

***Tradicions i línies de recerca en  
organització escolar***

***Dra. María AMPARO CALATAYUD SALOM***

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

## **Introducció**

### **CAPÍTOL 1: Tradicions d'investigació i estratègies amb implicacions en l'àrea d'organització escolar. Evolució i tendències**

#### 1. Investigació sobre eficàcia escolar

1.1. Significat del moviment de les escoles eficaces per a l'àmbit de l'organització escolar

1.2. El panorama actual del moviment de l'eficàcia escolar: diferents generacions

1.3. Valoracions i reflexions al voltant dels estudis d'eficàcia escolar

#### 2. Investigació sobre la millora escolar

2.1. El pas de les escoles eficaces a la millora de l'escola

2.2. Significat del moviment de la millora escolar per a l'àmbit de l'organització escolar

2.3. El panorama actual del moviment de millora escolar: diferents generacions

2.4. Valoracions i reflexions al voltant dels estudis de millora escolar

#### 3. La millora de l'eficàcia escolar. Un intent de síntesi

3.1. La millora de l'eficàcia escolar: fusió del moviment d'eficàcia i de la millora de l'escola

3.2. Significat del moviment de millora de l'eficàcia escolar

3.3. Valoracions i reflexions al voltant dels estudis de millora de l'eficàcia escolar

#### 4. Desenvolupament organitzatiu

4.1. La revisió basada en l'escola com una reconstrucció educativa del desenvolupament organitzatiu

#### 5. El moviment de les organitzacions que aprenen

6. La gestió de la qualitat total, filosofia de gestió empresarial lligada a la recerca de l'eficiència

7. Acostament als paradigmes que vertebraren a les diferents tradicions d'investigació

Com a conclusió del capítol

## **CAPÍTOL 2: Línies d'investigació en Organització Escolar. Llums i ombres**

1. Investigar en organització escolar?
2. Ombres i obstacles per a la investigació en organització escolar
3. Algunes «llums» per a investigar en organització escolar
4. Línies actuals d'investigació
  - 4.1. Quins, segons el nostre criteri, podrien ser els problemes, les temàtiques rellevants per a investigar en organització escolar?

Com a conclusió del capítol

## **Introducció**

Aquesta publicació pretén aprofundir en l'evolució de les principals tradicions i estratègies d'investigació que més impacte i repercussió han tingut en l'organització escolar. Moviments que enfoquen el centre escolar com a factor clau de millora i unitat bàsica del canvi educatiu. Entre aquestes, destaquem el moviment de les escoles eficaces, la millora de l'escola, la millora de l'eficàcia escolar, el desenvolupament organitzatiu i les organitzacions que aprenen, entre d'altres. Aquestes línies d'investigació han insistit en la importància i el reconeixement del que és organitzatiu com a element bàsic per a conèixer, comprendre i canviar les organitzacions escolars. A més, s'incideix en els projectes de futur que també se li assignen a la investigació en organització escolar. Aquesta recerca ha de destinar-se i prendre com a únic referent la comprensió de l'organització per a posar en marxa les estratègies de transformació i millora necessàries. Ha d'estar sempre al servei de la millora i el canvi de les organitzacions.

## CAPÍTOL 1

### TRADICIONS I ESTRATÈGIES DE RECERCA AMB IMPLICACIONS EN L'ÀREA D'ORGANITZACIÓ ESCOLAR. EVOLUCIÓ I TENDÈNCIES EN ELS ÚLTIMS ANYS

---

#### 1. Introducció

L'estudi de les organitzacions escolars ha experimentat una ràpida i interessant evolució en les tres últimes dècades. Concretament, en els últims 25 anys és quan realment sorgeix la nova comprensió del «centre escolar» com a organització. Les causes de tot això han estat molt variades, però potser se centren en els canvis que es donen en els centres a causa de les demandes externes, per l'intent d'explicar l'escola cada vegada més aïllada d'una altra classe d'organitzacions com són, per exemple, les organitzacions industrials, empresarials, etc.

Indubtablement una de les línies d'investigació que fa aportacions importants al coneixement de les organitzacions escolars, i que ha rebut contribucions des de diferents models i enfocaments teòrics en organització escolar, és el que s'ha produït en els últims anys sota dues tradicions d'estudi sobre la qualitat i la millora dels centres. Un és l'anomenat moviment d'escoles eficaçes i un altre la millora de l'escola. En tots dos models d'investigació hi ha un reconeixement del paper de mediació que exerceix el centre educatiu entre les polítiques de reforma i les pràctiques escolars i, sobretot, presenten com a principal objectiu millorar la qualitat educativa de les institucions. A més, es fa palès que els canvis en les formes de realitzar l'ensenyament no es poden entendre sense que s'hagen produït també canvis en les organitzacions escolars: condicions, relacions, valors organitzatius, cultura institucional, estructures organitzatives, etc.

