

**ESCENARI I DESAFIaments DE LA  
INSTITUCIÓ ESCOLAR EN  
L'ACTUALITAT. CAP A ON ENS DIRIGIM**

***Dra. Maria AMPARO CALATAYUD SALOM***

Professora titular d'Universitat  
Departament de Didàctica i Organització Escolar  
Universitat de València

## INTRODUCCIÓ

### NOUS ESCENARIS, NOUS REPTES

---

Fent nostra la frase de Delors, segons la qual «l'educació es veu obligada a proporcionar les cartes nàutiques d'un món complex i en perpètua agitació i, al mateix temps, la brúixola per a poder navegar-hi» (Delors, 1996, pàg. 96), es reconeix a l'escola, institució viva i dinàmica, la capacitat de transformació com a conseqüència dels canvis esdevinguts en la societat global i del coneixement, de les polítiques educatives neoliberals, del qüestionament de la modernitat, de la manca de cultura democràtica, etc., que determinen no només una manera d'entendre l'educació, sinó també de repensar les funcions de l'escola i els seus nous escenaris.

En les albors del segle XXI, l'escola ha de caminar cap a altres formes d'escolarització basades, entre altres, en:

- La ciutat com a recurs d'aprenentatge, d'aprendre de la ciutat i aprendre a la ciutat amb l'objectiu que els ciutadans aconseguisquen dur a terme una acció participativa i transformadora de la mateixa ciutat.
- La construcció de xarxes d'escoles amb una pedagogia diferenciada, amb missió i visió pròpia i treball relacionat amb la línia compartida d'ideals educatius per a la societat digital.
- La transformació social i cultural del centre escolar així com també de l'entorn per a aconseguir una societat de la informació per a totes les persones, basada en l'aprenentatge dialògic i en una educació integradora i participativa.
- L'escola com a motor de canvi, d'una escola que aprèn per la vida i per a la vida i que assumeix el paper de canvi i millora de la societat a través de la formació de ciutadans crítics i responsables. D'una educació oberta a la societat.

No obstant això, la raó més primordial per a pretendre transformar l'escola és que, més que cap altra cap institució (excepte la família), suporta, com assenyala Wells (2006), una gran responsabilitat per al desenvolupament de persones crítiques, lliures i capaces de prendre decisions sàvies i actuar contribuint efectivament al benestar tant dels altres com de si mateixos i que, en fer-ho, promouen la transformació de totes les institucions en què participen.

En aquest sentit se li reconeix el paper fonamental de l'educació lligada a la transformació de la societat que requereix una redefinició de l'escola que tenim i l'escola que cal que tinguem per fer-ne un espai de vida, de respecte, d'equitat, de justícia i igualtat d'oportunitats.

Si fórem capaços de transformar les escoles podríem sense cap dubte contribuir a la transformació de les institucions de la societat actual i, d'aquesta manera, ajudar a crear un món millor per a les generacions futures.

Per a contribuir-hi, el contingut d'aquest material docent que, a continuació, passem a desglossar repren precisament alguns dels trets d'aquest nou ordre mundial (la globalització, el

neoliberalisme, la societat del control, la societat del coneixement, etc.) que s'imposa des dels últims vint anys i que té la plasmació en aspectes relatius, per exemple, en: una nova manera d'exercici del poder; 1) mercantilització, a escala planetària, cada vegada més profunda en tots els àmbits de la vida, individual i col·lectiva; una desregulació de les institucions bàsiques de l'estat de benestar; uns nous dispositius de gestió empresarial que han contaminat les tècniques de gestió de les institucions públiques; 2) sorgiment d'una xarxa mediàtica global, connectada a una xarxa de comunicacions global, etc. Trets que es deixen sentir en l'educació pública contemporània, i que donen lloc, per descomptat, a una nova manera d'entendre i fer educació i, evidentment, d'entendre les institucions escolars.

Cal afegir-hi com en el moment present es comprova que l'influx dels trets anteriorment esmentats i la nova organització del món a escala planetària delimiten nous models emergents d'escola, que tracten d'oferir una visió de cap a on caminem i, el que encara és més important, el que ens falta encara per canviar, per a adequar-nos al nou escenari que és l'escola del segle XXI. Peter Szil afirma que l'educació formalitzada ha complert la seua funció vital en els segles XIX i XX i ha contribuït, precisament, al fet que ara tinguem una societat tan matisada que necessita diferents formes d'educació. Només amb l'esdevenir del temps s'entreveurà el futur d'aquestes noves organitzacions. Algunes de les quals es constitueixen com a veritables nuclis de participació, ajuda mútua i experiències dialògiques.

La intencionalitat d'aquest material docent resideix, especialment, a conscienciar el lector o la lectora que els centres escolars desenvolupen la seua activitat en un context canviant del qual no es poden sostraure. Comprendre el nou marc i afrontar-lo estratègicament són claus per a l'èxit i això només és possible si es desvelen alguns dels desafiaments de l'era postmoderna i es plantegen noves solucions que enfortisquen idees de canvi i de diversitat pel que fa a les funcions que en l'actualitat es reclama a l'escola que exercisca.

En la primera part, la intenció no és altra que radiografiar el més fidelment possible els trets més idiosincràtics de la societat actual. Per a fer-ho, s'articulen els capítols següents: analitzar l'escenari social i els reptes als quals s'enfronta l'Educació amb l'objecte que els professionals en compreguen les repercussions. Especialment ens aturarem en dos dels factors (la globalització i la societat del coneixement) que creiem que generen una major influència sobre la institució escolar. Desvelant les implicacions educatives més importants d'aquests dos fenòmens i incidint, com a conseqüència, en els principals desafiaments de la professió docent i en la formació dels professionals de l'educació davant d'aquesta època d'incerteses i complexa en què vivim.

En la segona part dedicada a «repensar l'educació en la societat actual», intentem donar a conèixer els nous reptes als quals s'enfronta l'educació i cap a on ens dirigim. S'expliciten les implicacions de l'era postmoderna a les organitzacions escolars i la necessitat de transformar-les per a millorar la societat. Tot un repte en mans dels professionals de l'educació.

Dra. María Amparo Calatayud Salom



## PRIMERA PART:

### LA INSTITUCIÓ ESCOLAR DAVANT DELS CANVIS SOCIALS DEL SEGLE XXI

---

«A l'aurora de la nova centúria, ens trobem -doncs- entre el desencant- quan no cinisme - dels grans programes de canvi educatiu, amb les seves corresponents narracions del progrés i la modernització, i la cultura del fragment (els relats personals en estudis de cas), pròpia de la postmodernitat. El final del mil·lenni ens deixa, en aquest camp, un programa minimalista: un mica desenganyats de la racionalitat i bondat del somni emancipador del canvi de la modernitat, després de derrotar certes certituds de temps llargs assentades, tenim escasses lliçons sobre què fer, més aïna sabem què no hem de fer, si no volem abocar a predictibles falles. D'aquesta manera, comencem el nou mil·lenni sent més humils, gairebé tornant a on hem partit, és clar que ara s'ha resituat: la cara personal del canvi i la densitat de cada cas en el seu context específic». (BOLÍVAR, 2000, p. 17)

Amb la consciència que vivim en un moment complex i accelerat, en un segle nou i diferent, en el començament d'un temps que contemplarà les modificacions més substancials a l'escola, es pretén en aquesta primera part del material docent acostar-nos a la situació real en els plans socials i econòmics i estudiar algunes repercussions d'aquests nous escenaris sobre la institució escolar. Especialment ens aturem en dos dels factors (la globalització i la societat del coneixement) que creiem que generen una major influència sobre el centre escolar.

És evident que l'escola no està situada en el buit sinó que està immersa, com argumenta Santos Guerra (2000), en la societat, d'on reben influències i demandes. L'escola necessàriament necessita interactuar amb la societat, si canvia, l'escola canvia; si la societat manifesta desitjos de canvi, l'escola també ha de començar a canviar i, amb l'escola, els professionals de l'educació.

## CAPÍTOL I

### ANÀLISI DE LA SOCIETAT EN QUÈ VIVIM

---

Per a comprendre en profunditat l'escola com a organització, creiem que és necessari fer un recorregut per uns quants dels aspectes socials, econòmics, polítics, culturals, etc., que caracteritzen la nostra societat occidental. Aspectes que condicionen l'escenari on es desenvolupa l'educació per a, posteriorment, poder intentar dilucidar les demandes i noves prioritats de la societat actual a les escoles. En aquest sentit, ens sembla interessant plantejar l'anàlisi sobre el nou perfil de la societat entorn de tres superestructures, elaborat per Majó i Marques (2002, pàg. 22-29), ja que això ens ajudarà a entendre el context convuls i canviant en el qual vivim:

#### ASPECTES SOCIOCULTURALS:

Continus avanços científics

Xarxes de distribució d'informació d'àmbit mundial

Omnipresència dels mitjans de comunicació

Integració cultural

Megaciutats

Baixa taxa de natalitat als països desenvolupats

Nous models de família

Incidència de la dona en el món del treball

Formació permanent

Relativisme ideològic

Disminució de la religiositat

#### ASPECTES SOCIOECONÒMICS:

Desigualtats en el desenvolupament

Globalització econòmica

Mitjans de comunicació

Canvis en la producció

Ús domèstic de les TIC

Increment de les activitats virtuals

Valor creixent de la informació

Economia de serveis

Neoliberalisme econòmic

Canvis en el món laboral

Fenòmens d'exclusió

Fenòmens migratoris

Consciència ambiental

ASPECTES POLÍTIQS:

Ruptura dels blocs polítics

Perills terroristes

Consolidació de la democràcia a occident

Tendència a la creació d'òrgans supranacionals

El sistema educatiu és un subsistema dins de la societat el qual està influït per tensions que es poden entendre més bé des d'unes perspectives d'anàlisi de tipus sociològic, econòmic i filosòfic més generals. La majoria d'aquests components polítics, tecnològics i econòmics s'escapen a la nostra anàlisi en aquest material docent. Tot i ser-ne coneixedors, hem decidit abordar dos aspectes que creiem que condicionen de manera determinant el panorama general de l'educació; la globalització i la societat del coneixement. Aspectes que generen una major influència sobre l'escola. A més, aquests factors ens ajudaran a esbossar un escenari d'alguna manera sobre el que passa en la realitat, així com a veure algunes de les conseqüències que es produeixen i que esdevenen a la escola del segle XXI (BOLÍVAR, 2000; CARNOY, 1999; CASTELLS, 1998, 1997).

«Ens interessa, dins del món complex actual, centrar-nos en els canvis en la societat de la informació, que ens permeten unir tots dos aspectes del títol (globalització i societat del coneixement) amb el canvi educatiu. Com, en aquest sentit, comenta Carnoy (1999, pàg. 145) «dues de les principals bases de la globalització són la informació i la innovació, i, alhora, són fortament dependents del coneixement». Es tracta d'analitzar, sumàriament, quins són els previsibles efectes socials i culturals que té (i tindrà) la nova escena representada tant per la globalització com per la societat del coneixement en el servei públic educatiu i en la direcció del canvi educatiu.» (BOLÍVAR, 2000, p. 18)

Entre les característiques més importants de les societats actuals caracteritzades per elements definitius de l'anomenada postmodernitat i sense la comprensió dels quals no es pot entendre l'educació, farem referència als traços indicats pels autors Pérez Gómez (1998) i Santos Guerra (2000). Analitzar els traços d'aquest període suposa necessàriament una ajuda per a comprendre les polítiques educatives i les pràctiques de les escoles.

Segons Pérez Gómez (1998, p. 24 i 25), els trets específics principals de la postmodernitat són els següents:

- Desfondament de la racionalitat. En considerar la veritat, la realitat i la raó com a construccions socials relatives i contingents, s'acaba imposant el pensament dèbil.
- Perdua de la fe en el progrés. Incideix en la idea que el progrés considerat com quelcom lineal, acumulatiu i il·limitat ha deixat de ser dogma de fe.
- Pragmatisme com a forma de vida i pensament. S'imposa el pensament pragmàtic adherit a la realitat quotidiana i conjuntural. És a dir, el pragmatisme davant de la ideologia.
- Desencant i indiferència. El que condueix a l'ètica del tot val i al cinisme d'aprofitar la desraó en benefici propi.
- Autonomia, diversitat i descentralització. S'imposa l'exigència de l'autonomia en tots els ordres de la vida individual i social, el respecte a la diversitat i l'interès per la descentralització.
- Primacia de l'estètica sobre l'ètica. La societat s'acaba refugiant en les disfresses clares retòriques del llenguatge, la imatge i la forma, en no tenir una base racional i estable del saber i del saber fer.
- Crítica a l'etnocentrisme i a la universitat, que ve determinada per la inexistència d'una única forma privilegiada de cultura com s'ha considerat fins ara a la cultura occidental.
- Multiculturalisme i aldea global. El respecte a les diferències personals, grupals o culturals condueix al pensament postmodern a l'afirmació de la tolerància, a l'acceptació de l'altre i fins al mestissatge i a l'interculturalisme. Encara que continuen havent-hi àmbits, sobretot el del comerç i el de la informació, en els quals es segueixen imposant de manera subtil els patrons culturals dels grups hegemònics.
- Ressorgiment del fonamentalisme, localisme i nacionalisme. Sostinguts per la legitimitat de les diferències i impulsats per la necessitat d'afirmar la identitat pròpia, sorgeixen de vegades, de manera virulenta, el fonamentalisme, el localisme i el nacionalisme, que han acompanyat un discurs teòric per a fonamentar-se i legitimar-se. Com argumenta Barcellona (1990, citada per PÉREZ GOMÉZ, 1998), la recerca d'identitat en un món anònim d'intercanvis mercantils desiguals, injustos i discriminatoris, la defensa davant l'angoixa de l'indiferenciat condueix sovint, i de manera violenta, a l'afirmació irracional de la diferència, de la identitat particular fins i tot a costa de la negació i exclusió de l'altre.
- Historicisme. La idea de la fi de la història sosté que la humanitat, almenys l'occidental, ha entrat en un estadi on s'atura definitivament l'evolució social, econòmica, política i cultural, ja que les claus ofertes per la democràcia formal i el lliure mercat permeten la pluralitat i la flexibilitat requerides per no haver de modificar-les com una exigència del desenvolupament.

Pérez Gómez (2002), seguint Castells, sintetitza que hi ha bàsicament sis canvis substantius en la societat actual:

- o Societat del coneixement, entorn simbòlic, supremacia de l'economia financera sobre la productiva.
- o Extensió de les influències de socialització.
- o Transformació de la família tradicional.
- o Pèrdua de la comunitat immediata que feia d'envolupant.
- o Debilitament de la relació entre la religió i la comunitat.



- Suplantació de totes les institucions extrafamiliars encarregades de la socialització per part de l'escola.

Aspectes que podem completar amb les aportacions del professor Santos Guerra (2000, p. 25-33). Entre les quals, destaquen les següents:

- Un individualisme exacerbat, en el qual preval l'interès personal i el «cada u que s'apanye». La cosa individual, per tant, preval per damunt de la cosa pública.
- La competitivitat extrema, en la qual no importa arribar a ser el millor d'u mateix sinó el primer entre tots. Des d'aquesta premissa cada escola pretén ocupar un lloc més elevat en la classificació. A més, els sistemes d'avaluació pretenen fer mesures estandarditzades que condueixen a comparacions i classificacions bàsicament científiques.
- Obsessió per l'eficàcia, per la consecució d'assoliments pragmàtics, de resultats visibles i mesurables.
- Relativisme moral, en el qual tot val per tal d'arribar als fins que es volen assolir.
- Conformisme social, en el qual no importa què succeeix als altres sinó només a u mateix.
- Privatització dels béns i serveis. Privatització que perjudica els més febles, aquells que tenen menys poder adquisitiu, els qui tenen una cultura privada. La finalitat dels privatitzadors no és el bé públic, sinó els interessos particulars.
- Reificació del coneixement. L'intent de transformació d'una realitat social en un sistema aparentment aliè a la voluntat i a les intencions de qui maneja. Com diu Santos Guerra (2000), deïficar el coneixement, convertir-lo en la veritable ingenuïtat i indiscutible de la nova societat, és una manera de protegir i facilitar l'abús de la seua utilització.
- Hipertròfia del presentisme. És el present la cosa veritablement primordial. Alguns autors, entre els quals Lipovetsky (1987), comenten que, en l'actualitat, el que importa és la cosa efímera, la frivolitat dels sentits, etc.
- La pressió dels mitjans de comunicació, que exerceixen una gran influència a través de la persuasió i no a través del raonament.
- L'imperi de les lleis del mercat, que converteixen els ciutadans en mers clients d'una economia globalitzada.
- El consum obsessiu diversificat, l'obsessió consumidora dels ciutadans, que entren en una roda insaciable de satisfacció de necessitats.
- El desenvolupament de les tecnologies de la informació, que condicionen el nostre context en relació amb la producció, el consum i les relacions personals.

Davant d'aquesta realitat, Marina (1997), crítica el postmodernisme i hi proposa una alternativa que es denomina l'ultramodernitat. Així, expressa el següent:

- Els dogmes de la modernitat són la raó, el progrés i la universitat mentre que els de la postmodernitat són l'estètica, l'equivalència de valors i la diferència. En la societat

actual ens aprofitem de la ciència i de la tecnologia (modernitat), però vivim amb un esperit postmodern i desconfiat dels dos.

- La societat actual conceptualitza el ciutadà com a «elector» i «consumidor». El ciutadà vota i compra, per tant en una democràcia, el meu futur depèn de la decisió que facen els altres ciutadans, i en una societat de mercat, del que compren. La informació, la ciència i la cultura s'han convertit en empreses sotmeses a les lleis del mercat. Els consumidors trien amb la seua inèrcia o rebel·lia la qualitat de l'ambient cultural, però com la inèrcia és més còmoda que la rebel·lia, la qualitat serà probablement dolenta (televisió porqueria).
- Les petites històries que proposa la postmodernitat no poden suplantar els grans relats de la modernitat. La biografia és la manera com una persona ha resolt el problema de viure; la teoria ens ha de dir si l'ha resolt correctament. Així, la ultramodernitat vol unificar el sistema conceptual i la biografia, l'universal i el concret, el raonament i la narrativa, el coneixement i el valor.
- La modernitat confon la intel·ligència amb la raó i la postmodernitat amb l'invent. Per a la ultramodernitat, la intel·ligència humana és dirigir la conducta per a eixir ben parats d'aquest embolic que és la vida.
- La postmodernitat confon la realitat amb la narrativa, o amb múltiples narracions de lectura múltiple, i la transforma en informacions. L'hermenèutica o la desaparició del subjecte és la fugida. L'ultramodernitat és una poètica de l'acció.
- En la postmodernitat es viu a l'estiu de les certeses, el dubte és pertot, la tradició es mostra en retirada i les certeses morals i científiques han perdut la credibilitat. Els sociòlegs i antropòlegs volen convèncer-nos que la veritat no és més que el resultat d'un consens: cada grup defineix el que és veritable per a ell. Per altra banda, la postmodernitat considera que el relativisme és un símbol de progressisme polític i que l'equivalència de totes les opinions valen el mateix, és a dir, les creences dels antidemòcrates són tan vàlides com les dels demòcrates. El relativisme cultural porta al relativisme dels drets humans, a la pèrdua dels drets humans, i es converteix en la justificació de la moral del més fort. Davant d'això, l'ultramodernitat proposa que no hi ha res tan progressista com la intel·ligència crítica. El postmodernisme ens ha contagiats de la síndrome d'immunodeficiència mental que aniquila les defenses racionals, i ens fa vulnerables davant de qualsevol idea.
- El postmodernisme, a la vista dels desaforaments fets pels il·lustrats, s'estima més el crepuscle. L'escepticisme és menys perillós que la veneració i la falta de valors, més innocu que la hipertròfia d'aquests. S'aspira a una cultura lleugera i divertida que permet l'individu alliberar-se de la força del destí. En el postmodernisme, la burla, la ironia, les paradoxes i els jocs de paraules alliberen l'individu del fanatisme i l'envaniment, però aniquilen els valors, mentre que en l'untramodernisme l'exercici de la intel·ligència elimina supòsits falsos i s'encarrega de fer agradable l'art de pensar, sense aniquilar els valors.

Com planteja Hargreaves (1996), la postmodernitat ha provocat que apareguen noves condicions socials, polítiques, econòmiques que han portat, no cal dir-ho, a la reconceptualització dels valors socials, individuals, etc., en els quals es va assentar la modernitat. Concretament en els diferents àmbits de la vida ha influït, per exemple, de la manera següent:

- En l'àmbit econòmic ha possibilitat que, en l'actualitat, hi haja una nova concepció del consum, del coneixement, de la informació, etc.
- En el polític, la globalització i reconstrucció de les identitats nacionals.
- En el social, l'acceptació de la diversitat de cultures, de religions, etc.
- En el personal, el valor de la identitat individual, de les emocions, l'incertesa i el relativisme.

I més en concret, les noves organitzacions escolars que proliferen en l'actualitat tendeixen a ser, cada vegada, més flexibles, capaces d'adaptar-se a les noves situacions i demandes del món actual. En aquest sentit, diversos autors destaquen que els tipus d'organitzacions amb més probabilitats de prosperar en aquest món postmodern són les que es caracteritzen per la flexibilitat, l'adaptabilitat, la creativitat, la col·laboració i pel compromís per maximitzar la capacitat que tenen d'aprendre sobre el seu ambient i sobre ells mateixos.

Davant d'aquesta realitat i tal com hem comentat més amunt, vivim en un món global, postmodern, en el qual els antivalors com l'individualisme hedonista i narcista, l'esteticisme, el relativisme, el consumisme, la immediatesa i el valor de la imatge juga un valor molt important. A més, la manca d'ideologies sòlides, la debilitat de les creences, la inseguretat, junt amb la rapidesa de les investigacions científiques i tecnològiques són algunes de les connotacions pròpies del sentir de cada dia (CANTÓ, 2004; GERVILLA, 1993). «Els canvis de la postmodernitat van ser l'enaltiment del relativisme, allò particular, allò fragmentat, la primacia del present despreciant el passat i el futur, la desregulació de la cosa pública, etc. van ser els canvis socials els que forcen els canvis educatius...» (CANTÓN, 2004, p. 223). Ara com ara vivim temps estranys, temps de canvi i d'innovació, temps convulsius, d'incertesa i de caos. Temps d'aprendre i de desaprendre constantment, de provar i d'equivocar-se, on no hi ha veritats immutables i la lògica més aclaparadora és relativa... (SENGE, 1995). Són temps de creativitat, d'una altra mirada a la realitat, d'una nova visió diferent i més oberta que es deixa sentir, per descomptat, en l'educació i en la escola del segle XXI (CANTÓN, 2004).

«Vivim l'aparició de noves fórmules d'organització social, amb una simultaneïtat de crisi: del treball, de l'Estat, dels individus, de la societat. Primer es va anomenar l'època postcapitalista, segons Peter, Drucker, postindustrial per a Touraine, postmoderna, per a un ampli grup de pensadors i més recentment s'ha caracteritzat perquè el coneixement substitueix els recursos naturals, la força, o el diners com a factors clau. És possible que Alvin Tofler siga el representant més significatiu en aquest corrent: per a ell el coneixement és extensible infinitament i més democràticament que qualsevol altre factor tradicional de poder. És la ultramodernitat.» (CANTÓN, 2004, p. 224)

És evident que en una societat ràpida, en què preval la immediatesa, una societat del consum, de la ubiqüitat, de la *interactüitat*, del creixement (que no del desenvolupament), de l'eficiència i l'eficàcia, de la productivitat, de la competitivitat, de la rendibilitat, dels controls de qualitat, de la formació permanent i continuada al llarg de tota la vida i al servei de les exigències del món laboral i professional més que les personals; ens trobem immersos en una voràgine de canvis que difícilment permeten espais per a la reflexió. Tot ha de ser instantani, tot són aproximacions impressionistes, fascinacions davant del que és perible. Però també és cert que, encara que vivim en una societat ràpida, ens eduquem en una escola lenta. La tecnologia avança a un ritme vertiginós, la societat ho fa a un ritme més pausat, però sembla que l'escola, la

institució educativa, per excel·lència, avança més lentament. Hi ha un gran desajust entre l'àmbit tecnològic, el social i l'escolar. Desajust que no es justifica solament per les dificultats que té l'escola en l'adquisició i la incorporació dels nous mitjans tecnològics, sinó que en la majoria dels casos, radica en les dificultats de compaginar la cultura de l'escola, la cultura de la lletra i la paraula, una cultura de codis lents (verbs i textuals), amb la cultura social, la cultura de l'imatge, una cultura de codis molt més ràpids (visuals i multimèdia) (BRASLAVSKY, 2006).

«En aquest món de canvis accelerats, interdependències creixents i coneixements en constant evolució i reemplaçament, ningú no pot fer res sol.» (BRASLAVSKY, 2006, p. 98)

També és cert que en el segle XXI el món ha anat avançant cap a assoliments cada vegada més importants de democràcia, llibertat, drets i benestar, però cada dia assistim, per exemple, a través de mitjans de comunicació a veritables drames, guerres, atemptats, tràfic de blanques, explotació d'infants. En aquest sentit, autors com Ayerbe i Garagorri (2002), ens relacionen alguns dels problemes més presents en la societat actual pel que fa a tres àmbits:

- El relativisme i la incertesa en què vivim, que ens poden abocar al cinisme o l'ocultació dels problemes.
- La recerca compulsiva de la identitat.
- La necessitat de llar, ja que la societat freda i sense sentit en la qual vivim ens impulsa a la necessitat d'emparar-nos en grups, sovint dominats per personalitats fortes i en els quals declinem la responsabilitat, la individualitat i la llibertat.

Indubtablement, totes aquestes connotacions pròpies de la societat actual provoquen maneres de pensar i sentir de les persones que són molt diferents de les dels nostres pares i, més encara, de les dels nostres avis. En aquest sentit, Pérez Gómez (2001) assenyala:

- Actualment vivim en contextos saturats d'informació que es succeeixen amb gran rapidesa. Informació que trenca les barreres del temps i de l'espai i que produeixen sobresaturació, sobreinformació, etc.

Una societat en la qual prevalen valors com la instantaneïtat, prioritat d'allò espectacular, simplificació, superficialitat, trivialització, cultura de les aparences, etc.

Una societat en què preval el fet de tenir sobre el de ser. Tot s'arriba a vendre: les idees, els sentiments, les alegries, els drames, etc.

- Una societat en la qual els avanços telemàtics han obert noves possibilitats de comunicació, de relació (xats, etc.). Fet que suposa una possibilitat per a l'intercanvi i, també, per al frau, la mentida i el xantatge.

Si aquesta és la visió general de l'escenari global en què es desenvolupa l'educació, pensem que ara ja és el moment d'analitzar sumàriament dues de les característiques més determinants de les societats actuals: la globalització i la societat del coneixement. Fenòmens que presenten noves possibilitats, patrons i perills per a l'educació. Segons Jares (2005), els processos de globalització i, molt especialment, la globalització neoliberal és el que realment marca més la nostra realitat.

És evident que en analitzar cadascuna d'aquestes característiques es fa un plantejament esbiaixat de la realitat, però considerem que són els dos aspectes més importants a l'hora de determinar l'escenari social influent en l'educació i, per descomptat, en les noves formes de l'escolarització que proliferen en aquests moments.

### **1.1. Reptes educatius en un món globalitzat i implicacions principals**

«En l'últim quart d'aquest segle que acaba, una revolució tecnològica, centrada en la informació, ha transformat la nostra manera de pensar, de produir, de consumir, de comerciar, de gestionar, de comunicar, de viure, de morir, de fer la guerra i de fer l'amor. En tot el planeta s'ha constituït una economia global, una cultura de la virtualitat real, espai i temps s'han transformat. En l'entorn de la identitat primària es van construir expressions de resistència social a la lògica de la informacionalització, creant comunitats defensives.» (CASTELLS, 1997, pàg. 70).

En el seu origen, la paraula *globalització* s'aplica als processos de globalització que es donen en els intercanvis financers, de l'esfera econòmica, en una internacionalització de les relacions (Bolívar, 2000). Concretament, per globalització s'entén la situació que es crea quan hi ha relacions, fluxos, comportaments, processos, valors que tenen origen, actuen, es reproduïxen, repercuteixen o s'identifiquen en l'espai mundial (Martínez González-Tablas, 2000). Els processos que han desencadenat aquesta manera concreta d'entendre els aspectes anteriorment esmentats han estat, a grans trets, els següents: la desindustrialització en els països occidentals i el trasllat de les indústries a països de baix cost laboral, l'organització dels processos de producció a escala global mitjançant una divisió internacional del treball, la migració de mà d'obra docent barata dels països pobres a les societats occidentals, l'expansió de les empreses transnacionals pels mercats de tot el planeta, el desenvolupament de la tecnologia informàtica i la possibilitat de realitzar connexions transnacionals a la xarxa, la desaparició de trabes nacionals al comerç i el flux de capitals, etc. (Amir, 1998, Mattelart, 1998). Molts d'aquests aspectes estan presents actualment en l'economia, la política, etc. del nostre país i, per descomptat, també en l'educació.

«La globalització dels mercats, dels circuits financers, del conjunt de xarxes immaterials o de les empreses (reestructurades també en "empreses xarxes") exigeix una desregulació radical, amb tot el que significa de retrocés de les forces socials i de declivi del paper que ha correspost a la situació-nació del benestar. Així com també de la filosofia dels serveis públics. És el triomf de l'empresa i dels seus valors, de l'interès privat i de les forces del mercat.» (MATTELART, 1998, pàg. 25).

Com a resultats d'aquests esdeveniments, una gran majoria d'analistes afirmen que estem assistint a un canvi de paradigma, una «nova forma de vida sobre la terra» (Rosnay, 1995) -almenys en la cultura occidental- que se centra en tres grans dimensions: el mode de producció, les tecnologies de la informació i la democràcia política. Els condicionants que han determinat que la globalització es poden entendre com el conjunt de processos econòmics, tecnològics i socials que defineixen el nou ordre mundial i determinen la consciència creixent d'aquests processos com un tot (Bolívar, 2000). Concretament per al Grup de Lisboa (1995), la globalització

està integrada per un conjunt de processos mitjançant els quals els esdeveniments, decisions i activitats que succeeixen en un determinat lloc del planeta repercuteixen de manera rellevant en altres llocs. Alguns autors com Touraine (1997), Ramonet (1995) i Cifuentes (1997) presenten els esdeveniments més significatius d'aquest període que ens ha tocat viure, i que ens poden ajudar a veure més clarament determinades idees imperants en l'actualitat:

Touraine, 1997.

Ràpida formació d'una societat de la informació. Augment i globalització dels intercanvis econòmics. Creixement de les xarxes financeres internacionals. Augment considerable de nous països industrialitzats. Hegemonia cultural i militar dels Estats Units.

Ramonet, 1995.

El mercat com a corrector de les aspiracions i definicions del capitalisme. Els mercats financers com a orientadors i determinants de l'economia. El lliure intercanvi com a factor de desenvolupament ininterromput del comerç. Globalització de la producció manufacturera i dels fluxos financers. La divisió internacional del treball que modera les reivindicacions sindicals. La moneda forta com a factor d'estabilització. La desregulació de l'economia. Les privatitzacions. La indiferència respecte al cost ecològic.

Cifuentes, 1997.

Predomini cada vegada més important dels països desenvolupats (els Estats Units, el Japó i la UE). Acumulació de la riquesa i el poder en poques persones o en institucions econòmiques, que constitueixen una oligarquia mundial. Desajustos estructurals en el capitalisme revelen una profunda crisi. Prevalència estructural del sistema econòmic mundial.

Com indica HABERMAS (2001, pàg. 4), la globalització està assumint desafiaments per a la democràcia i l'Estat-nació, «en l'actualitat, es tracta més d'estats inserits en els mercats, que d'economies nacionals s'insereixen dins de les fronteres de els estats». I afegeix aquest pensador que aquest procés de deteriorament de les fronteres no afecta només a les economies sinó que incideix sobre les polítiques internes, manteniment de la pau i la violència organitzada, nous mitjans i xarxes de comunicació o sobre els actuals moviments migratoris i les formes de cultura híbrida. És precisament la interdependència de les economies i la lliure circulació de capitals amb la supressió de barreres aduaneres, unides a la revolució informàtica, que ha portat Castells (1997, 1998) a concebre el món com una xarxa o mercat mundial.

«En l'era de la informació, les activitats econòmiques centrals i estratègies estan integrades a escala global a través de xarxes electròniques d'intercanvi de capital d'immobles i informació». (CASTELLS, 1998, pàg. 351).

A més a més, la globalització comporta, segons Castells (1998), una ideologia amb una determinada forma de pensar i gestionar lo social, basada en uns valors determinats: el mercat únic, dins del capitalisme que acceleren la desregulació i la privativación. De la mateixa manera,

per a Bolívar (2000), la globalització de l'economia en el camp de les idees significa el que s'ha donat en l'anomenat pensament únic.

En conseqüència, la globalització suposa necessàriament parlar de la globalització de la tecnologia, dels processos ambientals, dels valors, del discurs econòmic, de la realitat comercial, productiva o financera. Però sobre tot suposa posar l'atenció en allò purament econòmic, deixant d'afrontar aspectes relatius a la política i la cultura. Sent, la globalització, especialment financera. Per tant, són dos els aspectes fonamentals de la globalització: la gran mobilitat del capital financer produït a través de les corporacions multinacionals i les noves tecnologies, particularment, l'ordinador i les telecomunicacions. Davant d'aquesta realitat que no podem canviar, Fernández Herrería (2002) advoca pel que denomina la dimensió cultural de la globalització que intenta veure la idea següent: la globalització és imparabile, hi és, no podem tancar el pas, l'únic que podem fer és envoltar-la d'ètica, és a dir, «educarla perquè siga més ètica i justa» (p. 42). Un dels desafiaments que es presenta en l'educació actualment.

### **Principals implicacions educatives**

«Un dels conceptes que millor caracteritzen les societats instal·lades en el capitalisme avançat és el de la globalització. Es tracta d'un fenomen bàsicament econòmic, encara que amb fortes implicacions polítiques, que planteja importants reptes a l'escola en virtut del nou escenari que proposa: disminució del poder efectiu dels estats, cada vegada més subordinats a les lògiques econòmiques transnacionals; finançament mínim per part de l'Estat als serveis públics i entre ells l'educació; valoració mercantil del coneixement i proliferació de nous canals per a la seua distribució; el treball dependent o assalariat com a bé escàs que s'oculta incrementant el temps d'oci; mestissatge cultural generat pel creixent flux de poblacions; vigilància corporal, exercida ara al ciberespai, mutant cap a una cosa molt més subtil que l'antiga mirada panòptica; alarmant creixement de les desigualtats en el repartiment de la riquesa, etc.» (BELTRÁN I SAN MARTÍN, 2000, pàg. 14-15).

