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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Sistema Organitzatiu.

> *"No es posible equiparar la escuela con lo que formalmente se establece que es la escuela. Dicho de otro modo, el disponer de una estructura formal bien definida donde se especifiquen claramente los roles, órganos, funciones, planes... no garantiza linealmente un buen funcionamiento escolar. La estructura no siempre cumple el papel instrumental que se le atribuye (Meyer yRowan, 1983); con frecuencia la estructura es una "fachada ceremonial" detràs de la cual se esconde un funcionamiento que poco tiene que ver con los establecido formalmente".*
>
> *Gonzàlez,MT. Centros escolares y cambio educativo, 1991.*

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

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

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

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

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

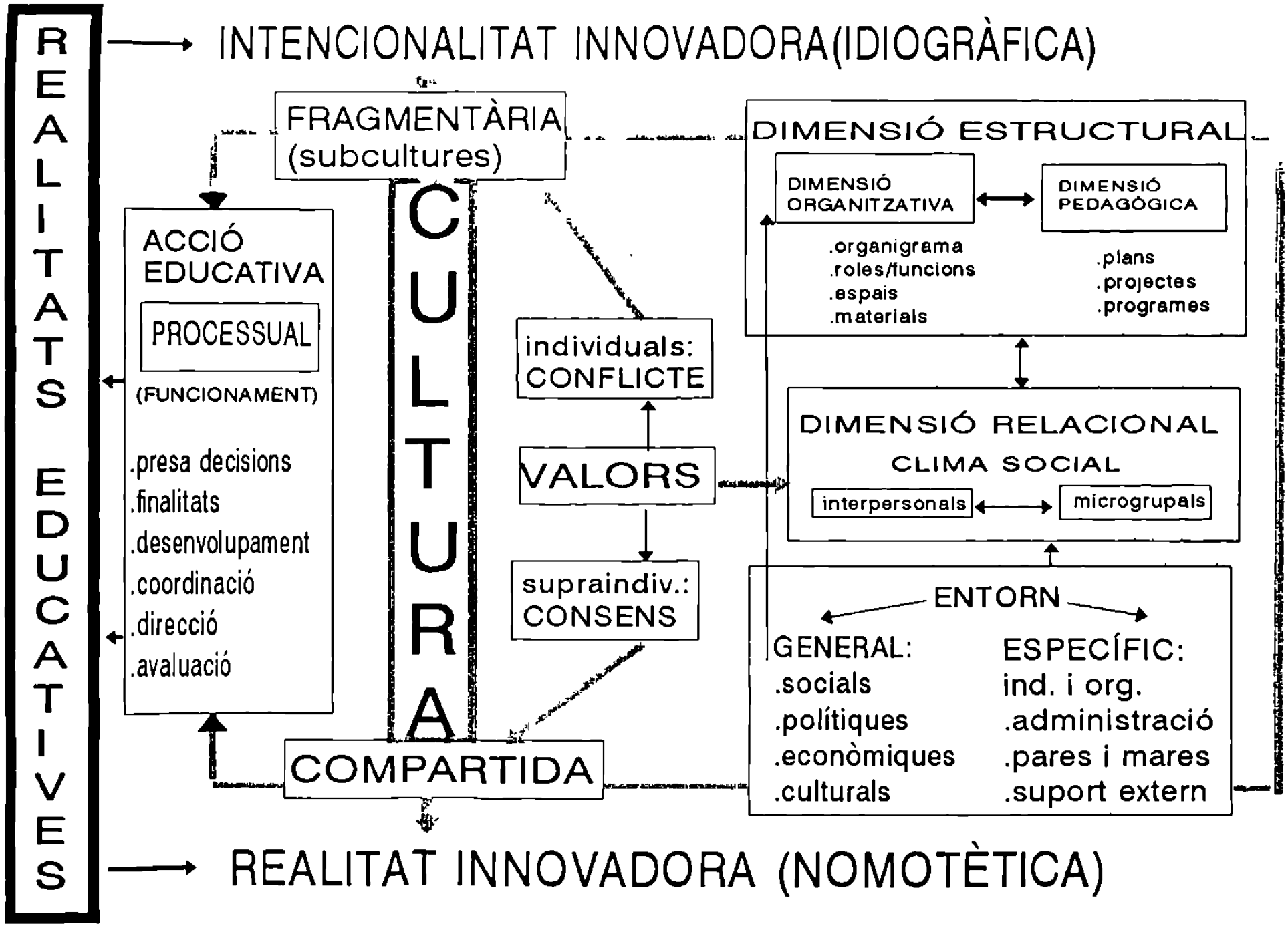
encara es troba molt lluny de respondre a la necessitat d'un canvi qualitatiu en educació, encara que des de l'administració educativa s'organitzi una complexa xarxa burocràtica de normatives i mecanismes de control (la inspecció educativa) que, aparentment facin complir el que les disposicions legals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