Hi ha dues tradicions notables d'investigació en la dècada dels vuitanta que van marcar una fita important en l'estudi de les organitzacions escolars. Com diu Martín (2002 a), l'escola hi adquireix un «protagonisme estel·lar a l'hora de ressaltar la seua importància en l'aprenentatge dels estudiants i en els processos de canvi i innovació institucional» (p. 71).

Com comentarem, posteriorment, cadascuna de les tradicions parteix de supòsits científics, metodològics, epistemològics, molt diferents.

Actualment es fa un important esforç en la direcció d'integrar les dues tradicions de recerca, que ha donat lloc al moviment denominat «millora de l'eficàcia escolar». De la mateixa manera, també assistim en els últims anys a la proliferació d'un moviment de desenvolupament creixent a les escoles de primària i secundària. Ens referim a tot el que té a veure amb la qualitat: la gestió de la qualitat (Bolívar, 1999, Martín, 2002 a).

Podem relacionar el coneixement generat sobre avaluació de centres als moviments o «onades» que entorn de la millora han recorregut últimament les polítiques i investigació sobre les escoles. Des d'aquestes coordenades, s'han identificat tres grans enfocaments, i cadascun ha girat al voltant d'altres tants temes o nuclis d'interès: *a*) eficàcia (escoles eficaces), *b*) millora (millora escolar), *c*) qualitat (reestructuració, reconversió i «gestió de la qualitat»). Els tres moviments, malgrat les seues diferències i orientacions específiques, coincideixen a prendre el centre escolar com a «factor» clau de millora i unitat base del canvi educatiu. (Bolívar, 1999, p. 380).

En aquest capítol intentarem presentar cadascuna d'aquestes dues línies d'investigació notables que durant l'últim terç del segle XX han treballat en el desenvolupament de les organitzacions escolars. Primerament, analitzarem la tradició centrada en la identificació de les característiques i factors de les escoles eficaces. Després passarem a ressaltar el paper clau dels centres escolars, tant en l'aprenentatge dels alumnes com en la possibilitat que certs projectes de canvi arriben a bon port, més propi del moviment de millora de l'escola.

En tercer lloc, ens centrarem en la convergència o fusió de la tradició eficàcia escolar i millora de l'escola, una tradició denominada millora de l'eficàcia escolar, que, com molt bé argumenta Martín (2002 a), no està exempta de dificultats i incomprendiments, sinó que el que realment pretén és «integrar en les investigacions les aportacions més rellevants de cada un dels enfocaments, tant en la generació de processos de desenvolupament escolar com en l'assoliment de la consolidació dels aprenentatges dels alumnes» (p. 71).

Abans de comentar cada un d'aquests moviments, cal dir que en els primers mesos de l'any 2002 es crea la xarxa Iberoamericana d'Investigació sobre Eficàcia Escolar i Millora de l'Escola (RIEME), sota els auspicis del CIDE del Ministeri d'Educació i Ciència. Aquesta xarxa pren com a eixos de treball les investigacions, els estudis relacionats amb els moviments d'eficàcia escolar i millora de l'escola (pàgina web: <http://www.mec.es/cide/rieme>). Posteriorment l'any 2002 es refunda aquesta Xarxa com a Xarxa Iberoamericana d'Investigació sobre Canvi i Eficàcia Escolar (RINACE, Web: [www.rinace.org](http://www.rinace.org)).

A més a més, al llarg d'aquest capítol, també incidirem en la teoria del desenvolupament organitzatiu que, en la dècada dels 70, es va configurar com un procés de canvi, mitjançant la gestió col·laborativa dels processos organitzatius i incidint en la cultura de l'organització amb vista a fer que aquesta incrementara la seua eficàcia. També comentarem, a grans trets, una estratègia de canvi que, influenciada per plantejaments relacionats amb la millora escolar, va tractar de potenciar la col·laboració professional dins dels centres. Es tracta de l'estratègia denominada «revisió basada a l'escola», considerada per Bolívar (1999) com una reconstrucció educativa del desenvolupament organitzatiu.

Finalment explicitarem, encara que siga breument, tot el que suposa el moviment de la qualitat. Aquest moviment, dins de les noves polítiques educatives, es proposa reestructurar i redissenyar els centres escolars amb èmfasi en l'autonomia i la gestió basada en l'escola, redissenyant els rols i les estructures organitzatives, tal com argumenta Bolívar (1999 a). A més, també es farà esment de l'aplicació als centres escolars del que ha suposat la gestió de la qualitat total de les organitzacions empresarials.