Una vegada conegut en línies generals l'entramat del fenomen global, passem a considerar les conseqüències que aquest escenari està tenint en l'àmbit concret de les polítiques educatives i als centres educatius. Per a això, ens basarem en les contribucions presentades pels autors Hargreaves (1996) i Carnoy (1999), entre d'altres.

HARGREAVES (1996, pàg. 114-115), ens presenta la postmodernitat com una doble dimensió antitètica en què existeix una dimensió positiva i una altra de negativa (perversió), que es manifesta en el camp de l'educació de la manera següent:

-La flexibilitat de l'organització i la complexitat tecnològica que produeixen simultàniament una tendència cap a la diversitat i la disgregació.

-La globalització engendra dubtes i inseguretats nacionals i implica el perill de reconstruir els plans d'estudi amb caràcter etnocèntric i xenòfob.

-La incertesa moral i científica disminueix la confiança en les decisions pedagògiques a l'hora de seleccionar els continguts i els mètodes i, també, a l'hora d'establir un acord moral sobre el valor del que s'ensenya. És a dir, sobre què és adient aprendre hui.

-La fluïdesa de les organitzacions suposa un repte per a les estructures balcanitzades, pròpies dels centres educatius, però al mateix temps poden ser manipulades per certs nuclis de poder, que són inaccessibles a l'hora de rendir comptes.

-L'ansietat personal i la recerca de la autenticitat condueixen a una exploració psicològica contínua en un món carent d'ancoratges morals segurs.

-La simulació segura de la realitat configura productes més perfectes i més plausibles que la mateixa realitat, com per exemple, la col·legialitat artificial.

-La comprensió del temps i de l'espai pot conduir a la flexibilització, però aquestes pràctiques, al mateix temps, poden abocar-nos a l'exhaustió.

De la mateixa manera, CARNOY (1999) explicita d'una manera més concreta alguns dels impactes més importants provocats per la globalització en el camp educatiu:

#### *1-El multiculturalisme.*

Com a resposta a la supressió de les identitats nacionals producte de la globalització, sorgeixen, paradoxalment, una sèrie d'identitats de caràcter local que tenen en l'ètnia, la religió i la llengua la raó de ser. Como diu BOLÍVAR (2000, pàg. 21) «una mesura que avança la mundialització ressorgeix amb més força el poder de la identitat i la reivindicació del local, com una manera de no resignar-se a la lògica de la homogeneïtzació. Apareix amb força una lògica del divers: reconèixer i cultivar les diferències individuals i sobretot, culturals». Procés que està tenint grans repercussions en els objectius bàsics i en els senyals d'identitat històriques dels sistemes educatius. HARGREAVES (1996), ho explicita de la manera següent: «davant la crisi d'identitat generada per la globalització, els sistemes educatius ofereixen una resposta resistent a tractar de reconstruir la seua identitat cultural mitjançant fortes mesures de control en un pla d'estudis centralitzat i la persistent mena de tota una bateria continua d'avaluacions que controlen el desenvolupament del sistema». (pàg. 82)

Davant d'aquesta realitat es creen idees que giren entorn de la no claredat de quina és la cultura principal que s'ha d'ensenyar a les escoles, els criteris de selecció del pla d'estudis, així com també es genera una recerca d'identitat en la qual clàssics d'una cultura nacional conviuen amb altres de més globals, a més d'una tendència a incloure els aspectes més locals (Hargreaves, 1996).

«... la globalització econòmica i la incertesa ideològica estan creant pautes de retorn a les identitats ètniques, religioses i lingüístiques més localistes, clarament confinades i de vegades d'un profund caràcter competitiu, i també de reconstrucció d'identitats. Des de l'òptica localista sembla que ningú vol saber res dels altres.» (HARGREAVES, 1996, pàg. 81)

#### *2-Reconversió de l'escola.*

Tal vegada una de les conseqüències més determinants de la globalització siga la reconversió de l'escola. Com pensa Castells (1996), «la revolució tecnològica portada a terme amb la globalització ha suposat una reestructuració del sistema capitalista de la mateixa manera que es va produir amb la industrialització» (pàg. 98). El que suposa una reconversió del sistema escolar



nascut de la societat industrial. Reconversió que posa l'èmfasi en la idea que la millora escolar serà factible en la mesura que l'Estat no assumeix responsabilitats en aquest terreny, així com també, respecte a la dotació d'autonomia als centres, a la lliure elecció i a la privatització de l'educació (Díez Gutiérrez, 2007).

Com a conseqüència de tot això s'imposa un tipus de centre més versàtil on el treball en equip i la col·laboració són les indicacions d'identitat dels professionals que treballen a l'escola. A més, també es va instaurar la idea del centre educatiu com a unitat de canvi. Així, com també comenta Bolívar (2000), la reconversió de l'escola també afecta els elements nuclears del sistema educatiu, com són els modes d'ensenyament i aprenentatge, els rols i les responsabilitats i, molt especialment, les relacions amb les famílies i comunitats.

### *3-Estat de benestar i escola pública.*

Según Castells (1996), una de les conseqüències de la globalització és la dificultat de conservar l'estat de benestar en la seua forma actual. Per tant, el paper de l'Estat com a garantia dels serveis públics es va qüestionar molt seriosament en ser la companyia privada el principal escenari de la globalització (Bolívar, 2000).

«En confluència amb l'ofensiva del discurs neoliberal, així com la crisi estructural (pressupostària, competitivitat, legitimitat) d'aquesta política, està conduint a l'ideologia de reducció progressiva del paper de l'Estat en prestacions socials i en la seua intervenció en els processos socials, almenys tal i com ha estat conegut com Estat social keynesià ... El nou gerencialisme en educació argumenta que cal diferenciar l'oferta pública (i privada) dels centres, perquè cada centre ha de tenir el seu propi projecte educatiu, fer-lo públic i ampliar les possibilitats d'elecció dels pares.» (BOLÍVAR, 2000, pàg. 22).

A més, l'Estat troba alguns elements que li permeten reorganitzar l'administració d'allò educatiu i la seua influència en aquesta. Per exemple, podem destacar aspectes que tenen a veure amb:

\* El canvi de la funció de l'Estat. L'Estat presta cada vegada menys serveis socials buscant, com ja hem comentat, transferir la seua responsabilitat a la societat civil.

\* La privatització. Es creu que l'educació ha de deixar de ser un servei públic cobert per l'Estat. La qual cosa genera una flexibilitat que fa que el servei educatiu pugui ser prestat per entitats privades que juguen amb les regles de competència del mercat educatiu.

\*Descentralització dels sistemes escolars.

\*Descentralització administrativa, etc.

Davant d'aquesta realitat, en l'actualitat estem assistint a un gran debat en relació amb l'educació pública / educació privada. Aquest debat constitueix un altre dels elements de l'escenari social que també ens hauria d'impulsar per a promoure la reflexió sobre la institució escolar i, sobretot, repensar cap a quin tipus d'organitzacions escolars ens dirigim.

Indubtablement el neoliberalisme, com indica Navarro (1998), ha introduït en el món educatiu conceptes com: mercat, competitivitat, llibertat d'elecció del centre, reducció del paper de l'estat, etc. Aspectes que presenten una gran repercussió per als fins de la institució escolar i la qualitat de l'ensenyament. Gimeno (1998) se suma a la crítica del context neoliberal, matisant una sèrie de pilars sobre els quals es basa aquesta racionalitat. Bàsicament n'esmentarem dos:

A-La forta pressió conservadora que està estimulant les forces del mercat i la llibertat educativa que han de cedir els poders públics a favor de la responsabilitat dels individus. Tot això condiona que es torne a models pedagògics tradicionals i, sobretot, a donar més responsabilitat i llibertat als pares a l'hora d'elecció del centre, dotar a l'escola d'autonomia, etc. Carbonell (2001), argumenta que quan es parla d'autonomia neoliberal, aquesta sempre està associada a: competència, desregulació i privatització.

«Aquesta ha estat una de les fórmules últimament més assajades pel neoliberalisme per desnaturalitzar el caràcter públic i social de l'ensenyament-caràcter vinculat a la formació d'una ciutadania- i introduir mecanismes d'incompetència entre centres que envolta la privatització, on, tal com succeeix en el mercat, preval la satisfacció del client que vol i pot triar el centre que desitja i ofereix més qualitat. En aquest supòsit, l'autonomia no és altra cosa que l'oferta particular que fa cada centre per atraure més clients; i és ben sabut que no són sempre els pares que trien-mai les famílies de sectors desfavorits perquè no pugen competir en igualtat de condicions-sinó els centres que seleccionen els estudiants amb més recursos i amb bones condicions socials. Aquí la llibertat i l'autonomia cedeixen el pas a la inequitat, i la pedagogia traspasa el seu protagonisme al màrqueting i l'anunci». (CARBONELL, 2001, pàg. 83)

B-La educació passa a ser una mercaderia que té preu com qualsevol objecte, per tant aquesta es compra i es ven. El mercat, com sabem, suposa:

-Mecanismes d'avaluació externa de la qualitat per informar al consumidor (rendició de comptes). La Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig d'Educació, estableix la realització d'avaluacions diagnòstiques en 4t d'Ed. Primària i 2n de l'ESO. Actualment, el paper de l'avaluació diagnòstica es concreta amb un doble objectiu: a) com a instrument de control al servei d'una societat que vol conèixer tant els objectius als quals s'orienta l'educació com els rendiments aconseguits pels alumnes en determinats nivells educatius i b) com a instrument de millora i optimització del sistema educatiu. Indubtablement, aquest últim objectiu és el més rellevant però, moltes vegades, les proves diagnòstiques que es realitzen als estudiants, veritablement, el que fan és confirmar els coneixements o ignoràncies dels discursos, però molt poc se n'aprèn: el professorat, l'alumnat, la institució escolar, l'administració educativa, etc. Per tant, el que estàs fent és examinar i no avaluar. Així doncs, no hem de conformar-nos amb l'avaluació de l'aprenentatge sinó amb l'avaluació per a l'aprenentatge (CALATAYUD, 2007).

-La competència dels centres que porta a reforçar la seua imatge (màrqueting). Sobre tot en els períodes de matriculació d'alumnat.

-El personal del centre que ha de beneficiar-se per captar una sèrie de clients.

-La existència d'autonomia perquè els centres dissenyen ofertes diferenciades.

-L'adaptació de l'oferta d'especialitats educatives a les necessitats del mercat laboral.

-La competència entre centres públics i privats, etc. Arrel de tot el que s'ha comentat, l'escola pública, hui per hui, presenta més desavantatges respecte a la concertada i la privada. (Gimeno, 2000). És un fet evident que podem observar, per exemple, a les mateixes instal·lacions escolars.

«La diferenciació de tipus d'estudiants entre els centres públics i privats constitueix un dels casos més universals i freqüents de segregació de clients i d'inequitat real davant l'educació ... L'escola pública és una històrica aposta un favor de la igualtat, perquè possibilita l'accés a l'educació a qui no té recursos propis, i ho és, a més, perquè hi ha de tenir cabuda tota la diversitat d'estudiants. És un model històricament més integrador de les diferències. Si no manté nivells de qualitat equiparables a les escoles privades, estarà produint una inequitat davant el dret fonamental a l'educació.» (GIMENO, 2000, p. 94)

Potser siga oportú concloure aquest apartat amb una cita de BECK (1998), en què proposa una sèrie de directrius sobre el que ha de ser la política educativa en els temps de la globalització: «una de les majors respostes a la globalització consisteix a construir i reconstruir la societat del saber i de la cultura, prolongar, i no reduir, la formació; deslligar-la o separar-la dels llocs de treball i oficis concrets». (pàg. 191)

## **1.2- Desafiaments de l'educació des de la societat del coneixement i principals implicacions educatives.**

«La societat del coneixement, que abarca àmbits tan dispars i complexos, ha posat l'èmfasi en què els coneixements són el factor més important en els processos tant educatius, com econòmics o socials en general. El coneixement s'erigeix en un factor fonamental per conèixer l'economia, l'educació, l'organització social i per integrar un conjunt difús d'eines de gestió, de processos sistèmics, coherents i globals, que aquests últims anys del segle xx han revolucionat la manera de viure i treballar obrint perspectives insòlites de cara al segle que comencem.» (CANTÓN, 2004, pàg. 227).

Com ja hem comentat anteriorment, l'imperi del neoliberalisme (que no és un fenomen només econòmic, sinó una ideologia) que presideix la globalització de l'economia, la competitivitat, les noves tecnologies, l'era de la informació i la societat del coneixement, etc. s'alça com un fenomen impactant a les escoles. Els centres com a eixos vertebradors de la formació dels ciutadans han d'integrar-se en la societat del coneixement i donar resposta a les noves demandes i reptes organitzatius que planteja.

Actualment s'està generant un nou entorn, una qualitat canviant en les relacions entre els éssers humans que passa en un nou escenari de comunicació, denominat per diferents analistes com: societat de la informació, societat en xarxa, societat digital, tercer entorn, cibersocietat, etc. Escenari en el qual juga un paper central de coneixement. Segons LÓPEZ RUPÉREZ (2001, pàg. 27), assistim a «un nou estat d'evolució de les societats desenvolupades que es caracteritza perquè el coneixement constitueix el recurs bàsic per als individus, per a l'economia i per a la societat en conjunt». Societats que busquen resposta en el sistema educatiu.

Alguns autors fins i tot s'atreveixen a qualificar aquest nou escenari com la Tercera Revolució de la humanitat comparant-la amb les altres dues grans revolucions: la revolució del foc i la revolució industrial del segle XIX.

Bell (1991), per referir-se a la denominació societat del coneixement, sol utilitzar l'expressió que designa un tipus de societat i cultura en què qualsevol activitat individual o social -des de la més simple com el consum o les relacions personals, fins a les activitats professionals més complexes- està vinculada o reclama la possessió de coneixements. Per a aquest autor, el coneixement constitueix el recurs bàsic per als individus, per a l'economia i per a la societat en conjunt. En aquest sentit, Hargreaves (2003) assenyala que el desenvolupament econòmic en una societat postindustrial, depèn, per tant, del coneixement. Qui produisca i tinga coneixement serà qui domine el mercat. El coneixement és, per tant, la mercaderia més valuosa.

«La societat industrial es va basar en l'energia, la postmoderna ressalta el valor central que té el coneixement teòric com a eix al voltant del qual s'organitza la tecnologia, el creixement econòmic i la nova estratificació social.» (BELL, 1991, pàg. 138).

Aquesta realitat ens condueix al fet que les persones caminem cap a una època en què cada vegada més l'educació serà la condició decisiva per poder participar al món o quedar exclosos, com assenyala Castells (1994), en la societat de la informació i el coneixement, les forces productives han de ser molt qualificades, ser creatives i cada vegada més autònomes, condicions que estan relacionades estretament amb l'educació. Per aquest motiu, la distància cultural entre la població que tinga accés a la informació transmesa pels mitjans de comunicació de masses, representarà en un futur i properament, un factor molt important d'inequitat social. Per exemple, com argumenta Apple (1987), en un estudi realitzat en el qual presenta estadístiques interessants en relació amb les eines tecnològiques i en les quals ens fa veure que aquestes estaran amb nosaltres per sempre, destaca la idea que si ens fallés en ajudar els alumnes a prendre les seues pròpies decisions i acceptar les recompenses i conseqüències d'aquestes decisions, no podrem responsabilitzar a la tecnologia pels fracassos socials.

De la mateixa manera que es denomina societat del coneixement entesa com «una societat en què la ciència ha incrementat d'una manera extensiva les capacitats de la societat d'actuar sobre si mateixa, les seues institucions i la seua relació amb l'entorn natural» (Böhme i Stehr, 1986, pàg. 20), hi ha altres analistes que opinen que és més apropiat anomenar-la societat de l'aprenentatge pel paper clau que l'aprenentatge permanent està cridat a exercir en la societat del segle XXI, en la qual la capacitat més competitiva serà la d'aprendre i la intel·ligència, la matèria primera per excel·lència del mil·lenni en què som.

A continuació, presentem un resum en el qual s'estableixen les diferències entre 3 conceptes clau: societat de la informació, societat del coneixement i societat de l'aprenentatge. Per societat de la informació entenem aquest sistema social basat en el suport de les noves tecnologies que facilita l'accés a tot tipus d'informació. En canvi, la societat del coneixement es refereix a la capacitat d'accedir a aquesta informació i d'atorgar-li un significat. És a dir, la capacitat de transformar la informació en coneixement. La societat del coneixement reclama la societat de l'aprenentatge. És a dir, reclama la capacitat de localitzar, comprendre, analitzar, aplicar, relacionar,... les diferents dades a què tenim accés per convertir-les així en coneixement. Per tant, la societat de l'aprenentatge es refereix a aquest sistema en què les persones, una

vegada adestrades en l'ús de les noves tecnologies, no es limiten a rebre de manera passiva la informació, sinó que aprenen els recursos necessaris per interpretar-la amb criteri, a compartir-la enriquint-la (Carrasco, 2000; Cebrián, 1998).

Pels diferents motius que han estat exposats, la denominació de societat de la informació designa una condició de la societat en la qual determinat tipus de coneixements i dades circulen amb tanta rapidesa que trenquen les barreres culturals, la distància i els límits de la capacitat d'emmagatzematge i processament de la informació. És a dir, denota una acceleració de determinades característiques de la societat del coneixement. En aquest model, la informació és la principal font de riquesa i la base per a l'organització econòmica, política i social. La producció ja no és allò determinant, sinó que les diferències estan marcades ara per la riquesa o la carencia d'informació que cada persona té. En aquest sentit, la informació es considera com un bé econòmic fonamental i com a motor del desenvolupament. Cabero i altres (2002), assenyalen els 9 traços més determinants de la societat de la informació:

La globalització de l'economia

L'aparició de nous sectors laborals

La potenciació del ritme del canvi

Girar al voltant de les noves tecnologies-potenciació d'una infraestructura tecnològica

Automatització industrial

La interactivitat

La complexitat

La immediatesa de productes i resultats

L'eficiència i el progrés

Castells, en el seu llibre *L'era de la informació* (el seu text per excel·lència), estableix les bases teòriques per comprendre la societat de la informació i els canvis socials que suposen la tecnologia de la revolució així com els fenòmens que major expansió estan tenint en el món, en els tres últims anys:

\* L'expansió geomètrica d'Internet

\* La nova economia, protagonitzada pels Estats Units

\* Els mercats financers globals.

En relació amb l'expansió d'Internet, cal dir que s'ha convertit, hui per hui, en un instrument universal de comunicació. Així doncs, és un clar repte social assegurar el dret d'accés a les noves tecnologies a tothom i un desafiament educatiu per a la formació i familiaritzar-se amb les noves vies de comunicació. En aquest sentit, estem d'acord amb BOLÍVAR (2000, pàg. 24), amb la idea que «no n'hi ha prou amb el subministrament massiu d'informació per tenir una societat

del coneixement, si no tenim una massa de ciutadans amb un criteri d'esperit, capaços de cribar i jerarquitzar les múltiples informacions circulants». Per tant, la societat del coneixement destaca la importància del capital cultural dels alumnes en l'ús de la informació.

### **-Principals implicacions educatives.**

Aquest nou escenari motivat per la societat del coneixement està determinant i generant un canvi qualitatiu i quantitatiu en l'educació. Per exemple, algunes d'aquestes característiques exclusives d'aquest entorn en relació amb l'educació, segons Retortillo (2001) són les següents:

*\*Distància davant la proximitat.* Amb aquest tret esmenta que les tecnologies de la comunicació permeten promoure la relació de proximitat entre els agents, sense necessitat de trobar-se en proximitat física. Per tant, el docent pot orientar, etc. als alumnes sense necessitat de ser físicament a prop. Cada vegada hi ha més experiències en el món educatiu sobre els beneficis de l'educació a distància, *e-learning*, etc.

*\*Reticularitat davant el recinte.* A través de les tecnologies de la informació es pot crear interacció entre diverses persones sense que cap compartisca el recinte físic de l'escola, l'únic important és tenir accés als nodes de comunicació previstos a la xarxa. Una prova evident d'això, són les escoles en xarxa que en conserven l'autonomia s'uneixen i col·laboren amb altres centres escolars per ajudar-se entre si. A més, cada vegada més, estan proliferant nous portals educatius per als docents per compartir amb altres professionals de l'educació o organitzacions les experiències i projectes d'innovació relacionats amb qualsevol àmbit de l'educació (per exemple, el portal Innova, Educadors en xarxa, etc).

*\* Representació davant la presència.* Tret que significa que cada vegada més i gràcies a les tecnologies de la comunicació podem tenir més accés a continguts complexos i a dades reals (consulta d'enciclopedies, etc.).

*\* Multicrònic davant un sincrònic.* En relació amb el temps les interaccions no tenen per què ser simultànies sinó que poden produir-se en qualsevol moment.

Aspectes que estan provocant que, en aquests moments, assistim a la reconstrucció del significat de l'escola. Alguns dels significats més determinants són, al nostre parer, els següents:

a- L'escola ha de potenciar i ensenyar unes habilitats concretes com, per exemple, el maneig de les noves tecnologies, el treball en equip, la flexibilitat, la responsabilitat, etc. En aquest sentit Bolívar (2000), assenyala que l'escola es converteix, en aquests moments, en una institució total atès que ha d'assumir tant la formació integral de la personalitat de l'individu com el desenvolupament cognitiu, juntament amb l'ensenyament d'un conjunt de coneixements, en aquests temps més inestables i complexos que mai. Desenvolupar les aptituds necessàries per a la societat del coneixement, passa per tenir les competències clau següents: coneixements aritmètics i alfabetització, les competències en matemàtiques, ciència i tecnologia, les llengües estrangeres, les capacitats en TIC i en la utilització de la tecnologia per aprendre a aprendre, competències socials, esperit empresarial i cultura general. Per tant, els aprenentatges memorístics i els continguts poc rellevants, característics dels sistemes escolars actuals, no ens

serveixen actualment, per això la necessitat de deixar pas a un altre tipus d'aprenentatges que es sustenten en els principis i procediments de la societat de la informació. (Domínguez, 2002).

«La societat del coneixement no només requereix que les persones puguin processar aquesta informació per definir estratègies de solució, sinó que exigeixen competències d'adaptació, de transferència, de creativitat i de solució de problemes a noves situacions, a nous contextos, a noves situacions canviants i més complexes, i, sobre tot, el que P. Senger (1995), denomina aprendre a desaprendre.» (Domínguez, 2002, p. 210).

Competències que podem agrupar en 4 categories si seguim les recomanacions de l'OCDE (2000):

1- Quines coses conèixer: informació.

2- Per què conèixer aquestes coses, lleis o categories i aplicacions d'aquesta informació.

3- Com saber, o saber fer, coneixement de competències i habilitats, en un sentit tècnic, aplicat.

4- Conèixer on es distribueix el coneixement en les seues diferents formes, que adquireix una importància vital en la gestió de coneixement.

b- L'escola ha de ser conscient que ja no és només ella l'entitat que transmet la cultura, sinó que també les noves tecnologies permeten als ciutadans accedir a la informació. L'ensenyament no és un patrimoni exclusiu de l'escola. Arrel d'això, l'ensenyament no presencial adquireix una nova dimensió, ja que l'aprenentatge ja no es produeix dins del recinte de la institució escolar o de la classe, ni en un moment i lloc concret (Bolívar, 2000).

«En una societat del coneixement, les muralles de l'escola es trenquen, ja que les noves tecnologies permeten als ciutadans accedir a la informació. Es parla que, en una societat de coneixement, les escoles seran progressivament virtuals ... » (BOLÍVAR, 2000, pàg. 25).

c- Competeix a l'escola formar un ciutadans cultes per no assumir com a coneixement el que és pura mercaderia cultural. Per tant, a la institució escolar es plantegen noves demandes en educació i formació al llarg de la vida, tant per «adequar els coneixements previs a les competències i habilitats exigides per les noves realitats, com per la mateixa rellevància que tindrà que les persones sapiguen entendre i ser». (BOLÍVAR, 2000, pàg. 25). A més, com comenta aquest mateix autor, l'aprenentatge al llarg de la vida ha de formar part essencial de la idea d'educació en una societat de coneixement.

d- Es necessita una escola comuna. És a dir, una escola que estiga oberta a tot tipus d'alumnat, oferint sense discriminació una educació comuna per a tothom.

e- Es reclama la necessitat de l'augment de la capacitat d'autogestió de les institucions escolars, tant en currículum, organització i pressupost, entre altres.

f- Es reclama una major relació escola-entorn. La necessitat d'establir relacions entre el que passa a l'escola i el que es viu al carrer, per fer de l'escola un espai de vida. Com argumenta LLORENTE (2006), «la nostra acció educativa només serà transformadora si es ven, si traspassa les

parets i les muralles de l'escola i té alguna incidència en la vida quotidiana del barri, el poble o la ciutat on la escola està immersa». (p. 102).

g- L'escola ha de tenir un paper fonamental i imprescindible en la construcció de la identitat personal i social de l'estudiant.

En línies generals podem concloure, tenint en compte les valoracions realitzades per Cadwell i Spinks (1998, citat per Bolívar, 2000, pàg. 34) en relació amb el model d'escola en una societat del coneixement, on les estratègies d'acció, segons aquests autors, es dirigeixen, particularment, cap al següent:

1- Límits disciplinaris trencats, per integrar-se en el currículum les noves tecnologies de l'aprenentatge, desapareguda, per tant, la rigidesa en el currículum.

2- L'estructura de les escoles dissenyades en l'edat industrial serà redissenyada per adaptar-se a les necessitats de la societat del coneixement.

3- Les escoles hauran de comptar amb una àmplia gamma de professionals que treballen i donen suport al professorat. Alguns no limitaran el treball a l'escola, sinó en altres contextos i serveis, que poden satisfer les necessitats de tot l'alumnat.

4- El professorat podrà tenir accés a les millors recursos que donen suport al seu treball (CD, internet, ...), així com a l'assistència d'especialistes en recursos d'aprenentatge.

5- Estudiants, alumnes i altres professionals treballaran cada vegada més en equips, dins d'un conjunt de pautes cooperatives en els llocs de treball i en altres camps.

6- Els centres escolars ampliaran els seus comitès en orientació i suport als estudiants, amb les expectatives d'èxit per a tothom.

7- Nous papers i professionalitat dels docents donaran lloc a una responsabilitat i rendiment de comptes, a formes de desenvolupament professional individual i en equip.

8- Igualtat d'accés i equitat han de ser redissenyats en una societat del coneixement, amb una àmplia gamma d'estratègies que inclouen recursos intercentres, acordats amb el sector privat i la creació de centres d'aprenentatge basats en la comunitat.

9- Les escoles virtuals arribaran a ser una realitat en determinats moments de l'educació, convivint amb les escoles com a institucions, en establiments educatius propers.

10- Noves cultures per a l'aprenentatge tindran lloc en una societat de l'aprenentatge. Com a complement de conceptes acceptats com ara aprenentatge al llarg de la vida, existiran aprenentatges en el moment necessari per a tots els interessats.

Finalment comentem que tot això està condicionat per trobar-nos en una fase de transició cap a una nova forma de societat, la societat del coneixement. Com molt bé argumenten CRESSON I FLYNN (1995), serà una societat que «sabrà invertir en intel·ligència, una societat en què s'ensenyarà i s'aprendrà, i en què cada individu podrà anar creant el seu propi títol d'estudi. Es a dir, serà una societat cognitiva». (pàg. 5).



## CAPÍTOL II

### LA FORMACIÓ DELS PROFESSIONALS DE L'EDUCACIÓ DAVANT LA SOCIETAT GLOBALITZADA I DEL CONEIXEMENT. ELS NOUS REPTES DE LA PROFESSIÓ DOCENT.

---

«Del discurs científic sobre la formació del professor sorgeix la imperiosa necessitat de convergir pràctiques humanístiques formatives, com a marc genèric de qualsevol model. És «el desafiament del futur» per a ells mateixos i per a preparar les generacions actuals a l'anomenada societat del coneixement, societat de la informació, aldea global, o qualsevol altra terminologia relacionada amb la idea dels canvis ineludibles del segle XXI. Si les necessitats dels alumnes i professors requereixen una cultura cultural, la perspectiva actual és reconstruir la funció docent d'una nova forma, amb els seus paradoxes, ambigüitats, desafiaments i errors, però amb una visió capaç de crear actituds i valors més humanitzats.» (CARRERA, 2000, pàg. 29-30).

En el capítol anterior es va incidir en els aspectes concrets en els quals la globalització i la societat del coneixement estan d'alguna manera condicionant el món de l'educació i l'escola. Tot i que els dos fenòmens estan influïent en totes les esferes del món social, econòmic, polític, educatiu, etc., també cal reflexionar al voltant d'aquests fenòmens que afecten a la formació dels futurs professionals de l'educació. Per tant, és necessari reflexionar sobre tot això. A continuació, intentarem dilucidar la incidència tant de la globalització com de la societat del coneixement i les seues influències més immediates en la formació del professorat, dels pedagogs, etc.

Com ja s'ha comentat en diverses ocasions, la postmodernitat impregna tots els àmbits de la l'activitat humana i, tant l'educació com la formació del professorat no n'estan al marge de la influència. Com planteja Montero (1996), estem assistint a una situació en què cada vegada es reclama al professorat que estiga preparat per afrontar qüestions diferents de les relacionades amb «fer classe», per exemple, tasques de gestió, d'organització, de atenció a la diversitat, multiculturalitat, etc. Per tant, una mesura en funció d'una cultura més canviant i complexa: «el treball dels professors no només no es simplifica sinó que s'intensifica», és a dir, reclama noves tasques, noves estratègies i conceptes, una adaptació professional constant. Paradoxalment, ni les possibilitats laborals, ni la formació continua... semblen tenir-ho en compte (Hargreaves, 1994).

«En primer lloc, d'acord amb la pressió de la postmodernitat es deixa sentir, s'amplien les funcions dels professors i han d'enfrontar-se a nous problemes i obligacions. En segon lloc, les innovacions es multipliquen a mesura que s'acceleren els canvis, creant la sensació de sobrecàrrega entre els professors i directores responsables de portar-los a terme. Cada vegada més les modificacions són impostos i el calendari per a la seua implantació es trunca. En tercer lloc, amb el col·lapse de la certesa moral, les velles metes i propòsits comencen a erosionar-se, però hi ha uns quants substituïts que prenen el seu lloc. En quart lloc, els mètodes i les estratègies que els professors utilitzen, així com, el coneixement que els justifica, es critiquen constantment, fins i tot entre els mateixos professors, en la mesura que les certeses científiques perden credibilitat.» (HARGREAVES, 1994, pàg.4).

A més, la societat postmoderna caracteritzada pel desenvolupament de sistemes de producció i manipulació global i en massa, realitza sistemàticament una labor d'erosió en les velles institucions de formació cultural, com la família, l'església, i, per descomptat, l'escola. (CORONEL 1998, Bates, 1992).

«L'època postmoderna presenta tendències contradictòries: l'emergència del mercat sobre una base global acompanya una globalització, universalització, estandarització, selecció i assignació de la cultura sobre una escola sense precedents. La internacionalització i estandarització dels productes, imatges, activitats, informació electrònica, oci... ens porta a la cultura global. El mapa cognitiu atorgat per aquesta cultura ens fa comprendre que l'experiència és universal (el món en conjunt és com és) i galvanitza els individus davall una forma particular d'acció-consum (jo consumisc, llavors, jo sóc).» (BATES, 1992, pàg. 11-12).

Com a conseqüència, en l'actualitat existeixen una gran varietat de factors que de forma directa i indirecta condicionen el desenvolupament de la professionalitat docent. Els constants canvis socials propis de la societat neoliberal, de caràcter altament capitalista on el consumisme reina en tota la seua esplendor, també es deixa sentir en la formació dels professionals. Vivim moments de canvis vertiginosos promoguts per l'avanç incessant de les noves tecnologies, per les telecomunicacions, per les demandes socials i laborals, pels avanços científics, etc. que reclamen una millor i major formació del professor, del pedagog, etc. per exercir la professió i respondre als reptes que planteja la societat.

«L'escola ha de conèixer, entre altres coses: a) les noves exigències que la societat planteja, no per seguir-les d'una manera indiscriminada i automàtica sinó per analitzar-les i discutir-les. b) els canvis que es produeixen en la societat de la informació. c) la diversificació i profundització que, de manera constant i accelerada, té lloc en els camps científics i professionals. d) les exigències del món laboral al qual els alumnes aniran en acabar l'etapa educativa. Els canvis són ràpids i accelerats, en certs casos, imprevisibles. Alguns professors es veuen desbordats per aquestes modificacions que no controlen. Aquest desajust genera sentiments de por, d'angoixa i de dolor. Provoca també males actituds i comportaments ineficaços.» (SANTOS GUERRA, 2000, pàg. 63).

Per tant, és prioritària una formació que done resposta a una doble pressió: des de l'exterior es requereix més de les escoles (pares, mitjans de comunicació, etc.) i a l'escola, cada vegada, es fa més difícil d'ensenyar (conflictes a l'aula, elevat índex de fracàs escolar, atenció a la diversitat, etc.) Per afrontar aquests desafiaments és necessari que les escoles reclamen no només més autonomia, més recursos, etc., sinó també que exigisquen una formació de qualitat per al professorat, per als pedagogs que accedeixen a la funció docent. Perquè aquests puguen fer front a les anomenades cultures híbrides o multiculturalisme, a les cultures virtuals, una educació permanent, etc.

Entre altres, els autors Esteve, Franco i Vera (1995), han assenyalat l'existència d'una sèrie de factors que són els responsables de la pressió de canvi social de la funció docent. Entre els més importants destaquen, per exemple, els següents:

- . Augment de les exigències sobre el docent.
- . Inhibició educativa d'altres agents de socialització.
- . Desenvolupament de fonts d'informació alternatives a l'escola.
- . Recuperació del consens social sobre l'educació.

- . Augment de les contradiccions en l'exercici de la docència.
- . Cicle d'expectatives respecte al sistema educatiu.
- . Modificació del suport de la societat al sistema educatiu.
- . Densitat en la valoració social del professor.
- . Canvis en els continguts curriculars.
- . Escassetat de recursos materials i deficientes condicions de treball.
- . Canvis en les relacions professor-alumne.
- . Fragmentació del treball del professor.

Tot això fa considerar que, actualment, ens assota a una tercera revolució educativa caracteritzada segons, ESTEVE (2003, pàg. 72-73), per determinats factors. Factors que estan canviant tant el camp d'actuació del professor com també, per tant, la formació del professorat, del pedagog. Aquestos factors són els següents:

- Extensió real de l'educació primària a tots els xiquets en edat de rebre-la.
- Declaració de l'obligatorietat del primer cicle de l'educació secundària i augment continu de l'escolarització en el segon cicle de secundària.
- Reconeixement de la importància de l'educació preescolar, integrant-la en les planificacions educatives dels estats.
- Donar respostes educatives a la diversitat, superant la pedagogia de l'exclusió i desplaçant l'atenció des de l'ensenyament cap a l'aprenentatge.
- Explicació intencionada de reconvertir els nostres sistemes l'ensenyament en sistemes educatius, considerant l'educació com un dret i no com un privilegi.
- Democratització de l'educació.
- Planificació social de l'educació a partir dels conceptes de reserva de talent, societat del coneixement i capital humà.