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

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

3.2.2 L'escola com a organització complexa i multidimensional.

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



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

3.2.3 La dimensió estructural organitzativa. Dimensió estàtica i dinàmica.

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

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

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

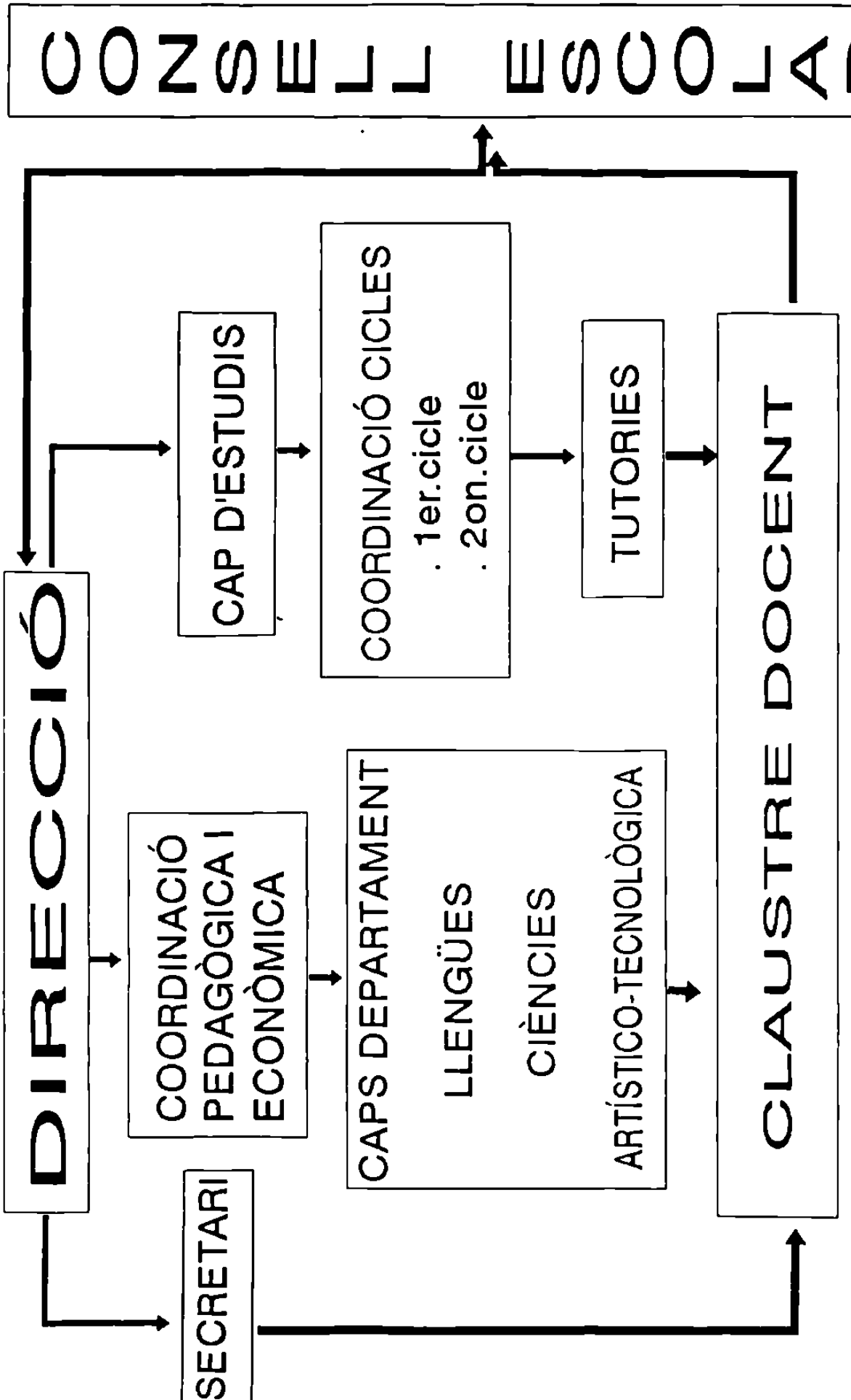
A cadascun d'ells, s'hi estableixen les "funcions" i aspectes que els pertoquen a cadascuna d'elles. No s'explicita amb cap esquema el tipus de "dependències" que tindran unes amb d'altres ni les persones que desenvoluparan aquestes funcions. Aquest aspecte és fonamental en el funcionament de la institució,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