Al final d'aquest capítol, tractarem algunes reflexions sobre organitzacions que aprenen, que, segurament, constitueixen el moviment més vigent i contemporani. I ja per concloure, m'agradaria matisar que s'han triat aquests moviments i no altres, entre altres aspectes, perquè seguint les orientacions d'autors com Bolívar (2000), Siroknit (1994), Dalin i Rolff, (1993), Hopkins (1998), aquests són enfocaments veritablement determinants del canvi institucional. Com descobrirem en les pàgines següents es tracta de teories que coincideixen en una sèrie d'aspectes fonamentals. D'entre els més importants destaquem:

\* La consideració del centre escolar com a unitat principal del canvi. El centre es determina com a clau de millora. La manifestació explícita que cada centre és únic i irrepetible.

\* S'entén el canvi com a aprenentatge de la institució.

\* El focus del canvi se centra bàsicament en les condicions internes del mateix centre. D'aquí que tinguen una gran rellevància aspectes relatius a l'estructura organitzativa, cultura, sistema relacional, etc.

\* La millora és conseqüència com argumenta Bolívar (2000) de mobilitzar l'energia interna.

\* El canvi comporta un procés continu.

\* La importància d'institucionalitzar el canvi: aquest ha de ser el seu principal objectiu. «No n'hi ha prou amb la posada en pràctica d'un canvi, l'èxit ha de ser jutjat en funció que arribe a formar part de les maneres habituals d'actuar de l'escola» (Bolívar, 2000, p. 69).

Ara ja sense més preàmbuls, passem a comentar els aspectes més importants de cada un d'aquests moviments, intentant relacionar-los amb l'assignatura: organització i gestió de centres educatius del grau de Magisteri.

## **2. Investigació sobre eficàcia escolar**

### **2.1. Introducció**

Entre les iniciatives educatives per a aconseguir una educació de qualitat destaca especialment un moviment que es desenvolupa en la dècada dels setanta, conegut com el moviment de les escoles eficaces. (Fernández i altres, 2002, p. 325).

El moviment de les escoles eficaces més conegut internacionalment com a «School effectiveness research» sorgeix entre finals de la dècada dels 60 i principis dels 70. Comença la seua marxa als Estats Units, però a poc a poc es va estenent a altres països com Anglaterra, Holanda, Austràlia, Nova Zelanda, països nòrdics, etc. A Espanya ha tingut realment poca incidència però sí que hi ha hagut estudis rellevants al respecte. D'entre aquests podem destacar, per exemple, els treballs dels següents autors: Yáñez i altres (2003), Castejón,



(1996), Muñoz-Repiso *et al.* (1995), Rodríguez Gómez (1991), Gómez Dacal (1989), Fuentes (1986).

La investigació sobre eficàcia escolar es va iniciar aproximadament a mitjans de la dècada dels setanta. Va nàixer als EUA en un context social molt crític cap al paper que les institucions educatives tenien en la formació científica i tècnica dels ciutadans en un moment de grans expectatives de creixement econòmic. (Yáñez i altres, 2003, p. 327).

L'aparició d'aquest moviment es deu en part als resultats explicitats en l'Informe Coleman (1966) sobre la igualtat d'oportunitats. Aquest estudi va marcar un abans i un després i va impulsar, sense estar entre els seus objectius principals, l'anomenat moviment de les escoles eficaces. Coleman va extraure unes conclusions molt pessimistes en afirmar el nul o mínim influx de l'escola, el professor i l'ensenyament sobre el rendiment dels alumnes, sobretot davant d'altres variables com el nivell socioeconòmic, ètnic i cultural dels estudiants i les seues famílies. Com argumenten els autors Davis i Tomàs (1992), aquest estudi va venir a demostrar que «els factors no escolars són més importants que les variables escolars sobre l'èxit i el fracàs escolar» (p. 16). Aquesta assumpció bastant pessimista en relació amb la tasca que desenvolupa l'escola es va servir d'un lema: l'escola realment no importa, atès que els resultats acadèmics no depenen sinó de les condicions amb què accedeixen i viuen els alumnes.

En el treball de Coleman es van mesurar tres grups de característiques escolars en relació amb el rendiment en diverses matèries (matemàtiques, llengua o desenvolupament verbal, coneixement pràctic, ciències socials i naturals i humanitats): característiques del professor; currículum i facilitats materials; característiques dels grups en els quals els alumnes eren situats (*background* o història personal de l'alumne).

