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 porqué 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 linguísticas 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 acabo. "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 qué 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 implicitamente. A continuación nos remitiremos al cuadro de estructura de la racionalidad ya que en el se reflejan los supuestos fundamentales que confirman las existencia de tres tradiciones epistemológicas:Giroux, 1980; Popkewitz, 1980, 1988; Escudero, 1984; Carr y Kemmis, 1988,etc.

ESTRUCTURA DE LA RACIONALIDAD

	CIENTIFICA - TECNICA	HERMENEUTICO-FENOMENOLOGICA	SOCIOPOLITICA
Realidad	-Conjunto de variables susceptibles de definición operativa y objetiva	-No representan una realidad física y objetivamente dada, sino un espacio de construcción y definición humana de la misma realidad	La realidad constituida queda mediatizada por las condiciones de funcionamiento que exigen compromiso con la acción
Análisis científico	-Centrado en las manifestaciones externas (fenómenos) -Pretende elaborar leyes que relacionen las distintas variables objeto de estudio	-Considera las representaciones, significados, motivos, intenciones personales en interacción y dentro de un contexto social singular	Considera tanto las manifestaciones externas como los significados, intenciones, representaciones, etc.
Metodología estudio	-Positivista, relación, comparación, predicción (probabilidad estadística) Cuantificación, objetividad externa -Objetiva	-Imposibilidad de acotamiento científico por la impronta personal -Cualitativa, no existen leyes sino reglas sociales -Subjetiva	-Visión integral de la realidad en sus manifestaciones e interacciones sociales -Dimensiones objetivas y dim. personales en el seno de coordenadas estructurales y dinámicas que entran en juego (incluso socio-históricas)
Teoría	-Recurso instrumental, de proposiciones lógicas con validez científica, abstracta, formal y de valor general, neutra y objetiva (unívoca) -Prescribe actuaciones o prácticas sociales	-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	-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 contextos de legitimación en 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
Práctica	Susceptible de control científico en aras a la eficacia Importancia de los productos	-Escapa al control científico al depender de los contextos -Importancia de los procesos	Productos procesos
Valores y fines	No los considera como objeto susceptible de elaboración científica por su dificultad de aprehensión (queda reducido el análisis a lo observable	Se contemplan porque son clave para la relación e interpretación de los fenómenos -El análisis va más allá de lo observable	

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 qués, comos y qués 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(Marin 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 quiénes 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 - qué 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: Cuándo 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 quiénes intervienen en el proceso de cambio de una innovación se sensibilizen y por tanto las decisiones a tomar consideren la complejidad ideológica, cultural y social, organizativa, y personal, que define a las instituciones, en las qué 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 qués 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 Ocmedilla, 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.

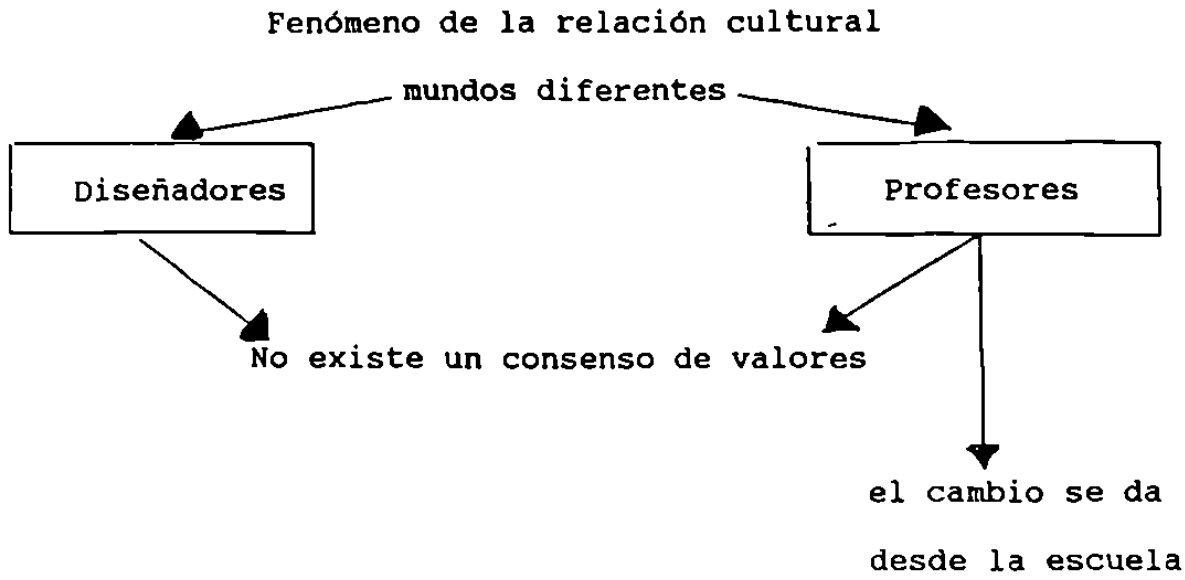
En cuánto a su relación entre teoría y práctica; se da una relación hegemónica de la teoría sobre la práctica, la teoría dirige, explica, orienta y controla la práctica.