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

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

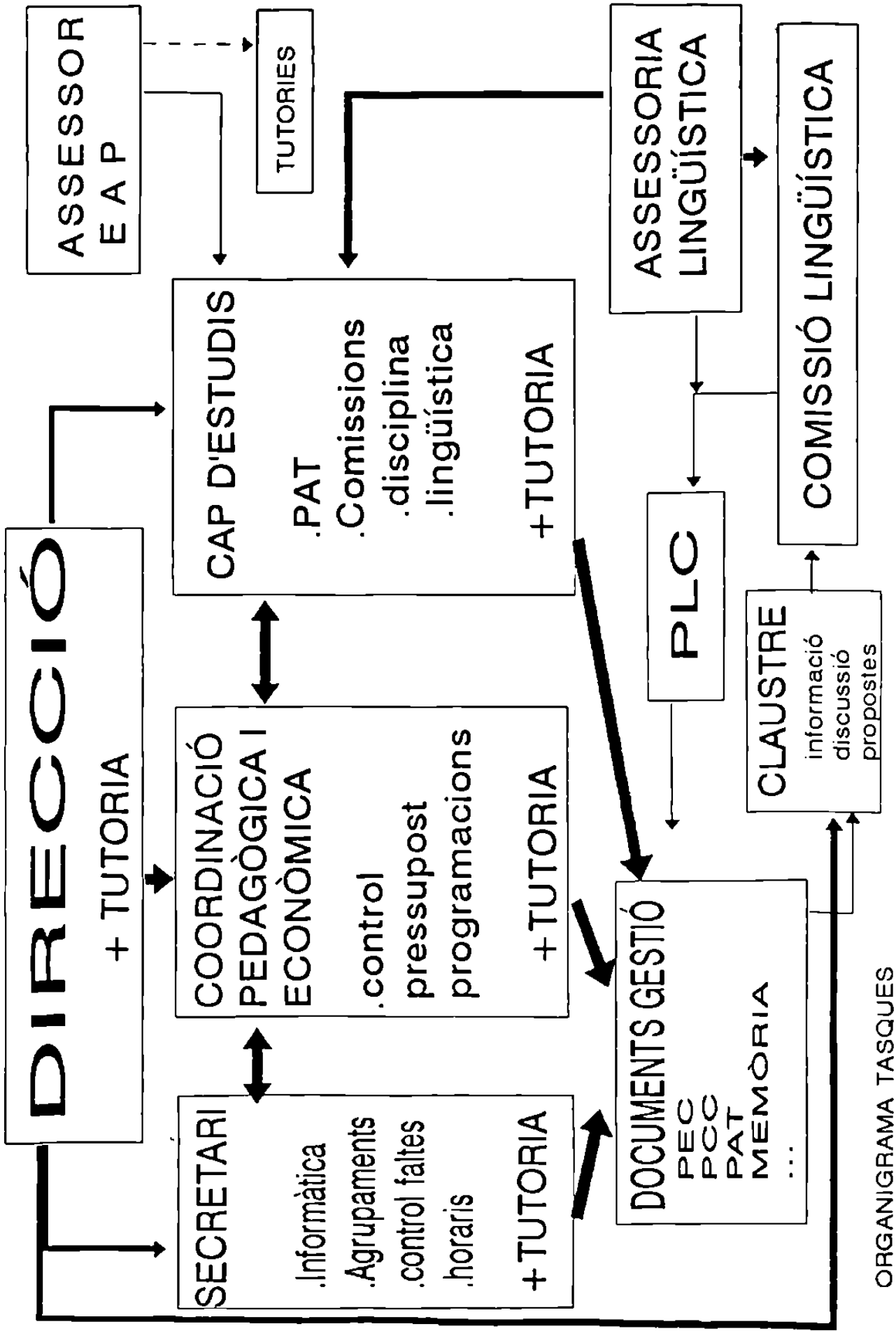
Pel que fa als plantejaments organitzatius, tot i la declaració d'intencions que apareix a la documentació consultada, a la pràctica podríem considerar que respon a l'anomenat "model castrense" per la coincidència amb molts dels indicadors que el caracteritzen. : es dóna importància a l'ordre extern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

Fig. 2. Disseny organitzatiu. Funcions.



Organigrama de funcionament

F.3. Disseny organitzatiu. Tasques.



ORGANIGRAMA TASQUES

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

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

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

MODELS ORGANITZATIUS	INDICADORS	ESTIL DE DIRECCIÓ	COMENTARI
CASTRENSE	- Importancia orden extern i disciplina normativa - Poques estructures organitzatives lineals, verticals i jeràrquiques - autoritarisme. Dirigisme - valors: voluntat, retenció d'ordres, obediència, disciplina,esperit de treball. - instrucció magistral i impulsiva.	Estratega de tipus autoritari. Té autoritat, no poder ni influència.	Model periclitat explícitament. Implícitament existeix encara. Suport i demanda per part de minories àmplies en situació de conflicte.
SOCIO-TÈCNIC	-Centralització, organigrames jerarquitzats. - dependència poder central i Administració. - definició documental d'estructures, funcions, perfils i organigrames acuradament normativitzats. - importància de la legislació. Interpretació legal com a suport tècnic de la gestió. - importància d'actes, normes, memòries.	Buròcrata, ordenat, meticulós. Coneix i interpreta legislaciló i totes les escletxes administratives del sistema.	Es freqüent en els centres de Secundària. Prestigiat per conèixer la legislació i els mecanismes per evitar-la o ignorar-la.
ECONÒMIC	- Eficàcia i eficiència. Medició quantitativa dels resultats. - rendiment i productivitat. -control i avaluació dels resultats com a mesura de l'èxit o fracàs.ssss -competència i criteris de mercat. - acceptació de noves tecnologies.	Executiu, Tècnic. Gestor.	Es més habitual a l'ensenyament privat que al públic. Especialment a la privada laica. Necessitat de competència per atraure "clients".

PLANTEJAMENTS ORGANITZATIUS (2)

SOCIOCRÍTIC	-Interacció entorn social. - Escola de "portes obertes" - Reivindicació d'autonomia, descentralització i creació d'un model obert i crític al sistema. - Convivència. - Participació, autogestió i autorresponsabilitat.	Animador socio-cultural, participatiu i autogestionari	Model LODE. Actualment en recesio Molt minoritari
SOCIAL	- Diferents interlocutors socials - Participació de diferents membres de la comunitat escolar en gestió i govern del centre educatiu. - intervenció a través del PAG en les programacions curriculars. - Atenció a les demandes socials: activitats extraescolars. - comunicació món empresarial: pràctiques en alternança.	Coordinador i animador de la participació Gestor de recursos humans.	Model participatiu, coherent amb l'estil de la LODE
PSICO-COMUNICACIONAL	- Interacció amb individuos distintament compromesos amb el fet educatiu. - Relació personal com a clau de la gestió. - Preocupació per establir canals d'informació. - Poder i autoritat repartida entre diversos col.lectius. Presa de decisions compartida. - Verbalització i discussió dels problemes. - Negociació com a base de la gestió.	Animador i negociador	Model anglo-saxo. Problema per manca de recursos i pràctica en la negociació.