Aquest estudi va tractar d'eliminar mitjançant l'aplicació de tècniques estadístiques la influència de l'origen ètnic i socioeconòmic dels estudiants. Aquests tres grups de característiques de l'escola explicaven el 10% de la variància del rendiment dels alumnes, i era el tercer grup (operativitzat com la mitjana de les característiques de *background* dels alumnes) el que explicava la major part d'aquest 10%. D'aquesta manera es va corroborar la

gran influència de l'origen ètnic i socioeconòmic en l'àmbit de l'escola i l'escassa repercussió de la mateixa escola i els professors.

És important ressaltar que estudis posteriors que es van fer també van corroborar el mateix que l'informe Coleman. Per exemple, podem destacar l'estudi de Jenks *et al.* (1972), que entre les seues conclusions més importants planteja:

\* L'escola contribueix poc a la reducció de diferències entre rics i pobres, entre alumnes capaços i menys capaços.

\* El rendiment escolar és determinat per les característiques d'entrada dels estudiants relatives a les seues circumstàncies familiars. Qualsevol altre factor té només una importància secundària.

\* Hi ha pocs indicadors que els programes de reforma, com l'educació compensatòria, puguin disminuir les desigualtats cognitives.

\* Només la igualtat en termes d'ingressos podria mitigar les desigualtats intel·lectuals.

Altres estudis, com els de Hauser *et al.* (1976), Alexander i Eckland (1980), etc., també van arribar a la conclusió que la influència de les característiques de l'escola era molt petita després de restar l'efecte de l'estatus socioeconòmic de les famílies dels alumnes. En aquesta mena d'estudis es van trobar altres correlacions entre aquell estatus i el nivell d'assoliment dels estudiants i gairebé insignificants correlacions entre l'assoliment i les característiques de l'escola i de la instrucció.

Tots aquests estudis van incidir que a poc a poc s'anara desenvolupant un moviment que es va denominar escoles eficaces i que va tractar de demostrar la influència d'algunes escoles en l'obtenció de bons resultats. Ara del que es tractava era de la recerca de quins eren els indicadors d'eficàcia escolar.

## **2.2. Significat del moviment de les escoles eficaces per a l'àmbit de l'organització escolar**

Davant dels resultats dels estudis anteriors, les investigacions empreses pel moviment de les escoles eficaces tracten de fer evident, identificar i potenciar els elements institucionals que caracteritzen les organitzacions escolars amb un millor rendiment escolar. Aquest moviment en paraules de Fernández i altres (2002), intenta trobar «quines són les dimensions

o elements de les escoles que fan que aconseguisca millor els seus objectius que d'altres, tractant d'identificar aquells elements més relacionats amb un bon o mal aprenentatge dels estudiants» (p. 325)

Una de les implicacions més importants d'aquest moviment per a l'àmbit de l'organització escolar va ser revelar que realment les formes d'organització i gestió dels centres escolars estan estretament vinculades amb els rendiments dels alumnes. Va destacar la importància d'aspectes organitzatius com el lideratge, la participació, el clima institucional, la planificació i la comunicació sobre la qualitat educativa. En aquest sentit, Yáñez i altres (2003) afirmen que la importància del moviment de les escoles eficaces resideix sobretot a constituir el primer intent seriós i sistemàtic d'«enfocar els problemes educatius des de la perspectiva del centre com a organització. És el primer esforç per superar una visió reduccionista del fet educatiu com una cosa que es desenvolupa gairebé exclusivament en l'àmbit de les aules i del procés d'ensenyament i aprenentatge» (p. 327).

En general, les idees que destaquen relacionades amb la seua incidència en l'àmbit de l'organització escolar són les següents:

- \* L'atenció del moviment d'escoles eficaces sobre el conjunt de variables organitzatives. Per primera vegada es presenta el rendiment escolar com a aliè al professor i a l'alumne, i s'afirma que les variables organitzatives i de gestió de l'escola determinen la seua eficàcia.

- \* Entendre el centre com a organització i el centre com a element bàsic d'assoliment de qualitat. En aquest sentit, Mortimore (1991) considera la institució escolar com l'eix central per a la consecució de la qualitat i l'eficàcia, des d'on es proporciona al seu torn qualitat als èxits dels estudiants i al mateix sistema.

Aquestes consideracions presenten com a idea fonamental el fet següent: les formes d'organització i modes de funcionament d'un centre tenen molt a veure amb els resultats dels alumnes. Per tant, l'objectiu d'aquest moviment és tractar de configurar un patró o model de comportament institucional determinat i característic d'una escola rendible. En aquest sentit, parlem d'escoles eficaces quan faciliten la qualitat del procés educatiu en l'aula. Mortimore (1992) defineix l'escola eficaç com aquella en la qual els alumnes progressen més enllà del que podria ser esperat a partir de les seues característiques d'entrada.

