutores del centre les directrius de cadascuna de les sessions setmanals que s'havien de realitzar a través de l'anomenada "Ordre del dia". La coordinadora de nivell feia arribar les còpies d'aquestes "instruccions tutorial" a tots els docents que realitzaven les tasques tutorial. Bàsicament es tractava d'informacions que s'havien de transmetre al grup (a una de les sessions setmanals, destinades al que hom considerava "tasques tutorial") la major part de les quals tenien a veure amb qüestions de tipus disciplinari (faltes d'assistència injustificades, faltes de comportament o treball etc.), un dels aspectes absolutament fonamental en el funcionament del centre. En efecte,

l'aplicació de les normes del RRI (veure annexos) ha estat una de les estratègies més utilitzades per a resoldre tota mena d'incidents crítics.

A banda d'aquestes faltes de "disciplina" (entre les quals no solament es contemplen les de tipus comportamental sinó també les de actitud envers el treball individual o "deures"), l'assistència al centre i el seu control a través de justificacions familiars és una de les accions sobre les quals l'equip directiu realitza un control i seguiment més espectacular. Tot està perfectament registrat gràcies a un complex sistema de seguiment informatitzat. Setmanalment, les famílies reben tota mena d'informació sobre l'assistència i disciplina dels seus fills/filles. Això, d'entrada, no es pot considerar negatiu, ans al contrari: la implicació familiar és o hauria d'ésser un dels pilars bàsics per a aconseguir una acció educativa integral per als alumnes. Tanmateix, hauria d'anar acompanyada d'una acció "educativa" realitzada específicament pel tutor/a però inserida en el context curricular del centre, que aconseguís un canvi d'actitud en l'alumne conflictiu gràcies a l'autoconsciència de les seves accions i llurs causes. En definitiva, dintre d'un marc educatiu que aspira a la comprensivitat i a l'autonomia de l'alumne/a, l'acció tutorial hauria d'ésser alguna cosa més que "informació de les possibles sancions".

No és d'extranyar però, aquest tipus d'acció tutorial, ja que el tarannà del centre és fortament "custodialista" i, doncs, com hem vist en apartats anteriors, es basa en criteris d'autoritat de l'adult i obediència i disciplina de l'estudiant. De tota manera, dintre de la "cerimònia de la confusió" que existeix entre les "formes" i les "accions", es realitzen reunions de delegats d'alumnes amb la direcció del centre que recull les decisions i les transmet a la resta de membres de la comunitat educativa. Formes democràtiques per a continguts fortament "paternalistes".

D'altra banda, i quan l'actitud o rendiment acadèmic d'algun alumne/a és extraordinàriament complicada, a sollicitud d'algun tutor/a o de la pròpia Comissió disciplinària intervé l'assessor extern de l'EAP, que puntualment realitza tasques de diagnòstic o orientació als docents i a les famílies. Tot i amb això, la majoria d'intervencions amb les famílies les realitza directament algun membre de l'equip directiu, tot basant-se en el coneixement de l'historial de l'alumne i la seva situació personal i familiar. Aquest "intervencionisme" fins i tot ha arribat a realitzar-se com a acció paral·lela a la tutorial i a banda del propi tutor/a.

La resolució dels incidents més crítics, s'acostuma a resoldre via sanció disciplinària, aplicant el RRI. Es va crear una Comissió disciplinària composta per la Cap d'estudis, un docent, un membre de l'APA i un/una alumne/a que era qui rebia els informes dels "instructors" (es van designar als mateixos tutors/es, veure annexos) i decidia les propostes de sanció que s'havien de lliurar al Consell Escolar del Centre per a la seva aprovació. Les decisions més freqüents, però, i d'una forma subtil i implícita, pel que fa als casos més "problemàtics" ha estat l'opció "expulsió del centre", la durada de les quals oscil·la entre dos tres dies (pels casos "recuperables") i la recomanació a les famílies de treure els nens/nenes de l'escola vista la seva "inadaptació" a les línies d'actuació de la institució. De fet, al llarg del curs, alguns alumnes han "abandonat" el centre tot i que "oficialment" ha estat decisió de les pròpies famílies afectades.

Pel que fa a l'opcionalitat del currículum, l'orientació tutorial no es pot dir que hagi estat massa clarificadora. La dinàmica de l'acció "eficaç", apressada i desbordada

per la ingent tasca docent, ha burocratitzat de tal forma la tria d'opcions que no es pot dir que s'hagin escollit gràcies a un ajut orientador ofert pel tutor/a. De fet, la tria de variables del segon quadrimestre es va realitzar d'una forma peculiar: cada tutor/a va rebre la llista informatitzada de la tria que cada alumne/a havia realitzat en començar el curs.

En aquesta llista, mitjançant un complicat sistema de codis informàtics, s'hi reflectia l'ordre de preferència que cada alumne/a havia manifestat llavors. Com que els crèdits variables del segon quadrimestre eren idèntics als del segon quadrimestre (és a dir, repetien), simplement l'equip directiu va donar la "instrucció" d'assignar a cada alumne el variable triat en segon lloc en començar el curs (sempre i quan li hagués "tocat" fer el crèdit variable que havia triat en primera opció). Si no havia pogut fer el variable que havia demanat en primer lloc, en aquest segon quadrimestre se li assignaria el crèdit demanat en primer lloc per tal "d'evitar greuges comparatius". L'assignació de crèdits variables es feia, doncs, d'una forma força "mecànica". La possibilitat d'orientar els alumnes cap a crèdits variables més d'acord amb les seves expectatives o capacitats quedava a la iniciativa individual d'algun tutor o tutora, la majoria dels quals, tot tenint en compte la seva inexperiència docent i dependència cap a les directrius de l'equip gestor, no van saber fer res en especial al respecte. De forma absolutament extraordinària alguns nois/noies van poder canviar els crèdits que havien triat al primer quadrimestre per altres més del seu gust (sobre tot després de saber per altres companys o companyes que els havien fet les característiques temàtiques, d'exigència de tasques i el docent que les feia).

3.4.5 L'acció educativa per als alumnes amb NEE. Sistemes de suport intern/extern.

Quan hem parlat de diversitat i del sistema d'estructuració organitzativa i pedagògica del centre, hem esmentat algunes de les característiques fonamentals. No hem esmentat, però, el que succeeix amb els alumnes que hom acostuma a anomenar "alumnes amb necessitats educatives especials". Tradicionalment, molts d'aquests alumnes han estat objecte d'un sistema escolar diferenciat, l'Educació Especial segregada del sistema educatiu ordinari. Si atenem al que educativament es considera com alumnes amb necessitats educatives específiques, és a dir, per a tots aquells que no s'adapten al allò que el sistema educatiu considera com a "normal" (caldría qüestionar moltíssim el que socialment i educativament és patró de normalitat...), el professor P. Jiménez (1993) estableix cinc grans categories:

I. Tot el que estaria inclòs en el bloc de la deficiència mental (aquells que no són Down). És un ventall molt ampli. Presenten característiques biològiques o somàtiques que no els permet integrar-se en el món adult.

II. Els discapacitats físico-sensorials (de naixement o con a conseqüència d'algun traumatisme accidental). Són els sords, cecs, paraplègic, etc. Són els més clarament diagnosticables i els que tenen més possibilitats d'accedir a una acció educativa integradora.

III. Els psicòtico-comportamentals. Una gran varietat de casos i de difícil diagnòstic. Les variables que intervenen són difícils de controlar, per la qual cosa, són una mena de "calaix de sastre".

IV. Els considerats d'inadaptació social, d'alt risc social. Presenten un quadre molt patològic. Múltiples variables interrelacionades. De difícil intervenció educativa.

V. Tots els que apleguen un seguit de "dis" (discapacitats en les estratègies d'aprenentatge) que són el grup més específicament considerat de "fracàs escolar". Davant la història de la intervenció educativa per a alumnes amb dificultats especials, considera com a problemàtica la plena integració de tots els alumnes amb NEE.

Malgrat aquesta opinió, altres especialistes en Pedagogia Terapèutica (Jurado 1993, o tots els escrits d'en López Melero), consideren la necessitat d'anar més enllà de la categorització de determinats alumnes ("aquest és ...això") per tal de plantejar-se "aquest necessita...". No és una qüestió semàntica banal, les implicacions ideològiques que se'n deriven són importants. En efecte, si realment es vol una escola integradora i que doni respostes reals i efectives a la diversitat, el tractament d'alumnes "amb necessitats educatives especials" necessàriament ha de contemplar-se integralment, és a dir, emmarcada en un mateix context escolar. Tot i que aquesta opció integralment integradora pot revestir serioses dificultats, tot i que alguns sectors la poden titllar "d'utòpica", tot i que, evidentment, caldria matisar que en alguns casos -com per exemple els autistes- podrien requerir un tractament més diferenciat, és evident que la concepció d'una escola globalment integradora constitueix un dels reptes educatius més importants de la nostra època. Com diu el professor López Melero a la ponència presentada a la X Jornadas Nacionales "La necesidad de una educación para la diversidad", requerirà una "veritable ruptura amb el rol que exerceix l'escola com a reproductora de pràctiques educatives conservadores i li conferirà un nou paper d'agent de transformació social".

En efecte, coincidint amb els enfocaments que la teoria crítica sosté, caldria parlar molt del que es considera habitualment "necessitats educatives especials" i veure el que determina que determinats alumnes siguin descrits com a lents, dèbils, deficientes, retardats, etc. En definitiva, caldria reflexionar sobre aquells alumnes que presenten una sèrie de dificultats d'aprenentatge com a conseqüència d'alguna discapacitat o disfuncionalitat intrínseca al mateix subjecte i que són les "responsables" del seu propi fracàs (Tomlison, S., 1988). Molt sovint, l'explicació d'aquests problemes educatius es troben a través del model deficitari, que veu els problemes de cada nen o nena com a intrínsecs i, sovint exacerbats per circumstàncies "deficitàries" immediates de l'ambient familiar. Gilbson (1986) estableix tres "nivells" d'incidència:

- Nivell I, Personal o interpersonal,
- Nivell II, Ambiental o institucional i
- Nivell III, Estructural o social.

Les teories de psicologistes de començaments de segle que explicaven els problemes d'aprenentatge i de conducta han estat rebutjades des dels anys 60 per les explicacions sociològiques sobre els desavantatges que aquests nens i nenes tenen per aconseguir bons resultats escolars (Tomlison, 1988). La incidència d'aquests tres "nivells" en l'explicació de les causes d'aquestes "dificultats", han conduït sovint a un tipus de discurs "justificador" dels mecanismes de control social d'uns grups sobre uns altres. En aquest sentit, són molt interessants les conclusions a què arriba S. Tomlison en el seu treball "Por qué Johnny no puede leer?"