PLANTEJAMENTS ORGANITZATIUS (3).

SISTÈMICO-ECOLÒGIC	- Gestió i desenvolupament d'un projecte comú (PEC i PCC). - Estructures de suport al desenvolupament dels projectes. - Feedback de l'avaluació per a futurs projectes. - Participació de tots els estaments en l'elaboració de projectes i llur avaluació. - Professionals desenvolupen; directius gestionen. - racionalització d'un procés autònom autosuficient.	Planificador, animador del procés, gestor de recursos humans i estructures. Consensuador.	És el model que inspira el desenvolupament curricular i la Reforma Educativa.

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

MODELS	RELACIO PROF/ALUM.	CURRÍCULUM	PROCÉS DIDÀCTIC	MATERIALS DIDÀCTICS	AVALUACIÓ	PERFIL DIRECTIU
ESCOLA TRADICIONAL	-jeràrquica superior (adult)/inferior (alum.) - instruccional. - clima disciplinari ordre, silenci, atenció i obediència. -transmissiu. Lineal. -program. centralitzats -abundosa informació cultural. -sense base psico-pedagògica. PEDAGOCÈNTRICA	- paquets culturals parcelats. - saber enciclopèdic. - central en capacitats cognitives. - centralitzat i prescriptiu. - controls (exàmens) centralitzats - accés seleccitiu a cursos posteriors (èxit/fracàs)	- deductiu. De l'abstracte al concret. Sense referències pràctiques al context quotidià. - no es potencien capacitats crítiques, anàlitiques o de síntesi. - Memorístic. - Verbalista, dogmàtic i autoritarista.	Llibre de text. Central en continguts informatius i conceptuals.	Instrument únic: l'examen que reflecteix capacitat retentiva i emmagatzemadora de l'alumne.	.Castrense i Sociotècnic. . Aspectes de l'econòmic. - Estratega. -autoritari. -buròcrata -lideratge institucional representatiu de l'autoritat política o adm.
ESCOLA NOVA	- centrada en l'alumne -PAIDOCÈNTRICA -Educador=orientador -activitat, vitalitat, llibertat, individualitat i col.lectivitat	- diversificat. - formació integral. - centres d'interès. - connexió amb la realitat de l'alumne	- Inductiu. - Actiu. - central en l'experiència de l'alumne. - aprenentatge manipulatiu com a base de l'aprenentage cognitiu	Experiència i Activitat + llibres complementaris .	Processual qualitativa.	.Sociocritic. -director com a animador i coordinador

PLANTEJAMENTS EDUCATIUS (2)

ESCOLA NATURALISTA ACTIVA	-PAIDOCÈNTRICA ABSOLUTA. - Supera i radicalitza el model escola nova. - Activisme - Prof. motivador -creativitat, iniciativa, llibertat individual, acció, descobriment. - aula "taller" d'aprenentatge.	- programes oberts i poc estructurats. - es van realitzant en funció dels interessos dels alumnes i de l'entorn.	-Heurística inductiva: descobriment, activitat i respecte per la individualitat de l'alumne. - Hàbits, tècniques i habilitats per damunt de continguts conceptuals.	- Materials autoelaborats. - Alumne construeix els seus materials - No al llibre de text.	- Inexistent.	.Sociocritic i Psicocomunicacional. - animador - negociador -control autogestionat pel col.lectiu.
PROCÉS - PRODUCTE	CONDUCTISTA - per Objectius Gene. - Eficacia, rendiment i control de resultats. - prof buròcrata: planificació objectius operatius, terminals. - Verificació de resultats. - prof. intermediari.	- Parcelat per objectius mesurables i operatius - contingut sense relació interna. - no globalitzador ni interdisciplinar - estructura tancada i dirigista. - base conductista.	- planificació continguts en funció de conductes observables. - homogeneïtzació de mètodes i tècniques. - receptes per a cada objectiu.	- Llibre de text per facilitar la programació. - Fitxes individuals per conduir el procés cap als objectius terminals (rebutjades actualment per la complicació i desajustament entre el llibre de text, element bàsic de la programació)	- medició de conductes observables. - resultats d'avaluació base per a procés següent: ava. contínua.	- sistèmic i sociotècnic. - director buròcrata i gestor d'estructures.