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:

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

* <u>El experto</u> 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 persuación, 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 qué 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.

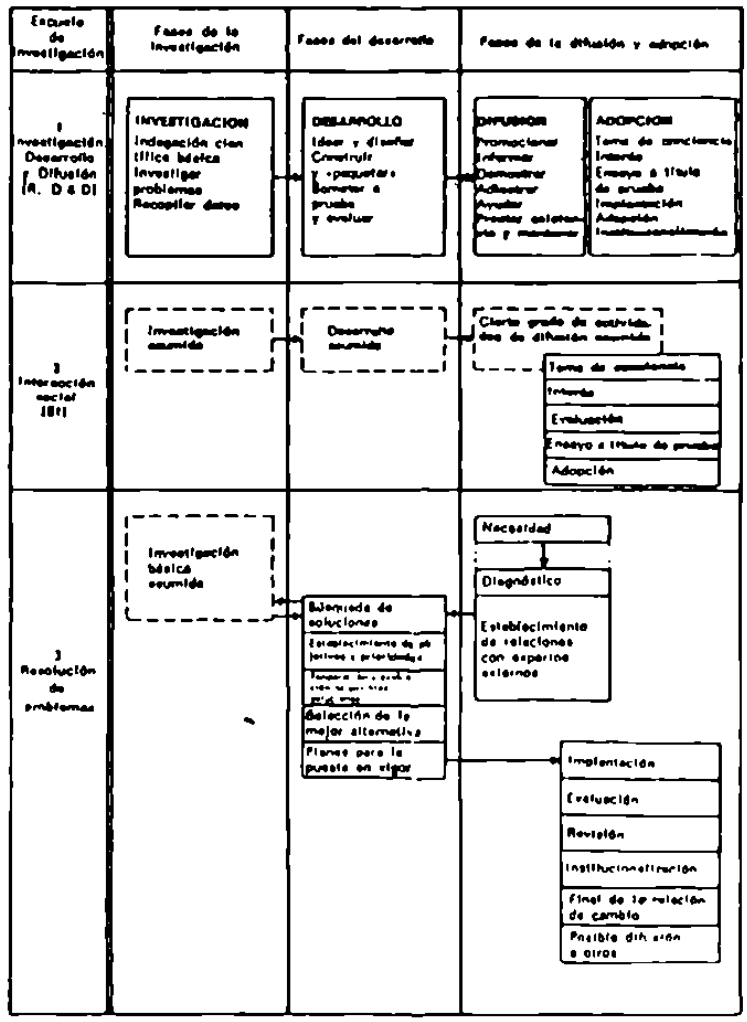
Hay una pretendida concientización del usuario de cara a la innovación. Para involucrar a la gente se utilizan técnicas como las de integración grupal y la cohesión de grupo. Este modelo cuenta con un ciclo de resolución de problemas;a) Perturbación inicial (presión desde el interior o exterior de clases) , 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.

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

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, qué 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:

<u>Resistencias de la Personalidad</u>.-

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) <u>En el proceso instructivo</u>; debido a la desconexión entre teoría y práctica, la ambiguedad e impresición 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) <u>en el sistema educativo</u>; 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) <u>en el sistema social</u>; 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 qué, sí 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 qué 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, qué, 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 dónde 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.

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, prejucios, 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 qué 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.

1.8.2Los 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, linguistica, 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 critreios 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 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 teoricamente 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 explicitamente 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 criticamente 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 porcesos 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):