"Es importante cuestionarse cómo y por qué los sistemas de educación especial se desarrollan y expanden, y por qué los grupos profesionales y administrativos imponen sus definiciones y tratamientos diferenciales a grandes

grupos de niños y jóvenes, y a sus familias. En la extensión de la educación especial tanto en la escuela como en la educación secundaria y superior, es importante la desaparición del trabajo manual y como consecuencia la consideración de una amplia población de ciudadanos potencialmente "poco hábiles". Es también importante empezar a comprender que sociedades ricas y tecnológicamente avanzadas no han tomado decisiones políticas y determinaciones sociales que nieguen el trabajo a los que fracasan en la obtención de las certificaciones escolares, y que no han reproducido cultural y estructuralmente ciertos grupos sociales en circunstancias de privación sobre la base de que "no se puede leer" o sobre otro criterio negativo. Las sociedades modernas no necesitan altos niveles de conocimiento para crear nuevas fuerzas productivas que aseguren el desarrollo futuro, sino que necesitan usar el fracaso de Johnny en la lectura como una forma de legitimar su exclusión del trabajo y consecuentemente de una vida independiente. Esta es una decisión política en tanto que algún grupo social se beneficiará de los avances tecnológicos y llevará a otros grupos a depender de su "humanidad". Existe el peligro de que la expansión de la educación especial y el tratamiento de los problemas de lectura de Johnny o Jill ofrezca una cómoda legitimación para la exclusión de los "especial" de una sociedad integrada. La teoría crítica puede empezar a ayudarnos a enlazar los "problemas" de la educación especial, con los desarrollos económicos y las decisiones políticas tomadas en las sociedades tecnológicamente avanzadas."

L'acció educativa per a alumnes amb NEE, requerirà, doncs, d'una nova concepció de l'escola i d'una autèntica implicació de tots els professionals del camp de l'educació : pràctics i teòrics. Com diu López Melero (1991)

"(...)los profesores comprometidos y convencidos de la integración como medio de desarrollo profesional es el inicio de cambio más profundo de la educación para la liberación. Es una acción emancipatoria que en último caso determinará la autonomía personal. Las circunstancias históricas en las que nos movemos en nuestro país requieren de un esfuerzo colectivo en busca de procedimientos de investigación alternativos que puedan dar cuenta de todos los problemas que se producen en una situación de integración. Si se quiere un cambio cualitativo en la misma se precisa que todos asumamos un conjunto de valores comunes, así como saber establecer acuerdos para valorar y priorizar los objetivos y que sea el consenso la vía de entendimiento entre el campo teórico y práctico. Porque en definitiva se está proyectado, al medio social, un modo de entender la escuela como un servicio a la colectividad".

Traslladant el camp de la teoria al camp de la praxis educativa, pel que fa al centre que ens ocupa, de la descripció i anàlisi que hem realitzat abans de la dimensió organitzativa i pedagògica, podem concloure que no és un centre que es caracteritza per mecanismes d'acció "integradora" sinó "segregadora". L'agrupament homogeneïtzador dels alumnes, els mecanismes disciplinaris, les estratègies didàctiques o el sistema d'avaluació, condicionen extraordinàriament les possibilitats reals d'integració d'aquells alumnes amb problemes d'aprenentatge. Sembla, més aviat que la línia de l'equip directiu

vagi adreçada a "prestigiar" el nivell escolar gràcies a la incontaminació dels alumnes amb moltes possibilitats d'èxit acadèmic (diversitat alta, agrupaments tipus "3").

És evident que socialment la Reforma educativa planteja moltes inquietuds sobre els "nivells", "qualitat d'ensenyament" i altres estereotips d'aquests tipus. Si, com vam veure, l'inici d'aquest centre fou "especial", és evident que part de la força de la reivindicació va descansar en amplis sectors de les APAS dels dos centres inicials i, per això, una de les "banderes" del centre fou la demostració de "l'alt nivell d'èxit" de la primera promoció de l'escola (els actuals grups 4.3) que podria ésser l'indicador de la qualitat, eficàcia i rendiment de la escola i, doncs, exportable a efectes de consideració social. No es pot entendre d'altra manera, doncs, tot aquest sistema d'agrupaments, l'entestada eficàcia en els aspectes de "guarda i custòdia" dels alumnes, i el tracte col.laboratiu amb alguns sectors líders de les APAS. El preu, però, és alt: no es pot oferir una possibilitat realment igualitària per a aquells alumnes que presenten dificultats d'aprenentatge més enllà del "paternalisme curricular" o de les aplicacions del reglament disciplinari.

De tota manera, el centre compta formalment amb uns sistemes de suport (extern i intern) per a tractar puntualment alguns alumnes amb necessitats educatives especials. Aquests alumnes són els que venen clarament diagnosticats des de l'EGB per algun tipus de disfuncionalitat psíquica o física. El sistema de suport intern (professora d'Educació Especial) realitza la seva tasca exclusivament al primer cicle. No existeix cap tipus de suport intern per als alumnes de segon cicle. Sembla que realitza la seva tasca conjuntament amb la professora de llengua catalana i matemàtiques a nivell de grup classe. També realitza suport individualitzat per algun alumne del centre. Com que té una acció exclusiva per a l'alumnat del primer cicle i això s'escapa als objectius d'aquest treball, específicament centrat en una innovació al segon cicle, no ens extendrem més en aquest punt.

El suport extern, consisteix en l'assessorament un cop la setmana del responsable de l'EAP per a l'ensenyament secundari que, a banda de reunir-se amb la junta directiva - especialment amb la prefectura d'estudis- per marcar les directrius del PAT, puntualment realitza una tasca de suport a l'acció tutorial per alguns nois o noies que presenten conflictivitat comportamental i/o dificultats d'aprenentatge extraordinàries. Aquesta tasca de suport consisteix bàsicament en entrevista individual amb l'alumne (per tal d'establir un possible diagnòstic), informació-orientació per al tutor/a de l'implicat i, si s'escau, reunió conjunta tutor/família/alumne per tal d'establir les línies d'actuació general que, com a expert, aconsella. Pel que experiencialment m'ha tocat viure, en un dels casos més conflictius del centre, després d'un seguiment de dos anys de l'alumne i de la família, finalment el consell orientador fou la destinació del noi a una altra institució més "adequada" a les necessitats de l'alumne, un cop vista la impossibilitat d'adaptació al sistema escolar del centre. Aquest noi, que estava en l'agrupament "4", presentava un quadre actitudinal i emocional fortament trasbalsat, però les seves capacitats intel.lectuals no dificultaven en absolut que s'agrupés en un altre agrupament considerat com a més "superior". Dissortadament, fou un dels casos més conflictius de tutoria en negar-se la família a acceptar aquestes orientacions i recórrer, fins i tot, a la intervenció de la inspecció educativa. De fet, si bé és cert que sense qüestionar el tipus d'acció que el centre exercí, es podria considerar que el conjunt d'accions que es realitzaren foren les "normativament correctes" (cosa que fins i tot negava enganyosament la família), el cert

és que aquest cas podria servir per a reflexionar críticament sobre els mecanismes habitualment implícits en el centre: evitar els alumnes conflictius a base de "aconsellar-los" la destinació en un altre tipus d'institució escolar. De fet, al llarg del curs ja s'ha produït aquesta situació amb altres alumnes (especialment dels grups "4" que tenen o estan a punt de tenir l'edat límit per a l'escolarització obligatòria -16anys-).

Per a dos alumnes clarament diagnosticats amb problemes auditius (i que ingressaren nous al centre a 3er.curs amb sengles informes de l'EAP i del CREDAF), es realitza un suport de Logopèdia que, en un dels casos, és continuació del que ja tenia a l'EGB. Concretament en aquest cas, el Logopeda realitza la seva tasca a les hores destinades en l'agrupament-classe per a l'idioma estranger, matèria eliminada del currícula de l'alumna. L'adaptació curricular, doncs, per aquesta noia ha estat la d'agrupar-la en un curs "mitjà" (agrupament "2") i alliberar-la d'una matèria de l'àrea de llengües per tal d'intensificar el seu domini sobre les altres dues (català i castellà). Molt de tant en tant, el logopeda parla amb el tutor/a per tal de comentar la marxa i seguiment de l'alumna tractada. En més d'una ocasió manifestava el seu estupor pels tipus de dossiers i llenguatge utilitzat pels materials de l'àrea de ciències, al seu parer absolutament inadequats -per l'elevat discurs conceptual- i, segons deia, més propis d'un ensenyament especialitzat que d'un ensenyament secundari obligatori. L'alumna tractada presentava un alt nivell d'ansietat i inseguretat amb aquestes matèries.

De tot això se'n deriva que, la inexistència d'un autèntic treball cooperatiu i col·laboratiu entre l'equip de professors, la manca de reflexió i autocrítica seriosa sobre el propi treball i l'absència de camins cap a la investigació sobre la pròpia pràctica diària, dificulten (si no és que fan impossible) una acció educativa globalment integradora. Com diu López Melero (1991) aquests són els eixos d'un autèntic canvi qualitatiu en el sistema educatiu:

"El trabajo cooperativo y la investigación de la propia práctica diaria, harán olvidar tiempos pasados (...) y se iniciará un proceso para salir de los aislamientos e individualismos en la acción pedagógica y se inicien experiencias de investigación entre los profesores de universidad y los servicios de apoyo a la escuela y los demás profesionales, que permita la reflexión de todos los docentes, la discusión compartida y la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sólo así los profesores se harán más conocedores de sí mismos y estarán más seguros a través de su propia reflexión (autoreflexión) y evaluación. Este nuevo modo de ser profesional nos permitirá una autoconciencia y confianza en nosotros mismos y una mayor autoestima profesional". (pág.58)

És evident que cal que canviïn moltes coses en aquests centre escolar perquè es pugui endegar una acció educativa clarament integradora i, doncs, en la línia d'un canvi qualitatiu. La investigació aprofundida de tots els factors observats podria esdevenir una bona eina per a la formació, reflexió i, doncs, professionalització de tots els membres de l'equip docent.

IV. LA INNOVACIÓ DEL CURRÍCULUM DE L'ÀREA DE LLENGUA.

"(...) la vida en el aula se genera en la interacción y el intercambio entre objetos, personas, grupos e instituciones y roles. Y si la interpretación subjetiva confiere significado a la realidad circundante, no es menos cierto que tal interpretación ni se genera en el vacío ni puede realizarse ni mantenerse si supone una invención desvinculada de las condiciones reales. Las condiciones reales, físicas y psicosociales, que definen el escenario tienen un peso específico en la determinación de los acontecimientos porque en gran medida definen las expectativas y condicionan los procesos de pensamiento; a menos que una interpretación idealista y desasistida se empeñe en sobrevivir a pesar de topar reiteradamente con la refutación de los hechos."