PLANTEJAMENTS EDUCATIUS (3)

PROCES CURRICULAR	CONSTRUCTIVISTA - aprenentatge significatiu. - prof. "mediador". orientador,organitzador i animador del procés . - centrat en l'alumne - relació entre el coneixement previ i el nou coneixement.	- curriculum específic de centre - obert, flexible i viu. - connexió passat i present. - connexió necessitats individuals i socials.	- Investigació-acció. - planificació del temps, sequències de continguts, materials en funció de les capacitats dels alumnes. - Activitats adreçades al descobriment significatiu. - Autoconsciència de l'alumne del seu propi aprenentatge	- Materials diversos que es conjuminen en els projectes curriculars a desenvolupar a l'aula. - Renovables i modificables en funció del procés d'ensenyament-aprenentatge.	- Avaluació del procés d'aprenentatge. - No es valores conductes sinó capacitats adquirides.	-sistèmic, ecològic, autònom i psicocomunicacional. - animador - negociador - gestor de recursos humans i materials.

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

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

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

c) desajustaments entre les capacitats, formació tècnica i professional de les persones encarregades (o escollides) per a exercir la gestió del centre.
d) Desajustaments en el disseny de funcions.
e) desajustaments tècnics entre les tasques col.lectives que s'encarreguen als professionals de l'educació i els temps reconeguts per a fer-los (a banda de la manca de preparació i capacitat per a fer-los)

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

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

3.2.4 Propostes de redreçament.

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

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

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

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

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

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

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

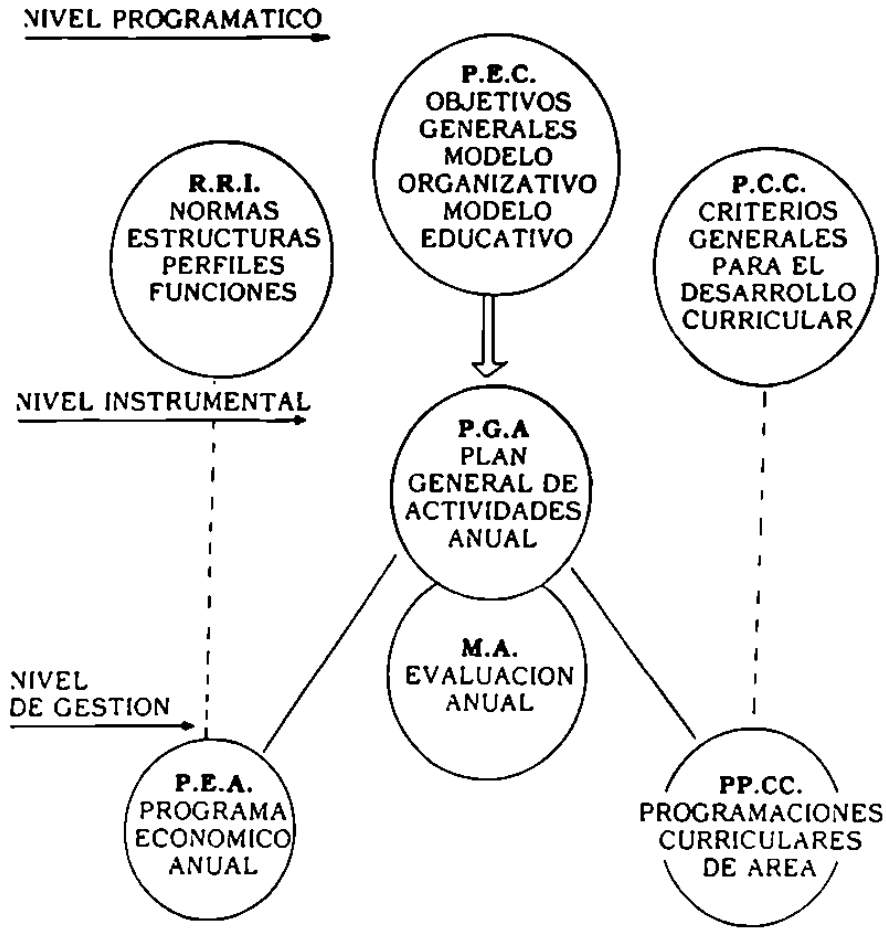
6. Control social i administratiu a través d'una avaluació del funcionament real del centre més enllà del purament prescriptiu i documental.

3.3 Els documents de gestió.

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

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

MODELO SISTEMICO Y ECOLOGICO DE GESTION



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

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

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

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

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

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

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

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

> *"una planificació adequada de l'ensenyament no prescriu necessàriament un bon procés; només garanteix la intencionalitat prèvia d'anar per un camí o per un altre, encara que aquest camins permetin diversitat de formes a l'hora de recórrer-los. La planificació com a tal i exempta de la realitat del procés no garanteix ni eficàcia ni eficiència instructives. Per això cal treballar més en l'anàlisi del procés d'ensenyament que no pas en la formalitat detallada de la progamació. Hi ha quatre aspectes en el procés d'ensenyament entre molts altres, que mereixen un interès especial quan es parla de les possibilitats de l'ensenyament individualitzat. Aquests aspecte no actuen aïlladament, sinó que interactuen a la manera dels elements d'un sistema obert. Són aquests:*
>
> *-multivarietat d'estratègies metòdiques.*
> *-grups flexibles.*
> *- horaris flexibles.*
> *- diversitat de material."*.(pàg. 58).