En aquesta línia d'investigació es planteja que una escola eficaç i de qualitat és, doncs, la que aconsegueix els fins proposats amb els mitjans adequats i l'escola de qualitat és la que a més, es proposa fins socialment i humanament rellevants (Reynolds i altres, 1997). L'assoliment de bons resultats acadèmics per part dels alumnes (tenint en compte les seues característiques d'entrada al centre) ha estat i continua sent el criteri d'eficàcia més utilitzat en la investigació anglosaxona sobre escoles eficaces: a major rendiment, major eficàcia i, consegüentment, major qualitat.

Malgrat aquests supòsits explicitats anteriorment, també cal dir que el significat d'organització en el moviment de les escoles eficaces s'entén des de la perspectiva o racionalitat tècnica, empírico-analítica, positivista, conductista, etc., en la qual les organitzacions es presenten com a entitats racionals orientades a la consecució dels fins explícits, definits normalment des d'instàncies externes als mateixos centres, i el funcionament es pot preveure i planificar per endavant (Martín, 2002). En aquest sentit, s'assisteix a una concepció de l'escola purament instrumental, en la qual els fenòmens són observables, mesurables, quantificables i la metodologia és pròpia de la investigació experimental.

Aquesta visió mecanicista de l'organització escolar que implícitament defensen o és present en alguns enfocaments d'investigació i avaluació experimental desconsidera la capacitat dels centres i els seus actors per a recrear i interpretar, a la llum de les seues experiències i autobiografies, tant l'espai institucional en què es desenvolupa l'ensenyament com els exercicis professionals dels professors. (Martín, 2002, p. 77).

Així, per a valorar la qualitat, l'eficàcia o ineficàcia de les institucions escolars sempre estarà en funció del nivell dels èxits aconseguits pels estudiants (Martín, 2002, p. 2002).

Una institució educativa és millor o té més qualitat en la mesura que obté uns bons resultats escolars, és a dir, quan els nivells d'assoliment o el rendiment acadèmic dels seus alumnes és alt. (Martín, 2002, p. 79).

### **2.3. El panorama actual del moviment d'eficàcia escolar: diferents generacions**

Abans de començar a comentar els diferents períodes d'evolució d'aquest moviment, des que s'inicia cap als anys 70 fins als nostres dies amb la integració amb el moviment de millora de l'escola, denominat millora de l'eficàcia escolar, volem matisar, seguint els comentaris de Martín (2002), que no resulta fàcil unificar criteris per a determinar quan exactament comença i acaba una generació. Hi ha fins i tot diferents noms per a referir-se a cada una. Per exemple, Creemers (1997), ens parla de generacions, que serà la terminologia que seguirem. Stoll, Reynolds, Creemers i Hopkins (1997) prefereixen utilitzar el terme d'onades i, finalment, Mortimore (2001) s'inclina pel vocable fases.

*\* Una primera generació dels estudis d'eficàcia que data de finals dels 70 i els de la dècada dels 80.*

Els estudis duts a terme durant la dècada dels anys setanta pretenen prioritàriament comprovar la influència de les institucions escolars en el rendiment dels alumnes, controlant les diferències inicials o de partida amb què els estudiants accedien als centres. Són investigacions fetes en el nivell d'educació primària i que es fixen exclusivament en els productes o resultats acadèmics com a criteri últim per a valorar la qualitat o eficàcia de les escoles. (Martín, 2002, p. 83).

Comença a partir de la polèmica que es va generar amb els resultats de l'informe Coleman (1966) i altres estudis que ja hem esmentat anteriorment. A partir de tot això sorgeix el moviment de les escoles eficaçes dirigit a demostrar la importància de les escoles i els factors relacionats amb el rendiment acadèmic dels alumnes partint de supòsits com els que apunten Fernández i altres (2002):

- Es poden identificar centres eficaços en relació amb el rendiment dels seus alumnes.
- Els centres eficaços presenten característiques relacionades amb aquest rendiment que podrien ser modificades, si escau, a partir d'accions de canvi o innovació per a millorar el rendiment dels alumnes i, en conseqüència, l'eficàcia escolar.
- Les diferències que es poden plantejar entre escoles es reflecteixen en el rendiment dels alumnes.

Les investigacions que van deixar empremta en aquest període són bàsicament dues: la d'Edmons (1979) i la de Rutter *et al.* (1979). El resultat d'aquests estudis va ser determinar

que un cert nombre de factors semblaven estar relacionats amb l'eficàcia. Totes dues investigacions es fonamentaven en mètodes correlacionals per a demostrar l'associació entre factors d'eficàcia (característiques de les escoles i les aules) i el rendiment escolar dels alumnes. Si hi aprofundim una mica més, podem comentar que l'estudi d'Edmons (1979), bàsicament va determinar 5 factors d'eficàcia:

- \* Fort lideratge educatiu.
- \* Altes expectatives pel que fa als resultats dels alumnes.
- \* Èmfasi en les destreses bàsiques.
- \* Clima segur i disciplinat.
- \* Avaluació freqüent del progrés dels alumnes.