Gimeno, J. y Pérez Gómez. La enseñanza: su teoría y su práctica, (pág. 125)

4.1 MARC METODOLÒGIC.

Ja hem parlat a la primera part d'aquest treball dels diferents models i paradigmes de la innovació educativa. Solament precisarem aquí l'enfoc del nostre projecte d'innovació, que podem dir que s'aproxima al que hom anomena "perspectiva cultural" (Huberman, 1990), centrada bàsicament en els contextos d'aplicació, tot i que és difícil situar-se en una única perspectiva quan parlem d'accions educatives des de la praxis. El model podria aproximar-se a l'anomenat "de resolució de problemes", ja que pretén connectar-se amb la realitat contextual d'aplicació, té com a protagonista al "pràctic" i el desenvolupament de la innovació pot considerar-se com a centre primordial. Precisant una mica més, podríem situar-lo en la línia dels models instructius curriculars contemporanis, segons els quals, el currículum "obert" incideix en aspectes colaterals com és ara la formació del professorat, les activitats d'investigació, etc. (Jiménez, González i Ferreres, 1989).

Bo i incidint especialment en aquest darrer aspecte, coincidim amb la concepció d'en L. Stenhouse que considera el currículum com a investigació ja que pretén trobar solucions als complexos problemes educatius a través d'un procés constant de perfeccionament sistemàtic i meditat.

Des d'aquesta òptica, la investigació i desenvolupament del currículum correspon al docent que, a través de la reflexió crítica sobre la pròpia praxis educativa pot estudiar els problemes i els efectes que provoca qualsevol línia definida d'actuació. Tota investigació i desenvolupament fonamentat del currículum, ja es tracti de la tasca d'un professor individual, d'un grup de professors/es d'un centre o d'un grup de professors i investigadors, actua dintre d'un marc molt més ampli marcat per les exigències socials, polítiques i culturals, encara que és evident que en darrer terme és el docent qui ha de realitzar la innovació a l'aula, lloc on es produeixen els problemes. L'anàlisi i resolució d'aquests problemes ha de realitzar-se gràcies a la participació i utilització de metodologies qualitatives (pàg. 224).

Per a dur a terme aquest tipus de currículum no és suficient el poder del professor/a, encara que sigui l'iniciador o l'incitador: necessita de suport i coordinació. La professionalitat i compromís dels participants, la polivalència d'estratègies utilitzades, les característiques i implicació del context escolar d'aplicació, els recursos de què disposi, el suport de diferents sectors implicats en la comunitat educativa (docents, pares, societat) i, finalment, de la pròpia organització del centre, contribuiran a l'èxit de

la innovació (si considerem "exitosa" la possibilitat de transformar-la en nomotètica). Indubtablement, la renovació del currículum com diu Hoyle (Stenhouse, 1984, p.230) exigeix canviar l'organització interna de l'escola, cosa que ja és una innovació important. L'ambient i cultura de l'escola marca i determina a nivell social i personal les finalitats que es concreten en objectius d'aprenentatge. Cal entendre aquest currículum com a procés que es pot modificar, innovar, investigar a través de la pràctica per tal de optimitzar-lo. La professionalitat del docent (autèntic agent curricular) anirà perfeccionant-se gràcies a aquests processos d'investigació-acció.

4.1.1. El problema: plantejament i delimitació.

L'anàlisi sobre la innovació que investiguem és un treball reflexiu i crític sobre la pròpia praxis docent. Com ja s'ha comentat en algun apartat d'aquest treball, cal considerar-la poc representativa ja que solament ha format part d'una "intencionalitat innovadora ideogràfica" (que no ha pogut esdevenir "realitat educativa nomotètica"), duta a terme en un determinat context i per un únic docent que és qui realitza l'autocrítica, la reflexió i la valoració de la innovació. Més enllà, doncs, del que podria considerar-se com a innovació curricular, cal contemplar-la com a anàlisi d'una microinnovació. Des d'aquesta òptica, podria constituir, simplement, un "exerci" d'aproximació al binomi Praxis/Teoria o Teoria/Praxis. S'insereix, doncs, dintre del que podríem considerar globalment "investigació-acció", és a dir, està inspirada en els conceptes i característiques d'aquesta metodologia d'investigació educativa. De tota manera, cal precisar que dintre de la complexitat d'aquesta praxis investigativa -per la multiplicat de concepcions que existeixen-, podríem situar-la en la indagació per a l'acció i per l'acció (Colás y Buendía, 1992). Precisant una mica més, si atenem a les tipologies que presenta Desroche (1981; en Colás y Buendía, 1992, pàg. 293) podríem

MODALIDADES DE I/A: CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN				
MODALIDADES	TIPO DE CONOCIMIENTO QUE GENERAN	OBJETIVOS	FORMAS DE ACCIÓN	NIVEL DE PARTICIPACIÓN
I/A TÉCNICA	Técnico/ Explicativo.	Mejorar acciones y eficacia del sistema.	<i>SOBRE</i> la Acción	Cooptación Designación.
I/A PRÁCTICA	Práctico	Comprender la realidad.	<i>PARA</i> la Acción.	Cooperación.
I/A CRÍTICA	Emancipativo	Participar en la transformación social.	<i>POR</i> la Acción.	Implicación: · psicoafectivo · histórico-exis. · estructural-profesional.

considerar-la com un exercici d'I/A clarament pràctic, tot i que l'objectiu de comprendre la realitat no ha comptat amb el nivell participatiu adient i, doncs, no pot considerar-se "cooperatiu". És important situar-la correctament ja que tot i la intencionalitat inicial de contemplar-la com un treball conjunt i cooperatiu entre un grup de professors implicats en qualsevol -o en tots ells- dels nivells que considera Barbier (1977; en Colás y Buendía, 1992): psicoafectiu, històric-existencial i/o estructural-profesional, el cert és que ha esdevingut un treball absolutament isolat i enormement difícil de dur a la pràctica per les "resistències" que més endavant explicarem.

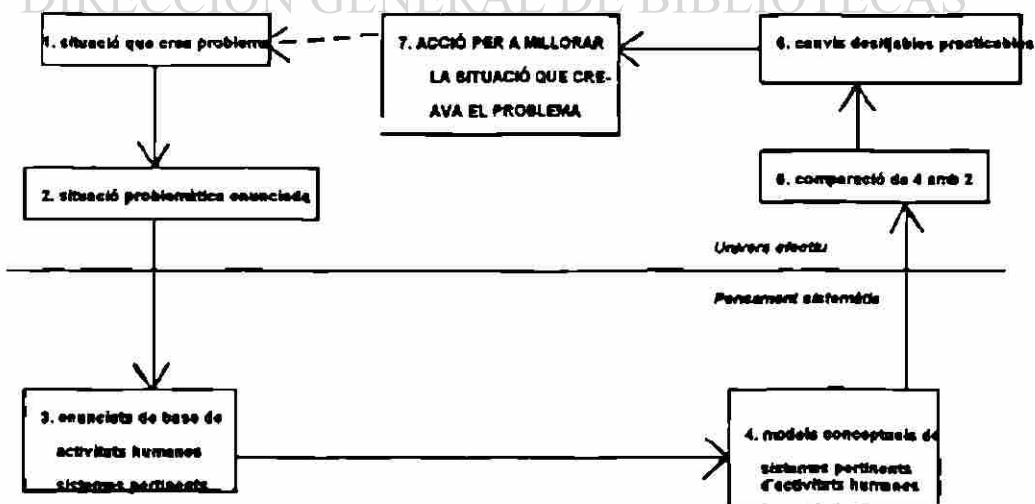
Tanmateix, tot i el possible allunyament dels models "purs", hem provat d'adaptar-nos-hi ja que creiem que s'ajusta a moltes de les característiques que la diferencien d'altres metodologies d'investigació i que poden sintetitzar-se en les següents:

- a) caràcter situacional. Està relacionada amb el diagnòstic i solució de problemes en un context específic.
- b) autoavaluativa. Les modificacions o efectes de les accions s'han avaluat constantment des de "dintre".
- c) acció-reflexió. L'acció ha esdevingut una font de dades i objecte de la pròpia reflexió.
- d) aplicació immediata de les troballes. Al llarg del procés "d'implementació" o de desenvolupament, s'han aplicat immediatament les "correccions" necessàries respecte del disseny inicial.
- e) la investigació s'ha entesa com un procés de creació sistemàtica de coneixement.

No s'han pogut considerar els nivells participatius (com hem comentat abans) ni podran esdevenir beneficiaris en el futur els alumnes implicats en la investigació ja que el docent que ha realitzat la innovació no continuarà el proper curs (les raons es veuran en les conclusions finals) al centre on l'ha aplicada. Malgrat tot, si que el docent implicat en el procés considera de gran efectivitat per a la seva tasca educativa, el coneixement que ha obtingut en aquest llarg, difícil, contradictori i ple d'entrebancs, treball que podríem titllar "d'aproximació a la investigació educativa".

4.1.2 La investigació: hipòtesi i objectius.

Seguim en part les pautes marcades per la metodologia dels anomenats *metodes dels sistemes flexibles* (Colàs y Buendía, 1992, p.302), la posta en marxa del qual es pot veure en el següent quadre



Metodologia dels sistemes flexibles (Claus i Gelines, 1983, p.29, en Colàs y Buendía, 1992)

En aquest sentit, si ens atenem als diferents ítems del mètode, podríem dir que
1. La situació que genera el problema: La manca d'aprenentatge "real" de la llengua catalana, l'adquisició d'una bona competència comunicativa en llengua catalana.

2. La situació problemàtica enunciada. La necessitat de dissenyar un curricula que pugui donar resposta integradora a les diferents necessitats educatives dels nostres alumnes i la pretensió de connectar amb llur realitat experiencial per tal de fer possible un aprenentatge comprensiu.

3. Enunciat de base d'activitats humanes. A partir de la comprensió de la situació problemàtica, es plantegen activitats que generen millores. És l'etapa que correspon a la planificació.

4. Models conceptuals de sistemes pertinents d'activitats humanes. Es construeixen els models conceptuals que representen el sistema d'activitats necessari per al compliment del procés de transformació. Correspon al disseny i difusió.

5. Comparació 4 i 2. Els models són comparats i confrontats amb la situació enunciada. Correspondria a la fase de desenvolupament.

6. Canvis desitjables practicables. S'hi estableix un debat reflexiu i crític entre els participants per tal d'introduir els canvis que es veuen com a necessaris. És l'etapa d'avaluació i formulació d'hipòtesis de redisseny parcial o total, si s'escau.

7 Acció per millorar la situació que creava el problema. S'hi apliquen els canvis que s'han vist com a prioritaris o necessaris. Torna a començar la fase 1, perquè probablement en sortiran d'altres problemes addicionals. És la fase d'aplicació dels redisseny.

És evident que amb aquest tipus de metodologia la formulació de problemes és gairebé permanent cosa que potencia constantment el debat, la reflexió crítica i l'avaluació formadora. Permet la formació permanent del docent i la implicació dels alumnes en llur propi procés d'aprenentatge a través de l'autoavaluació i la coavaluació. El procés d'ensenyament-aprenentatge esdevé així un procés compartit on tant el docent com els discents formen un col·lectiu que treballa cooperativament per a la seva pròpia formació.