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

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

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

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

> *"Davant del fracas, terrible, que hi havia al cicle superior d'EGB, un sistema educatiu que no ens oferia les eines que pensem que s'han d'oferir en un model pedagògic, vam venir aquí pensant que tindríem la possibilitat de dur a terme aquella idea de com havíem de treballar, i a partir de quins criteris, el tema de la diversitat. Però era una tasca que no podíem dur a terme si, per part del professorat, no hi havia el canvi d'actituds que va des de l'increment de l'acció tutorial fins a assumir que grup-classe equival a heterogeneïtat.*
>
> *Els primers materials que vam rebre van ser caixes i caixes de mòduls publicats pel Departament d'Ensenyament. Atesa la manca de diversitat que aquests mòduls ens oferien, i aprofitant la nostra experiencia docent anterior en el camp de l'EGB, vam intentar adaptar-la al que marcaven les directrius del Departament i vam programar el credits. Uns credits que, ja d'entrada i sempre en funció del nivell, preveuen com a mínim una doble via de formació i les diverses metodologies de treball dintre del grup. Això és la programació. A partir d'aquí vam bastir el tema de l'organització horaria, atenint-nos a la flexibilitat dels grups, i el de la implicació del professorat. "*

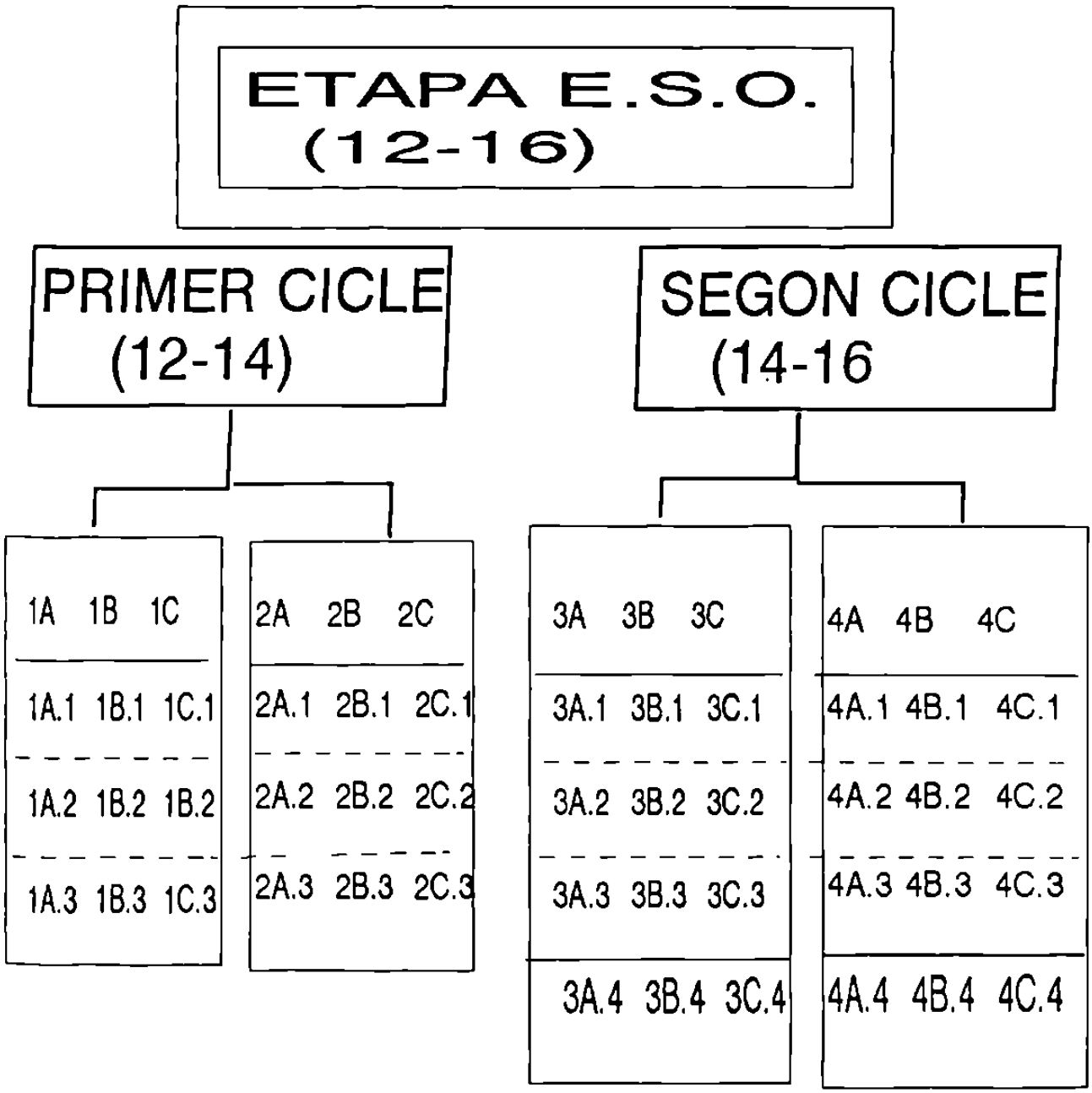
Tal vegada el conflicte heretat del curs anterior hagi estat decisiu per a modificar les opinions de l'equip del centre, tal vegada altres factors "ocults" hagin influït. El cert, però és que els criteris organitzatius que tot seguit es declaraven , en consonància amb aquesta "declaració d'intencions"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

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

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

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

Agrupaments d'alumnes



Realització en un centre de Secundària al curs 1992/93

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

Tutoria
Educació Física
Música
Artístiques.