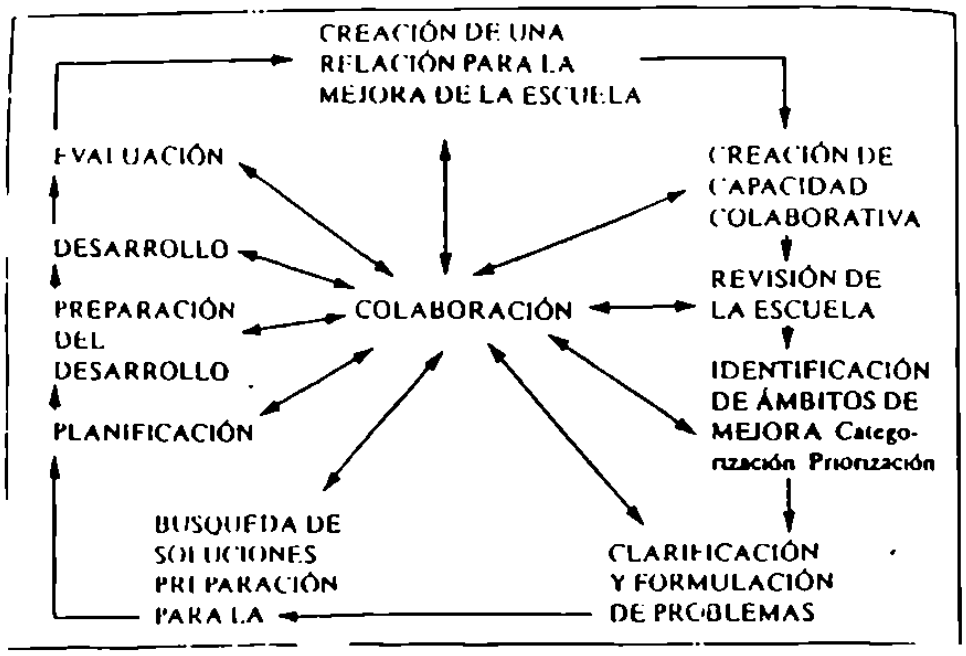
1) Adoptar una posición teórica sobre la escuela, respecto a la naturaleza de su organización y la indisociabilidad de lo organizativo y lo pedagógico.

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 qué 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.



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 qués. 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 <u>textos</u> 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.

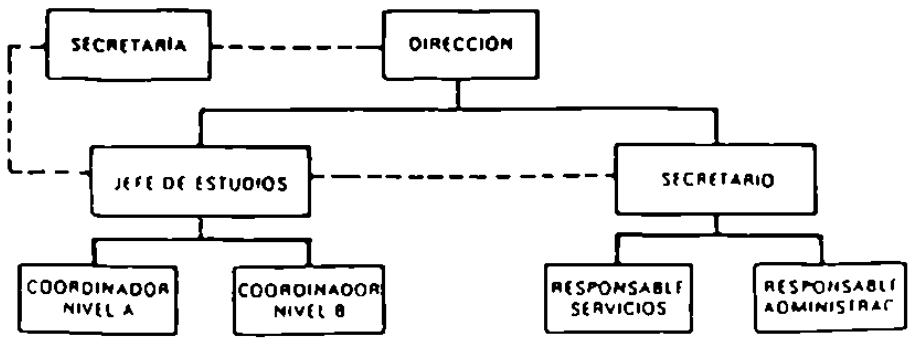
1.9.2 Estructura.

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 loa 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 instutuciones educativas? "La sociedad ha creado instituciones tales cómo las escuelas con el fin de alcanzar ciertas metas generales, así cómo 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 enfásis 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".

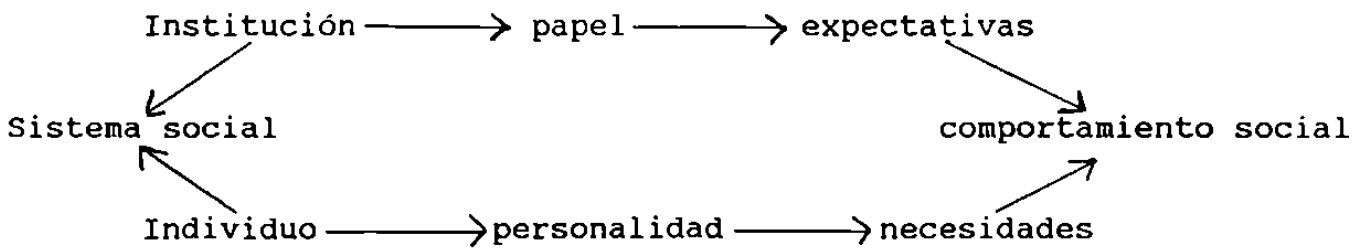
La institución escolar es quizá la organización que cuenta con un mundo de interrelaciones amplio: profesores, alumnos, padres, comunidad, directivos, etc. cada uno en su rol, con su historia personal, cultura propia, y sus expectativas. El sistema

relacional referencia al sistema humano qué 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 qué 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, ésto 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 cómo miembros de un equipo humano y además colaborador y participativo con la comunidad educativa, quiénes, 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.
2.- Compañeros.
3.-Comunicación.
4.- Conflictos.
5.- Control.
6.- Coordinación.
7.- Corrección trayectoria.
8.- Decisión.
9.- Delegación.
10.- Diagnóstico.
11.- Relaciones.
12.- Error.
13.- Evaluación.
14.- Exterior.
15.- Flexibilidad.
16.- Funcionales.
17.- Formación.
18.- Jerarquía.
19.- Influencia.
20.- Información.
21.- Innovación.
22.- Medida.
23.- Motivación.
24.- Medios.
25.- Objetivos.
26.- Participación.
27.- Plan.
28.- Política.
29.- Poder.
30.- Procedimiento.
31.- Productividad.
32.- Programa.
33.- Reglas del juego.
34.- Rentabilidad.
35.- Resolución de problemas.
36.- Reunión.
37.- Estrategia.
38.- Estructura.
39.- Sindicatos.
40.- Sinergia.