4.2 PLATAFORMA DEL PROJECTE: DESENVOLUPAMENT DEL MODEL.

Un cop plantejat el problema de base "La manca d'adquisició de competència comunicativa, oral i escrita de la majoria d'alumnes", es va fer evident la necessitat de dissenyar un curricula que pugui donar resposta integradora a les diferents necessitats educatives dels nostres alumnes i pogués establir possibles connexions amb llur realitat experiencial per tal de fer possible un aprenentatge comprensiu (veure 2.2). Aquestes accions se centren específicament en curriculum de l'Àrea de Llengua, tot i que l'adquisició del conjunt d'habilitats i coneixements mínims necessaris per moure's en el món en què viuen es produeix en tot el context escolar, social i familiar. En tot cas, pel que fa al sistema educatiu, l'aprenentatge de les habilitats comunicatives es realitza en totes les àrees ("tot mestre és mestre de llengua") i a través de les múltiples situacions comunicatives que es fan en la interrelació entre els subjectes que conviuen en el marc general de la institució. Així, doncs, tot i la generalització del problema més enllà de la

acció educativa que el docent de llengua realitzi a l'aula, pel que fa al nostre treball ens hem centrat en el currículum específic de l'àrea, tot i que considerem com a variable externa la interacció de l'alumne amb la resta de docents i companys del centre ja que considerem tota acció educativa enmarcada en un context "ecològic".

4.2.1 La planificació i difusió : recursos, estratègies i resistències.

El model curricular de la Reforma del Sistema Educatiu permet compaginar els avantatges pedagògics d'un currículum obert (no solament escolar, sinó educatiu) amb la suficient concreció per tal que realment sigui útil als professors/res com a instrument de programació i que, alhora, contempli uns aprenentatges mínims per al conjunt de la població escolar que es troba en fase d'ensenyament. En aquest sentit, el plantejament curricular del nou model s'articula en tres nivells, cadascun dels quals concreta l'anterior. Seguint el que planteja S. Antúnez i altres (1991), podríem precisar:

El primer nivell de concreció parteix del marc legal bàsic (Constitució i lleis orgàniques), així com de les finalitats del Sistema Educatiu i, més en concret, dels objectius generals de l'ensenyament obligatori.

Aquest primer nivell inclou els objectius generals de l'àrea, nivell o etapa, els blocs de continguts i les orientacions didàctiques. Forma part del DCB i és prescriptiu.

El segon nivell de concreció inclou l'anàlisi i la seqüència dels blocs de continguts. Respon al segon component del currículum, al quan s'ha d'ensenyar. Tot i que l'Administració en dona una seqüència, queda un ampli marge d'actuació per tal que els centres escolars l'adaptin a la seva realitat específica.

El tercer nivell de concreció inclou dues fases: 1 Planificació de l'equip de cicle o de departament es pot dividir en cursos escolars, trimestres o unitats de 30h. (crèdits); 2. Planificació de cada docent respecte a un grup-classe.

1. Departamental.

La Planificació del currículum de l'Àrea de Llengua es situa, doncs, en el tercer nivell de concreció. Per a realitzar-la, és important tenir com a referència el PCC o segon nivell de concreció específic del centre. Com que al centre que ens ocupa no existeix cap document d'aquest tipus, el disseny del currículum ha estat responsabilitat exclusiva de cadascun dels departaments. Pel que fa al Departament de Llengua (quatre persones, dues per a cadascuna de les llengües -català/castellà- que tenen, al seu torn, dues per cicle), cal distingir la marcada diferència entre els docents de primer cicle (mestres d'EGB) i els del segon cicle (Llicenciats especialistes en les respectives matèries). Això és important, perquè ha tingut molt a veure amb el tema "resistències".

En començar el curs, la Cap del Departament va proposar el treball d'equip a l'hora de planificar les programacions d'aula (tercer nivell de concreció) de tots els "crèdits" assignats a l'àrea de llengua, de durada quadrimestral (dues sessions setmanals), la distribució dels quals era la següent:

matèria	1er curs	2on curs	3er curs	4art. curs.
CASTELLA	2 crèdits	2 crèdits	2 crèdits	1 crèdit
CATALA	2 crèdits	2 crèdits	2 crèdits	2 crèdits

La programació dels dos crèdits que constituïen el mòdul per curs, podrien considerar-se com una aproximació al "segon nivell de concreció" a partir del que s'especifica per a l'Àrea de Llengua al Currículum d'Educació Secundària Obligatòria del Departament d'Ensenyament (decret 96/1992 de 28 d'abril) pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Es per això que el treball d'equip de tot el professorat de l'àrea és importantíssim perquè contribueix a donar coherència a les matèries i, doncs, permet un aprenentatge significatiu de l'alumnat. A més, solament si s'estableixen les adequades coordinacions en les programacions dels crèdits es pot anar consolidant institucionalment el que s'adapta a les peculiaritats contextuals del centre i, doncs, fonamenta les bases del PCC.

En aquest sentit, com a criteris per a l'elaboració de les programacions d'aula es prioritzaren una sèrie d'objectius terminals per a cadascun dels cicles (al DCB formen part de tot un "paquet" en finalitzar l'etapa) per tal de trobar "pistes" a l'hora de programar els diferents tercers nivells de concreció. La documentació formal de les "programacions" d'anys anteriors era abundosa, però un cop analitzada, es veia clarament que solament responia a criteris formals emanats dels documents administratius, pel que fa als materials que es conservaven d'alguns crèdits, reflectien un tipus de plantejament fortament centrat en continguts conceptuals procedents dels llibres de text que s'utilitzen en EGB o Batxillerat. No hi havia material propi.

Les professores del primer cicle, mestres d'EGB, coneixedores de la realitat del centre (formaven part de la plantilla del centre en cursos anteriors) i, a més nomenades per l'equip directiu com a Coordinadores de Nivell (una del primer cicle i l'altra, del segon) podien esdevenir un "recurs" important per a la planificació ja que la seva experiència i coneixement del tipus d'alumnat del centre permetrien contextualitzar adequadament la seqüenciació d'objectius. La Cap de Departament, amb formació experiencial i teòrica en el nou sistema educatiu, podria aportar els seus coneixements i, així, de forma consensuada, pactar una sèrie de criteris educatius que permetessin una acció conjunta i autènticament pedagògica. Solament una de les professores, de llengua castellana i de segon cicle, no disposava de cap tipus de formació en Reforma Educativa.

Malgrat els "recursos" humans amb què comptava el departament, la realitat fou que els docents de primària, en començar a treballar, ràpidament van confessar la seva desorientació en els temes de planificació, desconeixement real del que s'havia realitzat pel departament en cursos anteriors, i manifestaven un implícit fortament tradicionals en la seva concepció de l'ensenyament. Qualsevol orientació que la Cap de Departament

suggeria era "acceptada" formalment, però mica en mica s'anava manifestant una certa prevenció a qualsevol suggeriment que pogués considerar-se "innovador". D'una forma força subtil es va començar a congriar un cert "clima" de dependència cap a les directrius de la Cap de Departament que, en realitat, no eren assumides i que cap a les quals es començaven a comentar tot tipus d'impediments: "això requereix molt temps", "no estic preparada per això", "no ens donen els temps necessaris per a realitzar això", "no em sentiria segura amb això"... etc. Manca de formació i d'implicació en el procés inicial, anunciaven més resistències. Tot i amb això, es va aconseguir "seqüenciar" per a cada cicle i curs un seguit d'objectius terminals d'etapa: des dels més bàsics al primer curs fins als de quart curs, que s'havien anat acumulant des dels de primer. La progressió en dificultats i l'acumulació progressiva en cadascun dels cursos foren els criteris que, finalment, van poder ésser assumits per tot l'equip. Calia, encara, dissenyar el que constituïrien les programacions específiques per als crèdits comuns de cada llengua, cicle i curs.

La concepció del currículum no era compartida, ni tan sols es questionava. Es desconeixien els diferents models instructius curriculars ("tancats"/"oberts"), tot i que els implícits apuntaven en la línia d'un currículum "clàssic", entès com un mitjà per aconseguir una finalitat a partir de la programació d'una sèrie d'unitats programades en funció dels objectius a assolir pels alumnes que estan sota la responsabilitat del docent. Aquests objectius són inqüestionables, emanen de l'administració educativa i poden ésser assimilats al que hom a treballat tradicionalment amb el nom de "programa".

En veure aquesta desinformació, s'elaborà un document base (veure annex) que servís de document de discussió i reflexió per a l'elaboració dels crèdits comuns de les diferents matèries (Annex). Mai s'ha pogut discutir, per "manca de temps" i perquè, en el fons, consideraven "molt teòric". La innovació curricular no era en absolut acceptada perquè significava un esforç adicional per al qual no es sentien "preparades". D'altra banda, un disseny innovador requeria de molt temps de reunió, debat o discussió "teòrica"-deien- que no era un afer pel qual s'interessaven perquè consideraven una "pèrdua de temps". A més, el funcionament tradicional del centre no contemplava l'organització d'unes franges horàries fixes per al treball d'equip departamental. Es funcionava per cicles i no quedava "temps" per a qüestions disciplinars. La resistència cap a la innovació, de les quals ja hem parlat a la primera part d'aquest treball, era un fet. Aplicar estratègies pera vèncer-les, impossible, per tot el que hem vist quan hem parlat al context d'aplicació. La cultura d'aquest centre bloqueja qualsevol actuació que s'allunyi dels plantejaments de l'equip directiu i de la concepció de centre (i d'educació) que sostenen un equip de mestres que lideren el centre. Els docents del primer cicle, mestres d'EGB, membres de l'equip directiu amb el qual compartien valors, interessos i poder, no va ésser accessible al canvi: adduint raons absolutament injustificades, es va organitzar per treballar "separadament".

Al segon cicle, la professora de llengua castellana, jove i inexperta, tot i que manifestava voluntat i una certa predisposició cap a un plantejament curricular més innovador, aviat va declarar la seva incapacitat de dur a terme un disseny que s'allunyés dels paràmetres tradicionals de l'ensenyament de la llengua, ja que declarava una manca de formació, experiència i molta inseguretad davant plantejaments didàctics nous. Finalment va decidir seguir els paràmetres tradicionals en l'ensenyament de la llengua

(molt marcat per continguts gramaticals), tot i que va provar d'adequar-se a alguns "centres d'interès" que es proposaven a l'àrea de llengua catalana.

Davant aquest panorama, la possibilitat de confegir un currículum coherent en l'Àrea de Llengua, una línia d'acció progressiva i coordinada des de primer fins a quart, era un somni. La possibilitat de dissenyar un currículum concebut com a procés que anés reconstruint-se en funció de la pràctica reflexiva i autocrítica, que donés respostes a la diversitat i que permetés anar "construint" coneixements a partir dels coneixements conceptuals o experiencials, previs de què disposen els alumnes, s'explicitava com irrealitzable per "manca de preparació", tot i que implícitament es denotava una forta resistència al canvi. Les estratègies per a vèncer les resistències eren absolutament inútils perquè si qui presenta la innovació és una sola persona, solament és vista com a "revolucionària", "utòpica", etc. i és rebutjada pel col·lectiu inmovilista.