## **2.1-Noves demandes de formació. Educar en un món plural i en una societat democràtica.**

«En aquests temps es necessiten més que mai, valors, punts de referència, i és necessari i urgent, un pla d'acció educatiu basat en tres grans pilars: la no violència, la igualtat i la llibertat. Aquestes hauran de ser les bases de l'educació en tots els països, siguin quins siguin les creences, els principis religiosos o les sensibilitats culturals. El repte, per tant, és crear un humanisme nou per al segle XXI.» (MAYOR ZARAGOZA, 2001, pàg. 3)

Recentment començat el segle XXI ens preguntem quin paper ha de jugar l'educació i la formació dels professionals de l'educació en aquesta societat que és qualificada com de planetària

i que es caracteritza per constants canvis que semblen qüestionar qualsevol coneixement que aspire a ser imperible. (CANTÓN, 2004; Consell Escolar de l'Estat, 2002).

«Les societats modernes es troben immerses en dinàmiques de canvis accelerats que generen corrents de demandes canalitzades cap al sistema educatiu. Les noves tecnologies de la informació i la comunicació, els processos d'immigració i les societats multiculturals que els mateixos produeixen, les noves formes de relació entre persones i grups culturals i socials o la denominada globalització econòmica i cultural, entre altres aspectes, ocasionen que les noves realitats existents i la problemàtica que en sorgeix busquen una resposta en el sistema educatiu.» (CEE, 2002, pàg. 1).

A continuació, presenten, al nostre parer, les principals demandes de formació dels professionals de l'educació en la societat postmoderna. Per descomptat, que n'hi ha més però només incidirem en aquelles que des d'un cert prisma presenten una incidència significativa en les diferents dimensions del centre escolar pel que fa a organització.

1- Formació en interculturalitat.

2- El professorat ha de ser preparat per educar els alumnes en unes coordenades noves d'espais i temps.

3- Al professional que cal preparar per a aprendre a aprendre, per a desaprendre i reaprendre.

4- La ràpida implantació de les noves tecnologies de la informació requereix una formació per al professional de l'educació.

5- La societat actual està reclamant la redefinició del treball del professor, de la professió, de la formació i del desenvolupament professional.

6- Professionals que estan predisposats a una revisió crítica de la seua pròpia pràctica educativa mitjançant processos de recerca-acció, reflexió, etc.

7- Un professorat obert als altres companys, que aprèn de manera col·laborativa, participativa, que suposa un abandonament de l'individualisme i cel·lularisme escolar.

8- Un professional que s'adapte a les necessitats de la comunitat educativa i a l'anunci d'un canvi organitzatiu.

9- El professional ha d'aprendre a compartir el coneixement que transmet amb altres instàncies i mitjans socials.

10- El professional ha de desenvolupar noves pràctiques alternatives basades en la veritable autonomia i col·legialitat.

11- El professional ha de ser preparat per educar a tothom: la comprensivitat.

12- El professional de l'educació ha d'educar en la ciutadania.

13- El professional de l'educació també té el seu paper en la formació contínua.

14- El professional de l'educació obert a totes les persones i edats.

15- El professional de l'educació i el seu paper en l'entorn social i familiar del seu alumnat.

A continuació comentem, amb més deteniment, cadascuna de les noves demandes de formació dels professionals de l'educació en l'era postmoderna.

### ***1-Formació en interculturalitat***

«Anem passant poc a poc des d'una societat monocultural a una societat multicultural, multiètnica i plurilingüe, motivada per l'imparable auge de la immigració, s'especifica pel descens de la natalitat als països del nostre entorn, així com per l'existència de llocs de treball no coberts per treballadors locals. L'increment del multiculturalisme planteja clares demandes educatives, tant d'escolarització com de formació.» (MARCELO, 2001, pàg. 11).

En un món globalitzat com el que vivim és natural que es produeixen moviments migratoris. Persones que emigren d'una manera forçada per les circumstàncies dels països d'origen. Òbviament, es tracta de famílies que busquen integrar-se en la comunitat i una manera d'integrar-se és portar els fills a les escoles. Per tant, l'institució escolar ha de preveure processos de planificació de l'escolarització, mapa escolar, acolliment d'alumnat d'incorporació tardana, a vegades, en ple curs escolar i, sobretot, d'un notable augment de l'heterogeneïtat de l'alumnat. Amb tot això, del que es tracta és d'acollir les famílies que vénen d'altres països amb els seus fills, tractant-se d'incorporar amb la màxima normalitat al sistema educatiu espanyol, evitant la marginalitat i educant-los en un món plural.

En els darrers temps Europa s'ha convertit en una societat pluricultural, de manera que en els diferents estats membres de la Comunitat Econòmica Europea resideixen persones de diferents grups culturals, llengües i religions. Davant aquest fet, la societat europea ha d'arbitrar els mecanismes necessaris per convertir aquestes diferències en una font d'enriquiment i no de discriminació. Per això, ha de lluitar contra les desigualtats i les causes que les provoquen, és a dir, els fenòmens d'exclusió social que tant afecten les persones immigrants. En aquest sentit, cal destacar un estudi realitzat per CCOO (2002) que acredita que el nombre d'alumnes immigrants escolaritzats en el sistema educatiu espanyol s'ha multiplicat gairebé per cinc en els últims 10 anys fins a suposar un 2,9% del total. A més, gairebé 8 de cada 10 estan escolaritzats en centres públics.

Indubtablement aquesta gran heterogeneïtat d'alumnat està plantejant situacions problemàtiques als centres que reclamen solucions tant organitzatives com creatives curriculars que donen resposta a aquestes demandes. Aquest és un dels principals reptes de les societats actuals: atendre la diversitat i l'heterogeneïtat de persones, cultures que cada vegada són més visibles a les nostres escoles. Com argumenta Esteve (2003), «ensenyar avui és una cosa qualitativament més difícil del que era fa trenta anys. Bàsicament, perquè no té el mateix grau de dificultat treballar amb un grup de nens homogeneïtzats per la selecció que atén al cent per cent dels nens d'un país, amb el cent per cent dels problemes personals i socials pendents» (pàg. 53 ).

***2-El professorat ha d'estar preparat per educar el seu alumnat en unes coordenades noves d'espais i temps.***

«En la societat del coneixement no és necessària la concurrència temporal de mestres i alumnes per a ensenyar i aprendre, segons una de les conegudes definicions d'organització escolar, sinó que ambdós poden comunicar-se sense el factor temps i poden desenvolupar la comunicació educativa en moments diferents.» (CANTÓ, 2002, pàg. 7).

L'escola ja no és l'única que educa, per tant, el docent ha d'aprofitar els mitjans que té a l'entorn per desenvolupar el procés d'ensenyament i aprenentatge del discent. A més, moltes vegades, les estructures espacials i temporals que actualment predominen a les institucions escolars (aules, etc.) impedeixen la proliferació de noves cultures organitzatives en els centres educatius. (Bolívar, 2000).

«Noves tasques i demandes educatives estan exigint espais i temps flexibles, en una profunda reestructuració dels modes organitzatius anteriors, amb una versatilitat major. Els lemes recents de la gestió educativa apunten a un redisseny postburocràtic dels centres educatius, que els aboquen a un escenari fragmentat: modes postfordistes d'organització, caracteritzats per la flexibilitat, adaptabilitat al canvi, col·laboració, competitivitat al servei de la selecció de clients, descentralització i autonomia de cada unitat organitzativa, aprenentatge conjunt i continu, orientació cap a la resolució de problemes, innovació, internament generats, pocs nivells de jerarquia formal, etc.» (BOLÍVAR, 2000, pàg. 27).

Actualment, la informació comença a *des-institucionalitzar*, una escapada de l'escola, i tota escapada provoca un cert desordre. A l'escola cada vegada li sorgeixen més competidors: els nous mitjans de comunicació. Mitjans que donen a la informació un format molt més atractiu i suggeriu (Apple, 1998). No obstant això, si bé les tecnologies de la informació i la comunicació poden exercir una competència deslleial a l'escola i al professorat en la dimensió informativa, no hi ha dubte que l'educació és una mica més complexa que la mera transmissió unidireccional de continguts.

### ***3 -Al professional que cal preparar per aprendre a aprendre, per a desaprendre i reaprendre.***

Actualment, comprendre el que s'aprèn i aprendre a aprendre configuren dues demandes imprescindibles per a l'escola. Es tracta, per tant, de preparar persones autònomes per tractar de buscar la informació adequada. Como argumenta Marcelo (2001), «la globalització de l'economia està exercint una gran influència en les formes de treball i en les habilitats i actituds que les empreses demanen dels treballadors. La capacitat i la disposició per a viure, en tots els sentits, estan ara més que mai associades a la capacitat d'aprendre i la motivació per aprendre» (pàg. 19). Així mateix, Delors (1996), que va presidir el debat internacional en la dècada dels noranta, insisteix en la necessitat de desenvolupar als centres l'objectiu educatiu d'«aprendre a aprendre». A més, es presenten com a recursos principals per als professionals, els següents: la informació, els coneixements i la capacitat per generar-los i gestionar-los. Continuant l'habilitat per aprendre, desaprendre i reaprendre és crucial en un món en constant canvi i desenvolupament.

### ***4- La ràpida implantació de les noves tecnologies de la informació requereix una formació per al professional de l'educació.***

«La incorporació de les noves tecnologies a les escoles ha estat avalada per raons freqüents incloses: adaptació a l'escola a les innovacions de la societat informatitzada, millora de la qualitat dels

processos d'ensenyament i aprenentatge, innovació metodològica, creació i utilització de formats més atractius, etc.» (EYERBE i GARAGORRI, 2002, pàg. 44).

Els canvis tecnològics exigeixen una determinada escola així com també un professorat competent en aquestes modificacions. Como argumenta Delors (1996), «les societats actuals són societats d'informació en què el desenvolupament de les tecnologies pot crear un entorn cultural i educatiu capaç de diversificar les fonts de coneixement i de saber» (pàg. 14 ). Noves tecnologies que haurien d'incorporar-se a canvis en els processos d'ensenyament i aprenentatge dels alumnes. Indubtablement, tot això requereix un professional centrat més en l'aprenentatge que en l'ensenyament. Potser es requereix un model d'ensenyament que, segons MARCELO (2001, pàg. 21-22), ha de canviar des de:

- . Un ensenyament general a una educació individualitzada.
- . Un ensenyament basat en l'exposició i explicació a una educació basada en la recerca i la construcció.
- . Una estructura competitiva a una estructura cooperativa.
- . Programes homogenis a programes individualitzats.
- . La primacia del pensament verbal a la recerca del pensament verbal i visual.

Per tant, com argumenta Marcelo (2001), es reclama un docent com a «treballador del coneixement, dissenyador d'ambients d'aprenentatge, amb capacitat per rendibilitzar els diferents espais o escenaris on es produeix el coneixement» (pàg. 22). Ara bé, aquesta forma determinada d'entendre el paper docent passa inevitablement per tractar de fer patent i creure la funcionalitat i valor de les tecnologies per a l'educació. Entre totes les virtualitats exposades per Esteve (2003), sobre l'ús de la tecnologia a l'escola, en destaquem bàsicament dues:

a- Ensenyar al alumne el valor del que he après, ajudar-lo a relacionar el nou aprenentatge amb els aprenentatges anteriors i integrar els nous aprenentatges en els esquemes conceptuals amb els quals viu la seua vida i interpreta els coneixements del món que l'envolta.

b- Permet una individualització de l'aprenentatge donant lloc que cada alumne aprenga al seu ritme. Sent aquesta una important resposta al problema de la diversitat de nivells en un grup d'alumnes.

De tot això es pot extreure la idea que l'adquisició d'aquests nous coneixements (NTIC), així com la seua utilització en l'ensenyament i en l'organització, va a obligar entre altres coses, a replantejar aspectes curriculars i aspectes de gestió en els centres escolars. Com argumenten diferents investigacions (FERNÁNDEZ i CEBREIRO, 2002; CABERO i ALTRES, 2000; SAN MARTÍN, PEIRATS i SALES, 2000) un dels grans problemes a solucionar per a la introducció dels nous mitjans i les NTIC als centres és el de les decisions organitzatives que s'adopten per a funcionar amb totes les possibilitats dins del context escolar.

«Els aspectes organitzatius són percebuts pels professors com a elements clarament determinants per a la utilització dels mitjans en les seues pràctiques i l'existència d'una estructura organitzativa adequada per a la utilització dels mitjans repercuteixen en les condicions i en l'ús d'aquests per part dels professors i alumnes.» (FERNÁNDEZ i CEBREIRO, 2002, pàg. 3).

En aquest sentit, el model pedagògic que es planteja amb les tecnologies educatives és un intent per millorar l'ambient d'ensenyament i aprenentatge, afavorint un aprenentatge lúdic i autònom, oferint eines més agradables, atractives i novedoses, amb les quals es deixa la passivitat i entra la interactuació en el procés didàctic. Per tant, neixen, d'aquesta manera, nous conceptes i maneres d'arribar a l'aprenentatge en un llenguatge de comunicacions diverses. Llenguatge que ha de conèixer i aplicar el professional de l'educació per poder utilitzar-lo en la docència.

L'escola, juntament amb altres institucions, hauria d'evitar que els estudiants siguin potencials analfabets del segle XXI. Cal, per tant, integrar-los en el món de les noves tecnologies, ajudant-los a crear l'aldea global, aquest món digital que hui més que mai està a l'abast de les nostres mans. Per això, l'univers de representacions audiovisuals es convertirà en un recurs didàctic propi de l'ecosistema escolar, deixant de ser mera llepolia de consum.

### ***5-La societat actual està reclamant la redefinició del treball del professor, de la seua professió, formació i desenvolupament professional.***

«Els rols que tradicionalment han assumit els docents ensenyant d'una manera conservadora un currículum caracteritzat per continguts acadèmics, actualment resulten inadequats. Als alumnes els arriba la informació per múltiples vies: televisió, ràdio, ordinadors, Internet, etc. I els professors no poden fer com si res d'això anara amb ells»(MARCELO, 2001, pàg. 18).

Es necessita un professorat que comprèn de forma diferent l'aprenentatge, la manera d'ensenyar, els mitjans, les tasques a desenvolupar, l'avaluació, etc. i més, en aquests moments, de convergència europea, de canvis en els plans d'estudi, de reformes educatives, etc. Hui per hui al docent se li demana que col·labore amb els alumnes en les tasques de selecció i organització de continguts, materials i modalitats d'aprenentatge. És a dir, es demana una formació inicial que comence a preparar els futurs professors per als desafiaments de la societat del coneixement i per fer front a les aules als nous problemes i canvis derivats de la societat actual. A més, es reclama també al professor que siga un professional de l'organització, gestió, direcció i supervisió d'institucions educatives, de l'assessorament i orientació, del disseny, desenvolupament i avaluació de plans de programes i recursos educatius, d'avaluació, intervenció i atenció a la diversitat, del disseny, desenvolupament i avaluació amb TIC, etc.

Aquests canvis només es poden fer realitat si els programes de formació del professorat, com va dir la Comissió Europea (2002, pàg. XXVI), es basen en aquestes tres clares tendències:

Un augment en els anys de formació inicial per arribar a ser professor i, conseqüentment, un augment en el grau acadèmic necessari, passant d'estudis de cicle curt (diplomatures) a estudis de cicle llarg (titulacions). En aquests moments, la Universitat espanyola es troba immersa en el procés de convergència europea que ha de conduir a la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Entre les principals reformes en destaca la transformació de les titulacions a dos nivells: un primer títol de grau i un segon títol de postgrau.

Una clara oferta per l'especialització i la professionalització dels estudis de formació inicial.

Una generalitzada acceptació dels models de formació concurrents, abandonant els de formació consecutiva.



Amb tot això es va posar de manifest que el professorat en el context postmodern s'enfronta a una sèrie de condicions educatives ben diferents com poden ser, per exemple, les següents: ampliació i reestructuració dels continguts escolars, pèrdua de poder en la transmissió d'informació, intensificació del treball del docent, etc. Aspectes que estan conduint al professor a una reconversió professional i a una crisi d'identitat professional. Ara es reclama un professionalisme interactiu que conjuga la individualitat i la col·laboració. Professionalisme que, segons Marcelo i Esteberanz (1999), s'entén com: «la capacitat dels individus i de les institucions en què treballen de desenvolupar una activitat de qualitat, compromesa amb els clients i en un ambient de col·laboració» (pàg. 28 i 29). Al meu parer, més que amb els clients, estaria compromès amb els ciutadans. A més, com afirma Bolívar (2000), la reconstrucció de la professionalitat docent només pot venir de dins-fora de la institució escolar.

Com ja hem assenyalat, la societat i l'escola actual requereixen una consideració diferent del paper dels docents. El professor, com hem vist anteriorment, ha passat de ser pràcticament l'única font d'informació a haver de competir amb moltes altres fonts. El paper dels nous mitjans de comunicació exigeix un replantejament de la transmissió d'informació, una de les funcions bàsiques del docent. El professor no és exactament una font d'informació, és una font d'educació. Como diu Savater (1997), un alumne pot informar-se prement un botó, el que no pot fer és educar-se.

Si bé els nous suports tecnològics exerceixen la funció reproductora i transmissora de la informació, no poden substituir els docents en la funció de l'educació. Especialment ara és necessari que els professors aprenguen a construir noves relacions amb la informació, adoptant noves funcions properes a la recerca, la selecció, el processament, la valoració crítica, el descobriment, la recerca i fins la creació de nous materials. En aquests moments es necessita un professorat que passe de ser el dispensador del saber, a ser un entrenador, incitador i promotor, creador, mediador i educador.

En aquest sentit, és important destacar l'afirmació que planteja la Zona (2001) quan planteja que els nous escenaris d'ensenyament i aprenentatge reclamen nous rols entre els professors i, per descomptat també, entre els alumnes.

«La missió del professor en entorns rics d'informació és la de facilitador, la de guia i consellera sobre fonts apropiades d'informació, la de creador d'hàbits i destreses en la recerca, selecció i tractament de la informació... Els estudiants, per la seua banda, han d'aportar un paper molt més important en la formació, no només com a mers receptors passius d'allò generat pel professor, sinó com a agents actius en la recerca, selecció, processament i assimilació de la informació.» (Àrea, 2001, pàg. 130).

Finalment comentar que el rol i el perfil del professor, d'una banda, han de canviar, però de l'altra, han de ser compartits i complementats amb la feina d'altres professionals. La presència als centres educatius d'altres professionals, que no són professors, és cada vegada més necessària. Per exemple, podem destacar: mediadors, educadors socials, etc.

***6-Professionals que estan predisposats a una revisió crítica de la pràctica educativa utilitzant processadors de reflexió, recerca-acció, etc.***

Cada vegada és més necessari dedicar espais per a la reflexió de la pràctica docent, ja que això facilita comprendre més i millor l'activitat educativa realitzada. Això no només pot facilitar-nos la comprensió i la millora sinó també, el canvi i la formació del mateix professional. En aquest sentit Pascual (2006), argumenta que reflexionar resulta imprescindible per a qui pretén evolucionar o qui només vol comprendre i ser un ciutadà conscient.

### ***7-Un professorat obert als altres companys, que aprèn d'una manera col·laborativa, participativa, que suposa un abandonament de l'individualisme i cel·lularisme escolar.***

«El mestre, en singular, decisiu en la formació de generacions anteriors, ha passat a la història. Ara, ja fins i tot en condicions normals, una bona educació depèn de la cooperació horitzontal i la coordinació vertical d'un conjunt de persones, que no es pot aconseguir per via espontània sinó mitjançant mecanismes organitzatius. A més, el dret a una bona educació ha de ser protegit contra l'eventualitat d'un mal professor.» (Fernández Enguita, 2001, pàg. 2001).

Les noves necessitats de reestructuració dels centres exigeixen un professorat que treballa en equip, es relaciona amb altres perfils ocupacionals, etc. D'aquí la necessitat de fomentar al centre una cultura de col·laboració. Cultura que naix i es basa en les relacions espontànies entre els professors. Relacions no només relatives a una acció docent sinó que aquestes s'estenguen, també, al temps d'oci, etc. Per tant, la vida personal i la professional es barregen. Aquesta cultura presenta com a premissa fonamental la impossibilitat de desenvolupar un projecte de qualitat sense comptar amb un treball en comú, en el qual l'ajuda, el respecte, la confiança, etc. formen part d'aquestes relacions. Per tant, la cultura de col·laboració fa referència a la construcció en el centre d'una perspectiva o «marc compartit des del qual discutir, justificar, fonamentar i validar línies de millora i actuació al mateix centre». (González, 1999, pàg. 329 ).

«La construcció d'una cultura de col·laboració als centres escolars és un procés complex i lent; importen no només les formes de treball conjunt, sinó sobretot, el contingut pedagògic i els valors en què se'n fonamenten les decisions. La col·laboració podria entendre's com l'obertura d'un espai de possibilitats per al debat, l'anàlisi i el diàleg, així com per a la negociació de concepcions i pràctiques pedagògiques, la resolució de discrepàncies i conflictes, ja que aquesta és una via per a la generació profitosa de consensos necessaris. Ha de conciliar-se així la individualitat de cada membre de l'organització i el caràcter irreductiblement personal de l'ensenyament, amb el centre com una organització de propòsits i projectes pedagògics que també són públics i socials.» (GÓNZALEZ, 1999, pàg. 339).

És per això que, com argumenta Gather Thurler (1994), la cultura de cooperació exigeix un gran acord sobre els valors educatius, una coherència entre els objectius i les pràctiques, una obertura de posicionaments dels uns cap als altres, etc., així com també acceptar el desacord i fins i tot incitar-lo en algunes ocasions. A més, perquè es pugui desenvolupar, ha de ser acompanyat per tres condicions: a) un director competent per facilitar les relacions entorn d'un projecte; b) un interès dels professors per dedicar temps per al contacte amb els altres i c) una valoració positiva del treball en grup com a mitjà per millorar l'ensenyament. (Marchesi i Martín, 2000).

Des d'aquestes premisses es va construir al centre escolar una cultura de col·laboració assentada en tres idees clares: el diàleg professional, l'anàlisi crítica de la realitat i la recerca conjunta de vies de millora de la institució escolar. Concretament per a Escudero (1990), una escola amb una cultura col·laborativa «defineix el seu funcionament bàsic entorn de la realització continuada de processos de millora assumits institucionalment i està compromesa amb la

promoció de cert tipus d'activitats: activitats otorgades a encaminar a la institució escolar d'una visió compartida d'on està, on vol anar, i quines són les concepcions i principis educatius que vol promoure» (pàg. 204). A més, una escola que manifesta una cultura col·laborativa es caracteritza perquè:

«1-Tracta de construir, mitjançant del diàleg, la discussió, la crítica i el consens entre els seus membres, una filosofia compartida que pren en consideració l'entorn sociocultural en el qual està ubicat, així com les opcions de valor sobre les quals fonamentar-ne el funcionament com a institució escolar.

2-Procura cultivar una cultura organitzativa que promou valors com els següents: la solidaritat, la participació, la col·laboració i el suport mutu, la comunicació oberta, lliure i competent, la interdependència i la coordinació, i la reflexió i la crítica. És a dir, els seus membres estan compromesos amb aquests valors, a més de l'obertura, l'anunci, l'autorregulació, l'autonomia i l'emancipació organitzativa i personal.

3-Comparteix una creença bàsica sobre el canvi educatiu segons el qual la millora i el perfeccionament dels professors, han de representar un procés permanent, que propicie activitats i tasques d'autorrevisió, resolució de problemes, recerca d'alternatives i solucions, planificació, desenvolupament i avaluació col·laborativa(Escudero, 1993, pàg. 330).»

Concretament per a la professora Armengol (2001), per aconseguir al centre escolar una cultura col·laborativa és necessari donar el decàleg següent: \* Normes i valors democràtics àmpliament compartits. \* Comunicació i coordinació entre el professorat i les unitats d'organització. \* Implicació activa dels membres que integren l'organització. \* Predisposició positiva cap als canvis i innovacions. \* Autonomia en la gestió. \* Grups que mantenen estructures amb el punt òptim de relació entre el nivell de la tasca i el nivell emocional o socioafectiu. \* Formació d'equips directius que puguin liderar el centre. \* El centre com a espai per al desenvolupament professional del docent. \* La col·laboració interinstitucional. Obrir els centres a altres instàncies socials properes. \* Estabilitat de l'equip de professorat del centre i adequació d'aquest al projecte de centre i no al contrari.

Com hem vist, una cultura col·laborativa és fonamental en el principi del diàleg professional que possibilita l'intercanvi, reflexions comunes i títols col·lectius de resolució de problemes pedagògics que condueixen a la millora de la institució escolar. Indubtablement, aquesta manera d'entendre la col·laboració suposa que abans considerem algunes premisses crítiques sobre determinades maneres de desenvolupar la col·laboració i que no ho són. Per exemple, algunes en són:

.La col·laboració i el treball conjunt no són sempre comparables.

.La cultura de col·laboració no significa una cultura de consens imposat.

.No deixar espai a la individualitat i sí a l'individualisme, ja que això comporta un debilitament de la cultura col·laborativa. El treball en col·laboració no ha d'impedir el treball individual de cada docent a l'aula (Santos Guerra, 2003).

«El paradigma de la col·legialitat s'oposa a la concepció individualista de l'exercici professional docent. El desenvolupament del paradigma assenyalat es fonamenta sobre un tipus de formació preferentment col·legiat sobre l'exercici professional solidari i sobre un model de perfeccionament centrat en la reflexió sobre experiències en curs.» (SANTOS GUERRA, 2003, pàg. 36).

**8-Un professional que s'adapta a les necessitats de la comunitat educativa i a l'anunci d'un canvi organitzatiu.**

Actualment, com argumenta Castells (1998), estem assistint a un gran canvi organitzatiu com és el pas de les organitzacions jeràrquiques verticals a les organitzacions en xarxa.

A més, les condicions organitzatives que hem heretat pròpies de la gestió taylorista en organitzacions burocràtiques ja no ens serveixen per fer front a les condicions (creativitat, complexitat, continu canvi, etc.) imperants en la societat postmoderna. Ara se sol·licita al centre una organització escolar més flexible, que pot fer front als problemes actuals, és a dir, una organització que aprèn, que està més adaptada al canvi, que pren decisions conjuntament, sensibles a l'entorn i que respon a les necessitats dels implicats (Bolívar, 2000).

«En un context de canvis paulatins en l'entorn (globalització, neoliberalisme i mercat, societat del coneixement, entre d'altres) on s'està veient la necessitat de reestructurar les escoles amb major autonomia, capaços de fer front i sobreviure en alguns contextos socials turbulents i fets, una escola innovadora serà aquella que ha après com aprendre. Per això, es proposa que els centres escolars es configuren com a organitzacions que s'aprenen.»(Bolívar, 2000, pàg. 28).

Per tant, les organitzacions amb futur seran les que tinguen capacitat per aprendre i capacitat d'obertura al medi.

**9-El professional ha d'aprendre a compartir el coneixement que transmet amb altres instàncies i mitjans socials.**

En l'educació professional es planteja la necessitat de crear xarxes i acords de cooperació entre centres i comunitats professionals amb l'objectiu de potenciar intercanvis de coneixements i experiències amb altres institucions.

**10-El professional ha de desenvolupar noves alternatives pràctiques basades en la veritable autonomia i col·legialitat** com ara mecanismes de participació democràtica i estructures organitzatives que faciliten i permeten una escola i organització coherents amb els fins educatius que es persegueixen. Per tant, una major autonomia incrementarà la professionalitat del docent i el seu compromís amb la millora, a través de la participació i col·laboració al centre escolar.

**11-El professional ha d'estar preparat per educar a tothom: la comprensivitat.**

L'escola comprensiva ha d'estar orientada a desenvolupar en els estudiants capacitats i actituds que hauran d'exercir després com a ciutadans en la vida adulta. En aquest sentit, el professorat ha d'estar preparat per educar els estudiants amb diversitat de necessitats, interessos, motivacions, etc. La dificultat principal amb què topa el model comprensiu de l'educació és com donar resposta al tractament de la diversitat dels discursos. Les solucions que actualment es donen a molts països i al nostre també, amb la Llei Orgànica 2/2006 de 3 de maig d'Educació, per donar resposta a la diversitat, són les següents:

.Permetre l'optativitat en la selecció d'assignatures, inclosa la possibilitat de diferents nivells de profundització en algunes d'aquestes,

.Flexibilitzar l'organització dels centres, propiciant formes diferents en l'agrupament dels alumnes, en funció del rendiment,

. Reforçar els mecanismes d'orientació de l'alumnat i arbitrar recursos de suport per assegurar-ne la personalització de tractament.

Al nostre parer, creiem que és necessari apostar pels valors propis de la comprensivitat, especialment, en l'èmfasi per ubicar els recursos on més es necessiten i prestar atenció i respecte als individus, necessitats de cada estudiant, etc.

### ***12-El professional de l'educació que ha d'educar en la ciutadania.***

El professorat ha de tenir la missió, entre d'altres, de desenvolupar la competència ciutadana en els alumnes. Competència cívica que està constituïda, entre d'altres, pels atributs següents: capacitats de tipus cognitiu (capacitat per integrar els coneixements necessaris per actuar en la vida política), procedimental (les regles generals del sistema polític), motivacional i fins i tot afectiu (predisposició de l'alumne a actuar seguint una orientació comunitària, motivada pel sentit del deure, la responsabilitat, etc.). Segons VALLESPÍN (2002, p. 100), les virtuts cíviques o democràtiques es defineixen com «el conjunt de predisposicions cap a l'interès general, que han d'estar presents amb la suficient intensitat i entre un important nombre de ciutadans i per assegurar la reproducció de la democràcia».

L'escola com a tal, ha de crear les condicions necessàries (gestió democràtica del mateix centre, participació de l'alumne a l'escola, etc.) perquè l'alumne es vaja formant en i per a la ciutadania. Com diu Gairín (2003), és necessari que cresca una nova escola que siga cada vegada més oberta i compromesa, autònoma i autòctona, actualitzada i crítica, participativa i democràtica, així com també, un escenari d'oportunitats per a tots els ciutadans, a través de la millora permanent, el reforçament de la direcció, el desenvolupament professional dels docents i l'ús progressiu i socialitzat de les noves tecnologies de la informació i la comunicació.

### ***13-El professional de l'educació també té el seu paper en la formació contínua.***

Els docents han d'estar preparats per adaptar-se a un món d'aprenentatge permanent, en el qual hauran de desenvolupar la seua acció en d'altres formatives espacials a qualsevol edat i moment molt diferents als purament sistemes formals d'educació. Com comenta Gairín (2003), el professorat ha de saber adaptar-se als tres subsistemes de formació actuals: el reglamentari, l'ocupacional i el continu, així com també als diferents llocs i instàncies formatives (centres de formació professional, centres de formació ocupacional, programes formatius com escoles més altes, centres de formació en l'empresa, programes virtuals, etc.).

### ***14-El professional de l'educació obert a totes les persones i edats.***

Tal com manifesta l'informe Delors (1996), cada vegada és més necessària una educació per a tota la vida i en què el grup d'edats sol ser més divers i ampli. Per exemple, les universitats populars, etc.

### **15-El professional de l'educació i el seu paper en l'entorn social i familiar de l'alumnat.**

Moltes vegades, el docent es troba davant la ingrata tasca d'haver de fer front als problemes que li vénen des de fora del que realment és la seua professió. Estem fent referència a l'entorn social i familiar de l'alumne (manca d'hàbits, costums, pèrdua de valors morals, etc.) que està provocant entre els professionals un malestar docent motivat per una falta de suport social i de reconeixement emocional (De Pablos, 2003 ).

«L'entorn social dels nostres estudiants, molt marcat hui pels continguts, modes de vida i valors que circulen per la diversitat de mitjans de comunicació i l'accés individual i descontrolat a aquest, està posant en qüestió la gairebé totalitat de valors que pretén transmetre l'escola, tant els que es refereixen a la disciplina intel·lectual, l'esforç i la concentració que exigeixen les tasques escolars, com pel que fa als modes de vida, les relacions i les conductes personals i socials dels nostres nens i joves. L'escola i els educadors es veuen obligats a comptar amb aquesta realitat extraescolar, i, d'alguna manera, han d'incorporar-la a la pràctica escolar i a la formació.» (DE PABLOS, 2003, pàg. 103).

Vivim en una societat en què els progenitors, si en el millor dels casos no estan separats, treballen els dos, en horaris no sempre compatibles amb l'horari dels fills, per aquest motiu es delega a l'escola, de vegades molt alegrement, a més de la formació, educació i orientació, que són les pròpies, l'aprenentatge i desenvolupament de valors, que a causa de la gran quantitat d'informació que prové dels mitjans de comunicació, ha d'ensenyar els joves a digerir-la d'una manera adequada, per intentar, almenys, que siguin persones amb amplitud de mires i que sàpiguen els pros i els contres de les seues actuacions, tot això en el marc d'una societat en la qual sembla que tot val, i en la qual veiem cada dia més competència i violència.

Especialment en aquests temps, la diversitat de models de socialització i d'expectatives vitals i de futur que es generen en la família i en la societat respecte als nens i adolescents planteja nous reptes educatius. En la resposta a aquests reptes no pot deixar de sumar-se l'escola contribuint a redissenyar una nova proposta educativa. El professional de l'educació ha d'analitzar la nova realitat amb l'objectiu de contribuir que les famílies i l'escola arriben a representar les respectives propostes d'educació i assoliment, gestionar-les i coordinar-les conjuntament per, si escau, elaborar una proposta educativa global per als joves i millor adaptada als canvis recents.

Amb tot això es va posar de manifest que el que realment s'està reclamant al professorat en aquests moments, que reuneix una sèrie de competències bàsiques que l'ajuden a formar i preparar professionals de l'educació que han de desenvolupar la seua funció docent en una societat cada vegada més globalitzada i de la informació. Les 16 capacitats per ordre prioritari són: \* Capacitat d'aprendre. \* Capacitat d'aplicar els coneixements en la pràctica. \* Capacitat d'anàlisi i síntesi. \* Capacitat per adaptar-se a les noves situacions. \* Interpersonal. \* Capacitat per generar noves idees (creativitat). \* Presa de decisions. \* Capacitat crítica i autocrítica. \* Habilitats bàsiques del maneig de l'ordinador. \* Capacitat de treballar en equip interdisciplinari. \* Coneixements generals bàsics sobre l'àrea d'estudi. \* Compromís ètic (valors). \* Coneixements bàsics de la professió. \* Coneixement d'una segona llengua. \* Apreciació de la diversitat i multiculturalitat. \* Habilitats d'investigació.