En canvi, per Rutter *et al.* (1979), els factors més determinants d'una alta eficàcia són els següents:

- \* El sistema de control dels alumnes. Les escoles eficients fan servir el premi i el suport, més que el càstig.
- \* L'ambient proporcionat als alumnes. Les escoles més eficients proporcionen bones condicions de treball als alumnes i als professors.
- \* La implicació dels alumnes. Les escoles eficaces donen més responsabilitat i participació als alumnes.
- \* El desenvolupament acadèmic dels alumnes. Les escoles eficaces fan un ús positiu de la feina a casa, establint objectius acadèmics clars, i els professors tenen altes expectatives dels alumnes.
- \* El comportament dels professors, que manifesten una actitud positiva per a tractar els problemes socials i personals dels alumnes.
- \* La gestió de l'aula. Les escoles eficaces tenen professors que preparen les classes i que mantenen l'atenció dels alumnes i l'ordre a la classe.
- \* La gestió de l'estructura del centre. Les escoles eficaces combinen un lideratge actiu del director amb la participació del conjunt dels professors.

També al Regne Unit són importants els estudis de Reynolds (1976, 1985) en què es van trobar els següents factors associats amb els centres més eficaços:

- \* Alta proporció d'alumnes en llocs de responsabilitat.
- \* Expectatives acadèmiques positives.
- \* Baix nivell de control institucional i de direcció coactiva.
- \* Alt nivell de participació dels alumnes.
- \* Mida reduïda del centre.
- \* Proporcions adequades professor/alumne.
- \* Actituds tolerants sobre la imposició de certes regles.

A més d'aquests tres treballs que van ser representatius de l'inici dels moviments d'escoles eficaces, podem apuntar dos estudis que van ser els que van marcar les tendències d'aquest moviment en la segona generació. Ens referim a les investigacions plantejades pels autors Purkey i Smith (1983) i Mackenzie (1983), estudis que han estat revisats al nostre país per Fonts (1986) i Ordre (1988).

Seguint aquests dos últims autors, podem dir que Purkey i Smith (1983) van ser importants en el seu moment perquè presenten un retrat robot del que per a ells és l'escola eficaç. En aquest retrat arriben a distingir nou variables d'organització-estructura i quatre variables de procés. Les primeres, que són variables que permeten una certa manipulació burocràtica (autonomia, lideratge, estabilitat de la plantilla, temps d'aprenentatge, etc.) són vistes com a precedents i facilitadors de les variables de procés (planificació compartida, sentit de comunitat, objectius clars, altes expectatives, avaluació constant, ordre i disciplina), les quals estan clarament lligades al clima i a la cultura del centre escolar.

L'estudi de Mackenzie (1983) argumenta que les variables que expliquen més bé el rendiment dels alumnes són bàsicament tres: el lideratge, l'eficàcia i l'eficiència. Passem a veure el significat de cadascuna d'aquestes:

\* Lideratge és la condició necessària per a aconseguir eficàcia i eficiència. El lideratge inclou variables referides a actituds i conductes que inspiren a altres cap a esforços col·lectius eficaços que creen un clima favorable per a millorar el rendiment acadèmic. El lideratge es veurà, per tant, afavorit per elements com el consens i l'estabilitat de la plantilla, entre d'altres.

\* L'eficiència que és entesa com la forma en què ha d'utilitzar-se el temps a classe per a afavorir l'aprenentatge dels alumnes. Entre les variables que afavoreixen l'eficiència trobem el clima ordenat, l'avaluació freqüent i l'ensenyament estructurat.

Finalment, abans de passar a explicar les limitacions i aportacions més importants d'aquesta primera generació d'escoles eficaces, comentem les 10 característiques que més influeixen en els resultats escolars, i que per tant caracteritzen l'escola eficaç. Ens basem en l'informe internacional sobre «escoles i qualitat de l'ensenyament» elaborat per l'OCDE (1991, p. 184):

- \* Un compromís amb norma i metes clares i comunament definides.
- \* Planificació en col·laboració, coparticipació en la presa de decisions i treball col·legiat en un marc d'experimentació i avaluació.
- \* Direcció positiva en la iniciació i el manteniment de la millora.
- \* Estabilitat del personal.
- \* Una estratègia per a la continuïtat del desenvolupament personal relacionat amb les necessitats pedagògiques i d'organització de cada escola.
- \* Un elevat nivell d'implicació i suport dels pares.
- \* La recerca i el reconeixement d'uns valors propis de l'escola més que individuals.
- \* Màxima ocupació del temps d'aprenentatge
- \* Suport actiu i substancial de l'autoritat educativa responsable.