2. Específic.

La impossibilitat de dur a terme una innovació departamental, al currículum comú de l'àrea de llengua no va impedir (malgrat les dificultats i, doncs, les mancances evidents que d'un treball isolat es podrien derivar) tirar endavant la innovació (micro) únicament en llengua catalana, cursos 3er i 4art (segon cicle d'ESO). Els eixos fonamentals d'ambdós cursos eren l'adquisició de competència oral i escrita (lectora i expressiva) en llengua catalana. Es va defugir de presentar els continguts conceptuals fortament centrats en els aspectes metacognitius de la llengua (fonètics, gramaticals...) i, en canvi, dissenyar les activitats d'ensenyament-aprenentatge bàsicament centrades en situacions "d'ús": premsa i tipologies textuals per a 3er i 4art, respectivament. A banda dels aspectes específics de la matèria de llengua, colateralment es contemplaven una sèrie d'activitats adreçades a treballar aspectes de tipus tècniques de treball intel·lectual o hàbits de treball. S'ha de dir que, a instàncies de l'equip directiu -que insistia que pensés en "l'alt nivell" dels alumnes 4.3 a l'hora de preparar el curs, "comparable als alumnes de BUP" i "que calia preparar per a la seva incorporació posterior als batxillerats-, les programacions de llengua catalana al segon cicle es van pensar en blocs de continguts globalitzadors, tot preveient la possibilitat de haver-les de adaptar als diferents nivells i ritmes d'aprenentatge dels alumnes. Es per això que cal tenir en compte que aquesta planificació va ésser pensada com a "provisional" ja que, en funció del procés de desenvolupament, s'anirien introduint modificacions. S'havia dissenyat un currículum comú integral amb blocs de continguts pretesament assolibles per a tots els alumnes, tot i que la bateria d'activitats i de materials de dificultat diversa permetrien adequar-se als diferents ritmes d'aprenentatge. Deliberadament no es va fer explícita una "diversificació" dels continguts, material i activitats del currículum: és a dir, tots els alumnes tenien el mateix "material base". Amb això es pretenia suavitzar la percepció que molts d'ells/elles tenien sobre els agrupaments homogenis: "llestos, normals i tontos".

4.2.2 El desenvolupament: recursos, estratègies i resistències.

Ja hem parlat del peculiar sistema d'agrupament homogeneitzador pel que fa a la diversitat. En aquest sentit, com que no quedaven clars quin podria ésser el nivell de coneixements, capacitats, habilitats o actituds dels diferents alumnes i dels diferents agrupaments, es va optar per realitzar una primera prova "diagnòstica" a tot l'alumnat de segon cicle per tal de conèixer quina era la situació individual i grupal (annexos.....).

Aquesta "prova inicial" contenia 10 ítems progressivament dificultosos que contemplaven aspectes com atenció, expressió, descripció, observació, estructura oracional, definició, comprensió lectora, tècniques de resum, relacions lògiques i estructuració conceptual. Es va realitzar al llarg de les dues primeres setmanes de classe i sempre a l'aula. L'objectiu era detectar com era la situació de partida per a l'aprenentatge de la llengua per tal de poder "adaptar i seqüenciar" els diferents blocs de continguts del currículum a les possibilitats "reals" dels alumnes i, així, poder establir connexions per a "construir" nous coneixements. A banda d'aquesta prova inicial, també es va demanar una "fitxa individual" per tal de conèixer la situació personal, gustos i costums. En definitiva, conèixer la situació acadèmica i personal dels alumnes era la primera exigència per adequar els continguts i estratègies de la matèria.

Un cop llegides i corregides, els resultats obtinguts demostraven que tot i que en línies generals, els agrupaments "1" diferien molt respecte dels agrupaments "3" (tenien moltes més dificultats en realitzar la prova fins al punt de no poder fer els exercicis finals, la dificultat dels quals era progressiva), el cert és que alguns dels alumnes de l'agrupament "2" presentaven problemes o mancances semblants als dels de l'ú i, d'altres podien comparar-se amb els del "3". El mateix passava a l'inrevés. En definitiva, tot i l'agrupament "homogeneitzador", la diversitat d'alumnes intergrup era evident cosa que feia qüestionar encara més els criteris amb què s'havien fet aquests agrupaments. Pel que fa a les característiques personals, es detectava clarament una utilització generalitzada de la llengua castellana com a llengua vehicular, una certa identificació de l'ensenyament de la matèria "llengua catalana" amb normes ortogràfiques i exercicis acadèmics tradicionals (molt centrats en la gramàtica), una certa prevenció contra la lectura obligatòria i, en definitiva una certa percepció de la matèria com a avorrida i inútil.

D'altra banda, de l'observació del funcionament dels grups en aquestes primeres setmanes es va veure la necessitat de potenciar tot el que eren actituds d'atenció, implicació i dinàmica de treball. Els alumnes responien al currículum ocult que hi ha a l'escola: solament responien amb una pretesa actitud de treball a l'aula si s'utilitzaven mecanismes coercitius i disciplinaris. No hi havia cap predisposició cap a una actitud més "responsable" del propi treball acadèmic. Es per això que, concebuda la matèria per a realitzar un treball individual i cooperatiu, es va fer imprescindible dissenyar una mena de "instruccions" sobre els hàbits de treball a l'aula de tipus general, individual i grupal el nivell d'exigència dels quals aniria augmentant trimestralment. (annexos.....), el mecanisme d'avaluació dels quals hauria d'ésser "compartit" entre el docent, l'alumne i el grup de companys/es de taula i grup. Els instruments d'avaluació d'aquests hàbits serien fitxes d'observació, qüestionaris d'autoavaluació i debat coavaluatiu. La intenció era fer-los progressivament conscients de les seves actituds i formes de treballar que condicionaven llur procés d'aprenentatge. Deliberadament no s'utilitzaren mecanismes estrictament disciplinaris (habituals a l'escola) per aconseguir-ho. S'ha de dir que, en línies generals i de forma majoritària, tot i la dificultat inicial, al llarg del curs s'anaren aconseguint la majoria d'aquests hàbits, a banda de crear un clima relacional a l'aula molt més distès i col.laboratiu.

Pel que fa a la intensificació de l'hàbit de lectura, deliberadament també es va optar per eliminar el que tradicionalment es realitza a les assignatures de llengua: la lectura obligatòria d'uns llibres determinats que posteriorment són avaluades a partir de proves de control o treballs específics. Es va combinar l'exigència amb la llibertat: d'una

banda, es manteni l'obligatorietat de realitzar un "treball de lectura" per trimestre (que d'alguna manera assegurava una lectura mínima al llarg del curs), però de l'altra, es va deixar a les seves mans la tria del llibre en funció dels seus gustos o interessos. Sobre un guió de treball general, cada alumne escollia el llibre objecte de treball. A més, es va organitzar el que anomenàvem "la biblioteca de classe" (veure annexos...) per tal "d'apropar físicament" el llibre a l'alumne i per tal d'aconseguir que es produís la interacció entre aquells nois i noies que habitualment són lectors i aquells que no ho són. Ells mateixos aconsellaven, animaven i engrescaven els companys i companyes a tal o qual llibre. Solament una "fitxa personal de biblioteca" reflectia els llibres que anaven llegint i l'opinió que els mereixia. Si algun dels llibres que triava no era del seu gust, simplement el canviava i n'agafava un altre. La tipologia dels agrupaments (homogenis) ha representat una dificultat afegida per als grups "1" i "4", ja que la interacció entre els alumnes potenciava aspectes negatius cap a la lectura i cap a l'aprenentatge en general.

L'organització espacial de l'aula no era la tradicional (fileres de taules), sinó que atenent als criteris pedagògics que inspiraven el currículum de llengua (treball individual i cooperatiu a l'aula), s'organitzaren 6/7 grups de quatre taules que permetrien seguir aquesta metodologia de treball. El docent solament exercia puntualment la tasca "explicativa", normalment en iniciar la classe: instruccions de la sessió del dia, explicació magistral d'algun aspecte del tema.etc. Com que solament es comptava amb una freqüència de dues sessions setmanals, a voltes, distanciades entre si tres o quatre dies, els alumnes sovint "oblidaven" o no connectaven amb el que s'havia fet a la sessió precedent. Això interrompia el fil conductor de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, per la qual cosa, utilitzant la pissarra com a recurs fonamental, s'hi establí el "costum" d'anotar la data i l'ordre del dia del contingut de la classe. Així, en començar la següent, calia tenir al davant els fulls de treball de la sessió precedent com a recordatori i per tal de continuar tot allò que no s'hagués finalitzat. S'ha de dir que ha estat una de les estratègies més útils, especialment per a tots aquells nois/nois amb mancances d'organització dels materials escolars.

Les estratègies utilitzades pel que fa al treball estrictament curricular foren les següents:

1. Els materials de cada unitat temàtica era repartits en començar el tema. Els alumnes coneixien els continguts conceptuals, procedimentals i d'actituds, valors i normes que es valorarien en acabar-la. (annexos)
2. Abans de començar a treballar-la es feia una prospecció del que sabien sobre el tema (a través d'un debat o de qüestionaris). A partir del que ja sabien s'organitzaven les explicacions, el repartiment de tasques i la seva planificació temporal.
3. Cada grup-taula començava a treballar individualment. Quan es produïen dificultats comprensives o dubtes d'algun tipus, es debatien al si del grup i si no s'arribava a cap solució, es demanava l'ajut del docent, que al llarg de tota la sessió de classe, "circulava" pels diferents grups-taula supervisant, ajudant, comentant o orientant el treball dels alumnes. D'aquesta forma es respectaven els diferents ritmes d'aprenentatge i la interacció dels alumnes/docent era molt més pròxima i cordial.
4. En acabar algun tipus d'activitat o quan alguna d'elles representava una dificultat generalitzada, s'aturava aquest sistema i es feia un treball de grup-classe amb

explicacions per part del docent o dels alumnes que no tenien dificultats per tal de potenciar l'aprenentatge intergrup i interpersonal. Aquesta tasca compartida (aclaridora o correctora) facilitava i accelerava el treball d'aquells alumnes amb més dificultats d'aprenentatge o amb actituds negatives envers el treball.

5. Els instruments d'avaluació de cada unitat provenien de l'observació del treball a l'aula (del docent, del grup-taula i del propi alumne), dels materials treballats per l'alumne i d'algun tipus d'exercici de recapitulació (prova) de la unitat. Els nivells d'èxit eren molt majoritaris. Solament es detectà una enorme incorrecció en l'ús de la llengua escrita (ortogràfic i de coherència textual) que va provocar el redisseny d'algun mecanisme "corrector".