Capacitats docents que també s'han manifestat en el Projecte Tuning (2003), que tracta de profunditzar en quines són les capacitats per a desenvolupament professional dels docents universitaris. Entre els objectius hi ha:

- \* Fomentar la discussió conjunta en aquest camp de competències i habilitats a nivell europeu.

- \* Obtenir informació actualitzada per a la reflexió i innovació a Europa.

- \* Començar des de la pràctica i l'experiència per conèixer la realitat de cada país i assolir la convergència i la cooperació.

- \* Iniciar la reflexió i el debat a diferents nivells: el de les institucions, el de les matèries d'estudi i el d'aquests nivells amb la situació de la resta d'Europa.

Els resultats d'aquest projecte destaquen que el docent ha de tenir competències relatives a:

- \* Competències instrumentals, que inclouen habilitats cognitives, capacitats metodològiques i habilitats tecnològiques i lingüístiques. Algunes en són: capacitat d'anàlisi i síntesi, anàlisi i organització, coneixement d'una segona llengua, resolució de problemes i decisió, etc.

- \* Competències interpersonalmentals o habilitats individuals que fan referència a la capacitat d'expressar els sentiments propis, habilitats crítiques i socials referides a les relacions amb els altres i al treball en equip. Algunes són les següents: habilitat per a treballar en un equip interdisciplinari, capacitat per comunicar-se amb experts d'altres àmbits del coneixement, facilitat per a treballar en el context internacional, disposició per apreciar i valorar la diversitat cultural, etc.

- \* Competències sistèmiques, que abasten sistemes complets i per a les quals és necessària l'adquisició primària de competències instrumentals i interpersonalmentals. Algunes en són: capacitat de transferir el coneixement a la pràctica, capacitat d'aprendre (autoaprenentatge), capacitat d'adaptació a les noves situacions, capacitat de generació de noves idees, comprensió i acceptació de les cultures i costums d'altres països, cerca de la qualitat en l'exercici professional, etc.

Indudablement el canvi vertiginós de la societat està demandant un canvi radical en la formació dels professionals de l'educació. Formació que possibilita donar resposta a tots els desafiaments que en l'actualitat presenta la nostra societat. El nostre repte és formar ciutadans i ciutadanes capaces d'integrar-se en una societat cada vegada més canviant. Tot un gran desafiament per a tots els qui que ens dediquem a l'educació.

## CAPÍTOL III

### UNA RESPOSTA EDUCATIVA AL CONTEXT POSTMODERN

---

«La tasca de les noves generacions és aprendre a viure no només en l'ampli món d'una tecnologia canviant i d'un flux constant d'informació; el desafiament és poder desenvolupar un concepte de nosaltres mateixos com a ciutadans del món i, simultàniament, conservar la nostra identitat local. Possiblement aquest desafiament representa per a les escoles, i l'educació en general, una càrrega com mai en la història.» (BRUNER, 1997, pàg. 7).

Al nostre parer, observem que les escoles actuals no estan del tot adaptades com per a fer front, suficientment ràpid, ni per a donar resposta als canvis que la societat del coneixement i la globalització estan reclamant en aquests moments. En aquest sentit Marcelo (2001), subratlla que «el paradigma tradicional d'escola primària, que reflectia un currículum comú dividit en matèries ensenyades en unitats de temps preestablert, ordenat seqüencialment per graus, i controlat per proves estandarditzades, està deixant de ser útil» (p. 12).

El fenomen de la globalització de l'economia està tenint un impacte no només en allò social, cultural, polític, etc., sinó també a l'escola, en el currículum, en l'aprenentatge, en l'ensenyament, en la consideració de la funció docent, etc. Fink i Stoll (1997), sostenen que «el món postmodern requereix un model diferent de l'escola, més en consonància amb la naturalesa canviant de l'economia i de l'estructura social. Nosaltres estem lluny de l'era moderna, amb la seua dependència de fàbriques, centralització, burocràcies i estructures, cap a una era postmoderna en què la vida econòmica, política i organitzativa, i fins i tot la vida personal es van organitzant entorn a principis molt diferents dels que varen regir l'era moderna... El món postmodern és ràpid, comprimit i incert» (pàg. 13).

No només les demandes que des de la societat es reclamen a l'escola són múltiples i moltes vegades contradictòries, sinó que també es produeix una evolució en la forma d'entendre el significat de l'escola. Per exemple, en l'informe publicat per l'OCDE sobre qualitat en l'ensenyament, es diu que «els nous desafiaments i demandes cap a les escoles i els professors sorgeixen a partir d'unes expectatives noves i ampliades sobre les escoles. La investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge mostra la necessitat de gestionar les classes cada vegada més diverses en termes ètnics, lingüístics i culturals. Aquests nous desafiaments i demandes requereixen noves capacitats i coneixements per part dels professors. La situació actual és dinàmica i variada. Les escoles s'organitzen ara de diferents maneres, en termes tant de les tasques com de les responsabilitats assignades als professors i a la diferenciació de rols entre professors... L'abast d'aquests desafiaments i demandes, i el ritme de les modificacions fan que la situació siga diferent respecte als anys anteriors. Els professors han de ser capaços d'acomodar continus canvis dramàtics en alguns països, tant en el contingut de la seua educació com en la manera d'ensenyar millor» (OCDE, 1994, pàg. 9).

Per tant, aquest nou context postmodern comporta una certa reconversió o reestructuració del significat i paper de l'escola molt diferent a com es va configurar en el projecte il·lustrat de la modernitat. Tot això va condicionar que en la dècada dels 90 es creara un moviment anomenat *reestructuració*, moviment de reflexió sobre l'educació, el canvi i la reforma. Es tracta d'un fenomen que engloba en la seua gènesi un conjunt ampli de reformes encaminades a ajustar els sistemes educatius als desafiaments que planteja la societat globalitzada i del coneixement. Moviment que pretén, per tant, la remodelació d'alguns dels elements que conformen el sistema educatiu (Escudero, 1997).

«La reestructuració escolar és la resposta urgent i necessària que es reclama a l'educació davant les noves condicions econòmiques, tecnològiques, socials i culturals, polítiques i ideològiques que presideixen i tracten de dominar la mentalitat, les relacions



socioeconòmiques i els sistemes de producció en l'era de la globalització i competitivitat» (ESCUDERO, 1997, pàg. 79).

El lema central d'aquest moviment resideix en conceptualitzar l'escola com un tot, dins del sistema educatiu més ampli. Reconversió que afecta elements fonamentals de l'educació, com són, per exemple, l'avaluació dels centres escolars, els modes d'ensenyament i aprenentatge, els rols i les responsabilitats dels agents educatius (relacions amb pares i comunitats), el canvi en les estructures de govern de les institucions escolars (lideratge, nous rols dels professors...), la gestió basada en l'escola, l'increment de la capacitació del professorat, centres més petits o propostes neoliberals d'eleccions pels clients, el canvi de cultura organitzativa tendent cap a la col·laboració i colegialitat, etc. Per tant, com indica Bolívar (1999), el nucli del canvi educatiu resideix en el disseny d'un nou marc organitzatiu als centres, constituint-los en la unitat bàsica del canvi, context de formació i innovació.

«Les propostes de reestructuració escolar es dirigeixen a canviar la manera com s'ensenyava i s'aprèn a l'escola, per la qual cosa es considera necessari redissenyar d'una manera alternativa els centres escolars com a llocs de treball, i alterar la relació de l'escola amb els seus clients. El moviment de la reestructuració situa el nucli del canvi educatiu en un nou disseny organitzatiu dels centres: no podem esperar canvis rellevants en l'ensenyament sense alterar l'estructura interna i els rols als centres escolars» (BOLÍVAR, 1999, pàg. 32).

En aquest sentit, l'autor Escudero (1997) presenta una categorització dels principals canvis que apareixen en l'escenari de la reestructuració o reconversió de les institucions escolars. A continuació, presentem els més rellevants:

*1-Alteració de les relacions entre els centres escolars i les famílies.* Les famílies són considerades com a clients o usuàries dels serveis educatius. Això suposa l'ampliació de la llibertat de les famílies i l'oferta de garanties que possibiliten la lliure elecció en condicions d'igualtat per a tota la ciutadania.

*2-L'alteració de les polítiques de govern i gestió dels centres* centrats en la descentralització, autonomia organitzativa i de recursos. A més de potenciar la redefinició del lideratge, la participació i l'autonomia pedagògica pel que fa a l'elaboració del currículum propi (PCC, PEC, etc.)

*3-La redefinició de la professió docent* concebuda com l'ampliació de la seua professionalitat a noves tasques que van més enllà de les aules i del treball directe amb els alumnes. Per exemple, el treball en equip o la col·laboració es converteixen en pedres angulars de la redefinició de la professió. Les mesures que, com és obvi, van acompanyades de l'establiment de noves condicions de treball entre les quals es troba la substitució de la condició funcional per la liberalització de les relacions laborals i la revisió del sistema de definició de la carrera professional. A més, el docent comença a ser desplaçat per noves realitats com són: el ordinador, els jocs de vídeo, etc. Per tant, el rol del docent serà redefinit cap a:

.Ser una guia que ajude l'alumnat a navegar en un món telemàtic.

. Inspirar confiança en l'alumnat per a qüestionar el món en què viu.

.Pensar i actuar buscant satisfer les necessitats de l'estudiantat perquè arriben a ser uns aprenents permanents, etc.

*4-La reconstrucció del pla d'estudis i de l'ensenyament,* de manera que el currículum obsolet dominat per l'academicisme, la memorització, etc. Es defensa per a una educació per a la

comprensió, el desenvolupament d'habilitats per a la resolució de problemes i el pensament divergent, així com posa l'èmfasi en valors que promouen el cooperativisme i la socialització en les habilitats que aquest requereix.

A més d'aquestes consideracions, l'autor Jarry (2000), n'argumenta d'altres que són importants destacar, en relació amb:

a-El llenguatge de l'època que es desplaça de la impressió cap a la imatge. És evident que aquesta nova realitat en què vivim imposa un llenguatge fonamentat en les imatges que possibiliten una manera diferent d'organitzar i construir els processos.

b-La proliferació de nous agents socialitzadors que intervenen educativament. Per exemple, són els mitjans de comunicació de masses i la cultura de l'imatge els que configuren aquests nous agents socialitzadors que comencen a qüestionar l'activitat educativa, com a transmissió o assimilació d'informació.

Ara bé, si a les pàgines anteriors hem vist el que suposa el moviment de la reestructuració en els diferents elements del sistema educatiu, ara ens aturarem en la seua incidència des del punt de vista organitzatiu. Per això, tindrem en compte les apreciacions més importants presentades pel professor Bolívar (1999, pàg. 34):

1-Presa de decisions i gestió basada en el centre. De manera que la devolució de competències i la desregulació poden donar lloc a una fortificació de la capacitat del centre i una delegació de competències per a una gestió eficient.

2-Transformació dels rols i treball dels professors. En aquest sentit, s'incideix en la capacitat o reprofesionalització. Es promou un sentiment de comunitat al centre, amb relacions de col·legialitat i col·laboració que, tot implicant els professors en el desenvolupament de l'institució, condueixen a un compromís per part de la comunitat docent amb les decisions consensuades del centre.

3-Canvis en el govern escolar, com a conseqüència d'una descentralització política i administrativa, ja que la reestructuració comporta alterar les estructures de govern i l'organització dels centres.

4-Introducció de mecanismes neoliberals de mercat: les modificacions en l'estructura i en l'eficiència del sistema educatiu es dirigeixen cap a una orientació al mercat, en què els pares i els alumnes són clients i en què els centres escolars són possibles rivals. Això exigeix la introducció de mecanismes que possibiliten la diferenciació del producte, incrementant l'oportunitat de selecció de centres.

Com hem vist en les pàgines anteriors, hi ha moltes possibilitats de millora que planteja la reestructuració o reconversió de les institucions escolars. Tot i que les millores són evidents, també presenta una sèrie de conflictes i contradiccions. Per fer-ne una menció, considerem rellevant comentar els principals obstacles d'aquest moviment, seguint la revisió crítica que realitza el professor Escudero (1999), en relació amb:

*1-La revisió de les relacions entre l'Estat i l'educació.* En aquest sentit, produeixen una minimització i descapitalització de l'Estat, com a patrimoni de tots els ciutadans. Per tant, el paper de l'Estat com a garantia d'educació comuna i universal es debilita convertint-se en una espècie d'agència d'arbitratge d'un altre tipus d'educació més diversificada i privatitzada.

Tot això comporta que els centres educatius participen del joc mercantilista, basat en la llei de l'oferta i la demanda. Implicant, especialment, una nova concepció de les relacions dels centres amb la societat. Arrel de tot això sorgeixen polítiques educatives que, actualment, estan sent implantades en algunes de les comunitats autònomes del nostre país com, per exemple, el xec escolar, la lliure elecció de centres, etc.

### *2-Govern i gestió dels centres educatius*

Com hem descrit anteriorment, sorgeix un nou tipus de centre que és capaç de gestionar, mobilitzar i fins i tot captar nous recursos. La institució escolar busca captar a través de l'empresa privada, possibles vies de finançament.

Davant d'aquesta realitat s'observa en aquests moments l'existència d'un malestar en els centres públics que veuen com cada vegada més hi ha una major retallada de les partides pressupostàries de l'Estat per a l'educació. Esdevé un poc inverosímil, però és així, argumentar que el creixement econòmic que ha suposat la societat postmoderna ha conduït a una disminució de les inversions en l'excedent social i, per descomptat, en l'educació.

En relació amb el poder dels centres educatius sorgeixen una sèrie de polítiques consistents a enviar com menys millor i transmetre un missatge que cada centre ha de governar-se a si mateix amb amplis marges d'autonomia. Missatges que impliquen controls burocràtics i administratius que incrementen les dificultats perquè els centres puguin disposar de marges suficients com per desenvolupar una autèntica autonomia basada en l'exercici lliure, responsable i democràtic de la presa de decisions.

### *3-Currículum i ensenyament.*

El moviment de la reestructuració escolar passa per un major control del que s'ensenya a les escoles, així com també per un canvi en les funcions bàsiques de la institució escolar. Escola que ha de capacitar els alumnes perquè siguin capaços de construir coneixements admesos per resoldre problemes d'una manera autònoma. I que, a més, potenciarà l'aprenentatge de les habilitats i capacitats cooperatives entre els discursos (Escudero, 1999; Jarry, 2000).

«Per això, l'escola ha d'actuar en els aspectes següents: flexibilitat curricular, adequació pedagògica, aprenentatges significatius, estudiar la cultura pròpia per comprendre als altres, l'escola com un projecte de transformació de la informació en un coneixement propi, capacitat crítica i reconstrucció de valors » (JARRY, 2000, pàg. 276).

De la mateixa manera, s'incidirà en un currículum que cobrirà les necessitats de tots els alumnes, que siguin flexibles i que atenguen la diversitat social, cultural i socioeconòmica dels discursos. És a dir, s'haurà de renunciar, per tant, al *currículum comú* per ser coherents amb el reconeixement de la diversitat, per tant, el currículum ha de ser diferenciat per a cada grup cultural, però privilegiat en els valors comunitaris enlloc de la individualitat. A més d'aquesta consideració, SLATTERY (1995, pàg. 252 i següents), proposa que per a dissenyar un currículum en l'era postmoderna cal considerar, com a mínim, els principis següents:

a-Enfocar l'educació com un procés que afavorisca, sense menystenir-les, les relacions globals de l'escola, el desenvolupament únic de cada individu, reconeixent les interrelacions de totes les experiències viscudes. A més, en el disseny i desenvolupament del currículum s'han d'incloure les veus de tots els agents afectats.

b-Enfocar el currículum des d'una perspectiva hermenèutica, segons la qual el discurs de l'aula és compartit, emergent i reemplaça els enfocaments que privilegien les finalitats i els objectius, la memorització i l'aprenentatge competitiu.

c-El currículum és entès com a curs de vida. Per això, l'activitat educativa es dirigeix al desenvolupament de l'individu en les seues dimensions afectives, la cura i la preocupació pels altres, al desenvolupament d'experiències autobiogràfiques. En conseqüència, l'acte didàctic és una narrativa d'experiència.

d-El disseny del currículum es basa en les orientacions filosòfiques que configuren el pensament postmodern: comprensió hermenèutica del significat, reconstruir les narratives establertes, reafirmar els modes femenins de conèixer i la seua visió estètica, el desenvolupament sostenible, etc.

Com a conclusió, es diu que en l'època postmoderna s'advoca per un currículum que inclou totes les veus i grups culturals i en què el diàleg i el llenguatge constitueixen el nucli de l'ensenyament que, per descomptat, ha de ser sensible a la identitat, al gènere i a l'ètnia.

#### *4-Redefinició de la professió docent.*

Davant d'aquesta realitat postmoderna el professorat ha de canviar el seu paper docent. Per exemple, ara ja no servirà un professor centrat en el procés d'ensenyament i poc en el procés d'aprenentatge i en el qual els mitjans de transmissió d'informació constitueixen el nucli de la seua formació, etc., sinó un rol de professor més centrat en la ensenyament d'estratègies per al tractament i descobriment de la informació utilitzant les noves tecnologies de la informació. Com comenta Braslavsky (2002), «se sap que ja no sembla suficient la transmissió de coneixements i certes tècniques. S'assumeix la necessitat de la formació en capacitats i habilitats que permeten incorporar els uns i els altres a la vida laboral» (pàg. 113). El que suposa per al professor, per tant, és un canvi en la forma d'entendre l'aprenentatge, el context, la forma i la finalitat.

Com ja s'ha comentat a les pàgines anteriors, el nou context social en què estem immersos està provocant una nova definició dels centres escolars, de les seues funcions, del seu funcionament intern i extern, que està provocant una reestructuració o reconversió del paper de l'escola. Moviment que s'està imposant de manera paulatina en la vida de les institucions escolars davall la justificació dels grans canvis ocorreguts en l'àmbit social, cultural i econòmic; a pesar que encara es tracta d'un moviment ple de contradiccions i aspectes encara sense resoldre (Escudero, 1999).

Sembla evident que l'escenari social en el qual vivim necessita, sobretot, la reflexió del professorat, així com també canvis importants en les polítiques educatives, en la concepció del currículum, en les pràctiques educatives i, com no, també en l'organització dels centres escolars (Pérez Iriarte, 2001).

«El model d'organització dels centres hauria de ser revisat. Davant les insercions de les relacions burocratitzades, l'excés d'individualisme o les resistències a maneres de participació, noves o no, calia anar a fórmules d'autonomia major en la gestió dels recursos, major flexibilitat organitzativa i més espai en la col·laboració amb institucions externes. Davant els models de qualitat habituals, els centres haurien d'articular-ne els propis mecanismes

d'autoavaluació i millora, en funció de projectes educatius específics.» (PÉREZ IRIARTE, 2001, pàg. 28).

A més, com afirmen diversos autors, entre ells Bolívar (1999), les últimes tendències de la millora de l'escola vinculen la millora i la innovació al desenvolupament de l'organització.

Finalment cal comentar que és en aquest nou escenari de la societat del coneixement quan, efectivament, la pedagogia, segons Domínguez (2004) té la gran oportunitat d'aportar al camp de l'organització noves perspectives sobre la forma de generar coneixement a les organitzacions i «elaborar el seu propi paradigma com ho van fer altres ciències: les ciències empresarials (organització científica), la psicologia (desenvolupament de RRHH), la sociologia (constructocultural) o la política (micropolítica), i, per això, hauria de investigar i analitzar com es genera el coneixement en una organització i el paper de la formació en aquests processos interns de l'organització.» (pàg. 63).

## CAPÍTOL IV

### ALGUNES CONSIDERACIONS PER A LA REFLEXIÓ

---

Al llarg dels diferents capítols que integren la primera part d'aquest material docent, hem pretès ser conscients de la nova organització del món a escala planetària: la globalització (Beck, Giddens, Held), el neoliberalisme (Álvarez-Uría i altres, Bourdieu), la societat del control (Deleuze), la societat de la informació (Castells, Mattelart), etc. Aquests són alguns dels trets d'aquest nou ordre mundial que s'ha imposat des dels últims vint anys i que té la seua representació en aspectes relatius, per exemple, en una nova manera d'exercici del poder; una mercantilització, un nivell planetari, cada vegada més profund en tots els àmbits de la vida, individual i col·lectiva; una desregulació de les institucions bàsiques de l'estat de benestar; uns nous dispositius de gestió empresarial que han contaminat les tècniques de gestió de les institucions públiques; un sorgiment d'una xarxa mediàtica global, connectat a una xarxa de comunicacions globals, etc. Trets que es van deixar sentir en l'educació pública contemporània, donant lloc, per descomptat, a una nova manera d'entendre i fer educació i, per descomptat, d'entendre les organitzacions escolars.

A la nostra marxa també hem estat conscients de les implicacions educatives de cadascun dels fenòmens estudiats (globalització i societat del coneixement) i hem percebut com en l'actualitat les escoles no estan del tot adaptades com per a fer front, prou ràpid i per donar resposta als canvis que demanda la societat global del coneixement. El que condiona que en la dècada dels 90 aparega un moviment denominat reestructuració, nascut per ajustar-se als nous desafiaments que depara la societat actual.

Per tant, hem considerat l'estudi d'aquesta primera part com a essencial per comprendre i reflexionar sobre el context actual, perquè això ens ajudarà a vislumbrar noves formes d'escolarització que en aquests moments s'estan proliferant, ja que els avanços tecnològics, el nou paradigma de la qualitat, la importància del treball en equip per al succés de l'organització, les escoles alternatives, les escoles en xarxa, les ciutats educatives, les comunitats d'aprenentatge, etc. estan demarcant les noves estructures organitzatives del futur.

Hem pretès desenvolupar diversos blocs temàtics d'interès per a la formació dels professionals de l'educació que han incidit en els objectius següents:

- Informar els professionals de les bases teòriques necessàries per a permetre'ls fonamentar adequadament les anàlisis que es poden fer sobre la realitat de l'escenari en què es desenvolupa l'educació.

- Ser conscients de l'escenari social i dels desafiaments als quals s'enfronta l'educació amb l'objectiu que els professionals compreguen les repercussions socials, educatives de la societat actual.

- Identificar els trams definitius de la societat global, per a després fer algunes referències al paper que es vol que jugue en aquesta, l'escola.

- Conscienciar tota la comunitat educativa que l'educació és la peça clau i l'element estratègic en el desenvolupament de la societat del coneixement i de la informació.

- Comprendre que la societat del coneixement ofereix noves oportunitats d'accés a la informació. Més encara, té un impacte directe en el desenvolupament de noves formes d'organització i relació social, fins arribar a l'escola. A més, aquesta societat requereix una nova consideració de l'aprenentatge. Situa l'alumne, el professor i l'escola en un nou rol. Per tant, en aquest nou context, l'escola es potencia i es converteix en una comunitat d'aprenentatge.

- Ser conscients que els centres escolars desenvolupen la seua activitat en un context canviant del que no es poden sustraure. Comprendre el nou marc i enfrontar-lo estratègicament són claus per al seu èxit.

- Fer una aproximació a la realitat social i cultural, etc. en la qual desenvoluparan la professió o l'estan exercint des d'una visió crítica i compromesa amb els principis d'una veritable ciutadania.

- La necessitat d'educar en i per a la ciutadania des de la convicció que el docent, el pedagog, entre d'altres, ha de ser el professional que ha d'exercir fonamentalment aquesta funció.

- Alentar el treball col·laboratiu i interdisciplinari entre els diferents agents de la comunitat educativa amb l'objectiu de ser coneixedors de les tasques que han de jugar en el món actual.

En definitiva s'ha pretès que el lector/a siga conscient de l'emergència d'un nou tipus de societat coneguda com a societat del coneixement amb dos clars perfils educatius: el concepte d'aprenentatge dinàmic i el d'aprenentatge per a tota la vida vinculats de manera transversal a la incorporació i ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació i la participació crítica i responsable per reaccionar davant les transformacions i els errors que la nova societat planteja.

Estem convençuts que l'impuls i el desenvolupament ple d'aquests eixos en la societat del coneixement depenen dels professionals de l'educació com a professionals qualificats per treballar en diferents contextos. Com senyala Hargreaves (2003) «comprometre'ns amb la societat del coneixement i les seues conseqüències humanes exigeix que fem de la docència una missió social i una professió creativa i apassionada» (pàg. 226).





***SEGONA PART:***

***ELS DESAFIAMENTS QUE ENFRONTEN  
L'EDUCACIÓ***

***CAP A ON ENS DIRIGIM***

Hui vivim una nova utopia, en paraules de Castells, de la qual ningú es va atrevir a imaginar: la comunicació multilateral, ubiqua, lliure i universal, la transformació de les tecnologies de la informació, el costat obscur de la globalització, com està transformant el poder, les amenaces a l'estat de benestar, del multiculturalisme, del poder local, de la crisi de les relacions familiars tradicionals i de les personalitats, etc. i de quina manera les noves tecnologies, la nanociència, la revolució de la biotecnologia, l'imperi de la cultura virtual estan modificant la nostra vida quotidiana i, per descomptat, el món de l'escola.

Alguns d'aquests aspectes han estat comentats en la primera part del material docent, ara que es tracta de comprendre com les organitzacions escolars s'han d'integrar a la societat del coneixement i donar resposta a les noves demandes i reptes organitzatius que planteja.

Per tant, en aquesta segona part intentarem veure els nous desafiaments als quals s'enfronta l'educació i cap a on ens dirigim. Les implicacions de l'era postmoderna en les organitzacions escolars i la necessitat de millorar-les per millorar la societat. El sentit de l'escola en la societat actual i els nous desafiaments als quals es enfronta, així com les noves formes d'escolarització que la societat està reclamant en aquests moments com a resposta a les transformacions del món actual.

Noves formes d'escolarització a què ens du l'escola en els temps actuals. L'escola seguirà sent la principal eina de que disposa la societat per assegurar una cultura, per formar els ciutadans, per ajudar a la construcció de la identitat personal i social dels estudiants, etc. Ara bé, per donar resposta a aquesta societat cada vegada més diversa, heterogènia, discontinua, plural, local i centrífuga ha de conviure i adaptar-se a les noves formes d'escolarització que en els moments actuals estan proliferant. Nous models que sorgeixen des de la societat reticular i que determinaran canvis importants en l'organització escolar. Com veurem en els propers capítols, algunes d'aquestes noves formes d'organització escolar, vinculades a la flexibilitat de centres, a la participació de tots els col·lectius, a l'adquisició de competències de pensament i acció que permeten desenvolupar-se amb capacitat crítica al món actual, una escola oberta a l'entorn i a la vida i al respecte pels drets de tots els alumnes, que vinculen amb alternatives per a la igualtat, per a la convivència, la integració, la crítica activa, la cooperació i la democràcia.

## CAPÍTOL V

### SER CONSCIENT DE L'ESCENARI ACTUAL I REPTES DE L'EDUCACIÓ. CAP A ON ENS DIRIGIM? EL TEMPS DE LES PREGUNTES

---

«S'ha d'aprendre a enfrontar-se a les incerteses, tant les que ens mostren els avenços de les ciències físiques, biològiques i històriques, com els riscos, l'inesperat i l'incert, tan presents en les nostres vides. Només dir que el coneixement suposa navegar per un oceà d'incerteses a través d'arxipèlegs de certesa.» (Entrevista realitzada a Morín, pel professor Miralles (2005, pàg. 45).

El nou escenari al qual hem al·ludit en la primera part del material docent ens obre els ulls davant una realitat concreta, imprevisible, multicultural, ultracomplexa, diferenciada i subjecta a multitud de variacions. Davant d'aquest panorama ens sorgeixen diverses preguntes: Què podem fer per canviar-ho?, Són possibles els canvis? De qui dependen? Hi ha indicis que ens indiquen el camí per emprendre? ¿Són esperançadores les noves tendències i perspectives del tercer mil·lenni? Davant tot aquest escenari sorgeixen veus d'esperança com les de l'informe del Club de Roma que diu: «estem convençuts que ens trobem en les primeres fases de la formació d'un nou tipus de societat mundial que serà tan diferent de l'actual com ho era la del món anunciada per la Revolució industrial de la societat del llarg període agrari que va precedir» (King and Sneider, 1991, pàg.7).

Davant d'aquesta realitat hi ha pensadors que presenten una sèrie d'indicadors o tendències sobre cap a on camina la humanitat. A continuació, destaquen les propostes plantejades pels autors Naisbitt i Aburdene (1990), que indiquen cap a on va la humanitat, així com les línies d'evolució que es confirmaran en el futur. Aquestes tendències són:

a) La individualització i la personalització. Tendència a tractar a cada persona humana de manera única, atenta, respectuosa i afectiva, ja que cada u té una empremta d'identitat i els seus gustos peculiars. Aquesta tendència a la individualització es veu afavorida per la tecnologia informàtica que permet atendre a cada persona a la mesura de les seues preferències, desitjos i necessitats.

b) Tendència al gaudi, a la comoditat, al mínim esforç per economitjar recursos. Els treballs mecànics i dolorosos els realitzaran els robots.

c) La tendència a la connexió voluntària i lliure en xarxes i equips democràtics, segons els interessos dels qui s'associen.

d) Front al sistema piramidal, jerarquitzat, autoritari i controlador hi ha la tendència a la comunicació oberta i lliure, a la democratització en la cultura i els béns, a l'autonomia individual i grupal en la presa de decisions: cal comptar amb tots.

e) Tendència a la creativitat innovadora i a l'expressió desveladora del jo. La personalitat de l'ésser humà es construeix i creix quan pensa, decideix i fa per si mateix allò que realment desitja.

f) Tendència a la qualitat total i a l'excel·lència. Entusiasme per fer les coses cada dia millor, de manera perfecta amb els menors riscos i fracassos, amb la menor incomoditat i esforç i la major satisfacció per al treballador i el client.

g) Tendència a l'inconformisme continu. Desig de ser i créixer més cada dia, i no només tenir.

h) Tendència al cultiu dels talents i les aficions personals.

i) Tendència a la plena autorrealització. Desenvolupar tots els nostres potencials.

j) Tendència a la globalització i a la universalització. No hi ha res local, pertanyem al món, el que és real en l'economia (finances, publicitat, multinacionals), la justícia, la política, l'ensenyament (a distància per Internet), la religió, gràcies als mitjans de comunicació i Internet.

k) Tendència al desenvolupament dels drets humans marcada en la política mundial per una visió més internacional i humanitària.

l) Tendència ecològica, respecte, conservació i interrelació harmoniosa de la natura com a mode de qualitat de vida ambiental, sense temors, contaminació, etc.

A més d'aquestes tendències, se n'afegirà una altra que ens sembla que és el qualificatiu que, actualment, regna en el període històric que ens ha tocat viure, el de la *incertesa*. Incertesa en les coses fonamentals que afecten l'ésser humà. (Martínez Miguelez, 1993).

«Els camins, en altres temps segurs, s'han esborrat, l'autoritat dels mestres ha estat socavada, el sentit de les realitats s'ha diluït i el mateix concepte de ciència i de veritat és qüestionat. El dubte, la perplexitat, la inseguretat i una incertesa general s'han instaurat en tota ment profundament reflexiva.» (MARTÍNEZ MIGUELEZ, 1993, pàg. 14).

Si aquestes són les tendències que indiquen cap a on va la humanitat, també hi ha autors que expliquen les tendències innovadores principals en l'àmbit de les organitzacions. Entre ells, destaca la contribució realitzada per GASALLA (2001, pàg. 110)

a) Evolució accelerada de la tecnologia. b) Globalització de mercats. c) Major complexitat de relacions. d) Final de la seguretat en el treball. e) Exigències de noves competències. f) Creixement del sector serveis i del treball temporal. g) Difuminació dels límits de cada sector. h) Dualització del mercat de treball.

Davant d'aquests reptes i realitats que ens ha tocat viure, l'autor MORAES ( 2005 pàg. 101) es pregunta el següent: «Com és possible mantenir una escola burocràtica, jeràrquica, rígida, estructurada per especialitats i funcions, amb una visió fragmentària del coneixement i de les pràctiques pedagògiques, una escola dissociada del món i de la vida, amb sistemes rígids de control ? Com aquesta escola desconnectada de la seua realitat i paralitzada en el temps, quan tot al seu voltant és moviment, podrà sobreviure i seguir sent responsable de la formació de generació dels nens, els joves i els adults que viuen en un món en transformació ? Quins canvis organitzatius i curriculars seran necessaris, quines metodologies i instruments facilitaran l'obertura dels sistemes educatius ? Quines seran les noves pautes educatives indicadores de les noves opcions i els nous camins?»

Davant d'aquestes qüestions l'autora argumenta (2005, pàg. 101-148), que per respondre educativament al món actual, el que realment s'ha d'articular és una sèrie d'ordres educatives que tracten de conciliar el que està succeint en el món de la ciència i la tecnologia amb la necessitat urgent de la reconstrucció de l'ésser humà i de la realitat del segle XXI. Pautes que es concreten en un conjunt de creences, valors i concepcions que fonamenten una visió global de l'educació i que caracteritzen i determinen el naixement de l'anomenat paradigma educatiu emergent. De la mateixa manera, Gimeno (2001) argumenta que hem de reinventar el paradigma perdut, centrant l'atenció en la cultura valorada i ordenada per a una educació que pretén respectar el pluralisme democràtic i cultural de la ciutadania.

És a dir, es tracta de buscar un altre model educatiu, a partir del nou paradigma, el paradigma emergent que, en paraules de Moraes (2005, pàg.7) és «capaç de generar nous ambients d'aprenentatge, en què l'ésser humà va ser comprès en la seua multidimensional D com a ésser indivisible en la seua totalitat. (...) Un ambient que tingués en consideració les diverses dimensions del fenomen educatiu, els aspectes físic, biològic, mental, psicològic, cultural i social. (...) Un paradigma que reconeixia la interdependència existent entre els processos de pensament i construcció del coneixement amb el medi ambient, que col·laboraren a rescatar la visió del

context, que no separaria l'individu del món en què viu, que promoguera com ser interdependent, reconeixent la vida humana entrelaçada amb el món natural. Una proposta que porte la percepció del món holístic, global, sistèmic, que compregua la perfecta adaptació dels individus en els processos cíclics de la natura, una proposta capaç de generar un nou sistema ètic fonamentat en nous valors, noves percepcions i noves accions i que ens porta a un diàleg creatiu de l'home amb si mateix, amb la societat i amb la naturalesa, però que al mateix temps, reconeix la importància de la col·laboració entre educació i els avanços científics i tecnològics presents en el món de hui (... ) Un nou model educatiu capaç de generar nous entorns d'aprenentatge, que deixarà de considerar el coneixement des d'una perspectiva fragmentada, estàtica i es reconeixerà en un procés dinàmic en construcció. Ambients capaços de no només acompanyar i incorporar l'evolució que passa en el món de la ciència, la tècnica i la tecnologia, sinó també col·laborar per restablir l'equilibri necessari entre la formació tecnològica de l'individu, la seua formació humana i la seua dimensió espiritual. Una educació dirigida a la humanització, la instrumentalització i la transcendència".