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

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

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

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

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

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

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

3.4.3 L'opcionalitat del currículum.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4.4 L'acció tutorial.

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

> "*1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor.*
>
> *2. Las administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación. Asimismo las Administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen las administraciones locales en este campo".*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1 MARC METODOLÒGIC.

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

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

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

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

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

4.1.1. El problema: plantejament i delimitació.

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

MODALIDADES DE I/A: CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN				
MODALIDADES	TIPODE CONOCIMIENTO QUE GENERAN	OBJETIVOS	FORMAS DE ACCIÓN	NIVEL DE PARTICIPACIÓN
I/A TÈCNICA	Técnico/ Explicativo.	Mejorar acciones y eficacia del sistem.	*SOBRE* la Acción	Cooptación Designación.
I/A PRÀCTICA	Práctico	Comprender la realidad.	*PARA* la Acción.	Cooperación.
I/A CRÍTICA	Emancipativo	Participar en la tranformación social.	*POR* la Acción.	Implicación: . psicoafectivo . histórico- exis. . estructural-profesional.

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

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

a) caràcter situacional. Está relacionada amb el diagnóstic i solució de problemes en un context específic.

b) autoavaluativa. Les modificacions o efectes de les accions s'han avaluat constantment des de "dintre".

c) acció-reflexió. L'acció ha esdevingut una font de dades i objecte de la pròpia reflexió.

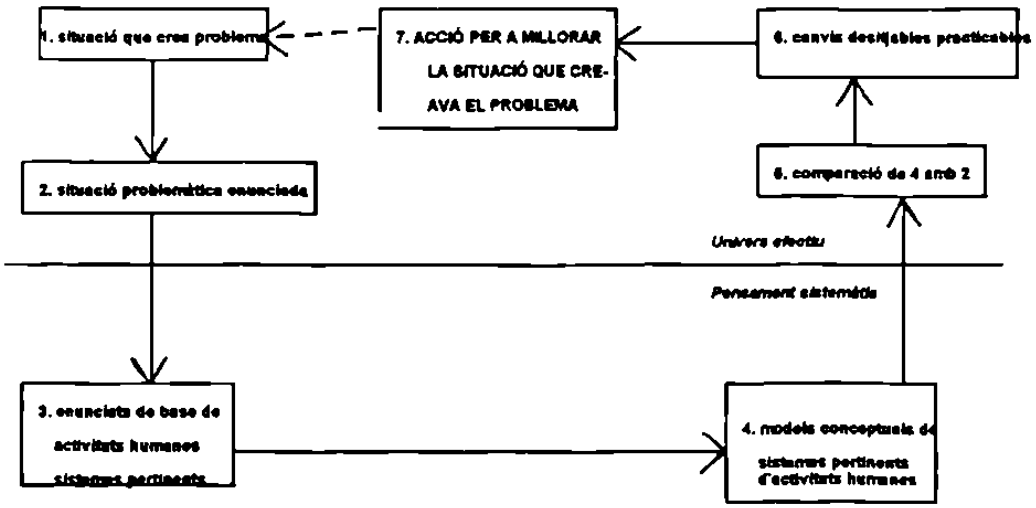
d) aplicació inmediata de les troballes. Al llarg del procés "d'implementació" o de desenvolupament, s'han aplicat inmediatament les "correccions" necessàries respecte del disseny inicial.

e) la investigació s'ha entesa com un procés de creació sistemática de coneixement.

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

4.1.2 La investigació: hipòtesi i objectius.

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



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

En aquest sentit, si ens atenem als diferents ítems del mètode, podríem dir que

1. **La situació que genera el problema**: La manca d'aprenentatge "real" de la llengua catalana, l'adquisició d'una bona competència comunicativa en llengua catalana.

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

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

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

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

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

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

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

4.2 PLATAFORMA DEL PROJECTE: DESENVOLUPAMENT DEL MODEL.

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

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

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

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

El primer nivell de concreció parteix del marc legal bàsic (Constitució i lleis orgàniques), així com de les finalitats del Sistema Educatiu i, més en concret, dels objectius generals de l'ensenyament obligatori.
Aquest primer nivell inclou els objectius generals de l'àrea, nivell o etapa, els blocs de continguts i les orientacions didàctiques. Forma part del DCB i és prescriptiu.

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

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

1. **Departamental.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Específic.

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

4.2.2 El desenvolupament: recursos, estratègies i resistències.

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Els materials de cada unitat temàtica era repartits en començar el tema. Els alumnes coneixien els continguts conceptuals, procedimentals i d'actituds,valors i normes que es valorarien en acabar-la. (annexos ... .)

2. Abans de començar a treballar-la es feia una prospecció del que sabien sobre el tema (a través d'un debat o de qüestionaris). A partir del que ja sabien s'organitzaven les explicacions, el repartiment de tasques i la seva planificació temporal.

3. Cada grup-taula començava a treballar individualment. Quan es produïen dificultats comprensives o dubtes d'algun tipus, es debatien al si del grup i si no s'arribava a cap solució, es demanava l'ajut del docent, que al llarg de tota la sessió de classe, "circulava" pels diferents grups-taula supervisant, ajudant, comentant o orientant el treball dels alumnes. D'aquesta forma es respectaven els diferents ritmes d'aprenentatge i la interacció dels alumnes/docent era molt més pròxima i cordial.