6. La correcció dels escrits també anava en la línia de l'autoconscienciació del tipus d'errades comeses. En aquest sentit, s'hi establiren diverses estratègies:

a. Les incorreccions eren "marcades", assenyalades mitjançant un determinat codi que les diferenciava entre Ortogràfiques, Lèxiques i Morfosintàctiques. (veure annexos.....)

b. Quan els exercicis corregits eren retornats, cada alumne havia de realitzar una Fitxa de Recuperació (annexos....) de les errades comeses, tot clarificant quines eren, de quin tipus i per què les podien haver fet (la majoria d'elles eren per "oblit", és a dir, per manca de revisió).

c. Posteriorment, si "rebaixaven" en un percentatge important el volum total d'errades comeses, solament haurien d'omplir una graella de control (annexos....) per continuar fent l'autoseguiment.

Tot i les protestes inicials (el volum ingent d'incorreccions els feia fer unes fitxes de recuperació molt àmplies), el cert és que al llarg del curs s'ha observat un descens de més del 50% de les errades ortogràfiques i lèxiques. Les morfosintàctiques requeriren d'un treball continuat en el temps per tal d'anar perfeccionant-les, especialment pel que fa a la coherència i cohesió del discurs escrit.

El procés reflexió, valoració, observació, crítica etc. que es desprèn d'aquest treball de llengua, podria dividir-se en dues grans fases: a) mentre es produïa el procés (diari del docent, observacions de camp, avaluacions dels alumnes, etc.); b) en finalitzar el curs. La primera fase ha servit per anar reconduint aquells aspectes que no resultaven satisfactoris, tot introduint redisseny sobre el currículum o ampliant aspectes complementaris. El "feed-back" ha estat permanent, tot i que s'ha de dir que no pot ser plenament validat en mancar una triangulació addient. Malgrat el possible subjectivisme de les valoracions o percepcions, el cert és que han provocat una millor comprensió (tant als alumnes com al docent), dels variats factors i incidències que es produeixen a l'aula. En acabar el curs, la panoràmica del procés, més enllà del "producte" que cada alumne pugui obtenir, permet valorar tota una sèrie de problemes que caldria resoldre en una experiència d'aquest tipus:

1. La inadequació al context del centre, especialment al "currículum ocult" (que caldria estudiar en profunditat) ha dificultat enormement l'aplicació de les estratègies didàctiques.

2. El treball en solitari d'un únic docent, minva l'efectivitat de l'acció educativa i, a més, el situa en una espiral embogida de treball (planificació, correccions, redissenys, etc.) que no s'adequa al temps de dedicació contemplat per la administració educativa.

3. La manca de confrontació amb altres companys/companyes de departament dificulta la validació d'algunes percepcions o criteris de selecció d'objectius o continguts del currículum. Es evident que cal un treball en equip per a dur a terme una experimentació empírica del currículum.

4. La diferència de "valors" entre el docent innovador i la resta de companys del centre fan difícil i tensa la tasca educativa. El clima de conflictivitat latent o explícita provoca alts nivells d'ansietat que emboiren la tasca docent amb estrès, depressió, etc.

5. L'organització escolar del centre impedeix qualsevol readaptació d'un currículum innovador: el canvi d'aula, per exemple per alguns grups-classe, dificulten extraordinàriament l'organització espacial de la classe de llengua, absolutament diferent a la de la resta de matèries; el sistema d'agrupament homogeneïtzador, impedeix la interacció grupal entre els alumnes amb diferents capacitats i en potencia efectes indesitjables que fan encara més difícil un tipus de treball cooperatiu.

6. La llengua utilitzada a altres assignatures condiciona les percepcions que de l'assignatura de llengua tenen els alumnes: si alguns docents utilitzen la llengua catalana a les seves classes o als seus materials i tenen un nivell baix d'acceptació entre els alumnes, sovint identifiquen aprenentatge en català (difícil, avorrit, incompreensible..) amb aprenentatge del català.

En definitiva, dur a terme un currículum en la línia del que proposa Stenhouse requereix una sèrie de requisits que difícilment es donen a la realitat. En aquest centre en particular, caldria un canvi organitzatiu de tipus radical, l'aplicació de tot un seguit d'estratègies per a vèncer les resistències, la formació psicopedagògica i disciplinària de molts dels docents, ...en definitiva un canvi de cultura que permetés una acció educativa innovadora. Caldria realitzar una investigació educativa en profunditat que permetés reorientar la línia pedagògica del centre. Tots, alumnes i docents, en sortirien beneficiats.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

4.3 EL PROJECTE COM A ÀMBIT D'INTEGRACIÓ.

No insistirem més en els aspectes teòrics que compartim sobre la integració d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge. Són implícits que han orientat la tasca de planificació, disseny i desenvolupament del currículum que presentem. Ja hem comentat que ha estat concebut com un currículum comú idèntic, en principi, per a tots els alumnes però perfectament "adaptable" a les necessitats educatives particulars de cada un d'ells. Aquesta adaptabilitat, practicada al si de grups "segregats", representa un contrasentit. Tot el potencial d'aprenentatge que de la interacció grupal es podria aconseguir queda força mutilat. Especialment per aquells alumnes que amb "necessitats educatives especials" es troben concentrats en els grups considerats com de nivells d'autonomia més baixos ("1" i "4"). Es evident que la pràctica educativa en aquests tipus d'agrupament requereix d'un esforç adicional per part del docent per tal de reconduir o difuminar tots els efectes indesitjables que hi apareixen: desmotivació, actituds agressives, manca d'hàbits de treball, autoimatge negativa, manca d'esperit de superació, etc.

Els agrupaments de tipus "1" malgrat les dificultats, han pogut seguir els diferents continguts curriculars, tot i que amb un temps més ampli de dedicació per a cada activitat, i amb la utilització de tot un seguit d'estratègies complementàries : orientació i seguiment molt personalitzada i individualitzada tant pel que fa als continguts curriculars com als hàbits de treball, canvi d'organització espacial de l'aula quan era necessari (grups de treball més petits o treball en solitari d'algun alumne; activitats compensatòries d'alguns coneixements previs (potenciació dels mecanismes de lectura comprensiva, de grafisme o distribució espacial de l'escrit, ordenació de materials, utilització de l'agenda per organitzar-se el treball, etc...); potenciació del èxits o millores experimentades i observades per tal d'introduir mecanismes de valoració personal o de grup..etc. Tot i el temps dedicat, es podria valorar com altament positiva la resposta d'aquests nois i noies que, en veure que treballaven les mateixes coses que altres companys de grups més "bons", suavitzaven llur autoimatge de "negats" i començaven a creure que era possible no solament aprovar, sinó aprendre coses.

L'agrupament "4.4", ha estat tota una altra història. Format per alumnes "repetidors" (no havien superat tercer), tot i formar part de l'alumnat de quart curs, sabien que en acabar el curs haurien de romandre un any més a l'escola, manifestaven en general un desig d'abandonar els estudis que eren l'objecte del seu fracàs i, a més, explicitaven un tipus de conducta agressiva i rebel enfront el treball, la exigència, la disciplina i el centre en general. Havien creat una consciència de "grup difícil" que potenciaven constantment. Molts dels alumnes d'aquest grup eren objecte de múltiples sancions disciplinàries que no feien altra cosa que augmentar la seva autoimago de "conflictius". La possibilitat de treball a l'aula era quasi quasi utòpica. Molts dels docents que feien classe a aquest grup, desesperats per la dificultat de realitzar qualsevol tipus d'activitat d'ensenyament-aprenentatge (les interrupcions crítiques eren molt freqüents clarament provocatives que els prestigiava davant dels col·legues) mantenien unes expectatives negatives respecte als rendiments que, evidentment, es complien. A més, i pel que fa a la llengua catalana, es podria dir que manifestaven una actitud molt "resistent" i, doncs, de menysteniment pel que fa a la utilitat dels seus aprenentatges. *"seño, jo, pa trabajá no necesito el catalán, vale?"* era una de les constants que es deien quan es provava de concienciar de la necessitat del coneixement del català per al seu futur professional. A més, altres aspectes més "ocults" o subtils s'hi congruïen: valoració d'un tipus d'actitud molt "viril", molt "masclista" com a element de provocació a l'autoritat d'un docent que era dona. Qualsevol mecanisme era vàlid per a expressar el seu rebuig que, en el fons, amagava una profunda sensació d'inseguretat i d'inferioritat respecte a l'aprenentatge en general.

És per això que es redissenà un currículum específic (annexos.....) per aquest grup: tot i que teòricament havien de fer el que estava previst per a tercer curs, es va seleccionar part del currículum de tercer i part del currículum de quart, per tal d'evitar l'efecte negatiu de trobar-se diferents o marginats respecte dels companys de quart amb els quals compartien grup-tutoria. En part, van millorar les relacions, tot i que la diversitat que el grup presentava (el fracàs escolar obeeix a moltes possibles causes) feia complicada una tasca que havia de ser fortament individualitzada. Un agrupament de dinou alumnes extraordinàriament problemàtics no és una cosa fàcil d'organitzar. Es provà d'utilitzar múltiples estratègies (semblants a les utilitzades als grups "1") que en part milloraven les actituds envers l'aprenentatge d'alguns alumnes però que no aconseguiren generar un clima adequat per al treball a l'aula. Les individualitats eren

massa consolidades i hagués calgut un diagnòstic específic per a cadascun d'ells que permetés una acció més eficaç i, sobre tot, una acció conjunta de tot l'equip docent del grup. Es en aquest grup on les diferències entre els valors i les accions del professorat (la majoria d'elles, com hem vist, molt allunyades de les pràctiques innovadores i molt basades en mecanismes disciplinaris), condicionaven totalment una acció innovadora. Tot i que, al llarg del curs anà millorant el clima relacional de l'aula, l'índex d'abandonament de l'escola i de fracàs escolar continua essent molt elevat.

De fet, tots els agrupaments del centre, malgrat la pretesa homogeneïtzació grupal, presenten molta diversitat. A banda de planificar un currículum comú que permetés la diversificació i, doncs, l'adaptació, han calgut activitats i estratègies complementàries que fessin possible l'adequació curricular. Com a exemple, presentem als annexos dos exemples d'activitats: una per als alumnes amb més capacitats d'aprenentatge, l'altra per al que en tenen més dificultats. No han estat les úniques, però tenint en compte les característiques d'aquest treball solament n'hem triades dues a tall de "mostra".