Aquest paradigma, en paraules de diversos autors, permetrà un canvi en els sistemes educatius d'acord amb els nous escenaris (socials, polítics, tecnològics, econòmics, etc.) i que, per descomptat, també tindrà el seu camp d'irradiació a la institució escolar. Paradigma educatiu que segons el pensament de Moraes (2005, p. 197-207) ha de ser: constructivista, interaccionista, sociocultural i transcendent i, a més, seguint Habermas (1987), dialògic.

A continuació, comentarem els traços més transcendents d'aquest paradigma, també anomenat comprensiu, sociocultural, interaccionista, etc. que tracta de respondre a preguntes tan importants com:

\* Com preparar l'individu per a viure millor amb ell mateix i amb la societat actual?

\* Com afavorir el desenvolupament de valors i actituds que permeten a l'alumne adaptar-se als canvis continus i a les noves exigències del mercat de treball?

\* Com animar l'alumne a aprendre a aprendre, a aprendre a pensar, a saber construir el seu propi idioma i a saber comunicar-se i viure en un món en constant transformació?

*1- Constructivista*, perquè enten el coneixement com una cosa que està en constant procés de construcció; que es transforma per acció de l'individu en el medi, per l'experiència del subjecte sobre l'objecte. A més, el centre de l'aprenentatge està en l'educand i no en el professor. S'enten l'aprenent com un ésser actiu, un organisme en permanent intercanvi amb el context amb el qual interactua i que té iniciativa per actuar sobre el món. El que implica un procés progressiu de reflexió sobre si mateix, de construcció i reconstrucció permanent. En aquest sentit, el paradigma emergent reconeix que tot està en moviment, en interdependència i que és més important el procés que el producte.

*2- Interaccionista*, perquè reconeix que el subjecte i l'objecte són organismes vius, actius, oberts, en constant intercanvi amb el medi ambient, mitjançant processos interactius indissociables en els quals el subjecte i l'objecte es modifiquen l'un a l'altre i els subjectes es modifiquen entre si. Es creu que l'aprenentatge ocorre a mesura que el subjecte-alumne actua sobre els continguts i en construeix les pròpies estructures. Aquest model també alterarà les relacions entre els alumnes per incentivar el treball en grup, on l'equip passa a ser decisiu per al desenvolupament intel·lectual dels individus, per compartir idees i informacions, decisions i

responsabilitats. A més, l'enfocament interaccionista també enten les aules com a espais per al desenvolupament d'experiències i manipulació de materials.

*3-Sociocultural*, perquè comprèn que l'ésser es fa en relació amb el món físic i social basant-se en el contacte entre l'individu amb la seua realitat i amb els altres, ja que la construcció del pensament és una relació dialògica entre la persona amb si mateixa i amb el món que l'envolta.

*4-Transcendent*, per tant, implica la intenció d'anar més enllà, de superar-se, de comprendre's com a part integrant amb la totalitat de l'univers. Que busca el desenvolupament de capacitats d'autoconstrucció, d'autoconsciència basades en la comprensió de la seua pròpia naturalesa humana i espiritual, que està sempre en construcció i amb interacció amb l'altre o amb el món.

*5-Comunicatiu i dialògic*, perquè entén que totes les persones tenen habilitats comunicatives que permeten relacionar-se i actuar sobre l'entorn. I a través del diàleg intercanviem, modifiquem i creem significats posant-nos d'acord amb els altres i és a través de la interacció amb l'altre quan s'aprèn a construir el coneixement.

Després d'estudiar els principis sobre els quals es fonamenta aquest paradigma presentem les 20 pautes educatives més rellevants que els professionals de l'educació hem d'assumir i practicar en el nostre àmbit de treball per fer realitat els supòsits sobre els quals es fonamenta el paradigma emergent i que, en aquests moments, ens reclama la societat actual. Agafant com a referència les argumentacions plantejades per Moraes (2005), aquestes pautes són les següents:

***1-Canvi en la missió de l'escola: el focus es centra en l'aprenent.***

***2-De l'ensenyament a l'aprenentatge. Una didàctica centrada en l'aprenentatge.***

***3-Aprendre a aprendre.***

***4-Currículum en acció.***

***5-L'educació és un diàleg obert.***

***6-L'educador-l'educand.***

***7-Intel·ligències múltiples.***

***8-L'educació centrada en el subjecte col·lectiu.***

***9-Creativitat.***

***10-Autoconeiximent i reconeixement de l'altre.***

***11-Visió ecològica: interactivitat i interdependència.***

***12-Canvi de percepcions i valors.***

***13-Emergència de l'espiritual.***

***14-Importància del context.***

***15-Més enllà de l'escola.***

***16-Interdisciplinarietat i transdisciplinarietat.***

### **17-Canvis en el coneixement i en els espais del coneixement.**

### **18-Les noves tecnologies.**

### **19-Qualitat amb equitat.**

### **20- Avaluar per aprendre.**

#### 1) Canvi en la missió de l'escola: el focus es centra en l'aprenent.

Principi que es demana per una escola centrada en l'alumnat. Estudiants individualitzats, amb necessitats especials, que aprenen, representen i utilitzen el coneixement de manera personal i que necessiten ser efectivament atesos de manera personalitzada, atenent a la diversitat d'interessos, motivacions, etc. Aquesta manera d'atendre i entendre a l'alumne es fonamenta en els avanços de la psicologia cognitiva i la neurociència, que reconeixen l'existència de diversos tipus de ments i de diferents formes d'aprendre, recordar, resoldre els problemes, comprendre i representar alguna cosa. Ni totes les persones tenen els mateixos interessos i les mateixes habilitats ni aprenen de la mateixa manera.

Per tant, aquest nou aprenent és un ésser singular, diferent i contextualitzat. És un ésser incomplet, en permanent estat de recerca, que necessita ser educat permanentment. Però també és un ésser de praxis, que acciona i reflexiona sobre el seu món. Algú que construeix el coneixement en la seua interacció amb el món i amb els altres, que és capaç d'organitzar la seua pròpia experiència i aprendre d'una manera original i específica. Un individu que, com planteja Moraes (2005), «és producte d'experiències personals tant interiors com exteriors, que és històric i al mateix temps constructor de la seua pròpia història. Un ésser espiritual a la recerca de la seua pròpia transcendència» (pàg. 138).

Sentint l'aprenent com un ésser amb intel·ligències múltiples, amb diferents perfils cognitius i estils d'aprenentatge i, en conseqüència, amb diferents habilitats per a resoldre problemes i prendre decisions. Un individu que aprèn, que representa i utilitza el coneixement de manera diferent en funció del perfil d'intel·ligència que té i del context i la cultura en què viu.

#### 2) De l'ensenyament a l'aprenentatge. Una didàctica centrada en l'aprenentatge.

Aquest principi incideix en la necessitat de canviar l'orientació de l'educació. Es rebutja el paradigma tradicional que se centrava en les condicions de la instrucció i no en l'aprenentatge. I es defensa per una didàctica centrada en l'aprenentatge, en la construcció del coneixement i no només en l'ensenyament, ja que l'aprenentatge resulta de la interacció subjecte-objecte, les relacions són recíproques (Zabalza, 2000a).

«La principal innovació metodològica en els últims anys ha estat traslladar el centre d'atenció de l'ensenyament a l'aprenentatge. La capacitat d'impacte d'aquesta idea és enorme i fa possible una transformació substantiva del concepte d'ensenyament i de la funció atribuïda als professors. Més que canvis en els artefactes, cal abordar canvis en l'orientació de l'ensenyament» (ZABALZA, 2000a, pàg. 247).

Com és obvi, aquest nou enfocament suposa un dels desafiaments més urgent amb els quals els professionals de l'educació ens hem d'enfrontar: ser capaços de transcendir la nostra pròpia situació i actitud per posar-nos en lloc de l'alumne que aprèn. Com manifesta Zabalza

(2000b, pàg. 487), «davant el professor de pinyó fixe que repeteix la disciplina any rere any i al marge de quines siguen les particulars circumstàncies dels alumnes amb els quals treballa, hem de recuperar la metàfora del pilot (el kibernetes grec) que va acomodant la marxa de la nau a les diverses circumstàncies com el temps, l'onatge, les condicions del viatge, el temps de passatge, etc. (...) Ferre Leavers identifica aquesta qualitat docent com a intuïció didàctica i tracta de desenvolupar-la com una de les competències bàsiques dels docents».

Finalment, cal dir que les corrents didàctiques modernes es reiteren en la urgència d'orientar el procés d'aprenentatge cap a l'autonomia del subjecte, tractant de buscar un equilibri entre l'ensenyament i l'aprenentatge. Equilibri que s'arrela en aprendre a aprendre i en l'alumne com a aprenent actiu, autònom, estratègic, reflexiu, cooperatiu i responsable. Per tant, la funció del docent ja no es demostrar un domini absolut de la matèria que imparteix sinó demostrar la capacitat per facilitar l'aprenentatge de les competències. Des d'aquestes premisses, l'alumne passa a ser el centre del procés d'aprenentatge.

### 3) Aprendre a aprendre.

Principi que parteix de la tendència manifestada per les teories didàctiques modernes que insisteixen en la necessitat d'orientar el procés d'aprenentatge cap a l'autonomia del subjecte, és a dir, aprendre a aprendre.

La metodologia d'aprendre a aprendre possibilita l'autonomia del subjecte, que és inseparable del procés d'autoorganització (Morin, 1997). En el món en què vivim on les transformacions estan cada dia més presents i on el coneixement evoluciona d'una manera incontrolable i la quantitat d'informació és cada vegada major, es necessita que l'alumne aprengui a investigar, a dominar les diferents formes d'accés a la informació, a desenvolupar la capacitat crítica d'avaluar, reunir i organitzar les informacions més rellevants.

Però per a desenvolupar aquesta capacitat és necessària la confluència de sis components essencials segons l'OCDE (2000):

- Estar motivat per aprendre a llarg de la vida.
- Estar dotat per a identificar les necessitats pròpies d'aprenentatge o conèixer com aconseguir ajuda precisa.
- Ser capaç d'identificar el tipus d'educació i formació que cobreixen aquestes necessitats i especificar com accedir-hi.
- Disposar d'una gamma d'habilitats metacognitives. Intentar reflexionar al voltant del seu propi pensament o aprendre a ser flexible quant a estils d'aprenentatge i estratègies.
- Ser capaç d'aprendre independentment i en una àmplia varietat de contextos diferents (treball, oci, vida quotidiana, etc.), així com també de les organitzacions d'educació formal i no formal.
- Aprende com accedir a la informació i al coneixement des del nou món de les tecnologies de la informació i la comunicació.

Davant d'aquesta realitat l'educació ha de pretendre que tots els alumnes desenvolupen la capacitat d'aprendre per ells mateixos, així com, assumir la seua pròpia responsabilitat d'aprendre.



Hui per hui, la pedagogia actual no es pot contentar amb la simple transmissió de coneixements i informacions, sinó que ha de centrar-se en el desenvolupament de la capacitat de construir i reconstruir coneixements, que ajuden l'estudiant a tenir una actitud crítica i positiva davant la vida.

#### 4) Currículum en acció.

Una nova visió del món complex, mediàtica, tecnològica, etc. requereix, conseqüentment, una nova educació i, per implicació, uns nous criteris per a l'elaboració i disseny del currículum i, per tant, una nova escola de cultura.

Disenyar un currículum en correspondència amb el paradigma emergent comporta necessàriament una proposta curricular que comprèn una educació com a procés i a l'ésser humà i el món com a sistemes oberts, inacabats i en constant evolució.

En aquests moments ja no podem partir de l'existència de certes veritats científiques, estables, previsibles, sinó de processos interconnectats, d'interaccions constants, de processos de transformació en els quals un currículum tancat no té cabuda.

Si recordem el paradigma tradicional, mecanicista, partia de la suposició que l'individu desenvolupava millor les seues habilitats com a subjecte passiu, espectador del món, i, per tant, el currículum es realitzava anticipadament de manera lineal, seqüencial, etc. A més, els propòsits eren establerts en plans rígidament estructurats i elaborats per experts sense tenir en compte l'acció del subjecte, la interacció amb l'objecte i la capacitat per crear, planificar i executar tasques. Aspectes que actualment estan rebutjats.

Davant d'aquesta realitat, Moraes (2005) pensa que un dels conceptes més importants que cal considerar en educació és el d'autoregulació. Concepte que il·lumina la capacitat de renovació i la creativitat permanent en l'univers i demostra que els sistemes vius poden escapar a l'entropia i aconseguir nous estats de desenvolupament, una nova complexitat basada en elements més simples. I aquesta visió associada a la concepció que els éssers vius són sistemes oberts, complexos, gairebé sense equilibris, condueix que l'aprenentatge resulta de la construcció realitzada per l'individu en raó de la seua capacitat d'autoorganització i de la capacitat de autoconstrucció.

Tot això, com és obvi, té implicacions serioses en el procés educatiu i en el disseny i desenvolupament del currículum, en particular. Un currículum basat en el reconeixement del principi d'autoorganització i de la interacció subjecte-objecte ha de ser diferent d'un pla d'estudis des d'un enfocament instructiu, que entén l'ensenyament com a determinant en l'aprenentatge, l'alumne com a espectador passiu, subjecte a forces externes modificadores del seu comportament i el professor com un tècnic que es limita a aplicar prescripcions externes. Per tant, el concepte d'autoorganització parteix que la motivació és interna i reconeix el paper del desequilibri en el procés d'autoorganització individual i col·lectiva i de la necessitat de buscar l'equilibri.

Des d'aquest enfocament el currículum no és un paquet organitzat, però quelcom construït, que sorgeix de l'acció dels subjectes en interacció amb si mateixos, amb el seu context i amb els altres. És un currículum en acció, en el qual, d'acord amb el pensament de Paulo Freire,

res està establert anticipadament, sinó que sorgeixen de l'acció del subjecte amb el món i d'aquest sobre aquell, i en aquest procés es transformen. Per tant, un currículum en acció és flexible, respecta la capacitat de tots els agents per planificar, executar, crear i recrear la pràctica.

Un currículum flexible en el qual els límits vénen establerts per les relacions entre els participants, el procés i el mitjà on està inserit. Per tant, es tracta d'una proposta curricular vista com a procés, preocupada per explorar el desconegut, en què alumnes i professors construeixen junts, vivencien junts l'aprenentatge, utilitzant el diàleg i els processos de reflexió. Un currículum ric en diàleg, en significats, en possibilitats d'interpretació. El que implica la capacitat de construcció i reflexió, és a dir, reflexió constant en l'acció i reflexió sobre l'acció (Schön, 1992).

#### 5) L'educació és un diàleg obert.

Es considera l'educació com un sistema dialògic i transformador que es basa en una visió de l'aprenentatge com una cosa construïda pel diàleg que l'individu manté amb si mateix, amb els altres, amb la cultura i amb el context. Un procés de reflexió en l'acció i reflexió sobre l'acció. Per tant, es tracta d'una visió de l'educació com a sistema transformatiu i dialògic fonat en processos interactius entre el professor i l'alumne, entre l'educand i el seu context, entre la comunitat, l'escola, etc. En aquest sentit, aquesta manera de comprendre els processos de construcció del coneixement pressuposa noves concepcions de l'alumne i docent.

#### 6) L'educador-educand.

Aquest principi fa al·lusió que qui educa també aprèn. En l'acte educatiu, aprenem tant els alumnes com els docents. El professor es transforma en acte d'educar, en la relació que s'estableix entre docent i discent (Freire, 1997).

«Qui forma es forma i es reforma en formar i qui està format es forma i forma a ser format. En aquest sentit, ensenyar no és transferir coneixements ni continguts; formar és l'acció per la qual un subjecte creador dóna forma, estil o ànima a un cos indecís i acomodat. No hi ha docència sense 'discència' (...) Qui ensenya aprèn a ensenyar i qui aprèn ensenya a aprendre. Qui ensenya, ensenya alguna cosa a algú.» (FREIRE, 1997, pàg. 25).

Si l'aprenentatge, com hem assenyalat anteriorment, prové dels processos reflexius i diàlegs, la pregunta que plantejem és la següent: quin deu ser el paper del professor en aquest context? El professor és la persona que ha de col·laborar per mantenir els processos de diàleg. Serà el pont entre el text curricular i el context, col·laborant perquè es done la major integració entre els diferents nivells i perquè l'alumne aprengui a aprendre, que transferisca l'aprenentatge, etc. Per tant, el professor és el facilitador del procés d'aprenentatge gestionat per l'alumne i és un creador i gestor de les condicions, activitats i experiències d'aprenentatge del discent, sent l'alumne el centre del procés d'aprenentatge.

Com argumenta Moraes (2005), «el professor ha d'adequar-se a les diferents formes de diàleg i ha de preocupar-se perquè es donen les condicions per tal que això passe. És un educador que no té certeses, que accepta la indeterminació i comprèn la complexitat, no només en l'acte educatiu, sinó en tot el que té vida. Que es posa en la posició d'etern aprenent. És més investigador i mediador que transmissor. Això significa que les reflexions del professor sobre la

seua pràctica no poden ser dirigides per teories generades en altres ambients, sinó per allò que està passant, en les condicions reals del procés d'aprenentatge» (pàg. 151).

### 7) Intel·ligències múltiples.

Aquest principi pretén oblidar el concepte restringit d'intel·ligència, que no prescindeix de les emocions en els processos mentals i no té en compte altres habilitats importants en la vida. És a dir, es fonamenta en un concepte basat en habilitats numèriques, verbals, mecàniques i espacials fonamentalment, que en el seu moment era útil per classificar els individus per tal de predir-ne el rendiment en determinades activitats entre les quals les acadèmiques.

Per a l'autor Gardner (1999), l'intel·ligència és «l'habilitat necessària per elaborar productes que són d'importància en un context cultural o en una determinada comunitat» (pàg. 33). A més, argumenta que no existeix una capacitat general per a la solució de problemes, ni la idea d'una intel·ligència general, ni es pot creure tampoc en l'existència de la intel·ligència com una entitat mesurable i tangible. Més aïna tot el contrari, hi ha diferents formes de cognició, d'estructures de la ment o intel·ligències múltiples. Aquestes intel·ligències són:

1-Logicomatemàtica: basada en la capacitat d'observació i deducció.

2-Lingüística: basada en la capacitat de gestió del llenguatge verbal.

3-Espacial: basada en la capacitat de resolució de problemes espacials, visualització d'objectes.

4-Cineticocorporal: basada en l'habilitat d'usar el propi cos per expressar emocions.

5-Musical: basada en la capacitat de maneig del llenguatge musical.

6-Interpersonal: basada en la capacitat per llegir les intencions i desitjos dels altres.

7-Emocional: basada en la capacitat per accedir a la pròpia vida emocional, a la pròpia gamma de sentiments, discriminar les emocions, interpretar-les, etc.

Gardner considera que cada individu és una combinació de les set intel·ligències, que funcionen conjuntament i de manera única, encara que alguns presenten un desenvolupament més accentuat en una o més. Per tant, hi ha diferents tipus de ments, diferents maneres d'aprendre, recordar, pensar, comprendre i exercir alguna cosa, trobar, com a mínim, set maneres de conèixer el món i relacionar-se amb aquest. Un poc de tot això aprèn cada individu, representa i utilitza el coneixement de manera diferent. A més, per a Gardner el desenvolupament de l'intel·ligència depèn de la confluència de factors biològics, personals i sociohistòrics, traduïts per l'herència i els factors genètics, per la història personal de cada individu, incloent-hi la convivència i les experiències amb els pares, professors i amics. Per tant, es tracta d'una teoria que dona una gran importància al paper del context cultural en el desenvolupament de la intel·ligència.

Últimament un dels grans avanços ocorreguts en el desenvolupament de la intel·ligència és l'existència del que es denomina Goleman (1996), intel·ligència emocional, així com també la manifestació del paper rellevant dels sentiments sobre el pensament. La intel·ligència emocional es concreta en un govern adequat dels nostres sentiments i en la capacitat de connectar amb els altres, intuir-ne els sentiments i respectar-ne els interessos. Goleman (1996), descriu la

intel·ligència emocional com una manera d'interactuar amb el món que té molt en compte els sentiments i engloba habilitats com ara el control dels impulsos, l'autoconsciència, la motivació, l'entusiasme, la perseverança, l'empatia, l'agilitat mental, etc., que configuren trets de caràcter com l'autodisciplina, la compassió o l'altruisme, indispensables per a una bona i creativa adaptació social. A més, per a aquest autor existeixen una sèrie d'elements bàsics de la intel·ligència emocional. Concretament en destaca 5:

1-L'autoconsciència o el coneixement i reconeixement de les pròpies emocions. Només qui sap per què se sent, com se sent, pot manejar les emocions, moderar-les i ordenar-les d'una manera conscient.

2-L'autocontrol o la capacitat de controlar les emocions i adequar-les al moment i a les circumstàncies. No podem desconnectar-nos o evitar algunes emocions, però sí podem conduir les nostres respostes emocionals i manejar-les d'una manera intel·ligent.

3-L'automotivació o la capacitat de motivar-se a u mateix per perseguir uns objectius o assoliments. Els bons resultats a la nostra vida depenen de qualitats com la perseverança, la confiança en u mateix i la capacitat de superar els mals moments i les derrotes.

4-L'empatia o la capacitat de reconèixer les emocions alienes, entendre el que sentim, així com comprendre pensaments i sentiments que no s'han expressat verbalment.

5-Les habilitats socials o la capacitat de controlar les relacions socials mantenint la nostra capacitat per crear i mantenir relacions, reconèixer conflictes i solucionar-los, trobar el to adequat en cada moment i percebre els estats d'ànim dels altres.

Ara bé, des de la perspectiva del currículum, ens interessa destacar entre altres aspectes que la major part dels alumnes que presenten un rendiment escolar baix solen carregar-se de les habilitats pròpies de la intel·ligència emocional (segons han demostrat diversos estudis). Habilitats que es concreten en confiança, curiositat, intencionalitat, autocontrol, relació amb els altres, capacitat de comunicació i cooperació, creativitat, esperit crític, etc.

Investigacions recents han demostrat que els nens que són competents emocionalment, que gestionen bé els seus sentiments, que reconeixen i responen als sentiments dels altres es desenvolupen molt bé en cada àrea de la vida, amb la família, amb els companys, a l'escola, en els esports, amb la comunitat en què viuen, etc. Aquests alumnes amb destreses emocionals estan més capacitats per viure feliços i productius i la seua capacitat emocional els prepara adequadament per a un bon futur i una carrera professional amb èxit. (Gallego i altres, 1999).

De tot això es dedueix la importància d'educar la intel·ligència emocional als centres educatius. No obstant això, la majoria de les escoles no solen incloure en el pla de centre, ni en la programació d'aula una atenció especial als aspectes emocionals dels alumnes. Incorporar les habilitats, les capacitats de la intel·ligència emocional en les àrees curriculars tradicionals ajuda als discursos, a comprendre les connexions entre el coneixement acadèmic i l'experiència de la vida. Aquest enfocament s'adapta bé a la concepció multidisciplinària de l'aprenentatge. Els aspectes emocionals ajuden l'alumne a incorporar els coneixements acadèmics amb l'experiència vital.

Com a conseqüència de tots aquests supòsits podem comentar les implicacions següents:

a) La importància que els continguts curriculars s'adapten als diferents estils d'aprenentatge i capacitats de l'alumnat (Gadner, 1999).

«Molt del que hui ensenyem, es fa bàsicament per raons històriques. Fins i tot els professors, no parlem ja dels estudiants, desconeixen per què un tema concret ha de ser tractat a l'escola. Hem de reconfigurar els programes de manera que es centren en habilitats, en coneixements i, sobretot, en la comprensió de tot el que és realment desitjable actualment» (GADNER, 1999, pàg. 91).

Per això la necessitat d'identificar els estils d'aprenentatge, predominants en cada alumne per facilitar la comunicació, l'aprenentatge i el desenvolupament de projectes. Es tracta d'aconseguir el Goleman que denomina *flux*, corrent positiu, és a dir aquell que experimentem quan estem tan immersos en la tasca, que el progrés es fa sense esforç. Les emocions són positives i en la mateixa línia amb la tasca a realitzar. Els alumnes es comprometen a realitzar processos adequats per a cada un segons les competències i les capacitats pròpies.

b) La necessitat d'utilitzar estratègies i principis de l'aprenentatge col·laboratiu. Aquest aprenentatge optimitza l'adquisició de coneixements sobre els diferents temes del currículum i desenvolupa noves capacitats i destreses. Cooperar i col·laborar significa que es descobreix, es processa, es comparteix i s'aplica més informació. Per tant, els alumnes, en processar la informació, troben solucions amb els companys i estan construint el seu propi aprenentatge i desenvolupant destreses socials i interpersonals.

#### 8) L'educació centrada en el subjecte col·lectiu.

Es parteix de la idea que els humans humans aprenem amb els altres i aprenem dels altres en el grup d'iguals, el qual actua com a catalitzador de les idees, com a marc de contrast i com a espai lliure de pressions (Zabalza, 2000a).

«Com més rica siga aquesta interacció, com més es converteix en espai d'intercanvi (d'experiències, d'idees prèvies, d'hipòtesis, de creences, de dubtes, etc.) més i millor s'habilita un subjecte perquè vaja elaborant el seu propi aprenentatge a partir de la comparació de les idees i experiències amb els altres.» (ZABALZA, 2000 a., pàg. 265).

Aquest principi està avalat per la psicologia cognitiva, que demostra que les interaccions socials compleixen un paper important en el desenvolupament emocional, en l'evolució de les estructures mentals, en la creativitat. De tot això són evidents les teories de J. Piaget, LS Vigotski, P. Freire, H. Gardner, etc. Teories que parteixen de la premissa que el coneixement es genera amb les interaccions entre el subjecte i l'objecte, que es construeix per la força de l'acció de l'individu sobre el medi físic i social i per la repercussió d'aquesta acció sobre el subjecte mateix. Per tant, es reafirma una pràctica de l'educació centrada en el subjecte col·lectiu: un ésser de relació, unes relacions inserides en una totalitat. Com argumenta Freire (1985), ningú es consciencia separat dels altres, ningú evoluciona per si sol, deslligat del món, apartat dels altres.

#### 9) Creativitat.

Si partim de la idea que en l'actualitat vivim en un món imprevisible, en sistemes oberts que no són mecànics sinó espontanis, creatius, subjectes a grans canvis i transformacions, és lògic que també siga necessari modificar els actuals models de ensenyament que posen l'èmfasi, gairebé exclusivament, en la transmissió d'informació pel professor, l'estimulació a la còpia de la

còpia i a la reproducció. Indudablement, perquè això no passe, serà necessari crear les condicions òptimes per al desenvolupament de la intuïció, la creativitat, etc. És a dir, circumstàncies que faciliten i possibiliten processos de recerca.

A més, partim de la realitat que els humans tenim el potencial per canviar, créixer i aprendre al llarg de la vida, potencial que anomenem creativitat. Però, realment, què és la creativitat? Existeixen diverses definicions al respecte, i ens n'hem quedat amb una: «La creativitat és una font fonamental del sentit de les nostres vides per diverses raons. (...) En primer lloc, la majoria de les coses que són interessants, importants i humanes són el resultat de la creativitat. Compartim el 98% de la nostra composició genètica amb els ximpanzés. El que ens diferencia d'ells -el llenguatge, valors, expressió artística, intel·ligència científica i tecnològica- és el resultat d'una ingeniositat individual que ha estat reconeguda, recompensada i transmesa a través de l'aprenentatge. Sense creativitat seria veritablement difícil distingir els éssers humans de les mones. La segona raó per la qual la creativitat resulta tan fascinant és que, quan ens lliurem a ella, sentim que estem vivint més plenament que durant el resta de la vida.» (Csikszentmihalyi, 1998, pàg. 15-16).

Especialment per Goleman, Kaufman i Ray (2000), la creativitat és fer quelcom nou per bé dels altres. Per a Leite (1994) la creativitat és una dimensió de la naturalesa humana que evidencia el potencial de l'individu per canviar, créixer i aprendre al llarg de la vida. Manifesta la capacitat de realitzar noves combinacions, en base a esdeveniments ocorreguts, resultat d'experiències o informacions anteriors. Ara bé, des de la perspectiva curricular, podem argumentar que la creativitat permet, segons manifesta Prado (1999, pàg. 17-18), a professors i alumnes (re)construir les seues opinions, preconceptes i imatges i refer les seues estructures mentals (conèixer el reestructurant); (re)crear els coneixements inerts (saber recreador); (re)elaborar idees i conceptes mitjançant els seus propis idiomes (saber expressiu); comprendre lògicament les coses trobant-los sentit i propòsit per a les seues vides (saber integral); associar les vivències i experiències al món personal (saber vital) i projectar conceptes i teories en la pràctica (saber útil). Però en aquests moments l'educació valora més els processos racionals que els procediments intuïtius, artístics i creatius.

I, finalment, prenem les paraules de Motos (2002) quan diu que la creativitat, igual que la comunicació, ha passat de ser un mer concepte mediador del desenvolupament humà i social per convertir-se en meta amb valor propi. En aquest sentit, la creativitat no pot acabar les seues possibilitats solament en ser utilitzat instrumentalment com un recurs o mètodes per assolir els objectius curriculars, sinó que ha de ser una meta docent si volem que la nostra societat s'enfronte als reptes que implica el canvi, per tant, que ha de formar part del currículum formatiu en tots els nivells escolars, així com també en els plans de formació dels professionals de l'educació.

Indubtablement cultivar processos creatius pot originar una generació capaç de somiar més, de sentir més, d'innovar, etc., és a dir, una generació més sensible als problemes que afecten la humanitat capaç de trobar noves solucions i més bones.

#### 10) Autoconeixement i reconeixement de l'altre.

Principi que parteix de la necessitat de crear condicions que desperten en l'individu una consciència de si mateix: una tornada a dins de si mateix en busca de la seua unitat. Auto-

coneixement que li permetrà conèixer el seu propi cos, les seues necessitats, dubtes i dilemes, tenir accés a la seua vida sentimental, la seua capacitat de realitzar judicis per entendre i orientar el seu comportament i les seues relacions amb la societat i amb la natura. En aquest sentit, el paradigma emergent focalitza l'individu com un tot constituït de cos, ment, sentiment i esperit.

Però no només d'un major autoconeixement propi sinó també un major reconeixement de l'altre. Com mostra Goleman (1996), com més estem a les nostres emocions, més hàbils serem per a la lectura dels sentiments dels altres. Per tant, l'educació ha d'estimular l'aparició de noves metodologies d'aprenentatge, de noves pràctiques pedagògiques en les quals l'autoconeixement, la col·laboració i el reconeixement de l'altre són aspectes transcendents.

### 11) Visió ecològica: interactivitat i interdependència.

Aquest principi prové de la concepció ecològica, que concep els éssers com a organismes basats en les relacions amb el tot i no com a entitats fragmentades. Veu el món com una sèrie de fenòmens interrelacionats i reconeix el valor intrínsec de cada ésser viu. Comprèn que tots els éssers estem inserits en processos cíclics i en última instància tots som interdependents. Visió ecològica que també incideix en els aspectes curriculars. El currículum s'entén en termes de relacions i integracions, entenent-se com un sistema integrat, com un tot que sempre és diferent a la suma de les parts.

A més, el currículum es reconeix com una totalitat inserida en altres totalitats majors (sistema educatiu, sistema social). D'aquí el caràcter institucional de l'ensenyament, en què l'organització escolar i el currículum es converteixen en dos cares d'una mateixa moneda. Com diu Antúnez (1993), «no existeixen innovacions perdurables si no es considera el centre escolar, en la seua totalitat, com la unitat de canvi i si els canvis en el desenvolupament del pla d'estudis no impliquen canvis organitzatius» (pàg. 9).

### 12) Canvi de percepcions i valors.

Indubtablement la realitat social, ecològica, etc. en la qual vivim ens porta a canviar la manera de pensar, de comprendre el món, el que, al seu torn, induirà que modifiquem els nostres valors, actituds, normes, etc.

Aquesta nova manera de percebre i comprendre la vida i els fenòmens físics implica l'enteniment de l'ésser humà i del món d'una manera diferent, basada, per descomptat, en una nova consciència. Per exemple, en lloc de competir cal cooperar, en lloc de consumir és necessari conservar.

El món globalitzat, les noves tecnologies, les xarxes telemàtiques, etc. estan determinant una revisió de valors, hàbits, costums i d'estils de vida física i espiritual, que condueixen a un món millor, a un medi ambient que causa menys problemes a les generacions futures, etc. Realitat que necessita, com plantegen Cortina (1994, 1999) i Camps (1990), una exhaustiva revisió dels principis ètics.

Per tant, pensar en una educació adient al paradigma emergent comporta la necessitat de despertar en els individus nous valors que milloren la qualitat de vida, implica ensenyar a cada

u en la mesura de les seues possibilitats, donar oportunitats i opcions per aprendre d'acord amb les seues pròpies capacitats i intel·ligències, educar-los en la comprensió de la diversitat dels altres, etc.

### 13) Emergència de l'espiritual.

L'emergència d'una nova consciència espiritual de la humanitat resulta d'una nova visió del món, d'una cosmologia completament diferent al paradigma tradicional elaborat a partir de Newton, Copernico, Galileu, Descartes, etc. que divideixen el món en matèria i esperit, dos camps absolutament diferents. En canvi, en el paradigma emergent s'entén l'espiritualitat com a celebració de la vida, que ostenta un moviment dialèctic entre interior i exterior, que envolta tots els éssers. Un moviment interior alimentat pels moments de reflexió, contemplació i interiorització i un moviment exterior que ens posa en contacte amb la resta d'éssers, amb la natura, etc. Espiritualitat que comprèn la inexistència d'un únic camí per arribar a Déu, d'una única veritat. Una espiritualitat que reconeix la presència de Déu en totes les coses. Una espiritualitat que ensenya a viure en pau i en harmonia.

### 14) Importància del context.

Es parteix de la premissa que l'educació necessita ser contextualitzada i que la cultura i els factors històrics, a més dels factors biològics i personals, influeixen en el desenvolupament de les capacitats humanes. Sense un context no té sentit, ni el currículum tampoc. Per a Freire (1997), el context no és només el espai físic, sinó també un espai històric, en què l'ésser humà crea i recrea la seua realitat objectiva, fa història i es transforma en un ésser històric.

«Més que un ésser en el món, l'ésser humà es va transformar en una presència en el món, amb el món i amb els altres. Presència que, reconeixent una altra presència com un 'no jo' es reconeix com a 'jo propi'. Presència que es pensa a si mateixa, que coneix la presència, que intervé, que transforma, que parla de què fa, però també sona, que constata, compara, evalua, que decideix, que es trenca.» (FREIRE, 1997, pàg. 20).