Aquesta primera generació d'estudis d'eficàcia escolar va suposar una aportació important, i va donar lloc a un avanç en el desenvolupament de la investigació sobre eficàcia: la segona generació del moviment d'escoles eficaces.

Abans de comentar les característiques més rellevants d'aquest període considerem que és important destacar les aportacions més interessants i les limitacions dels estudis d'eficàcia escolar que es van desenvolupar en la primera generació. En relació amb les limitacions, Fernández i altres (2002) manifesten que es tracta d'estudis que no estan contextualitzats (no es té en compte la idiosincràsia de cada centre educatiu), s'estudien escoles atípiques, essencialment urbanes i de primària, etc. A més d'aquestes limitacions, també se'n presenten altres referides més a l'àmbit de la metodologia. Per exemple, la simplicitat en els instruments



de recollida de dades i falta de claredat en el mesurament de les variables, l'ús de tècniques estadístiques, fonamentalment correlacionals, anàlisi de regressió, etc.

A pesar d'aquestes limitacions, la primera generació d'estudis va marcar la consideració d'alguns aspectes que fins al moment no eren tinguts en compte, segons els autors (Fernández, i altres, 2002, p. 330):

- \* Es considera l'escola com a unitat per a l'anàlisi d'investigacions i per a implantar processos de canvi.

- \* Es genera una cultura de preocupació pel funcionament escolar que va progressivament interessant-se pels aspectes més dinàmics d'aquesta.

- \* Es valora el paper de l'escola per a aconseguir l'èxit escolar a alumnes desfavorits.

- \* S'inicia un acostament a la realitat escolar, introduint més factors i nivells de complexitat en els models d'eficàcia escolar.

- \* S'introdueixen noves vies metodològiques per a comprendre i explicar els efectes de les escoles.

\* *Una segona generació dels estudis d'eficàcia que recull les investigacions de finals dels 80 i de la primera meitat dels anys 90.* Fonamentalment aquesta etapa es va caracteritzar per superar els errors metodològics de la primera generació gràcies a l'avanç de noves tècniques per a l'anàlisi estadística, com l'anàlisi d'estructures de covariància (anàlisi causal) i els models jeràrquics lineals (anàlisi multinivell). (Martín, 2002; Coronel, 1998; Levine, 1992; Austin i Reynolds, 1990).

Aprofitant l'experiència acumulada durant la primera generació, els estudis realitzats ara suposen un avanç en els dissenys metodològics d'investigació emprats, amb tècniques i anàlisis estadístiques més refinades, així com en l'acumulació d'evidències sobre els elements institucionals i personals que són presents en el funcionament de les escoles eficaces. (Martín, 2002, p. 85).

Els avanços de la segona generació d'estudis sobre eficàcia escolar són sintetitzats per Teddlie i Roberts (1993) en els següents:

- \* Consistència i estabilitat dels efectes de l'escola.

- \* Desenvolupament de la teoria sobre els efectes de l'escola.

- \* Naturalesa multinivell dels efectes de l'escola.
- \* Inclusió del context per a explicar els efectes de l'escola.
- \* Paper del director sobre els efectes de l'escola.
- \* Interacció entre el professor i els efectes de l'escola.
- \* Experiències de socialització del professor com a diferenciadors de les escoles eficaces.

En aquesta segona generació i a causa dels avanços que s'han esmentat, comencen a proliferar una sèrie d'investigacions que tracten d'establir de manera minuciosa els factors que determinen les escoles eficaces. Aquesta etapa no només és important pel desenvolupament de noves tècniques estadístiques més complexes, els programes informàtics, les tècniques observacionals, sinó també per la consideració del valor afegit i l'aplicació de la teoria de la cultura organitzacional en l'àmbit de les institucions educatives.

Com van demostrar diferents investigacions sobre eficàcia de les escoles, els resultats de les institucions escolars no estan totalment determinats per la seua situació de partida. Les escoles intervenen en el progrés dels alumnes, de manera que es pot afirmar que unes escoles són millors que altres a promoure aquests progressos. Com argumenta Murillo (2002), s'entén per escola eficaç «aquella que promou de manera duradora el progrés de tots els seus alumnes més enllà del que s'esperava tenint en compte el seu rendiment inicial i la situació d'entrada, assegura que cada un d'ells aconsegueix els nivells més alts possibles i millora tots els aspectes de desenvolupament i rendiment de l'alumnat» (p. 36).