La preocupació per trobar respostes a la diversitat i, en especial, als alumnes amb "necessitats educatives especials" va conduir a la col.laboració que des de fa dos cursos es manté amb el Departament a través de les pràctiques d'alguns alumnes de la UAB que cursen l'assignatura "Pedagogia Terapèutica". Enguany, dues alumnes les han realitzades al centre, en concret a les classes de llengua catalana, tot i que, la dificultat de fer coincidir horaris i dies de pràctiques amb les sessions dels grups més adequats (en aquest cas, els "1" i els "4", com hem vist) no ha estat possible. Es per això que, tot i que han assistit a classe (fonamentalment com a observadores) ho han fet a les sessions del grup 4.2, els alumnes del qual no els podriem caracteritzar com els més adients. Tot i amb això, la seva assistència ha estat molt positiva, perquè pel que fa al tractament de la diversitat les seves observacions han servit per a contrastar percepcions sobre molts dels fenòmens "ocults" de l'aula. Tanmateix, encara que cal tenir en compte que les pràctiques són una part del treball d'una assignatura, en honor a la veritat hauriem de dir que caldria perfeccionar la seva organització tot establint coordinacions periòdiques amb el tutor/a de les pràctiques (enguany inexistent) per tal de fer més efectiu el treball pràctic -tant pels alumnes com pel centre o matèria on s'hi desenvolupen-. D'altra banda, el sentit de les pràctiques hauria d'anar més enllà del que acostuma a considerar un alumne de pràctiques (la necessitat d'aprovar) per tal de constituir un element fonamental d'aplicació dels coneixements de la seva formació universitària i un element formador real (la dualitat praxis/teoria) en llur tasca professional posterior. Diem això perquè els informes que s'han realitzat per a l'assignatura de poca cosa serveixen per a la pràctica: una de les coses que podrien servir per al docent que hi col.labora és l'elaboració i posada en marxa d'una programació específica per al cas del qual s'ha fet el seguiment i, tant en el cas de l'any anterior com en el de l'actual, aquests "suggeriments dels especialistes" o no han arribat al docent implicat, o no representen cap novetat respecte del que ja fa (de fet, enguany s'ha utilitzat el material i les estratègies que habitualment s'empren a l'aula). En definitiva, sense ànim d'entrar en polèmica, caldria esmenar els plantejaments i organització per tal de fer-les efectives i fer veure la seva utilitat a les escoles que hi vulguin col.laborar.

V. LA REFLEXIÓ COOPERATIVA: PROPOSTES PER AL FUTUR.

L'eix fonamental que marca aquest treball i que un cop vistos "ecològicament" els diferents factors que incideixen en la Innovació Educativa és la dualitat constant entre **INTENCIÓ I REALITAT**. En efecte, tot i que el canvi educatiu que proposa el marc legal del nou sistema educatiu (LOGSE) esdevé una de les fites més importants en la història de l'educació d'aquest país que vol optar per una via de solidaritat, progrés i millora qualitativa, el cert és que fer realitat aquesta proposta dependrà de múltiples factors que incideixen en els diferents contextos d'aplicació, marcats per la **CULTURA ESCOLAR**, explícita o "oculta" i que, si no es tenen en compte, desvirtuaran, neutralitzaran o fins i tot eliminaran qualsevol esperança de canvi i d'innovació.

En investigació educativa és difícil quantificar totes les variables que cal contemplar per arribar a solucions "matemàtiques". Un estudi que vulgui abastar la globalitat de factors que incideixen en la indagació d'una determinada problemàtica necessàriament és susceptible de crítica i perfeccionament, perquè la interpretació de les dades sempre és complexa i criticable. Malgrat tot, provarem de resumir el que del que hem observat i analitzat es presenta com a problemàtic per a la innovació educativa.

FACTORS CURRICULARS.

1.1 Diverses concepcions del currículum, sobre les seves característiques: des dels clarament prescriptius i orientat a objectius a assolir per l'alumne sota la direcció del docent (tancats) als que interpreten que és un procés que cal remodelar a la pràctica (oberts).

1.2 Integrador/segregador: segons els criteris de selecció de continguts, la diversificació curricular orientada a tipologies diferents de currículum (acadèmic, professionalitzador...) pot esdevenir una eina de discriminació social des de l'escola. Si s'estableix un currículum comú que contempli la possibilitat "compensatòria" de les diferents necessitats dels/de les alumnes, sovint produïdes per efectes socio-culturals i econòmics, tal vegada l'escola pugui oferir una real igualtat d'oportunitats per a tots els seus escolars.

1.3 Flexibilitat i opcionalitat. Interpretacions diverses. Pot ésser un mecanisme real d'individualització del currícula però, al mateix temps, pot provocar el "fracàs social", encara que n'elimini el "fracàs escolar".

1.4 L'organització del currículum estarà condicionada pels implícits que guien la presa de decisions dels docents individualment i en grup a l'hora de seleccionar els diferents blocs de continguts. A més, i d'una forma poderosíssima, el conjunt de docents que realitzen la tasca educativa i que es relacionen entre si en el context de l'escola, condicionen la seva cultura, la seva dimensió estructural (organitzativa i pedagògica) i, en definitiva, tot el que hom anomena "currículum ocult" que incideix en totes les interaccions educatives i, en definitiva en l'aprenentatge dels alumnes.

1.5 L'Acció tutorial que ha d'orientar als alumnes en llur evolució personal, acadèmica i professional, ha de tenir "CREATIVITAT", imaginació, ha de dissenyar un conjunt d'accions interactives, engrescadores que creïn esperança, motivació i interès en

el futur ciutadà o ciutadana per tot allò que té a veure amb el seu desenvolupament integral com a ésser lliure i autònom.

1.6 Les NEE. Per a tots aquells alumnes caracteritzats com de NEE, el currículum ha de oferir un camí d'integració, no de segregació. L'acció compensatòria del possibles dèficits s'ha de realitzar al si del sistema escolar regular, no en un sistema educatiu paral·lel. La selecció de continguts, procediments, actituds, valors i normes ha d'estar presidida per una actitud clarament integradora, per una cultura de la igualtat d'oportunitats. Es una cosa encara polèmica perquè no deixa d'ésser el reflex d'una societat que manté valors de competitivitat salvatge i que exerceix el que hom anomena "darwinisme social". La veritable innovació educativa haurà de fer una "aposta" clara per aquesta veritable ruptura ideològica.

PROFESSORAT

1.1 Sistemes múltiples de formació del professorat. És molt important aconseguir que el professorat que és qui en definitiva, durà la acció educativa més directa, tingui una formació àmplia: psicopedagògica, especialitzada en una disciplina, normativa i gestora. Aquesta formació pot ésser externa: assistència a cursos diversos, però per a ésser efectiva més enllà dels aspectes merament individuals, ha d'ésser INTERNA, adquirida a través del propi treball i del treball de la resta de companys/es que "apliquin" al context d'aplicació; la innovació educativa ha d'ésser nomotètica, ha de transcendir les persones per a consolidar-se institucionalment. Per aconseguir-la creiem absolutament imprescindible que el docent esdevingui veritable "gestor" del canvi: solament així podrà, des de la reflexió individual i compartida amb la resta de companys/es del centre i amb l'assessorament i la col·laboració dels "experts", podrà aconseguir una formació integral que millori la seva praxis, el seu "art" com a docent.

1.2 Canvi del sistema d'accés a la professió docent. Té a veure amb la formació inicial i amb els requisits administratius que n'afavoreixin una millor professionalitat del docent.

L'actual sistema d'accés a l'ensenyament públic, potencia fonamentalment la competència disciplinària (especialització del coneixement) i n'obvia tot allò que és fonamental per a la professió: formació psicopedagògica i gestora-administrativa. D'altra banda, l'actual divisió en la formació dels ensenyants (mestres-licenciats) i les característiques específiques de cadascun d'aquests col·lectius, separen profundament les possibilitats d'un treball cooperatiu, un treball en equip que permeti consolidar als centres uns valors supraindividuals que permetin construir una cultura col·laborativa, fonamental per al canvi i innovació educativa.

Per als ensenyants que actualment ja han accedit a la professió docent, caldria un programa de Formació "anivelladora" per compensar el dèficit EGB/BUP. Als centres de secundària obligatòria que conviuen ambdós col·lectius i, mentre no es contemplin aquestes diferències (de cultura, de dedicació i de salari) i es prengui alguna decisió al respecte, la tensió i el conflicte farà inviable la possibilitat de canvi educatiu.

1.3 Consideració de la professió. La professionalització dels docents és imprescindible per a adquirir el reconeixement social, professional i administratiu. S'ha d'acabar amb la visió de la "vocació", del "voluntarisme", o de gairebé "l'apostolat". Com a col·lectiu professional s'ha de demanar i exigir un reconeixement en les condicions de treball que més enllà de les "hores de classe" abracen altres aspectes absolutament imprescindibles per a realitzar una tasca educativa de qualitat:

-reconeixement de temps de dedicació: reunió escolar (debat, organització, programació, etc...), formació interna/externa, preparació i correcció de materials, orientació, connexions exteriors (empreses, institucions, etc.) absolutament insuficients a l'actualitat

-reconeixement social (i salarial) de la importància per a la societat de una bona tasca professional, absolutament imprescindible per al sistema educatiu d'un país.

ORGANITZACIÓ ESCOLAR

1. El canvi educatiu requereix d'una reconversió profunda del sistema d'organització escolar que en possibiliti la innovació educativa, i n'estigui al seu servei. Els equips directius han de tenir la suficient formació pedagògica com per aplicar adequadament tots els plantejaments de gestió i administració que una organització escolar requereix. Una escola no és una empresa en el sentit estrictament productiu del terme. Una escola és una organització complexa i multidimensional que ha d'ésser considerada com a "artefacte cultural". En efecte, el conjunt de l'organització ha de tendir a consolidar un tipus de funcionament col·laboratiu que apunti en la direcció del canvi educatiu de "qualitat". El funcionament d'una escola és fonamentalment processual, perquè la seva acció és educativa i, en educació cal considerar la qualitat del procés com a "responsable" d'un possible "producte". Mesurar solament "resultats" escolars (en termes absoluts d'èxit o fracàs, en termes "guany-pèrdua") és oblidar la naturalesa del procés d'aprenentatge cognitiu i les múltiples variables que el condicionen.

2. La consolidació de la innovació educativa, la nomotetització del canvi, solament serà possible si existeix una autèntica "cultura col·laborativa". Les innovacions isolades, descontextualitzades de la realitat, estaran condemnades a desaparèixer. Generaran conflictes i tensions, dependran exclusivament dels innovadors que, en canviar de centre, se'n duran l'experiència. Res no haurà canviat al centre, res no perdurarà. Això és importantíssim, perquè una de les coses que caracteritzen (dissortadament) els centres educatius de l'ensenyament públic és l'extraordinària mobilitat dels equips.

3. Estabilitat de l'equip. Tots els agents del canvi, tots els innovadors (ja siguin de l'equip de gestió o d'un grup de docents del claustre) si han iniciat una sèrie de accions que permeten consolidar la innovació, si exerceixen el "lideratge educatiu" al centre, haurien de tenir la possibilitat de romandre pel temps compromès en el projecte (normalment la innovació ha de plantejar-se dintre d'un marc temporal precís). D'altra banda, els centres haurien de tenir el suficient marge d'autonomia com per a poder incorporar a l'equip algun docent que es cregués necessari per a consolidar el projecte. Es a dir,

4. Autonomia de centre Els centres innovadors necessiten d'un major grau d'autonomia tant en la gestió-organització com en la possibilitat de formar equips. Això requeriria un canvi en la "cultura" de l'Administració Educativa, sovint més preocupada per les normatives prescriptives que per la lògica de funcionament.