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 reaorganizaciones.
* 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 qué 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 qué 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 qué 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 cómo 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 cómo un agente curricular, reconociendo la importancia de la toma de decisiones autónoma en lo relativo a los proyectos de cambio.

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.(pàg.43).

En términos muy similares, A. Yolove (1981), habla de las reformas educativsa 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" (pàg.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. Ela 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". (pàg.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" (pag.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 inmediatosde funcionamiento (pag.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." (pàg. 16)

LA INNOVACIÓ DES DE LA PRAXIS.

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

I. 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"[PD1] es objecte de polèmiques aferrissades en función 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. Especialmente 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[PD2] 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 curriculum, 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 curriculum 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 curriculum 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 Actiuds,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 "crítica 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 anàlisis 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 fustrant. 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.laborin recíprocament, podrem omplir aquest buit esfereïdor".**
>
> **L. Stenhouse, Investigación y desarrollo del currículum, 1987, pag. 28).**

No és casual, evidentment que inicii aquest apartat conceptual provant de definir quina mena de "implícits" conceptuals presideixen la meva 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 curriculum com a

1. "intenció", pla, prescripció d'allò que desitjaríem 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 curriculum, 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, íbidem, 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 específicic 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, pàg. 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 del'activitat social".**
>
> **L. S. Vigotski. Pensament i llenguatge.**

Si considerem el llenguatge com a expressió d'estructures cognitives construides pel subjecte en interacció amb els altres, el domini de les formes linguístiques l'haurem 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 resolem els nostres problemes "tant amb l'ajut de les mans i dels ulls com amb l'ajut del llenguatge".(pàg. 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 estrategia 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 creencia, la tecnica, 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 moltissim 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 curriculum 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 aquell centres ubicats en zones geogràfiques amb una forta presència de la llengua castellana (darrerament també s'estan incorporant parlants d'altres comunitats linguistiques: 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 mes. 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 lingüistic, 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 podrem 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 condiciona el marc curricular de molts dels nostres centres educatius i exigeix un disseny acurat i adequat del curriculum per a molts noisi 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 dèiem 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 aprenentantge no és una tasca exclusivament específica dels "especialistes" en llengua catalana: la "presència de la llengua catalana en tots el 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, aixi, 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 fòra desitjable per a una escola plenament catalana, integradora i democràtica, una escola que oferis 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 constituiran 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 curriculum comú que els nois i noies podran aconseguir uns continguts comuns que els puguin pemetre 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) . Aixi, l'objectiu central de la reflexió pedagògica , l'adequació d'uns continguts comuns -homegeneitzadors 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 pemetre:

> *(..)"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 ela 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'enseyament obligatori, a trobar un sistema organitzatiu "viable" que permeti la diversificació dels currícula. Així, s'han "distribuït" tipus de currículum en funció de a) currícula de major exigència intel lectual; b) currícula de tipus més "general" i c) currícula més professionalitzadors. Aquesta "distribució social" del currícula 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 dèficits i els avantatges possibles per a determinats sectors de l'alumnat.

En general, les organitzacions escolars davant la heterogeneïtat han utilitzat criteris d'estandardització 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'encaminessis 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 obstàcle 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 curriculum 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 educacion, exigiendo una reconversión de estructuras, currícula, funcionamiento y mentalidad que arropa al sistema vigente, porque la idea de obligatoriedad y del curriculum 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 dèficil 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 tesis sobre "codi restingrit/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'utlitza frequentment per a la comunicació de "qualitat" literària, científica, jurídica, etc..; el restringit podria quedar reduit per a la informalitat comunicativa (xerrada entre amics o familiars..) Això podria semblar "normal" en qualsevol comunicat linguística. 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 desigualdat social (F.García Marcos, 1993, pàg. 66). Si, a més, ens traslladem 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'aprenentage) 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 investigación 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 condiciona poderosament la possibilitat d'èxit o fracàs d'un currículum pretesament 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 condiciona 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 fisiques dels edificis.

En efecte, tot i que s'han rendibilitat al màxim, no existeix cap espai especific 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)

La minimització d'espais destinats especificament 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 utilitzacio , 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.

Aixi, 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/llicenciats), 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 llicenciats. 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"