### 15) Més enllà de l'escola.

Aquest principi fa al·lusió que, cada vegada més, el temps de l'aprenentatge no es limita al període escolar i a unes edats (infantesa i joventut) determinades.

A l'escola es considera com un sistema obert, les seues parets cauran i ja no representa un espai confinat i restringit. Aquesta visió, per tant, exigeix més descentralització, menys uniformitat i més espai per a la diversitat.

Principi que reforça la idea de l'escola *expandida*, d'una superació de barreres existents entre escola i comunitat, alumnat i professorat, escola i escoles, país i països. Destaca l'importància d'establir relacions entre les famílies, entre les institucions comunitàries, etc. Així com també reforça la idea que els éssers humans aprenem cada vegada més d'altres instàncies diferents a l'escola com són, per exemple, els mitjans de comunicació, internet, etc.



### 16) Interdisciplinarietat i transdisciplinarietat.

La interdisciplinarietat significa l'establiment de relacions entre disciplines, mentre que la transdisciplinarietat és quan els sabers dels camps dispars s'integren en una visió de conjunt que permet estudiar-ne les connexions i les relacions de coordinació i subordinació.

Morin (2000), en el seu llibre titulat *La mente bien ordenada*, emfatiza sobre la reforma de l'ensenyament centrat en la interdisciplinarietat: rebuig de l'hiperespecialisme, emfatització en les habilitats generals, flexibilitat adaptativa, entrenament en la capacitat de síntesi i l'autoaprenentatge continu. Atès que la interdisciplinarietat implica curiositat, obertura i intuïció de relacions existents entre les coses.

### 17) Canvis en el coneixement i en els espais del coneixement.

Som conscients que el món en què vivim cada vegada més cibernètic, informàtic, informacional, etc. està provocant grans transformacions no només en els aspectes socioeconòmics i culturals sinó també en la manera com pensem, coneixem i captem la realitat. Les noves tecnologies comencen a relegar el llibre, essencial fins ara per al coneixement, com a eina bàsica de l'estudi.

En aquest sentit Moraes (2005) comenta que el pas de la cultura oral a la lletra i d'aquesta a la digital, ha propiciat no només una explosió de l'acumulació del saber, sinó també canvis significatius en la manera de concebre'l, d'analitzar-lo, registrar-lo, emmagatzemar-lo i transferir-lo. D'aquí la urgència d'alfabetitzar els alumnes en l'ús dels codis de les noves tecnologies, perquè siguin capaços de manejar els instruments i les noves formes de representació del coneixement en el llenguatge digital.

### 18) Les noves tecnologies.

Les noves tecnologies estan canviant el món de l'educació i estan demandant un nou tipus de ciutadà amb nous hàbits i valors socials, amb nous interessos i fins i tot amb maneres diferents de sentir i pensar. (San Martín, 1995).

«Almenys com a hipòtesi, es pot mantenir que els ciutadans nascuts en l'era de la tecnologia de la informació, tenen estructurada la seua cognició de manera qualitativament diferent a les generacions anteriors. Una gran majoria dels intercanvis amb l'entorn, apareixen ara mediats per alguna tecnologia, la interacció depèn més dels esquemes simbòlics i la percepció visual que de la motora i la coordinació visomotora. Esquemes que, per altra banda, es fan operatius en contextos socials delimitats per regles bastant estrictes.» (SAN MARTÍN, 1995, pàg. 15).

Tots aquests avanços propis de l'aldea global (món interactiu i interdependent, desenvolupament de les telecomunicacions, etc.) haurien de tenir també la seua consideració a l'hora de formar futurs professionals de l'educació. Indubtablement els aspectes positius de les noves tecnologies són indesxifrables, però també és cert que presenten i generen contradiccions i per superar-les cal harmonitzar els conceptes de ciutadania global i ciutadania local i

proporcionar als subjectes elements que permeten comprendre, reflexionar i analitzar críticament els fenòmens de la cultura de la globalització.

A més, les tecnologies poden convertir-se també en abismes que augmenten encara més les diferències entre els qui poden tenir accés a la informació i aquells que no podran accedir-hi mai. En aquest sentit, Aparici (2000) parla de països inforrics i països infopobres. Els primers, a més de produir informació, distribueixen i generen noves formes de producció; els segons tenen dificultats o mai podran accedir-hi (Aparici, 2000, Blanco, 2001).

«Internet i les noves tecnologies han contribuït fortament com a suport de comunicació per a la informació, si bé d'una manera inequívoca, ja que la mitjana d'usuaris d'Internet a l'Àfrica és de 0,76% enfront del gairebé 28% d'Europa. Internet és una nova frontera, Nord-Sud.» (BLANCO, 2001, pàg. 8).

Un dels majors desafiaments de la modernitat és la producció de coneixement i el seu maneig creatiu i crític, així com també, que tots els individus del planeta sapiguem utilitzar les noves tecnologies de la informació.

### 19) Qualitat amb equitat.

Un aspecte especial del paradigma emergent és la consideració de la qualitat de l'acció educativa i no només els aspectes quantitius. Parlar de qualitat és parlar de complexitat. Alguns autors, entre ells Schmelkes (1994), la defineixen com la «capacitat per proporcionar als alumnes el domini dels codis culturals bàsics, per a la participació democràtica i ciutadana, el desenvolupament de la capacitat de resolució de problemes i seguir aprenent, el desenvolupament de valors i actituds compatibles amb la societat que desitgen una vida de qualitat per als seus habitants» (pàg. 4). Per a altres autors com Gairín (1999), la qualitat es pot entendre des de tres perspectives:

\* Com a compliment de certs paràmetres de referència o de certs estàndards. La qüestió més controvertida està a determinar qui ha de fixar aquests patrons i sota quins criteris.

\* Com a satisfacció de les expectatives dels usuaris. Sota aquest prisma la qualitat és un tema subjectiu depenent de l'apreciació de cada persona.

\* Com a compromís social, com a resposta satisfactòria a les necessitats educatives. Qualitat que connecta més amb els drets col·lectius que amb els individus i té associada l'equitat, l'igualtat d'oportunitats, la comprensivitat, la inclusió, etc.

En canvi, per a Angulo (1997), la qualitat es pot entendre des de tres enfocaments: a) qualitat burocràtica (el compliment de la legalitat vigent); b) qualitat com a producció (vinculada als assoliments) i c) qualitat docent (definida per la coherència entre finalitats educatives i realitzacions i accions docents).

Actualment el repte educatiu és l'assoliment de la qualitat que garanteix l'equitat en els punts d'arribada, aconseguint l'igualtat d'oportunitats. La qualitat i l'equitat són concepcions inseparables. Per tant, és necessari indicar que la qualitat educativa depèn de cada escola, de cada equip docent, de cada equip directiu, de tota la comunitat escolar, així com també, depenent dels instruments i mètodes emprats, de la influència del context i de la gestió educativa, entre d'altres.

## 20) Avaluar per aprendre.

Aquest és un principi que fins al moment no ha estat definit pel paradigma emergent, però creiem que en la societat actual, i més concretament la institució escolar, no pot avançar si no creu en l'avaluació com a instrument de millora i d'aprenentatge (CALATAYUD, 2004a; 2005a; 2007a).

Actualment l'èmfasi s'ha de centrar en l'aprenentatge dels alumnes i en l'avaluació com una valuosa eina capaç de donar resposta a les necessitats de les diferents persones implicades en el procés educatiu i d'oferir-ne una informació detallada sobre el desenvolupament. En aquest sentit, l'avaluació es situa al servei de l'aprenentatge, ja que aquesta és la millor manera d'ajudar els alumnes a aprendre i a ser capaços de valorar el propi progrés acadèmic i el desenvolupament de les seues capacitats personals (Allen, 2000).

Com ja hem comentat anteriorment, en ple segle XXI l'escola es troba en el punt de mira de qualsevol proposta nova. Proposta que s'ha incidir en la idea d'ajudar l'alumne a aconseguir la realització individual i la inserció en la societat. Tot això només es podrà desenvolupar si la institució escolar:

- Assumeix el principi d'igualtat d'oportunitats.
- Educa en la vida i per a la vida.
- És universal, obert a tots i totes.
- Supera els enfocaments tecnològics, funcionalistes, etc. i s'aproxima més al relacional, més al cultural, contextual i comunitari.
- És un lloc per aprendre a aprendre.
- Es basa en el principi d'equitat.
- Es basa en el desenvolupament integral de la persona.
- Ensenya en el valor de la ciutadania.
- Col·labora amb altres instàncies socials per tractar d'educar a les futures generacions,
- Assumeix l'avaluació com a instrument d'aprenentatge i de millora.

Aprendre amb i de l'avaluació suposa necessàriament entendre l'avaluació com a instrument perquè l'alumne es forme com a futur ciutadà integrat en una societat democràtica. Una avaluació que ajuda a formar ments ben ordenades, capaces d'adquirir coneixement amb sentit, rellevant, coherent i interdependent que permet interrogar i accedir a la veritat i afrontar les incerteses que depara la societat de coneixement (CALATAYUD, 2004; 2005; 2007b).

Una avaluació que se situa al servei de l'aprenentatge, ja que aquest és el millor mode d'ajudar als discursos a aprendre i ser capaços de valorar el propi progrés acadèmic i el desenvolupament de les seues capacitats. Per això, com argumenta Prieto (2004), l'avaluació ha de deixar de representar una acció al marge del procés educatiu per convertir-se en una situació habitual en l'activitat de l'escolar, en un element veritablement integrat en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Una avaluació que ha d'estar al servei de la pràctica de qui ensenya i de qui aprèn per fer-la més reflexiva i per fer-ne un instrument de millora.

Una avaluació que parteix de la concepció de ser considerada com un procés sistemàtic de recollida d'informació, amb l'objectiu de determinar el mèrit i el valor d'un objecte i permetre la presa de decisions per a la millora. És a dir, una avaluació com a rigorós procés de recollida d'informació que permet, en última instància, la millora del procés. En aquesta concepció, hi ha 4 components que hi destaquen: en primer lloc, l'avaluació és un procés i no una activitat aïllada, pel que ocorre en diferents moments, de manera continuada; en segon lloc, l'avaluació no és una finalitat en si mateixa, sinó que té com a objectiu la millora del procés d'aprenentatge, en tercer lloc, la finalitat que es persegueix amb l'avaluació condiona el tipus d'informació rellevant en cada cas; en quart lloc, la informació recollida en el procés d'avaluació s'ha d'interpretar i traduir-se en judicis de valor per poder ser utilitzada per a la presa de decisions i plantejar propostes de millora.

Tant el desenvolupament de les pautes que regeixen el paradigma emergent en educació, així com també els desafiaments que actualment presenten les organitzacions fruit del context postmodern en què vivim, estan potenciant que la institució escolar faça un nou gir. Canvi vinculat a la millora de l'escola, especialment a un nou disseny organitzatiu dels centres escolars, que passa per propostes més flexibles, més obertes al medi, més participatives, etc. Potser davant d'aquesta realitat la pregunta que hauríem de plantejar en aquests moments siga: Cap a on es dirigim? Algunes llums al respecte es veuen en els propers capítols.

## CAPÍTOL VI

### LES IMPLICACIONS DE L'ERA POSTMODERNA A LES ESCOLES. LA NECESSITAT DE TRANSFORMAR-LES PER A MILLORAR LA SOCIETAT. ALGUNES REFLEXIONS I INDICIS.

---

Al llarg d'aquest material docent s'ha incidit en les implicacions que l'entramat contextual juntament amb una altra sèrie de condicionants i dimensions estan mediant a les escoles. Si la societat ha canviat, és evident que l'escola també canvia.

Som conscients que són molts els camps d'incidència de l'escenari social. Escenari que és on es desenvolupa l'educació en aquests moments i el qual s'ha esmentat anteriorment. Però no només hem de ser conscients d'aquests trets, sinó el que és més important, atrevir-nos a desvetllar el tipus de societat que tindrem en els pròxims anys, amb l'objectiu d'anticipar-nos a allò que vindrà. Els trets de la futura societat que es deixen sentir tant en el pla educatiu com en l'organitzatiu. Per apropar-nos a aquests traços futurs, seguirem algunes de les argumentacions que la professora CANTÓ (2004, pàg. 228 i següents) presenta d'una manera orientativa:

1-En molt pocs anys pasarem d'una societat post industrial a una societat del coneixement, en la qual aproximadament el 80% de la població es dedicarà a serveis relacionats amb el coneixement i la informació. Davant d'aquesta realitat, l'escola ha de dirigir la seua funció cap a la formació en actituds i modes de treball diferents quant a temps i espais, però també quant a continguts d'aprenentatge. Com diu Cantó (2002), ja no ens preocupem tant pels coneixements que hem de transmetre (quantitat) sinó per les habilitats.

2-Serà una societat estratificada, bàsicament en dues classes: a) els nòmades de luxe (classe mitjana de la cultura de la satisfacció, obsessió pel consum i la imitació virtual dels rics) i, b) els nòmades miserables (els marginats socials).

3-Serà una societat desocialitzada (amb molt pocs lligams socials). Els llenguatges de les tecnologies són modes de comunicació autònomes que acaben per una «retirada de la paraula» .

4-Societat amb la pèrdua i ruptura de les relacions familiars. Conseqüència cada vegada més de la llibertat dels costums, els canvis de residència, la competitivitat, l'individualisme, etc.

5-Societat amb buidatge de l'esfera pública (modernitat líquida) acompanyada d'una privatització d'immobles i serveis.

6-Una societat pluriètnica i pluricultural, com a conseqüència dels moviments migratoris.

7-Una societat necessitada de protecció i d'identitat dels individus, en mancar de relacions familiars, de referents culturals, serà més fragil i docil per a la manipulació per mitjans de comunicació.

8-Un augment considerable de la incorporació de les noves tecnologies al món productiu, la qual cosa repercutirà en un descens de llocs de treball.

9-Societat que potenciarà la substitució de recursos materials per recursos immaterials. (Per exemple el pas de tenir material docents a CD, etc.).

10-Una societat en què es valorarà el treball com a capacitat de crear coneixement i no com a hores treballades. El més valorat en aquest context serà: la creativitat, l'aprenentatge, la cooperació, etc. Societat en què es materialitza un sentit especial del concepte de capital intel·lectual, entès com la capacitat de generar nou coneixement en qualsevol àmbit del saber. Com assenyala Cantón (2004), «el que afegirà valor a una persona és la seua capacitat per introduir una millora en el producte o en el servei, la seua capacitat d'aprendre de les innovacions d'altres, i la seua capacitat d'adaptació a situacions imprevisibles» (pàg. 234).

A més d'aquests 10 traços cap a una nova forma de societat, també n'afegim dos que considerem importants: la cultura de la falta de temps, en què el fet de tenir pressa per tot es

converteix en la reina que mou el puzzle de la vida quotidiana i la cultura de la pèrdua de valors, com la solidaritat, l'honestedat, la sinceritat, etc.

A continuació es presenta una síntesi dels 12 traços explicitats anteriorment que formen part de les característiques pròpies de la societat que tindrem en un futur no molt llunyà i fins i tot podria dir que ja hi són:

- 1-Societat del coneixement.
- 2-Societat estratificada.
- 3-Societat desocialitzada.
- 4-Societat amb pèrdua i ruptura de lligams familiars.
- 5-Societat amb buidatge de l'esfera pública.
- 6-Societat pluriètnica i pluricultural.
- 7-Societat necessitada de protecció i identitat dels individus.
- 8-Societat amb augment de les noves tecnologies al món laboral.
- 9-Societat que potencia la substitució de materials per immaterials.
- 10-Societat que entén el treball com a capacitat de crear coneixement.
- 11-Societat que potencia la cultura de les preses.
- 12-Societat amb pèrdues de valors (honestedat, solidaritat, etc.)

Apuntades les característiques de la nova societat, ara ens falta comentar la incidència de tot això en l'àmbit de les organitzacions escolars. Algunes de les connotacions més immediates ja han estat comentades però, no obstant això, en aquest apartat que hem titulat: **Cap a una nova manera d'entendre l'escola**, volem assenyalar el camí probable que l'escola recorrerà en els propers anys.

- *Cap a una nova manera d'entendre l'escola.*

«En l'actualitat, parlem de la necessitat de canvis ràpids en l'educació i en els centres escolars i vivim com si fos, per se, el nostre principal problema. El problema està en la incapacitat per sostenir el canvi. El problema és que aparentment no comptem amb altres eines i altres mitjans dels que ja disposem. No és possible el canvi educatiu, sense la modificació de les estructures.» (SARASÚA, 2002, pàg. 243. *El subratllat és meu*).

\* 1-Un dels àmbits d'major incidència de l'era postmoderna en el món escolar és, sense dubte, la incorporació de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació (NTIC). Sembla indubtable que les noves tecnologies tenen un efecte global sobre tots els components del centre escolar en l'organització, ja que afecten tant als processos d'ensenyament-aprenentatge, com a la formació del professorat, als models de gestió, als recursos, etc. (Cantón, 2004; Aparici, 2000; Cabero, 2000 ).

«Des de fa uns quinze anys es van anunciar canvis espectaculars basats en les tecnologies de base digital que reconeixen una nova societat. Es diu societat de la informació. Castells (2000); Drucker (1989); Nonaka (1995); la Tercera Ola de Tofler o societat en xarxa Stewart (2000).

Una de les conseqüències més importants de la nova societat és el desfasament, la rapidesa i la velocitat amb què flueix la informació que fa tan necessària l'actualització d'aprenentatge. Les tecnologies ens han canviat els continguts de la formació, els objectius, els valors i fins i tot les nostres conviccions que han passat de la fermesa al dubte. Les tecnologies, en suma, han canviat la manera de fer les coses: de treballar, de divertir-nos, de relacionar-nos i d'aprendre.» (CANTÓN, 2004, pàg. 224).

Quan parlem de les NTIC estem referint-nos als mitjans audiovisuals (vídeo i televisió) i als mitjans informàtics, a la informàtica educativa, als sistemes multimèdia i a les xarxes informàtiques i telemàtiques. Entre aquestes tecnologies, la informàtica i la telemàtica són les que poden exercir una major influència en les modificacions que s'han de produir als centres escolars, ja que són cridades a convertir les institucions escolars en organitzacions dinàmiques i flexibles tant en l'àmbit educatiu com en el de la gestió. De fet, per a Cabero (2000), huit són els àmbits d'incidència, fonamentalment, de les noves tecnologies aplicades a l'educació. Com veurem a continuació, molts d'aquests àmbits d'incidència es troben directament relacionats amb l'organització escolar. Els àmbits als quals al·ludim són els següents:

- \* Transformació de les infraestructures.
- \* Transformació dels espais d'influència sobre els estudiants.
- \* Influència en els models organitzatius de gestió.
- \* Valoració de la idea del centre escolar com a centre del saber.
- \* Aparició de noves figures professionals i institucionals.
- \* Mitjans posats a disposició dels participants en els processos educatius.
- \* Metodologia i estratègies didàctiques i instruments d'avaluació.
- \* Paper del professorat i de l'alumnat.

A més d'aquests àmbits, es podria afegir potser, un de molt importància: noves demandes formatives per part del professorat en noves tecnologies.

Indubtablement, les noves tecnologies han d'entrar a formar part de l'àmbit de gestió del centre educatiu, en les àrees de planificació, avaluació i direcció. És a dir, s'han de contemplar els mitjans tecnològics com a facilitadors de l'operativitat de l'institució a través de la informàtica de gestió, bases de dades, processadors de textos, xarxes informàtiques. A més, considerem que les noves tecnologies han de quedar incorporades, almenys, al projecte educatiu de centre, el qual haurà de recollir el valor educatiu i ús de les noves tecnologies en la base fonamentada i en els objectius. No es tracta d'incorporar programes de noves tecnologies sinó d'incorporar les noves tecnologies als programes educatius. L'objectiu, per tant, és que l'ús de la tecnologia de la informació es convertisca en part integral tant de la programació curricular com de l'organització del centre escolar.

Aprendre a través de les tecnologies de la informació i la comunicació (NTIC) augmentarà i enriquirà el currículum, oferint noves i interessants oportunitats perquè el professorat d'un centre compartisca i discutisca amb altres docents i experts sobre les bones pràctiques didàctiques i perquè els alumnes individualment puguin accedir a una varietat més àmplia de programes i materials de qualitat. D'altra banda, es pot afegir la possibilitat que tant el

professorat com l'alumnat puguen crear, rebre, recopilar i compartir dades, textos, imatges i sons d'una gran varietat de temes, de manera més motivadora, més rica i més oportuna que abans, si es té accés a les tecnologies adequades i al desig i capacitat d'usar-les. Per això, com argumenta Motos (2002) les denominades noves tecnologies de la informació i la comunicació (NTIC), especialment les relacionades amb la creació de programes didàctics de tall constructivista i la utilització de materials interactius, han de constituir-se en camps d'investigació i pràctica prioritàris.

\* *2-Ens dirigim cap a organitzacions més creatives, amb cultures més col·laboratives i participatives.* Cultura participativa que implica la consideració i la valoració de la participació com a vàlida i beneficiosa. Amb la participació es construeixen institucions escolars més conscients, més integrades en el context, més responsables i el que és més important, més disposades a participar en diferents situacions, responsabilitats, etc. i construir una societat democràtica i justa. Per tant, podem argumentar que la participació dóna fortalesa a l'organització i al funcionament democràtic de l'escola.

Necessàriament, formar a persones que viuen en democràcia suposa impulsar en els centres escolars els processos d'anàlisi, deliberació i participació en la presa de decisions. Això, com podem intuir, no és gens fàcil perquè els centres són «arenas polítiques» en els quals hi ha molts interessos en joc i en què els conflictes són habituals. Organitzacions que estan íntimament relacionades amb els valors i les ambicions. Aspectes que cal tenir en compte tant per comprendre el funcionament dels centres com per la dificultat que implica instaurar processos que potencien una cultura participativa.

En conclusió, apostem per la participació, encara que no la creiem lliure de dificultats, tant en la concepció (el discurs de participació té moltes lectures, i no hi entrarem) com en l'operativitat (els condicionants, les contradiccions, etc.). Malgrat aquestes dificultats, considerem la participació imprescindible per una sèrie d'arguments que reprenem de Beltrán i San Martín (2000) i Antúnez (1993a):

\* Per a ANTÚNEZ (1993a), la escola com a organització implica participació i col·laboració. Per a aquest autor participar en un centre escolar «és l'acció d'intervenir en els processos de planificació, execució o avaluació de determinades tasques que es desenvolupen en aquest» (pàg. 65). Normalment, la participació als centres està orientada a les següents finalitats:

-L'educació: si mitjançant l'exercici de la participació es pretén preparar i capacitar als membres de la comunitat escolar, i no només als alumnes, per a la democràcia, l'autonomia i la llibertat responsable.

-La gestora: entesa com a contribució a les tasques d'organització, funcionament i govern del centre.

-De col·laboració en la presa de decisions curriculars: tractant d'ajudar que els professors facen els processos de presa de decisions compartides respecte a la planificació i desenvolupament del currículum.

-De control social: l'escola és una institució de caràcter social en què els ciutadans tenen dret a participar, ja que l'educació és una mà d'obra compartida.

-Interiorització del projecte educatiu de centre. Mitjançant el desenvolupament de la participació es contribueix a conèixer i assumir els objectius de la institució i augmentar la motivació i el sentiment de pertinença dels seus membres.



A totes aquestes finalitats, potser, hi afegiria una altra referida al camp personal.

-Personal: mitjançant l'exercici de la participació es contribueix al desenvolupament de la dimensió personal (en l'autoestima, en el reconeixement del seu valor, etc.).

\* Per a BELTRÁN i SAN MARTÍN (2000), la recuperació de les formes democràtiques és el primer pas per detenir la progressiva devaluació del que es diu i es fa a les escoles, entre altres coses perquè l'educació és un fi substantiu del sistema democràtic, en el sentit més ample.

Alguns autors, entre ells, Santos Guerra (1997) i Fernández Enguita (1997) narren les dificultats relatives a la participació amb les quals s'enfronten les escoles. No en farem un comentari, ja que es pot consultar fàcilment en aquests treballs. El que sí que en destacarem és el dilema existent entre la major participació jurídica (els textos legals *obliguen* a la participació) i la menor participació real de l'actual comunitat escolar enfront dels anteriors sectors implicats.

Indiscutiblement, el desenvolupament de processos participatius en el centre escolar ha de considerar-se un mitjà per a l'assoliment de climes institucionals més adequats per al compliment de les funcions de l'escola. S'han de convertir les aules, els centres, en espais on es garanteix la llibertat per expressar idees i conviccions i en què es promouen principis i valors participatius. En aquest sentit, educar no pot ser altra cosa que ensenyar i aprendre a col·laborar i participar. El valor de la participació s'aprèn participant.

\* *3-De macroorganitzacions burocràtiques i rígides cap a organitzacions més flexibles, amb major grau d'autonomia que els permet desenvolupar projectes innovadors i amb marcada influència del context.* Ens dirigim cap a centres entesos com a unitats autogestionades. Com argumenta CANTÓN (2004), «les organitzacions grans i centrals hauran de canviar, però no en la descentralització anàrquica, sinó en unitats autogestionades, ... el pas de lentes i grans unitats de gestió a centres petits» (pàg. 242).

\* *4-Ens dirigim cap a organitzacions que presenten un compromís amb l'avaluació com a estratègia de millora i qualitat.* Les institucions escolars es veuen cada vegada més com a organitzacions en què l'activitat avaluadora en constitueix un eix vertebral. Una organització no pot avançar, millorar, sense avaluació. És per això que l'avaluació es constitueix d'aquesta manera en una de les estratègies més potents per al canvi en els centres. Tal com argumenten Marchesi i Martín (2000), l'avaluació no és l'única estratègia per al canvi i la millora dels centres, sinó que és un instrument primordial com ho són per exemple: l'enriquiment del currículum, el desenvolupament organitzatiu del centre, el lideratge del equip directiu i el desenvolupament professional del docent, etc.

L'avaluació es converteix en variable de qualitat en les organitzacions escolars, ja que en l'actualitat, vivim en una cultura que potencia la qualitat com a objectiu prioritari de totes les organitzacions. Però hi ha diverses teories i enfocaments sobre què significa qualitat. I falta consens per estimar la qualitat dels centres escolars, ja que la qualitat és un criteri multidimensional, relatiu i contextual, que permet ser definit des de múltiples perspectives per diferents audicions amb interessos clarament diferents i amb situacions contextuais diferents (Cantó, 2004, Muñoz-Repiso i Murillo, 2003).

«El concepte de qualitat en educació admet tantes definicions com perspectives que es poden adoptar respecte al concepte d'home, de societat i d'educació, és a dir, innumbrables. Així mateix, totes les definicions possibles coincideixen en dos aspectes intrínsecs a la noció mateixa de qualitat, en qualsevol camp al qual s'aplique i es mire des d'un òptic: la idea d'aconseguir bons resultats, siguen aquests els que siguen (eficàcia), i l'existència d'un avanç,

un canvi positiu, respecte a la situació anterior (millora).» (MUÑOZ-REPISO i MURILLO, 2003, pàg. 13)

Aquesta preocupació per la qualitat no és sinó una extensió de la «cultura del mercat» a l'escola, afavorida pel nou tipus de centralisme exercit per les administracions educatives en relació amb el treball professional, desenvolupant el concepte de qualitat dels serveis -en el nostre cas, el servei seria l'educació-. En aquest sentit, la millora de la qualitat de qualsevol servei ha de passar pel diagnòstic i la intervenció tècnica, que presumptivament milloraran els objectius proposats. I des d'aquesta perspectiva, com assenyala Rué (1999, pàg.39) «la millora de l'escola ve de la mà de la pressió que exerceix la "demanda" i de la millora de l'eficàcia en relació a l'oferta, així com de la gestió d'aquesta». És a dir, es van adaptant bases conceptuals i valors propis de la cultura empresarial a una cultura tan diferent com és l'escolar.

Indiscutiblement, una de les idees fonamentals resideix, necessàriament, en admetre que la qualitat passa per l'avaluació. L'avaluació juga un paper transcendent en el procés d'assoliment d'escoles de qualitat i, cada vegada més, se li concedeix un paper rellevant com a instrument de millora de les institucions escolars. A més, l'avaluació dels centres està relacionada amb la qualitat educativa d'aquests. (Zabalza, 2001).

«Hui es parla de qualitat i resulta important vincular l'avaluació i la qualitat. Possiblement, ni l'avaluació ni la qualitat tenen sentit, almenys en educació, si es consideren com a peces independents l'una de l'altra. Els defensors dels models basats en la qualitat han insistit sempre en identificar l'avaluació com l'estructura bàsica dels processos orientats a la qualitat.» (ZABLAZA, 2001, pàg. 270).

Com argumenten Fernández i altres (2002), probablement, podem assegurar que la qualitat ha marcat un dels grans mèrits de les últimes dècades del segle xx i aquests primers anys del XXI en les organitzacions escolars. Es podria parlar de l'era de la qualitat. Unida a aquesta idea també hem de comentar que l'avaluació és una eina fonamental per a la millora integral i integrada dels centres educatius i, per descomptat, per a la qualitat de les institucions.

«Els sistemes o models de qualitat, necessiten com a eina l'avaluació per tal de valorar els criteris, dimensions, subcriteris, àrees o indicadors a través de les tècniques adequades en cada cas i atenent a la naturalesa de l'objecte d'avaluació.» (FERNÁNDEZ i altres, 2002, pàg. 356).

Com ja és sabut per aconseguir escoles de qualitat és necessària l'avaluació. Aquesta es justifica perquè realment serveix per a la millora de les diferents dimensions que componen les institucions escolars (sistema relacional, cultura organitzativa, estructures, etc.).

És evident que per afrontar amb èxit els reptes que es proposen a les organitzacions escolars, com ja hem comentat anteriorment, necessitem replantejar-nos l'educació en el seu sentit més ampli, així com també els diferents elements que conformen, no només en els processos sinó també en l'estructura i l'organització. Davant aquesta realitat, la qualitat es converteix en un referent actual per a les institucions escolars. Com argumenta Martín (2003), la qualitat determinarà en un futur proper importants canvis per als professionals, fins i tot la mateixa transformació i existència de les institucions.

Qualitat entesa com un fet complex i com a construcció conjunta en què l'organització escolar i les dimensions que la configuren tenen una gran importància. Qualitat que, per descomptat, participa dels mateixos criteris de complexitat que defineixen a les organitzacions. Relacionar les organitzacions escolars i la qualitat passa necessàriament per assumir la idea que

cada institució ha de ser capaç de fer un autodiagnòstic i plantejar les estratègies de millora i reptes de qualitat amb els quals es senta identificada com a organització i construcció social. (Martín, 2003, Santos Guerra, 2003).

«Totes les institucions educatives han de plantejar-se amb urgència el seu paper com a servei educatiu que presten, canvi en el sistema de relacions, marcant prioritats i establint processos de millora amb un clar objectiu: millora la qualitat del servei que ofereixen i responen amb qualitat a la missió que tenen encomanada i que lliurement han acceptat.» (MARTÍN, 2003, pàg.9).

«L'organització escolar té incidència en la qualitat del procés educatiu per diversos camins. No només com un element condicionant dels fenòmens (reaci o estimulador), sinó com un element substancial en el qual s'arrelen processos intrínsecament vinculats a l'educatiu. És més, l'organització pot ser un factor propulsor de la qualitat i un arma revolucionària en la consecució dels canvis que la fan possible.» (SANTOS GUERRA, 2003, pàg. 35).

Per exemple, alguns dels principis de qualitat proposats per Martín (2003) que han d'assumir les organitzacions escolars, són principalment els següents:

\* Conèixer la qualitat vinculada a les persones que treballen a la institució escolar, d'aquí la importància del sistema relacional. En aquest sentit, la qualitat es genera des del treball en equip i la participació conscient i voluntària, des de la implicació d'agents i usuaris en metes comunes, destacant el valor individual i col·lectiu de la persona, com a agent i destinatari de la qualitat. Per tant, la qualitat requereix compromís i clima de treball favorable. A més «està unida al respecte, la confiança, la participació i la satisfacció, al desenvolupament i el creixement personal com a referent del creixement, evolució i canvi de l'organització». (pàg. 11).

\* Considerar l'usuari com a referent fonamental, així com la satisfacció o insatisfacció d'aquest com a principal predictor de la qualitat en el servei, etc. Indubtablement, l'avaluació és l'eina i la garantia per assolir nivells de qualitat en les institucions escolars.

\* *5-Ens dirigim cap a organitzacions que aprenen.* Com assenyala Cantón (2004) «considerar als centres educatius i organitzacions que aprenen serà un dels principals ajuts i beneficiaris per encarar el futur que ja està aquí». (pàg. 248).

En la darrera dècada les organitzacions que s'aprenen constitueixen, com subratlla Bolívar (2000), una de les principals teories del canvi educatiu, on les escoles poden aprendre de la seua pròpia experiència, proporcionant així una base de millora contínua. A més, se li reconeix l'important paper que exerceix el centre escolar com a unitat bàsica de formació i innovació, així com també s'incideix en la idea que el centre és una organització que crea coneixement i aprèn. Les aportacions de Senge (1992) són clarament un dels referents més importants per entendre aquest moviment que presenta com a premissa bàsica la idea que una organització necessita actuar com un organisme viu, capaç d'aprendre, adaptar-se a noves condicions i canviar-ne, més que de mantenir-se en les seues pròpies rutines i inèrcies.

Una organització que aprèn és aquella capaç d'aprendre dels seus errors i configurar-se de manera diferent a com és en un moment. Això és, com diuen Domínguez i Díez (2000), «una organització intel·ligent que té la capacitat de transformar-se permanentment» (pàg. 57). A més, una organització que aprèn s'entén com aquella que està capacitada per aprendre de l'experiència que tenen els subjectes implicats. Que siga capaç d'aprendre dels errors i donar resposta a tota una gamma de problemes nous que es presenten en el dia a dia. És a dir, es tracta d'una

organització que facilita l'aprenentatge de tots els seus membres i es continua transformant a si mateixa (Gairín, 2005).

Necessàriament, perquè un centre escolar aprenga, a més de gestionar i produir el coneixement seguint una sèrie de determinats processos, ha de ser conscient de les condicions bàsiques que poden fomentar l'organització organitzativa d'un centre educatiu. Aquestes condicions es classifiquen en superiors i inferiors. Les superiors referides a factors externs fan referència als canvis en l'entorn i en la política educativa, i les inferiors referides a factors intraorganitzatius fan referència a experiències anteriors de desenvolupament i història i cultura escolar.

Com argumenta Bolívar (2000) una clau per a l'inici del procés és que el centre escolar estiga immers en programes integrats i compartits de desenvolupament. El que pressuposa una acceptació compartida de visions i necessitats, que poc a poc provocaran un canvi en la cultura escolar. És a partir d'aquest moment quan es pot parlar de desenvolupament de l'organització, que quan arriba realment a institucionalitzar (per processos interns, estratègies d'autorrevisió, etc.) donarà lloc a una organització que aprèn.