ADMINISTRACIÓ.

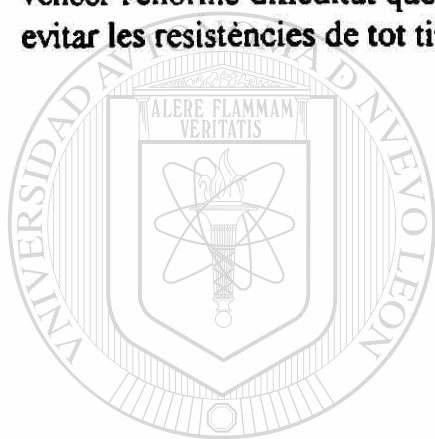
1. L'Administració educativa hauria d'establir mecanismes de suport real als centres innovadors: no solament recursos materials (pressupostos, espais, materials..) sinó de recursos humans: establir mecanismes de col·laboració amb assessors externs, creació d'equips estables d'orientació psicopedagògica als centres; control dels processos

de funcionament -no simplement de la "formalitat burocràtica" (sovint l'escola manté una "façana cerimonial" que disfressa la veritable "cultura" del centre), etc.

2. Suport efectiu als equips de gestió. Flexibilitat en la interpretació del marc legal tot adequant-lo a la realitat contextual dels centres, agilitació de la burocràcia de funcionament, etc.

3. Reconeixement de la tasca docent, pedagògica. No solament cal reconèixer la responsabilitat de l'equip de gestió o de la figura del Director de centre com una de les peces fonamentals, sinó que, concebut el centre escolar com un lloc d'acció fonamentalment pedagògica, cal reconèixer la importància dels equips docents que, en definitiva, són els autèntics gestors del canvi educatiu.

En definitiva, caldrà reconstruir l'escola en tota la seva complexitat per tal de vèncer l'enorme dificultat que comporta l'adequació al canvi educatiu i per tal de paliar o evitar les resistències de tot tipus que s'hi provoquen.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

BIBLIOGRAFIA

- | | | |
|-----------------------------|---|----------------------------|
| AAVV. | 1993 Educación en la diversidad. | Rev.Cuadernos de Pedagogía |
| ABBOT | 1988 Primary School Handbook. | |
| ALVAREZ, M. | 1992 La Dirección escolar: Formación y puesta al día. | Escuela Española |
| ANTUNEZ, S.y otros. | 1991 Del projecte educatiu a la programació d'aula. | GRAO |
| ANTUNEZ,S (y ..) | 1991 Del projecte educatiu a la programació d'aula | GRAO |
| APPLE, M. | 1986 Ideología y currículum | AKAL |
| ARTIGAL, M. | 1989 La immersió a Catalunya | EUMO |
| BERSTEIM, B. | 1989 Clases, códigos y control. | Akal universitaria. |
| CASSANY, D. | 1993 Ensenyar llengua | Graó. |
| COLAS,P;BUENDIA,L. | 1992 Investigación educativa | ALFAR |
| COMMON, D.L. | 1983 Power: the missing concept, .., school sbange | |
| CONNELLEY, H.F. | 1972 The functions of currículum development | |
| DYER, W.G. | 1988 Formación de equipos, problemas y alternativas | Sitesa |
| ERICKSON, P. | 1987 Conceptions of school culture | |
| ESCUDERO, J. M. | 1990 El centro cómo lugar de cambio(..) colaboración. | Ier congreso |
| ESCUDERO, J.M. | 1991 Los desafíos de las Reformas Escolares. | ARQUETIPO |
| ESCUDERO, J.M.(Y..) | 1991 Cambio educativo y formación para el cambio | Arquetipo |
| ESCUDERO,J.M. | 1993 El desenvolupament dels equips de centre .. | ICE-UAB |
| ESCUDERO,J.M.,(Y..) | 1987 La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos | Esc. Española |
| PERRANDEZ, A. | 1992 Roles y funciones del desarrollo organizacional. | II congreso |
| PERRANDEZ,A.y otros | 1988 Tecnología Didáctica. Teoría y práctica de.. | CEAC |
| FONTAN, M., MA.T. | Los círculos de calidad o(..) de la escuela. | policopiado. |
| GAIRIN Y TEJADA | La estructura organizativa en los centros E. | policopiado |
| GAIRIN, S., JOAQUIN | 1990 Dimensiones implícitas en(..) colaterales. | Ier congreso |
| GAIRIN, S., JOAQUIN | Innovación educativa y organización escolar. | policopiado. |
| GAIRIN, S., JOAQUIN | El objeto en la organización escolar. | policopiado |
| GAIRIN, S., JOAQUIN | El contexto escolar. | policopiado. |
| GALLIFA, J. | 1992 Models cognitius de l'aprenentatge. | RAIMA |
| GARCIA HOZ,V.(y..) | 1986 Organización y gobierno de centros educativos. | Rialp. |
| GARCIA MARCO, F. | 1993 Nociones de Sociolingüística. | OCTAEDRO. |
| GETZELS, J. Y GUBA | 1957 Social behavior and the administrative process | School review |
| GIMENO SACRISTAN,J. | 1992 Comprender y transformar la enseñanza. | Morata. |
| GIMENO SACRISTAN,J. | 1988 El currículum: una reflexión sobre la práctica | Morata. |
| GIMENO SACRISTAN,J. | 1993 El desarrollo curricular y la diversidad. | ICE-UAB. |
| GIMENO,J./PEREZ,A. | 1989 La enseñanza: su teoría y su práctica. | AKAL UNIVERSITARIA |
| GLATTER, R. | 1990 La dirección cómo agente(..) centros educativos. | Ier congreso. |
| GONZALEZ, M ^a T. | 1991 Centros escolares y cambio educativo. | ARQUETIPO |
| GOODLAD, J. | 1983 The school as a work place | |
| HAVELOCK, R. G. | 1973 Planning for innovation (..) knowledge | I.I.S. |
| HAVELOK Y HUBERMAN | 1980 Innovación y problemas de la educación | UNESCO |
| HERNADEZ Y SANCHO | 1992 La evaluación democrática(..) compartido. | ICE, UAB |
| HERNADEZ, F. | 1992 La dimensión relacional en la investigación ed. | ICE-UAB. |
| HERRIOT y GROSS | 1979 The dynamics of planned educational change | MC CUTCHAN |
| HODGETS,R. Y ALTMAN | 1981 Comportamiento en las organizaciones | Interamericana |
| HOLLY, P. | 1989 The developing shcool. | |
| HOPKINS | 1988 Doing schools based review. instrumentsand (..) | |
| HOYLE, E. | 1986 The politics of school management | |
| HUBERMAN, A. M. | 1973 Understanding change in education | UNESCO |
| JACKSON,PH. | 1990 La vida en las aulas | MORATA |
| JIMENEZ, B.(y..) | 1989 Modelos didácticos para la innovación educativa | PPU |
| JIMENEZ,B.y otros. | 1989 Modelos didácticos para la Innovación Educativa | PPU |
| JOLIBERT,J.(coor.) | 1992 Formar infants productors de textos | GRAO |

JURADO, P.	1993 Integración socio-laboral y educación especial	PFU
LIBERMAN, A.	1988 Building a professional culture	
LOPEZ MELERO, M.	1989 Análisis y crítica de la integración escolar.	doc.policopiat
LOPEZ MELERO, M.	Algunas claves necesarias en la elaboración..	doc.policopiat
MARIN, I., Y RIVAS, M	1987 Sistematización e Innovación en la Enseñanza	U.N.E.D.
MEDINA, R., A.	1988 Didáctica e interacción en el aula	Cincel
MILES, M.B.	1967 Some properties of schools as social systems	N.T.L.
MILES, M.B.	1955 Planned change and org. healt: ...and ground	
HINTZBERG, B.	1979 The structuring of organizations. A ... search	P. Hall
MORENO, Q., MARTIN	1989 Organizaciones educativas.	U.N.E.D.
MORRISH, IVOR	1978 Cambio e innovación en la enseñanza	Anaya
MUÑOZ, RUE I GOMEZ.	1993 L'opcionalitat curricular i l'atenció ..	ICE-UAB
NOGUEROL, A.	1989 Tècniques d'aprenentatge i estudi	GRAO
OLSON, J.	1982 Classroom knowledge and curriculum change:.. I.	
ORDEN, A., DE LA	1986 El curriculum en la edad preescolar	Santillana
PALLISERA, M (comp.	1993 Educació diferenciada com a innovació educativa	U.GIRONA
POPKWITZ, Th.S.	1984 Paradigma e ideologia en investigación educativa	Mondadori
REYNOLDS, M.(y..)	1987 The necessary restructuring of Special and..	doc.policopiat
RUE, J.	1993 Modalitats de suport als alumnes: igualtat...	ICE-UAB.
RUE, J.(Coord.)	1992 Investigar para innovar en educación.	ICE-UAB.
SALO, N.	1990 La parla a la classe	CEAC
SANCHE, J., MA.	1992 Los profesores y el curriculum	Horsori
SANTOS GUERRA, M.	1987 Organización escolar e investigación educativa.	Ier congreso
SANTOS, G., MIGUEL	1990 El sistema de relaciones en la escuela.	Ier congreso
SCRUGGS, T.(y..)	1992 Effective Mainstreaming strategies for mildly..	doc.policopiat
SIROTNIK Y OAKES	1986 Critical inquiry for school(..) and practice	
STANINBACK, W.	1989 Un solo sistema, una única finalidad: la integr.	doc.policopiat
STEINER, G.A.	1965 The creative organization	
STENHOUSE, L.	1987 Investigación y desarrollo del curriculum.	Morata.
STENHOUSE, L.	1987 La investigación como base de la enseñanza	Morata
STUBBS, M.	1982 El llenguatge i l'escola	ED.62-ROSA SENSAT
TEJADA	1992 Las resistencias al cambio.	policopiado.
TEJADA Y MONTERO	1990 El papel del director(..) centros docentes.	Ier congreso
TEJADA, P., JOSE	1992 Perspectivas y modelos de innovación	policopiado
TIO, J.	1986 L'ensenyament del català als no-catalanoparlants	EUMO
TOMLISON, S.	1988 ¿Por qué Johnny no puede leer? Teoria crítica..	doc.policopiat
TUSON, J.	1986 El luxe del llenguatge	EMPURIES
UNIVERSIDAD MURCIA	1990 Intervención en educación especial. Actas X jor.	ICE-UM.
VALENZUELA Y ONNETO	1983 Estudio ecológico de la actividad(..) clima org.	La educación
VIGOTSKI, L.S.	1988 Pensament i llenguatge	EUMO.
WATSON, G	1967 Change in school systems	N.T.L.
WESTLEY, W.	1969 Innovation in education.	OECD