4. En acabar algun tipus d'activitat o quan alguna d'elles representava una dificultat generalitzada, s'aturava aquest sistema i es feia un treball de grup-classe amb

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3 EL PROJECTE COM A ÀMBIT D'INTEGRACIÓ.

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

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

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

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

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

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

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

V. LA REFLEXIÓ COOPERATIVA: PROPOSTES PER AL FUTUR.

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

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

FACTORS CURRICULARS.

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

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

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

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

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

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

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

PROFESSORAT

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

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

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

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

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

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

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

ORGANITZACIÓ ESCOLAR

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

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

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

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

ADMINISTRACIÓ.

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

AAVV.	1993	Educación en la diversidad.	Rev.Cuadernos de Pedagogía
ABBOT	1988	Primary School Handbook.	
ALVAREZ, M.	1992	La Dirección escolar: Formación y puesta al día.	Escuela Española
ANTUNEZ, S.y otros.	1991	Del projecte educatiu a la programació d'aula.	GRAO
ANTUNEZ,S (y ..)	1991	Del projecte educatiu a la programació d'aula	GRAO
APPLE, M.	1986	Ideología y currículum	AKAL
ARTIGAL, M.	1989	La immersió a Catalunya	EUMO
BERSTEIN, B.	1989	Clases, códigos y control.	Akal universitaria.
CASSANY, D.	1993	Ensenyar llengua	Graó.
COLAS,P;BUENDIA,L.	1992	Investigación educativa	ALFAR
COMMON, D.L.	1983	Power: the missing concept, .., school sbange	
CONNELLEY, M.F.	1972	The functions of currículum development	
DYER, W.G.	1988	Formación de equipos, problemas y alternativas	Sitesa
ERICKSON, F.	1987	Conceptions of school culture	
ESCUDERO, J. M.	1990	El centro cómo lugar de cambio(..) colaboración.	Ier congreso
ESCUDERO, J.M.	1991	Los desafíos de las Reformas Escolares.	ARQUETIPO
ESCUDERO, J.M.(Y..)	1991	Cambio educativo y formación para el cambio	Arquetipo
ESCUDERO,J.M.	1993	El desenvolupament dels equips de centre ..	ICE-UAB
ESCUDERO,J.M.,(Y..)	1987	La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos	Esc. Española
FERRANDEZ, A.	1992	Roles y funciones del desarrollo organizacional.	II congreso
FERRANDEZ,A.y otros	1988	Tecnología Didáctica. Teoría y práctica de..	CEAC
FONTAN, M., MA.T.		Los círculos de calidad o(..) de la escuela.	policopiado.
GAIRIN Y TEJADA		La estructura organizativa en los centros E.	policopiado
GAIRIN, S., JOAQUIN	1990	Dimensiones implícitas en(..) colaterales.	1er congreso
GAIRIN, S., JOAQUIN		Innovación educativa y organización escolar.	policopiado.
GAIRIN, S., JOAQUIN		El objeto en la organización escolar.	policopiado
GAIRIN, S., JOAQUIN		El contexto escolar.	policopiado.
GALLIFA, J.	1992	Models cognitius de l'aprenentatge.	RAIMA
GARCIA HOZ,V.(y..)	1986	Organización y gobierno de centros educativos.	Rialp.
GARCIA MARCO, F.	1993	Nociones de Sociolingüística.	OCTAEDRO.
GETZELS, J. Y GUBA	1957	Social behavior and the administrative process	School review
GIMENO SACRISTAN,J.	1992	Comprender y transformar la enseñanza.	Morata.
GIMENO SACRISTAN,J.	1988	El currículum: una reflexión sobre la pràctica	Morata.
GIMENO SACRISTAN,J.	1993	El desarrollo curricular y la diversidad.	ICE-UAB.
GIMENO,J./PEREZ,A.	1989	La enseñanza: su teoría y su práctica.	AKAL UNIVERSITARIA
GLATTER, R.	1990	La dirección cómo agente(..) centros educativos.	Ier congreso.
GONZALEZ, Mª T.	1991	Centros escolares y cambio educativo.	ARQUETIPO
GOODLAD, J.	1983	The school as a work place	
HAVELOCK, R. G.	1973	Planning for innovation (..) knowledge	I.I.S.
HAVELOK Y HUBERMAN	1980	Innovación y problemas de la educación	UNESCO
HERNADEZ Y SANCHO	1992	La evaluación democrática(..) compartido.	ICE, UAB
HERNANDEZ, F.	1992	La dimensión relacional en la investigación ed.	ICE-UAB.
HERRIOT y GROSS	1979	The dynamics of planned educational change	MC CUTCHAN
HODGETS,R. Y ALTMAN	1981	Comportamiento en las organizaciones	Interamericana
HOLLY, P.	1989	The developing shcool.	
HOPKINS	1988	Doing schools based review. instrumentsand (..)	
hOYLE, E.	1986	The politics of school management	
HUBERMAN, A. M.	1973	Understanding change in education	UNESCO
JACKSON,PH.	1990	La vida en las aulas	MORATA
JIMENEZ, B.(y..)	1989	Modelos didácticos para la innovación educativa	PPU
JIMENEZ,B.y otros.	1989	Modelos didácticos para la Innovación Educativa	PPU
JOLIBERT,J.(coor.)	1992	Formar infants productors de textos	GRAO

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