A més, els centres han de tenir una sèrie de característiques com són: la permeabilitat, la flexibilitat, creativitat, colegialitat, etc. (Santos Guerra, 2000). Característiques que moltes vegades es troben amb una sèrie d'aspectes i condicionants que obstaculitzen allò que el centre escolar aprèn. Entre els problemes més rellevants en destaquem: descoordinació dels professors, burocratització dels canvis, direcció gerencialista, centralització excessiva, massificació d'estudiants, desmotivació del professorat.

Finalment cal comentar que concebre les escoles com a organitzacions que aprenen significa, entre altres coses, entendre que el canvi i la millora als centres succeeixen gràcies als professionals que hi treballen. Una organització que aprèn, en paraules de Senge (1992), és una organització en la qual les persones, a tots els nivells, estan col·lectivament, millorant la seua capacitat de crear les coses que realment volen crear.

*6-Ens dirigim cap a organitzacions que consideren com a variables més influents: la cultura interna de l'escola, els recursos humans, etc.* Com assenyala Cantón (2004), «de les organitzacions com a caixes negres s'ha passat a focalitzar l'atenció en el coneixement i la cultura interna de les escoles, de les organitzacions i de tots els entramats socials complexos de la societat actual» (pàg. 241).

Indubtablement, la cultura de l'escola és la base o el focus d'atenció més important per tractar d'entendre i de propiciar determinats canvis en les organitzacions que realment responen als reptes actuals que planteja la societat global i del coneixement. Com argumenta Coronel (2002), «no podem comprendre l'interior de l'escola sense comptar amb una participació de l'exterior. L'escola no és una organització aïllada de la societat, tot el contrari, és una institució que reflecteix com cap altra la importància d'allò extern per comprendre el que és intern, el que és específic en tant que organització» (pàg. 201). Per tant, la cultura del centre procedeix en gran mesura de la cultura social. Són després els docents que componen l'organització, a partir dels seus propis valors educatius i de les experiències professionals i personals, entre altres aspectes, els que construeixen d'una manera relativament autònoma la cultura pròpia de l'escola. Cultura que és fruit del devenir històric de la mateixa organització. En realitat, podem comentar segons les aportacions de López i Sánchez (2004), que la cultura social influeix sobre la cultura organitzativa tant com la cultura organitzativa influeix sobre la cultura social. Es produeix, per tant, un ajust permanent entre ambdues.

Si considerem, com assenyala González (1999), els centres educatius com «un espai per a l'acció i per a l'acció educativa configurada per múltiples dimensions, no només per les estructures i declaracions formals» (pàg. 324), la cultura organitzativa es presenta com a configuradora del centre escolar i com a dimensió que impregna els diversos aspectes de l'organització escolar. Constitueix, per tant, un tema essencial per a l'enteniment de la dinàmica social als centres.

Investigar a l'escola i, més concretament, en cada una de les dimensions de l'organització educativa, no oblidem que els centres es troben immersos en contextos històrics, polítics, econòmics i culturals determinats. Les organitzacions escolars, com hem comentat anteriorment, no es desenvolupen al marge del que realment ocorre en la societat, sinó que al contrari, estan immerses en les realitats socials, polítiques, econòmiques i culturals que determinen, com diu Prosser (1999), que parlem d'una «cultura àmplia» que impregna i irradia a totes les organitzacions escolars. Com argumenten diversos autors (González, 2003; Beltrán i Sanmartín, 2000; Pérez Gómez, 1998, 1997), les organitzacions escolars el que fan és reflectir les cultures més àmplies. Indubablement tot això condiona que en cada organització es desenvolupen determinades cultures. Com s'indica a BELTRÁN i SAN MARTÍN (2000), «la clau de la cultura organitzativa està a l'exterior de l'organització» (pàg.54).

La cultura és un component que es manté al llarg del temps, i és difícil canviar-lo o modificar-lo però no és impossible. A més, és important matisar que en les organitzacions escolars no existeix una cultura unitària i compacta, sinó diferents subcultures vinculades a persones concretes o determinades unitats organitzatives de la institució.

En part, totes les escoles són iguals però, per descomptat, també són diferents, entre altres raons, perquè la interpretació dels significats depèn dels membres que interactuen en l'organització escolar. Així de clarament ens ho explica Pérez Gómez (1998), quan afirma que «cada escola configura la seua pròpia forma específica d'establir els intercanvis personals i curriculars, i encara que es puguin trobar elements comuns que es repeteixen en les circumstàncies més diverses, sempre actuaran d'una manera singular» (pàg. 154). Entre altres raons perquè la cultura de cada centre es configura en un context, el temps i l'espai concret i, el que és més significatiu, amb unes persones determinades. Per tant, representa d'alguna manera un conjunt de significats que donen sentit i subjecten la manera d'operar d'una organització (Coronel, 2002; González i Santana, 1999).

«La dimensió cultural de l'organització, d'una banda, ens posa sobre la pista de la individualitat i personalitat que un determinat centre té, però la seua comprensió ens trasllada, de nou a un context social més ampli que, sense concessions, incideix significativament en el que passa allà, dins de les escoles». (CORONEL, 2002, pàg. 189).

Aprofundint un poc més en aquestes idees, el professor Coronel (2002), ens diu que cada organització presenta una determinada cultura perquè cada centre i, en concret, els membres que integren la institució responen de manera diferent a qüestions que tenen relació, per exemple, amb: els objectius de la institució i el seu ús en la presa de decisions, en relació amb la socialització (com es socialitzen els nous membres de la institució), en relació amb el lideratge (què espera l'organització dels líders, etc.) en relació amb la informació (com es genera i es dissemina, etc.).

*\* 7-Ens dirigim cap a organitzacions en les quals cal redefinir les estructures, funcions i processos per adaptar-se a la diversitat cultural i contextual en què vivim.*

*\* 8-Ens dirigim cap a organitzacions en què l'organització informal tindrà molta més rellevància.*

*\* 9-Ens dirigim cap a organitzacions que consideren el centre educatiu com a unitat bàsica del canvi.*

L'escola com a organització, amb la seua cultura organitzativa i determinats espais, s'erigeix en un context facilitador clau per a qualsevol innovació, sent en aquest sentit el nínxol ecològic natural i més influent en els projectes de canvi i innovació educativa. Ara bé, «el centre com a lloc de canvi» està des de mitjans anys 90 sotmès a una revisió i una certa reconceptualització. Bolívar (2004) en determina algunes matisacions:

a-El centre ha de tenir com a focus principal millorar els nivells d'aprenentatge dels alumnes, així com els processos d'ensenyament dels professors. El centre ha de ser una organització al servei dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

b-El canvi als centres necessita un context propici (suport extern, lideratge, etc.), però també una certa pressió per millorar.

c-Canviar els modes com estan organitzats els centres no es justifica si no dóna lloc a una transformació de l'ensenyament i aprenentatge. En funció d'aquesta prioritat, en segon lloc, es faran les modificacions organitzatives pertinents, i no al revés.

d-El centre ha de treballar individualment, però també és necessari establir xarxes entre els centres, perquè es donen suport mutu i afronten els problemes plantejats.

*\* 10-Ens dirigim cap a organitzacions amb noves coordenades d'espai i temps (flexibilització de les estructures espacials i temporals).*

*\* 11-Ens dirigim cap a organitzacions que arribaran a valorar-se pel capital intel·lectual dels seus membres.* Sent el capital intel·lectual aquell que està format per capital estructural i capital humà. Segons Cantó (2004), el capital intel·lectual és el que realment afegeix valor a les organitzacions.

*\* 12-Ens dirigim cap a organitzacions en què l'aprenentatge i el coneixement es donen a les mateixes institucions.*

*\* 13-Ens dirigim cap a organitzacions tendents a la gestió del coneixement (creadors i difusors de coneixement).* Organitzacions que van sorgir en la dècada dels 90 i anys 2000 i que, en aquests moments, es consideren com la clau de les organitzacions del futur. Per a Udaondo (2000), en sentit ampli, la gestió del coneixement es pot definir com l'esforç d'una organització per aconseguir, organitzar, distribuir i compartir els coneixements entre tots els professionals. Acceptar aquesta premissa comporta reconèixer que gestionar el coneixement suposa contribuir a comprendre com aconseguir organitzacions educatives millors, crear processos i mecanismes de gestió que acceleren els processos d'aprenentatge, la creació, adaptació i difusió del coneixement, tant al centre educatiu com entre el centre i el seu entorn. Entre les característiques de les organitzacions orientades a la gestió del coneixement destaquen, especialment, les següents:

\*Visió clara (tant de la missió com de la visió).

\*Socialment ben orientades (bona gestió de les expectatives socials dels clients).

\*Ben estructurades (els models operatius estan concebuts per processos orientats a generar valor).

\*Amb un gran component d'equips autodirigits.

\*On els especialistes són intercanviables, perquè el coneixement és compartit. (UDAONDO, 2000, pàg. 129).

Perquè la gestió del coneixement assolisca l'èxit esperat és necessari que almenys es donen una sèrie d'condicionants. Condicions que tenen molt a veure amb la necessitat d'integrar la gestió del coneixement en la política de recursos personals del centre. Política que ha de ser orientada a crear i conservar coneixement, així com a la posterior distribució i ús (Calatayud, 2006). Entre les premisses que el professorat ha d'assumir per poder fer realitat la gestió del coneixement en el centre educatiu destaquen, bàsicament, les següents:

a-El centre educatiu no és només un lloc on es transmeten les ensenyances, sinó on es genera, es gestiona el coneixement.

b-Es suposa per als membres de l'organització una mínima cultura autoavaluativa que ajude a identificar el coneixement de l'organització educativa.

c-La gestió del coneixement va arribar a integrar-se amb els factors essencials de la cultura de l'organització. Per això es necessari adoptar una cultura corporativa que fomenti l'intercanvi i la col·laboració entre els membres d'una organització. La gestió del coneixement és, sobretot, un procés cultural.

d-La utilització de les tecnologies com a eines fonamentals per a la ràpida i adequada transmissió, generació i difusió del coneixement, ja que facilita el treball conjunt, compartir coneixement i informació.

*\* 14-Ens dirigim cap a organitzacions que presentaran diferències intercentres, no existint la uniformitat organitzativa que hi ha actualment. Ens estem referint que cada vegada més hi ha centres que tenen jornada contínua, horaris més amplis, determinades activitats extraescolars, etc.*

*\* 15-Ens dirigim cap a organitzacions en les quals la dimensió estètica o la imatge també seran importants. Per exemple, a l'hora de matricular-se els estudiants, recollir ajudes o subvencions, etc.*

*\* 16-Ens dirigim cap a organitzacions escolars que presentaran una organització de tipus virtual.*

*\* 17-Ens dirigim cap a organitzacions que es constituiran com a agents educadors més integrats en una xarxa global (per exemple, les ciutats educadores o en xarxes més àmplies).*

*\*18-Ens dirigim cap a organitzacions en què la direcció serà col·laborativa i innovadora i aconseguirà dur a la comunitat educativa cap a la consecució del projecte institucional compartit, actuant de manera coordinada amb els agents educatius de l'entorn. Per això, serà fonamental potenciar un lideratge participatiu i transformacional.*

La tendència actual en el camp de l'organització escolar és la d'identificar al líder transformacional com el més important del lideratge a desenvolupar en les institucions escolars.

Lideratge que, juntament amb la importància de les estructures i la cultura escolar, s'identifique com les variables més determinants en els processos d'aprenentatge organitzatiu tant en els centres escolars com en les organitzacions no educatives. A més, és el lideratge que es proposa com a model en la reestructuració escolar perquè les escoles puguin fer front als reptes actuals, etc. Atès que és el transformacional líder que ajudarà a potenciar al centre un clima de treball que afavorisca el compromís dels docents en un projecte elaborat en comú i, per tant, compartit. El seu treball contribuirà a millorar la capacitat de tots els membres de l'organització per solucionar tots els problemes que s'hi planteja. En aquest aspecte és rellevant destacar un dels estudis realitzats per Leithwood i Jantzi (1990) en el qual entre els resultats es conclou que els directors que desenvolupen estratègies transformacionals promouen en els centres cultures col·laboratives. Concretament, les estratègies que van utilitzar els directors de la mostra per influir en la cultura de l'escola eren les següents:

1-Reforçar la cultura de l'escola: (implica donar prioritat a determinats objectius compartits, etc.)

2-Realitzar una bona gestió (organitzar millor el temps, aconseguir millors recursos econòmics, etc.)

3-Impulsar el desenvolupament del professorat.

4-Establir una comunicació directa i freqüent.

5-Compartir el poder i la responsabilitat amb altres.

6-Utilitzar símbols i rituals per expressar els valors culturals (l'exteriorització de símbols propis fa més visibles els continguts rellevants de la cultura).

Coincidentment, és l'autor Hopkins (2001) qui, partint d'una selecció d'investigacions, identifica els avantatges més importants atribuïts al transformacional de lideratge. Entre les més rellevants en destaquen:

\* Demostren una major capacitat per respondre als canvis i aconseguir una reestructuració eficient de les escoles, especialment en aquells contextos que són extremadament diversos i complexos.

\* És necessari que es done una direcció en aquells contextos en els quals s'implanten innovacions.

\* Apareix vinculat al concepte d'organitzacions que aprenen com a condició essencial.

\* Es vincula aquest lideratge amb els resultats (els comportaments del lideratge transformacional es relacionen significativament amb l'eficàcia docent, en general).

\* Es relaciona aquest lideratge amb el desenvolupament de les capacitats innovadores de les escoles, així com amb la inclusió i la gestió dels conflictes. Se li atribueix un paper crític per fer front als desafiaments educatius en un entorn canviant i respondre a les incerteses de la vida organitzativa.

En l'actualitat i prenent com a referent el model transformacional, han sorgit en les últimes dècades noves idees en relació al lideratge que són dignes de consideració. Per exemple, entre les més rellevants en destaquen:



\* Conley i Goldman (1994) desenvolupen la idea del líder educatiu com a gestor de l'energia flotant dins de l'escola i utilitzen el terme de lideratge facilitador. Segons aquests autors, el lideratge facilitador «inclou comportaments que ajuden l'organització a complir objectius que han de ser compartits, negociats o complementats» (pàg. 238).

\*Bryman (1996) ens parla del lideratge dispers o distribuït que com el seu nom indica, el lideratge es troba dispers entre els diferents membres de l'equip, del centre. Concretament es defineix com la capacitat que es pot atribuir no només a un individu, sinó també a un conjunt d'individus, d'unitats organitzatives, etc.

\* Goleman i altres (2002) ens presenten el ressonant lideratge, un tipus de lideratge que sintonitza amb els sentiments de les persones i els dirigeixen en una direcció emocionalment positiva.

En definitiva, les noves formes d'organització escolar reclamen un lideratge assentat en les bases d'un model transformacional, distribuït, compartit i participatiu. En aquests trams s'ha d'assentar la nostra idea de lideratge per poder avançar cap a la convergència d'un projecte educatiu compartit als nostres centres escolars. Un lideratge pedagògic que des de la perspectiva crítica ha d'aconseguir que el professor siga un professional reflexiu que analitza col·lectivament les pràctiques escolars vinculades als contextos socials i polítics de referència.

Finalment també hem de destacar que des de les teories crítiques es van aixecar veus que qüestionen el lideratge transformacional. El principal desavantatge resideix en què aquest lideratge es basa en la idea de *poder sobre o poder a través de*. En canvi, les postures més crítiques es centren a manifestar la importància d'una democràcia teòrica del poder en què es fonamenta un model de poder *amb, no sobre, ni a través de*. Entenent-se per tant, el lideratge com un procés fluid i interactiu entre els diferents actors organitzatius. (Kouzes i Posner, 2005).

\* 19-*Ens dirigim cap a organitzacions que han de convertir-se en dinamitzadores socioculturals de la comunitat local en les quals estan ubicades i en les quals la participació entesa com la implicació i el compromís dels diferents actors educatius, s'ha de constituir com a plataforma o recurs per a millorar el desenvolupament de l'alumnat i un mitjà per construir una societat democràtica.*

\* 20-*Ens dirigim cap a organitzacions obertes a l'entorn que requereixen sistemes flexibles, del compromís de tota la comunitat educativa i de la disposició d'un projecte educatiu propi i compartit.*

Finalment voldria matisar una sèrie de característiques reformulades per la professora CANTÓN (2004, pàg. 288) per a l'àmbit dels centres escolars, que autors com Ricart (1997) i Padilla i Àguila (2001), plantegen en relació amb les organitzacions per al segle XXI:

\* Seran organitzacions virtuals, en xarxa, basades en el coneixement, plans, amb primacia del treball en equip, amb menors nivells de jerarquia, amb utilització de sistemes d'informació tecnològica i agilitat per donar suport als processos que hi tenen lloc.

\* Organitzacions postindustrials, en trèvol, amb estructures hipertextuals, etc.

Al llarg d'aquest capítol hem al·ludit a algunes futures maneres d'entendre l'organització escolar. Podríem continuar descrivint-ne algunes més, però considerem que les que s'han presentat són més que suficients, que l'escola camina per nous camins. Camins replets d'incertesa, ambigüitat i caos organitzatiu.

En el capítol següent tractarem d'esbossar les funcions generals que l'escola està cridada a presentar en la societat global i del coneixement. Una escola més oberta, flexible i adaptada a les noves necessitats.

## CAPÍTOL VII

### REDEFINIR EL PAPER DE L'ESCOLA EN LA SOCIETAT GLOBAL I DEL CONEIXEMENT. EL SEU SIGNIFICAT

---

«En ple segle XXI, l'escola es troba en el punt de mira de qualsevol proposta nova. Se li atribueixen noves funcions (sense reconsiderar-ne altres), se li assignen nous missatges, s'estableixen altres requisits relacionats amb l'ensenyament de noves àrees i matèries, en definitiva, es plantegen noves exigències producte dels problemes que la mateixa societat no pot resoldre.» (LÓPEZ i ALTRES, 2003, pàg. 39). «La societat està modificant la seua estructura d'una manera accelerada i increïble. En els darrers 30 anys els canvis han estat espectaculars, preveient que en els pròxims deu o quinze anys la situació serà totalment nova: la incorporació definitiva de les dones a la vida social i laboral, els enormes fluxos migratoris i la necessària incorporació a la interculturalitat, la influència de la xarxa, la previsible decadència de l'actual sistema de representació política, la transformació del mercat de treball i de les relacions laborals, el futur incert de la globalització, la necessària i urgent atenció als temes mediambientals, l'augment de l'exclusió i de la pobresa... són, entre d'altres, aspectes i situacions nous a tenir en compte a l'hora de decidir les renovades funcions de l'escola pública, dels seus signes d'identitat i, dins d'aquest àmbit, les funcions de l'educació obligatòria.» (DELGADO RUÍZ, 2001, pàg. 178-179).

En aquest moment és molt difícil parlar de les funcions generals de l'escola, atesos els canvis que es produeixen en la societat actual. Actualment, les funcions que tradicionalment s'han anat atribuint a l'organització escolar estan sent discutides i presentades a judici. Com comenta San Martín (2002), pot ser que la funció bàsica de l'escola no canvie, «però en la mesura que sí que ho està fent l'entorn social i productiu que l'envolta, en aquesta mateixa mesura es demana a la institució escolar un esforç d'adaptació» (pàg. 7). En aquest procés d'adaptació, l'escola és hui més oberta, més receptiva, més vinculada al seu context, però també és més burocratitzada, més rígida en les estructures, etc. La seua missió ha canviat, ja no és només instruir sinó també educar. I això ho canvia tot.

Per a alguns autors com Gairín (1996), la crisi de l'escola no sorgeix per una causa determinada sinó com a resultat de les interaccions de diverses. Aquest autor reconeix que, a les exigències generals que imposen el canvi dels models de societat, cal afegir-hi altres factors que són de gran importància a l'hora de parlar de crisi de l'escola. Alguns en són, per exemple, els següents:

-La indefinició de polítiques educatives coherents i estables degudes per exemple, a la mateixa indefinició d'objectius socioculturals.

-La democratització de l'ensenyament, que comporta un augment quantitatiu i qualitatiu d'educació

-La resistència al canvi, que alleugera la incorporació de reformes necessàries.

-La inadequació dels mitjans, ja que els pressupostos que es destinen a educació són insuficients per garantir els serveis de qualitat, així com també sembla insuficient la formació del professorat per adaptar-se a aquests canvis.

-Els nous plantejaments educatius, que es formulen per al demà, tenint-se en compte que han de desenvolupar-se amb la infraestructura i els mitjans actuals.

-La ràpida acumulació i desenvolupament dels coneixements científics, la ràpida transformació tècnica, etc. (pàg 42-43).

Factors als quals sumariem els següents:

\* Una societat en la qual no es propicia el debat social i professional sobre la selecció de la cultura escolar, del que realment val la pena estudiar i per què la selecció de coneixement i no y .

Sistemes educatius, fortament acadèmics en el fons i rutines en la forma que no incorporen, en gran mesura, els canvis tecnològics i informàtics propis de la societat del coneixement i de la informació.

\* Una escola en què l'alumnat no troba relació entre el que hi passa i el que es viu al carrer. Els centres no es converteixen en espais de vida.

\* Crisi en la família, trencament de lligams familiars que també influeix en la crisi de l'escola.

Un sistema escolar que està al servei d'una societat competitiva, capitalista i neoliberal.

Com a conseqüència de tots aquests esdeveniments, la crisi de l'escola continua en el 2018, encara que aguditzada en alguns països com Alemanya, pels resultats de l'Informe PISA i en altres, com Espanya, a més de per la irrupció de la multiculturalitat, problemes de disciplina a les aules, etc. Crisi que ve agreujada per una sèrie d'aspectes que es deixen sentir als nostres centres escolars. Entre els més importants destaquen els següents:

-Excessiva confiança en les innumbrables funcions que té atribuïda l'escola. Davant aquesta gran proliferació de funcions, l'escola es paralitza perquè no dona a l'abast.

-El canvi en el coneixement racional introdueix a l'escola la complexitat, la incertesa i les contradiccions d'aquest.

-Progressiva descentralització dels sistemes educatius, amb els seus avantatges i inconvenients.

-La contradicció entre l'ordre polític igualitari i l'ordre econòmic competitiu i mercantilista.

-Sospita que la institució escolar està més propera a la reproducció que a la transformació de la societat, de l'escola emancipadora.

-Discurs escolar incoherent amb la realitat social que n'imposa la pràctica.

-Estructura altament burocràtica i centralista dels centres escolars que busca l'eficiència d'aquests.

-Força presència de models de gestió automàtics i burocratitzats i de lideratge administratiu més que transformador (Cantó, 2004 a).

Tot i això, el que sí que queda clar és que, ara mateix, parlar de funcions de l'escola implica irremediament fer al·lusió a dos corrents culturals:

1-El corrent derivat de la Il·lustració:

Comprèn que l'escola i tot el sistema educatiu el que fa és treure l'alumne de la ignorància. Per tant, el que es fa a l'escola és adquirir coneixements, basant-se en el treball i l'esforç.

2-El corrent derivada del romanticisme alemany del segle XIX.

Comprèn que l'escola està predeterminada pel context, que les tradicions i la cultura són el que fa específic a cada poble. Es tracta de la funció d'impregnació de l'escola, que s'adquireix inconscientement i sense esforç.

Com indica la professora Cantón (2004a), el repte que tenim els professors i l'escola és intentar relacionar i compaginar equilibradament aquestes dues funcions (la d'adquisició i la d'impregnació).

Davant aquesta realitat tractarem de desenvolupar, en les pròximes pàgines, les funcions que l'escola ha de presentar. Institució escolar que ha d'adaptar-se a les exigències del moment que ens ha tocat viure i que ha d'intentar donar resposta als desafiaments que se'ns plantegen. Però, potser, abans de centrar-nos en les funcions de l'escola, plantejarem una sèrie de premisses generals que considerem d'interès en relació amb aquesta:

1-La escola naix i es desenvolupa segons les necessitats educatives.

2-Parlar de l'escola suposa referir-se a espais de socialització.

3-Cal ser conscients que a l'escola es donen innumbrables contradiccions. Per exemple se li demana que prepare alhora per al món del treball i que potencie la igualtat d'oportunitats, etc. Concretament, l'autor Jaim Echeverri (1999) ja ens avisa sobre la missió revolucionària i contradictòria de l'escola en la societat actual.

4-En estudiar «allò escolar» cal referir-se tant a les institucions d'educació formal com a les no formals.

5-Els interrogants sobre les funcions i les competències de l'escola han de tenir presents tant els processos socials externs com els processos interns, els principis metodològics i organitzatius, els filosòfics i ètics, etc. (Gairín, 1996).

6-Cal saber que l'escola interactua i rep influències tant del sistema escolar com del sistema sociocultural. Aquests sistemes defineixen les metes o finalitats educatives que l'escola ha de desenvolupar. Com assenyala CANTÓ (2004), «l'escola sempre tindrà una profunda relació amb la societat en què s'insereix, ja que és la que representa i defineix l'objectiu general de l'educació a les escoles» (pàg. 242) .

7- L'escola i les seues funcions estan compromeses amb les formes de coneixement dominant en cada moment històric. Per a PEÑAFIEL (2002) «l'escola no ha fet més que sotmetre's a l'evolució promoguda des de fora per mecanismes culturals dominants, capaços de configurar les pràctiques educatives en consonància amb els seus interessos» (pàg. 142). Faure (1972) també afirma que l'educació entra en crisi per reflectir les contradiccions que pateixen les societats modernes.

Totes aquestes transformacions ocorregudes des de la societat xoquen amb estructures escolars sorgides en condicions, moltes vegades, totalment diferents a les de la nostra època. D'aquesta manera, es qüestiona la capacitat i validesa de l'escola, per educar per a la nostra societat. Per exemple, l'escola, hui per hui, es troba amb molts competidors que en èpoques anteriors no existien, com són: els mitjans de comunicació, Internet, etc. que van restant legítimitat en el discurs de transmissió de la cultura (Pérez Gómez, 1998, Delors, 1996).

«El segle XXI, que oferirà recursos sense precedents tant a la circulació com a l'emmagatzematge d'informació i comunicació, plantejarà a l'educació una doble exigència que a primera vista pot semblar gairebé contradictòria: l'educació ha de transmetre massivament i eficientment un volum cada vegada major de coneixements teòrics i tècnics evolutius, adaptats a la civilització cognitiva, perquè són la base de les competències del futur. Simultàniament, hauran de trobar i definir orientacions que permeten no deixar-se submergir pels corrents d'informació més o menys efímers que envaeixen els espais públics i privats i en conserven el camí en projectes de desenvolupament individual i col·lectiu. En certa manera, l'educació es va veure obligada a proporcionar les cartes nàutiques d'un món complex i en perpetua agitació i, al mateix temps, la compressió per poder navegar-hi» (DELORS, 1996, pàg. 96).

Des d'un començament, l'escola va nàixer per instruir, no per educar i, especialment, dedicada a les classes acabades de l'època. Originant-se, per tant, com a institució que consolida un estil social organitzat en classes que realitzen funcions diverses i que s'ensenyen amb diferents estratègies. (Cantón, 2004a).

Són nombrosos els autors i tractats que han analitzat i estudiat a fons les funcions, que al llarg de la història han anat adoptant l'escola. Per exemple, per a Santos Guerra (2000), l'escola fa dues funcions, fonamentalment: la de ser escenari de participació en reproduir l'estructura general de l'estat i la de preparar els individus per a la vida laboral. La majoria dels autors coincideixen a destacar bàsicament 5 funcions.

#### 1-La funció de custòdia.

Sorgeix en un moment en què la societat canvia a passos gegantins, les dones s'incorporen al món del treball, l'augment de mà de material docent que planteja el problema de què fer amb els fills, etc. Fa que s'establisca, per tant, una funció de l'escola destinada a *guardar* els nens, sense importar molt el que passa dins de les aules.

#### 2-La funció socialitzadora.

«Un dels principals reptes als quals ha de fer front l'escola en aquest començament del segle és, sens dubte, el de ser una institució socialitzadora eficaç, capaç de dotar els més joves dels fonaments d'una activa ciutadania que reforça la societat democràtica en un context cada vegada més globalitzat i incert.» (TERRÉN, 2005, pàg. 105).

L'escola, com ja hem comentat anteriorment, es converteix, hui per hui, en espais de socialització. La institució escolar és l'exemple de socialització per excel·lència. Ofereix molt bones oportunitats per ampliar les xarxes relacionals ofertes per altres grups com poden ser la família, el grup d'iguals, etc. Com argumenta FERNÁNDEZ ENGUITA (2001), «l'escola ha esgotat a totes les institucions extrafamiliars que abans s'encarregaven de la socialització de la infància, l'adolescència i la joventut i ha anat arraconant la família» (pàg. 67).

L'escola, com a entitat socialitzadora, ha de:

- \* Facilitar la integració de l'alumne en la societat (en les estructures organitzatives, etc.).
- \* Ajudar-los al desenvolupament de la personalitat, en tots els vessants.
- \* Ensenyar-los a conviure en una societat plural.
- \* Capacitar-los per a prendre les seues pròpies decisions.

A més, no hi ha cap dubte que l'escola, com afirma Cantó (2004 a), és transmissora d'ideologia, ja que la institució escolar és un instrument al servei de l'Estat. «El conflicte sorgeix perquè l'escola no només ofereix informació científica, sinó que també transmet ideologies i models mentals, per aquest motiu els poders públics i polítics volen manejar -més el funcionament escolar- la ideologia que es transmetrà en aquestes institucions.» (CANTÓ, 2004 a, pàg. 123)

### 3-La funció de preparació per a la vida laboral.

Una de les principals funcions que té encomanada l'escola és formar l'alumne i preparar-lo per al desenvolupament d'una professió. És a dir, la institució escolar ha de dotar-lo de les competències generals i necessàries per a poder perfectament actuar i desenvolupar-se en la vida laboral futura. Aquesta preparació per a la vida, segons Pérez Gómez (1992), requereix no només l'aprenentatge de conceptes sinó també d'actituds, procediments, etc. atès el gran grau d'especialització demandat cada dia en els llocs de treball i l'augment de l'atur, que fa que l'individu es prepare psicològicament per desenvolupar múltiples tasques abans de trobar el treball desitjat.

Ara bé, de tots és conegut que abans, tenir una titulació era garantia de tenir una feina, però ara pels condicionants socials, econòmics, etc., no existeix aquest unívoca relació. Com afirma Fernández Enguita (1995), no existeix certesa sobre quins o quins crèdits escolars van a seguir l'accés a tal o qual lloc de treball, expectatives que desanimen l'alumnat.

4-Funció de transmissió de la cultura. A l'escola, des dels seus inicis s'ha reconegut la necessitat de transmetre el bagatge cultural, ajudar l'alumne a adquirir capacitat crítica i adquisició de valors, etc. Com argumenta Paz Gimeno (1995), «en primer lloc, i a pesar de l'evidència, s'ha de recordar la necessitat que l'escola assumisca el paper de transmissora de coneixements i transmissions culturals. La societat necessita, per tant, per a la seua supervivència la transmissió intergeneracional dels coneixements adquirits, que han conformat els seus esquemes d'interpretació del món i han originat les estructures de consciència i pensament fins a modalitats de vida i formes de producció» (pàg. 443).

Ara bé, el que calia matisar és que la reproducció cultural, no hauria de ser només una transmissió sense més, sinó des d'un punt de vista crític. Com molt bé assenyala SANTOS GUERRA (2000), l'escola no pot reproduir la cultura d'una manera automàtica, irreflexiva i indiscriminada. «L'escola ha de plantejar-se si existeixen en la cultura dominants traços o característiques inacceptables des del punt de vista ètic» (pàg. 25). Per això la necessitat de treballar per una

escola emancipadora que passa, com assenyala Lorente (2006), per ajudar a les persones que «siguen coneixedores de quina és la seua realitat, que aprenguen a identificar les seues emocions i sentiments, a socialitzar-se des del respecte a la diferència, a adquirir competències de pensament i acció que els permeten desenvolupar-se amb capacitat crítica en el món» (pàg. 103).

5-Funció *purament* educativa o de desenvolupament humà. L'escola no només ha de proporcionar informació sinó, el que és més important, instruments, destreses, eines, etc. perquè els alumnes reconstruisquen el coneixement d'una manera reflexiva amb l'objectiu de possibilitar en el discent el desenvolupament conscient i autònom de la seua persona, en la manera de pensar, actuar i sentir. La funció educativa de l'escola, com molt bé argumenta Pérez Gómez (1998), és oferir a l'alumne la possibilitat de detectar i entendre el valor i el sentit dels influents explícits o latents que està rebent en el seu desenvolupament, com a conseqüència de la participació en la complexa vida cultural de la seua comunitat. En definitiva, la «potenciació del subjecte». (Pérez Gómez, 2001).

En aquest sentit, l'escola ha d'ensenyar la cultura en un sentit molt ampli, la ciència, la literatura, la història, etc. Serà aquesta cultura la que permetrà que cada persona reflexione sobre el seu propi destí. No es tracta, com diu Morín en el transcurs d'una entrevista realitzada pel professor Miralles (2005), d'accedir al coneixement, sinó de viure la vida: «jo vull ensenyar a viure, ajudar a enfrontar-se als problemes de la vida, ...» (pàgina 46). L'escola ha de ser, per tant, portadora de la missió social de donar sentit a la vida i canviar el món.

Com ja hem comentat anteriorment, aquestes funcions estan actualment en judici. Atès que la societat està canviant i evolucionant cap a noves formes de comunicació i de relacions abans no sospitades. Tot i que aquesta és la realitat en què ens trobem, l'escola no ha d'abaixar la guàrdia i s'ha de garantir en tot moment una educació democràtica, comprensiva i inclusiva per a tots els alumnes i que estiga vinculada al desenvolupament de la persona i a la construcció de la ciutadania. En aquest sentit, els autors San Martín i Beltrán (2002 a) afirmen que els tres àmbits sobre els quals haurien de pivotar l'educació en la societat dels nostres dies serien: educar-se juntament amb els altres, educar-nos en el respecte a l'entorn i educar d'acord amb les noves fonts de coneixement i cultura.

«... l'educació en la societat actual, la qual s'ha de concebre a partir d'integrar els altres, aprendre a conviure respectant el medi natural i aprofitant les virtualitats de les noves fonts de coneixement. Factors sobre els quals sembla raonable pensar que caldrà redefinir el nucli institucional de l'escola del mil·lenni recentment inaugurat» (SAN MARTÍN i BELTRÁN, 2002 a, pàg. 67).

Cal afegir, per a finalitzar, una consideració bastant determinant que hem de fer al respecte, és que l'escola és summament necessària per als individus, però com és obvi, s'hauria de replantejar aspectes relatius a l'organització dels continguts, la metodologia, la gestió dels recursos, les noves estructures d'espai i temps, el tipus de cultura escolar, etc. Així com també, seria necessari replantejar una sèrie de funcions que la societat postmoderna reclama. Per exemple, ens estem referint a funcions com les que presenta la professora Cantón (2004 a):

- Funció integradora: consistent a ajudar les persones a aconseguir tant la total realització individual com la inserció en la societat.

-Funció humanitzadora. L'escola sobretot ha de formar persones i només a través de l'aprenentatge ens convertim en humans.

-Funció organitzadora i gestora de la informació i el coneixement. Més que proporcionar coneixements, l'escola ha d'ajudar a organitzar-los, així com ha d'ajudar l'alumne a tractar de transformar la informació en coneixement. Com diu Ballesta (1995), més que transmetre informació, la funció educativa de l'escola ha de facilitar que l'alumne organitze la informació rebuda.

En resum, la professora Cantón (2004 a) argumenta que les funcions, actualment, en la societat del coneixement són les següents:

- 1-Integradora de coneixements previs inconnexos.
- 2-Aprenentatge de diversos tipus de llengües.
- 3-Desenvolupament del talent individual i col·lectiu.
- 4-Domini instrumental de les noves tecnologies.
- 5-Ensenyar a avaluar i filtrar la informació.
- 6-Habilitats comunicatives.
- 7-Control emocional.
- 8-Creativitat i obertura de mires.
- 9-Abundant cultura de cada context social.
- 10-Capacitar per renovar els aprenentatges.

A més d'aquestes 10 funcions, se n'afegirien 2 més que ens semblen molt importants:

- 11-Capacitat de processament d'informacions significatives i capacitat de transferència.
- 12-Capacitat per aprendre a desaprendre.

#### -Les reformulacions de les funcions de l'escola.

«La institució educativa i la professió docent es desenvolupen en un context marcat per: -Un augment accelerat i un canvi vertiginós en les formes que adopta la comunitat social, en el coneixement científic i en els productes del pensament, la cultura i l'art. -Una avaluació accelerada de la societat en les seues estructures materials, institucionals i formes d'organització de la convivència, models de família, de producció i de distribució, que es reflecteixen en el canvi inevitable de les formes actuals de pensar, sentir i actuar de les noves generacions.-Uns contextos socials que condicionaran l'educació i reflectiran una sèrie de forces en conflicte. Els vertiginosos canvis dels mitjans de comunicació i tecnològics han estat acompanyats per profundes transformacions en la vida institucional de moltes organitzacions i ha posat en crisi la transmissió del coneixement i, per tant, també les seues institucions. -Una anàlisi de l'educació que ja no es considera patrimoni exclusiu dels docents sinó de tota la comunitat i dels mitjans que aquesta disposa, establint nous models relacionals i participatius en la pràctica de l'educació.» (MARCELO, 2001, pàg. 29).

En general, les funcions abans esmentades es poden integrar en la idea d'ajudar l'alumne a aconseguir la seua realització individual i la seua inserció en la societat. Fer-los ciutadans lliures, emancipats i crítics. Idees que tenen com a essència els 4 pilars exposats per



Delors (1996), en el seu material docent titulat: *La educación contiene un tesoro*. Segons aquest autor, l'escola ha d'ajudar a aprendre a aprendre, aprendre a conèixer, aprendre a fer i aprendre a ser.

1-Aprendre a aprendre: l'alumne va a l'escola a aprendre. La nostra missió és ajudar-los a ser crítics, ja que l'educació no és un mitjà de consum, sinó un vehicle que el portarà a l'emancipació, la llibertat, la crítica social i orientar la seua vida acadèmica cap al futur professional.

«Aprendre a conèixer, combinant una cultura general suficientment àmplia amb la possibilitat d'aprofundir en els coneixements en un petit nombre de matèries. El que suposa, a més, aprendre a aprendre per a poder aprofitar les possibilitats que ofereix l'educació al llarg de la vida.» (DELORS, 1996, pàg. 109).

2-Aprendre a ser: aprendre a ser persona i desenvolupar tots els vessants de la personalitat del alumne.

«Aprendre a ser perquè aparega millor la pròpia personalitat i es trobe en condicions de material docent amb creixent capacitat d'autonomia, de judici i de responsabilitat personal. Amb aquesta finalitat, no menystenir en l'educació cap de les possibilitats de cada individu: memòria, raonament, sentit estètic, capacitats físiques, aptituds per comunicar, etc.» (DELORS, 1996, pàg. 109).

3-Aprendre a fer: el coneixement teòric après dona pas a altres coneixements més pràctics i manuals.

«Aprendre a fer per tal d'adquirir no només una qualificació professional sinó, més generalment, una competència que capacita l'individu per fer front a gran quantitat de situacions i treballar en equip.» (DELORS, 1996, pàg. 109).

4-Aprendre a conèixer: mitjançant una educació en valors que ajuden a integrar-se en la societat.

«Aprendre a viure junts desenvolupant la comprensió de l'altre i la percepció de les formes d'independència, respectant els valors de pluralisme, comprensió mútua i pau.» (DELORS, 1996, pàg. 109).

A través d'aquestes quatre funcions principals que ha de presentar la institució escolar, aquesta es va veure obligada, com va dir Delors (1996), a proporcionar les cartes nàutiques i la compiladora perquè l'alumne poguera navegar en un món cada vegada més complex. En general, aquestes funcions conflueixen en la idea d'ajudar a garantir en el discent el desenvolupament harmònic de la personalitat, respecte a u mateix i al medi. Per això, es reclama una escola que:

-Ha d'educar en la vida i per a la vida.

-Ha de superar els enfocaments tecnològics, funcionalistes i ha d'apropar-se més a allò relacional, més a allò cultural-contextual i comunitari (Marcelo, 1995).

- Deu ser un lloc exclusiu en el qual s'aprèn bàsicament el bàsic, per passar a ser un lloc per aprendre a aprendre.

-Ha d'ensenyar el valor de la ciutadania: solidari, democràtic, social, intercultural, mediambiental, etc.

-Deu ajudar a adquirir competències de pensament i acció que li permeten integrar-se i desenvolupar-se amb capacitat crítica en la societat global i del coneixement.

-Necessita d'altres instàncies socials per tractar d'educar les futures generacions.

Tot plegat es posa de manifest que noves demandes estan sent imposades a l'escola en el sentit de preparar alumnes per treballar en contextos multiculturals, educar en la solidaritat davant la competitivitat, educar en i per a la diversitat de l'alumnat segons l'interès que mostren per les pràctiques escolars, etc. Davant aquesta realitat, Mejía (1996) argumenta que a l'escola, principalment, cal:

a) Assegurar competències generals que permeten a l'alumne participar en diversos processos i complir diferents activitats en el procés de producció.

b) Avançar de la instrucció a l'aprenentatge. En aquest sentit, el discent, com ja hem esmentat anteriorment, ha d'aprendre a aprendre (com es genera i evoluciona el coneixement), ha d'aprendre competències que permeten conformar escenaris possibles de la seua acció, així com aprendre a ser creatiu, per avaluar i reformular pràctiques i teories.

c) Aprofundir en lloc d'expandir. És a dir, en lloc d'una educació que insisteix en el saber enciclopèdic, que produeix una autorització curricular i una confusió entre informació i coneixement, és necessari desenvolupar capacitats perquè el alumne pugui processar i reorganitzar contextos escolars i extraescolars, apropiant-se'n per convertir-los en coneixement propi.

Tot això només es pot desenvolupar si l'escola com a tal presenta, al nostre parer, una sèrie de característiques determinades:

1-Assumeix el principi d'igualtat d'oportunitats

2-És emancipadora i crítica.

3-És democràtica.

4-Es basa en el principi d'equitat.

5-Se basa en el desenvolupament integral de la persona.

6-És universal, obert a tots i totes.

7-És espai de vida.

8-És laica.

9-Assumeix l'avaluació com a instrument d'aprenentatge, millora i qualitat.

10-Està vinculada al context.

Com afirma Gairín (2003), en l'actualitat, la preparació per al treball es configura com una nova referència per als sistemes educatius, juntament amb les funcions tradicionals relacionades amb el desenvolupament de la persona i a la construcció de la ciutadania. Funcions que han de complir, almenys, les característiques a les quals hem al·ludit anteriorment. I que sobre tot, al meu parer, cada vegada més fa més necessària la posada en pràctica de la funció educativa de l'escola. Un repte per als docents que no hem de perdre mai de vista. Si en tot aquest capítol s'ha reflexionat sobre les funcions que la societat actual reclama a l'escola, en el proper

aprofundirem en les diferents formes d'escolarització que estan sorgint com a conseqüència de l'escenari social en què estem vivint.

## BIBLIOGRAFIA

---

- AGUADED, I i CABERO, J. (2002). *Educación en red*. Málaga. Aljibe.
- ALFIERI, F. (1976). *Profesión maestro I*. Barcelona. Avance.
- ALFIERI, F. (1998). «El papel del municipio en la ciudad educadora». En: AA. VV. *Pensar la ciudad desde la educación*. Barcelona. Diputación de Barcelona.
- ALONSO, M. J. (2002). «Para saber más». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm 316.
- ALLEN, D. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Paidós. Barcelona.
- AMIR, S. (1998). *El capitalismo en la era de la globalización*. Barcelona. Paidós.
- ANGULO, J.F. (1997). «Calidad educativa, calidad docente y gestión» En: G. FRIGIERO. (Ed). *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires. Kapelusz.
- ANTUNEZ, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona. Horsori.
- ANTÚNEZ, S. (1993a). «El estado de la cuestión». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm 189. P. 8-15.
- APARICI, R. (2000). *Nuevas tecnologías: comunicación y educación*. UNED. Madrid.
- APPLE, M.W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona. Paidós
- APPLE, M.W. (1998). Entrevista. «El trasfondo ideológico de la educación.» *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 275.
- AREA, M. (2001). «Las redes de ordenadores en la enseñanza universitaria: hacia los campus virtuales». En: A. GARCIA.VALCARCEL. *Didáctica Universitaria*. Madrid. La Muralla. P. 231-260.
- ARMENGOL, C. (2001). *La cultura de colaboración: reto para una enseñanza de calidad*. Madrid. La Muralla.
- ARNÁIZ, P. (1996). «Las escuelas son para todos». *Siglo Cero*, 27 (2). P. 25-34.
- AYERBE, P i GARAGORRI, X. (2002). «Las instituciones educativas al servicio de las personas y la sociedad». En: AA. VV. *Retos Educativos para la próxima década en la Unión*

- Europea y sus implicaciones organizativas. Actas del VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas.* San Sebastián.
- BATES, R. (1992). «Leadership and school culture». En: VV.A.A. *Cultura escolar y desarrollo Organizativo. Actas del II Congreso Universitario de Organización Escolar.* Sevilla: GID. P. 191-2006.
- BECK, U. (1998). *Qué es la globalización? Falacias del globalismo respuestas a la globalización.* Buenos Aires. Paidós.
- BELTRÁN, F i SAN MARTÍN, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar.* Madrid. Morata.
- BELL, D. (1991). *El advenimiento de la sociedad post-industrial.* Madrid. Morata.
- BLANCO, R. (2001). «Presentación del número especial sobre globalización». *Revista de Educación.* Núm. Extraordinario sobre globalización. P. 5-11.
- BÖHME, G y STEHR, N (Eds) (1986). *The knowledge society. The growing impact of scientific knowledge on social relations.* Dordrecht. Reide Publishing.
- BOLIVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos.* Madrid. Síntesis. Educación.
- BOLIVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades.* Madrid. La Muralla.
- BOLIVAR, A. (2004) «El centro como unidad de acción educativa y mejora». En: J.M. MORENO OLMEDILLA. (Coord). *Organización y gestión de centros educativos.* Madrid. UNED.
- BRASLAVSKY, C. (2006). «Diez factores para una educación de calidad». *Cuadernos de Pedagogía.* P. 94-101.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid. Visor.
- BRYMAN, A. (1996). «Leadership in organizations». En: S.T. CLEGG y Otros. *Handbook of Organization Studies.* Thousand Oaks. SAGE.
- CABERO, J i altres (Coords.) (2000). *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa.* Sevilla. Irnos.
- CABERO, J. (editor) (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.* Madrid. Síntesis.
- CABERO, J. (2000a). «La formación virtual: principios, bases y preocupaciones». En: R. PÉREZ (Coord), *Redes, multimedia y diseños virtuales.* Dpto. De Ciencias de la educación de la Universidad de Oviedo, p. 83-102.
- CABERO, J. i altres (2002). «Nuevas tecnologías: retos para las organizaciones. E-Learning Europa». *Actas del VII CIOIE.* Servei de Publicacions del País Basc. Sant Sebastià. P. 245-264.
- CALATAYUD SALOM. A. (2004). «La autoevaluación de la práctica docente: una aventura plagada de dificultades y satisfacciones». *Revista de Ciencias de la Educación.* Núm 198-199. P. 151-171.
- CALATAYUD SALOM, A (2004a) «La evaluación interna de los departamentos didácticos». En AA. VV, *Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de educación secundaria: los departamentos didácticos.* Madrid. MEC.
- CALATAYUD SALOM. A. (2005). «La formación ciudadana. Un reto para la profesión docente. Algunas reflexiones». *Organización y Gestión Educativa (O.G.E).* Núm 2. març-abril. P.14-17.
- CALATAYUD SALOM, A (2005a). «Evaluación de equipos de profesores.» En: AA. VV, *El profesorado y los retos del sistema educativo actual.* Madrid. MEC.
- CALATAYUD SALOM. A. (2006). «El centro educativo: ¿Creador y gestor del conocimiento? Desafío para el profesorado». *Organización y Gestión Educativa (O.G.E).* Núm 5. setembre-octubre, 2006. P. 22-27.
- CALATAYUD SALOM. A. (2007). «La evaluación diagnóstica: un arma de doble filo. *Organización y Gestión Educativa (O.G.E).* Núm 2. Marzo-Abril. P.23-27.

- CALATAYUD SALOM, A. (2007a). «La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo». En: A. CALATAYUD (Editora). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. Madrid. MEC.
- CALATAYUD SALOM, A. (2007b). «Evaluación de la práctica docente y desarrollo profesional. Hacia una mirada práctica». *Revista de Ciencias de la Educación*. Núm 209. P.45-57.
- CAMPS, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid. Espasa y Calpe.
- CANO, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Madrid. La Muralla.
- CANTÓN, I. (2002). «Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento». En: <http://www.gestiondelconocimiento.com/documentos2/icanton/escolar.htm> (consultado el 3 de enero de 2003).
- CANTÓN, I. (2004). *La organización escolar. Normativa y aplicada*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- CANTÓN, I. (2004a). *Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid. Morata.
- CARNOY, M. (1999). «Globalización y reestructuración de la educación». *Revista de Educación*. Núm 318. P. 145-162.
- CARRASCO, J.L. (2000). *De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento y del aprendizaje. Observatorio de las Nuevas Tecnologías*. Santander. Universidad Menéndez Pelayo (documento policopiado).
- CARRERA, M.J. (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Granada. Comares.
- CARTA DE CIUTATS EDUCADORES, aprobada en el I Congreso Internacional celebrado en 1990, en Barcelona, revisada en 1994.
- CASAS, M. i TOMÁS, C. (1997). «La escuela y la ciudad, colaborando para establecer un eficaz diálogo educativo», en: J. GAIRIN y P. DARDER *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona. Cisspraxis, p. 84/15-84/31.
- CASTELLS M. (1994). «Flujos y redes e identidades: Una teoría crítica de la sociedad informacional», en: M. CASTELLS y otros (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós. P. 15-53.
- CASTELLS M. (1997, 1998, 2000, 2002) *La era de la información. La sociedad red*. Madrid. Alianza.
- CASTELLS, M. (1996). «El futuro del estado del bienestar en la sociedad informacional». *Sistema*. Núm 131. P. 35-53.
- CC.OO (2002). *Los Hijos de inmigrantes en España*. Madrid. CC.OO.
- CEBRIAN, J.L. (1998). *La red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Madrid. Taurus.
- CEE (CONSELL ESCOLAR DE L'ESTAT) (2002). *Conclusiones del Consejo Escolar del Estado sobre los Educadores en la Sociedad del Siglo XXI*. Documento policopiado.
- CIFUENTES, L.M. (1997). «Universalización ética y globalización económica: ajustes y desajuste». *Por una ética global. Cuadernos CIVES*, p. 38-50.
- COMISIÓN EUROPEA. (2002). «The teaching profesion in Europe: Profile, trenes and concerns». *Report I. Inicial training and transition to working life*. Bruselas. Eurydice.
- CONLEY, D. i GOLMAN, P. (1994). «Ten Propositions for Facilitative Leadership» En: J. MURPHY i K. S. LOUIS (Eds). *Reshaping the Principship: Insights From Transformational Reform Efforts*. Corwin Press- California.
- CORONEL, J.M (2002). «Las culturas organizativas». En: M.J. CARRASCO y Otros. *Organización Escolar. Aspectos Básicos para docentes*. Grupo Editorial Universitario.

- CORONEL, J.M. (1998). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Servei de Publicacions de la Universitat de Huelva.
- CORTINA, A. (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid. Alauda.
- CORTINA, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid. Alianza.
- CREA. (1999). *Proyecto de transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje*. Barcelona. Inédito.
- CRESSON E. i FLYNN, P. (1995). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas. CEE.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona. Paidós.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. Núm. 316 de setembre de 2002. *Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje*.
- DAVIES, J.L. (1998). «The Shift from Teaching to Learning: Issues of Staffing Policy for Universities in Twentieth-first Century». *Higher Education in Europe*, vol. XXIII, núm. 3, p. 307-315.
- DE PABLOS, J. (2003). *La tarea de educar*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- DELGADO RUIZ, F. (2001). «La escuela pública como agente igualador, o no, en el nuevo escenario social». En: J. GIMENO SACRISTÁN (Coord). *Los retos de la enseñanza pública*. Akal. Madrid.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana. Ediciones UNESCO.
- DELVAL, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid. Morata.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona. El Roure-Ciencias.
- DOMÍNGUEZ, G i DIAZ, E. (2000). «El cambio cultural de las organizaciones educativas». En: I. CANTÓN. (Coord), *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*. Buenos Aires. Fundec.
- DOMÍNGUEZ, G. (2002). «El escenario organizativo de la sociedad del conocimiento y las nuevas demandas de los perfiles profesionales de la educación». En: AA.VV, *Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas. VII Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas*. Sant Sebastià. Universitat Pública de Navarra.
- ELBOJ, C i altres (2004). *Comunidades de aprendizaje*. Graó. Barcelona.
- ELBOJ, C; PUIGDELLIVOL, L; SOLER, M i VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona. Graó.
- ELMORE. R.F.(1990). *Restructuring Schools: the next generation of Educational Reform*. Oxford. Jossey-Bass.
- ESCUADERO, J.M. (1990).«Tendencias actuales de la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica». *Curriculum 2*. P. 3-24.
- ESCUADERO, J.M. (1993). «La formación del profesorado centrada en la escuela». En: M. LORENZO DELGADO Y O. SAÉNZ BARRIO (Dir.). *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoi. Marfil, p. 321-337.
- ESCUADERO, J.M. (1997). *Diseño y desarrollo del currículo en la Educación Secundaria*. Barcelona. ICE Horsori.
- ESTAÑAN, L.S. (1992). »El centro como núcleo de las redes de recursos educativos». Comunicación presentada en *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. «Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo»*. Grup d'Investigació Didàctica (GID). Sevilla. Kronos (2 vols). P. 139-140.
- ESTEVE, J, FRANCO, S i VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona. Anthropos i Universitat Pedagògica Nacional.

- ESTEVE, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós. Barcelona.
- FAURE, E. (1972). *Aprender a ser*. Alianza Editorial/ Unesco.
- FERNÁNDEZ DIAZ, M. J. i altres (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid. Síntesis.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995-1997). *La escuela a examen*. Madrid. Eudema.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid. Morata.
- FERNÁNDEZ, M.C i CEBREIRO, B. (2002). «Los centros educativos ante las nuevas tecnologías: implicaciones organizativas y nuevas demandas». En: AA. VV, *Retos Educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas. Actas del VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sant Sebastià.
- FREIRE, P. (1992). «Educación y participación comunitaria». En: CASTELLS, M; FLECHA, R; FREIRE, P; GIROUX, D; MACEDO, D i WILLIS, P (Eds), *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Sao Paulo. Paz e Terra.
- GAIRÍN, J. (1996). *Organización Escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid. La Muralla.
- GAIRIN, J. (1999). «La calidad un concepto controvertido». *Educación*, 24. P. 11-45.
- GAIRÍN, J. (2003). «Los procesos de institucionalización en la Formación Profesional» en: M. LORENZO DELGADO (Coordinador). *Las Nuevas Formas de Escolarización*. Barcelona. Escuela Española. Juny.
- GAIRIN, J. (2005). «Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones.» En: M. FERNANDEZ y M. GUTIERREZ (Coods). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Universitat Internacional d'Andalusia. Akal.
- GAIRIN, J. i altres (2002). «La Educación no formal en la construcción de la ciudadanía». Taller. Actas del VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Sant Sebastià. Universitat del País Basc. Universitat Pública de Navarra i Observatoire Européen de la Violence Scolaire, p. 326-352.
- GALLEGO, J i altres (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid. UNED.
- GARDNER, H. (1999). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- GASALLA, J.M. (2001). «Escenarios y tendencias innovadoras en las organizaciones: Aplicaciones para una gestión de calidad en las Universidades», En: D. DE PRADO Y E. FERNÁNDEZ. *Creatividad en la Universidad*. Santiago de Compostela. Servei de Publicacions de la Universitat de Santiago.
- GATHER THURLER, M. (1994). « Relations professionnelles et cultura des établissements scolaires: au – delà du culte de l'individualisme ». núm. 109 octubre-novembre-décembre. P. 19-39.
- GERVILLA, E. (1993). *Postmodernidad y Educación. Valores y Cultura de los jóvenes*. Dykinson. Madrid.
- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid. Morata.
- GIMENO, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid. Morata.
- GIMENO, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata
- GOLEMAN, D i altres. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona. Llasa y Janes.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.
- GOLEMAN, D, KAUFMAN, P. i RAY, M. (2000). *Espíritu creativo. La revolución de la creatividad y cómo aplicarla a todas las actividades humanas*. Buenos Aires. Vergara.
- GÓMEZ, C. i VILA, I. (2001). (Coords.). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona. Octaedro.

- GONZÁLEZ, M.T. (1999). «La revisión basada en la escuela. Una estrategia de innovación educativa». *Anales de Pedagogía*. (Univ. De Murcia), 8, p. 41-51.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T (Coord) (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares*. Madrid. Prentice.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T. i SANTANA, P. (1999), «La cultura de los centros, el desarrollo del currículo y las reformas». En: J.M. ESCUDERO, (Ed), *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid. Síntesis. P. 321-341.
- GRUPO DE LISBOA (1995). *Límites a la competitividad. Pour un nouveau contrat mondial*. Bruxelles. Labor.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol I y II. Madrid. Taurus.
- HABERMAS, J. (2001). «El valle de lágrimas de la globalización», *Claves de la razón práctica*, 109, p. 4-10.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers changing times*. Chicago. Teachers College Pres.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid. Morata.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Octaedro.
- HOPKINS, D. (2001). *School improvement for real* Routledge/Falmer. Londres i Nova York.
- JAIM ETCHEVERRY, G. (1999). *La tragedia educativa*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- JARES, X.R. (2005). *Educación para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*. Madrid. Ed. Popular.
- JARRY, R. (2000). «¿Cuál será la escuela del siglo XXI?» En: AA.VV. *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. ICE Universidad de Deusto.
- JAUSSI, M.L i LUNA, F. (2002).«Comunidades de aprendizaje. Transformar en lugar de adaptar». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm 316.
- KING, A. i SCHNEIDER, R. (1991). *La primera revolución mundial: Informe del Consejo al Club de Roma*. Barcelona. Plaza y Janés.
- KOUZES, J i POSNER, B. (2005). *El desafío del liderazgo*. Buenos Aires. Granica.
- LEITE, E. (1994).»Dinámica evolutiva do processo creativo». In: E.S De ALENCAR e A.R. VIRGOLIM. *Criatividade: Expressao e desenvolvimento*. Petropolis.Vozes.
- LEITHWOOD, K i JANTZI, D. (1990). «Transformational leadership: How principals can help reform school cultures». *School effectiveness and School Improvement*, 1 (4). P. 249-280.
- LIPOVETSKY, G. (1987). *L'empire de l'ephemère. La mode et son destin dans les sociétés modernes*. Paris. Gallimard.
- LÓPEZ RUPEREZ, F. (2001). *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. Madrid. La Muralla.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J i altres. (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid. Síntesis.
- LÓPEZ, J i SANCHEZ, M. (2004). «La cultura institucional». En: J.M. MORENO OLMEDILLA. (Coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid. UNED.
- LORENZO, M. (2003). »Nuevos modelos de escolarización emergentes en la sociedad reticular». En: M. LORENZO DELGADO (Coordinador). *Las Nuevas Formas de Escolarización*. Barcelona. Escuela Española. Junio.
- LORENZO, M. (2003a). «Escuelas en red: mejorar juntos». En: AA.VV *Organización escolar diferencial. Modelos y estrategias*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- LORENZO, M. (2003b). »Las comunidades de aprendizaje. Una experiencia dialógica de organización educativa.». En: M. LORENZO DELGADO (Coordinador). *Las Nuevas Formas de Escolarización*. Barcelona. Escuela Española. Juny.



- LLORENTE, M.A. (2006). «Un instrumento de resistencia al neoliberalismo». *Cuadernos de Pedagogía* Núm 360. P. 100-103.
- MAJO, J i MARQUES, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Praxis. Barcelona.
- MARCELO, C i ESTEBARANZ, A. (1999). «Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio». *Educación*, 24. P. 47-69.
- MARCELO, C. (1995). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid. CIDE.
- MARCELO, C. (2001). *La función docente*. Madrid. Síntesis. Educación.
- MARCHESI, A. i MARTÍN, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza Editorial.
- MARINA, J.A. (1997). *Crónicas de la ultramodernidad*. ABC Cultural, 24, octubre, p. 62.
- MARTÍN, M. (2003). «La calidad como referente actual para las nuevas instituciones educativas» en: M. LORENZO DELGADO (Coordinador). *Las Nuevas Formas de Escolarización*. Barcelona. Escuela Española. Juny.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ-TABLAS, A. (2000). «De la(s) globalización(es) y sus efectos». *El País*, dissabte 30 de desembre de 2000.
- MARTINEZ MIGUELEZ, M. (1993). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Gedisa. Barcelona.
- MARTIN-MORENO CERRILLO Q. (1996). *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Madrid. Sanz i Torres.
- MARTIN-MORENO CERRILLO Q. (2003). «Las escuelas Chárter». En: AA.VV. *Organización escolar diferencial. Modelos y estrategias*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- MATTELART, A. (1998). «Lo que está en juego en la globalización de las redes». En: I. RAMONET, (Ed). *Internet el mundo que llega. Los nuevos caminos de la globalización*. Madrid. Alianza. P. 19-31.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2001). «Ética y medios de comunicación: Creación de una cultura de tolerancia y paz» (conferencia). *Congreso Internacional sobre ética en los contenidos de los medios de comunicación e internet*. Granada. Octubre de 2001.
- MEJIA, M.R. (1996). *Refundación de la escuela y de la educación*. Encuentro Internacional «Modernidad y Educación». Santiago de Chile, 10-11 julio de 1996.
- MIRALLES, R. (2005). «Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Entrevista realizada al profesor Edgar Morín». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm 342.
- MONTERO, L. (1996). «Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado». En: AA. VV, *Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- MORAES, A.C. (2005). *O Paradigma emergente*. Brasil. Papirus Editora.
- MORIN, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona. Seix y Barral.
- MOTOS, T (2002).»Escenarios para el currículo y la innovación en el siglo XXI.» En. <http://www.iacat.com>.
- MUNN, P., LLOYD, G., CULLEN, M.A. (2000). *Alternatives to Exclusion from School*. London. Paul Chapman Publishing Ltd.
- MUÑOZ-REPISO, M i MURILLO, J. (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación*. Madrid. CIDE. MEC.
- MURPHY, J. (1991). *Restructuring Schools: Capturing and Assessing the Phenomena*. New York. Teachers College Press.

- MURPHY, S. (1993). "Writing portfolios in K-12 schools: Implications for linguistically diverse students". *Writing portfolios. A bridge from teaching to assessment*. Pippin Publishing Limited. Markham. Ontario.
- NAISBITT, J. i ABURDENE, P. (1990). *Megatrends 2000*. Nova York. William Morrow and Co.
- NAVARRO, V. (1998). *Neoliberalismo y Estado de bienestar*. Barcelona. Ariel.
- OCDE (1994). *Escuelas y calidad en la enseñanza. Informe internacional*. Madrid. Paidós-MEC.
- OCDE (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. París. Center for Educational Research and innovation.
- PADILLA, A. i ÁGUILA, A. R. (2001). *Las formas organizativas en la economía digital. De la estructura simple a la organización en red y virtual*. Madrid. Rama.
- PALMER, L.B i GAU, R. (2003). *Charter school authorizing*. Fordham Institute.
- PARRILLA, A; HERNÁNDEZ, E y GALLLEGO, C. (1997). *Educational Innovations as a School Answer to Diversity*. Paper presented at ECER).
- PASCUAL, M. (2006). *En qué mundo vivimos. Conversaciones con Manuel Castells*. Madrid. Alianza.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). «La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas». En: J. GIMENO y A. PÉREZ, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata, p. 338-429.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2001). «La función educativa de la escuela pública actual». En: J. GIMENO (Coord). *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid. Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2002). «La educación infantil en la Aldea Global contemporánea. Retos y sugerencias». En: J.L. GALLEGO. (ed). *La educación infantil: una apuesta de futuro*. Granada. II Congreso Internacional de Educación Infantil. P. 60-81.
- PRADO, D. de (1999). *Educrea: la creatividad motor de renovación esencial de la educación*. Santiago. Universitat de Santiago de Compostel-la. Master Internacional de Creatividad Aplicada Total.
- PRIETO NAVARRO, L. (2004). «¿Es calificar el fin último de la educación, o hay otros objetivos». *Periódico Magisterio Español*. (24 de març de 2004).
- PROSSER, J. (Ed.) (1999). *School culture*. London. Paul Chapman.
- RAMONET, I. (1995). «Cómo nos venden la moto.» En: J. ESTEFANIA. *Contra el pensamiento único*. Madrid. Taurus.
- RAYMOND, M (2003). *The Performance of California Charter Schools*. Hoover Institution.
- RETORTILLO, F. (2001). *Las tecnologías de la información y la comunicación: su contribución al tercer entorno social*. Madrid. El corte inglés.
- REY, G i VEGA, C. (2002). «Fase de sensibilización. Aprender entre todos y todas». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 316.
- RICART, J. E. (1997). «Nuevas formas organizativas: características». En: J. E. RICART. y J.L. ÁLVAREZ. *Cómo prepararse para las organizaciones del futuro*. Barcelona. Folio. P. 11-35
- ROJO, J. (2002).«Una experiencia de encuentro y participación educativa: las comunidades de aprendizaje». En: Consejo Escolar de Castilla y León: *Participar, y cómo, en la educación. Esa es la cuestión*. Junta de Castilla-Lleó.
- ROSNAY, J. (1995). *L'homme symbolique: regards sur le troisième millènaire*. París. Du Soleil.
- RUÉ, J. (1999). «Escenarios, referentes y posibilidades». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 283.
- SAN MARTÍN, A. (1995). *La escuela de las tecnologías*. València. Universitat de València.

- SAN MARTIN, A. (2002). «Hacia un reparto equilibrado del poder en las organizaciones escolares». *Revista de Organización y Gestión Educativa*. Núm 4. Juliol-agost 2002.
- SAN MARTÍN, A. i BELTRÁN, F. (2002). «La complejidad de la mirada a la escuela actual». En: E. MARTÍN RODRÍGUEZ (Coord.). *Desarrollo de las instituciones educativas*. Madrid. UNED.
- SAN MARTÍN, A; PEIRATS, J i SALES, C (2000). «¿Son innovadoras las tecnologías de la información en los centros escolares? Un mito a cuestionar». *XXI Revista de Educación*, 2. P. 77-90.
- SANTO DOMINGO, R. (2006). «Otro estilo de concertada». *Periódico Magisterio Español*. (13 de diciembre de 2006).
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga. Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid. Morata.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid. Muralla.
- SARAUSA, A. (2002). «Adhocracia o la innovación organizativa». Actes de comunicacions del VII CIOIE. Sant Sebastià.
- SAVATER, F. (1997). Entrevista. «La razón optimista». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm 262. Octubre, 1997.
- SCHMELKES, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Washington DC. OEA.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós-MEC.
- SECRETARIA GENERAL DE L'ASSOCIACIÓ INTERNACIONAL DE CIUTATS EDUCADORES (2000). «Palermo obre les portes. «L'escola adopta un monument». *Barcelona Educació*, núm 14, desembre, p. 24.25.
- SENGE, P. (1992/1995). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires. Granica.
- STAINBACK, S i STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea.
- STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms*. Baltimore. Maryland. Paul H. Brookes Publishing.
- TERRÉN, E. (2005). «Rutina, diversidad e incertidumbre: la organización educativa ante entornos multiculturales». En: M. FERNÁNDEZ i M. GUTIERREZ (Coords). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Universitat Internacional d'Andalusia. Akal.
- TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid. Morata.
- TOURAINÉ, A. (1997). «Prefacio» en: J. ESTEFANIA. *Contra el pensamiento único*. Madrid. Taurus.
- TRILLA, J. (1999). «La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos». *Cuadernos de pedagogía*, Núm. 278, p. 44-48.
- TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (2003). Universitat de Deusto. Bilbao.
- VALLESPÍN, F. (2000). *El futuro de la política*. Madrid. Taurus.
- VEUGELERS, W i ZIJLSTRA, H. (2002). «Redes de escuelas: una herramienta poderosa». *Cuadernos de Pedagogía*, Núm 319, desembre.
- WELLS, G. (2006). «La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad». En. AA. VV. *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona. Graó.
- ZABALZA, M.A. (1999). «Nuevas orientaciones en la atención a la diversidad». *Congreso Internacional sobre la Atención a la Diversidad*. Santiago de Compostela.

- ZABALZA, M.A. (2000). «Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras». Madrid. *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. P. 241-271.
- ZABALZA, M.A. (2000a). «Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje». *Revista Española de Pedagogía*. 217, (LVIII), 459-489.
- ZABALZA, M.A. (2001).«Evaluación de los aprendizajes en la Universidad» En: A. GARCIA-VALCARCEL (Coord). *Didáctica universitaria*. Madrid. La Muralla.
- ZUDAIRE, B i LAVADO, J. (2002). «Fase de selección de prioridades y organización. No todo es posible al mismo tiempo». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 316.