A continuació, comentem diferents estudis que han intentat delimitar les variables o els factors d'eficàcia en els centres escolars. D'investigacions sobre això n'hi ha moltes, però, potser, cal destacar aquelles que van marcar una fita en indicar les variables escolars que directament afecten el rendiment dels alumnes. D'entre diversos estudis rellevants, destaquem principalment els següents:

1. La investigació de Fullan (1985) és relativament rellevant perquè estableix una sèrie de factors eficaços vinculats més directament a la dinàmica interna dels processos organitzatius del centre escolar. D'entre els més rellevants destaca els següents:

- Delicadesa del líder per als processos educatius.
- Sistema de valors que oriente el treball del centre.

- Interacció i comunicació intensa.
- Ambient de col·laboració per a la planificació i l'aplicació.

2. L'estudi fet per Mortimore i altres (1988) va ser realment important perquè, entre altres coses, va tractar d'assenyalar l'existència de característiques pròpies de l'escola que afavoreixen el seu millor funcionament. Trets relatius per exemple a: la seua grandària, l'ambient i l'estabilitat dels professors, etc. No obstant això, hi ha altres factors que veurem a continuació, que són els que realment determinen l'eficàcia d'una escola:

Factors responsables de l'eficàcia de l'escola:

1. Lideratge intencional del director i del seu equip.
2. Implicació del cap d'estudis.
3. Implicació dels professors.
4. Consistència entre els professors.
5. Unitats didàctiques estructurades.
6. Ensenyament intel·lectualment atractiu.
7. Ambient centrat en el treball.
8. Continguts limitats en cada sessió d'aprenentatge.
9. Màxima comunicació entre professors i alumnes.
10. Registre del progrés dels alumnes.
11. Implicació dels pares.
12. Ambient positiu.

Font: Mortimore i altres (1988).

Aquests 12 factors propis de les escoles eficaces van ser classificats en tres grups en funció de les persones responsables que es veien afectats per ells: política educativa, política de classe o tots dos.

Grups de factors Engloba els següents factors: Política del centre Núm. 1, 2, 3 i 4

Política de classe Números 5, 6, 7, 8, 9 i 10. Política de centre i classe Núm. 11 i 12.3

3. Els estudis fets als EUA per Teddlie i Stringfield (1993). Una de les qüestions rellevants d'aquest estudi és que van obtenir la informació més rellevant al voltant d'estudis qualitatius, encara que també van fer anàlisis quantitatives. Les escoles eficaçes presentaven les següents característiques:

Més temps dedicat a la tasca.

Utilització de nous materials.

Estimulació de l'aprenentatge independent.

Disciplina forta.

Clima bo.

Exposició dels treballs dels alumnes.

Bon estat i aparença de l'aula.

4. L'aportació significativa de l'autor Scheerens (1992). Aquest model proposat per Scheerens s'anomena integrat perquè intenta relacionar els resultats de la investigació procedents de les diferents disciplines i, cosa que és més important, percep l'escola com una unitat no tancada, sinó com un sistema en interacció, oberta amb l'ambient. Aquest model s'estructura en 4 aspectes íntimament interrelacionats: un context que apareix com a determinant dels processos, tant en l'àmbit d'escola com en l'àmbit de classe. Una entrada o inputs, com pot ser l'experiència del professor, cost per alumnes, etc., que determina els processos i tots dos, entrada i processos, determinaran els productes en una relació directa, al mateix temps que els elements d'entrada tindrien un efecte indirecte en els productes al voltant dels processos.

5. El model de Creemers (1997) també va ser important perquè va determinar quatre nivells d'anàlisi d'eficàcia educativa: context, escola, aula i alumne. A més, va incloure en cada nivell característiques de qualitat, temps i oportunitat i criteris formals d'eficàcia; destaca, entre aquests últims i associats a l'aula, l'escola o el context, els conceptes de coherència, cohesió, constància i supervisió.

6. L'estudi fet per Sammons i altres (1995) en el qual presenta una revisió de les principals investigacions dutes a terme a Gran Bretanya i als Estats Units recopilant dels 11 factors d'eficàcia més importants en els centres escolars:

1. Lideratge professional.

2. Visió i metes compartides.
3. Un ambient favorable d'aprenentatge.
4. Concentració en l'ensenyament i en l'aprenentatge.
5. Expectatives elevades.
6. Reforç positiu.
7. Seguiment del procés.
8. Drets i responsabilitats dels alumnes.
9. Ensenyament intencional.
10. Una organització per a l'aprenentatge.
11. Cooperació família-escola. Implicació dels pares

Font: Sammons i altres (1995).

Després de comentar els diferents estudis una qüestió queda relativament clara en l'àmbit de l'organització escolar, i és la consideració de la importància de la cultura escolar com una de les variables més determinants del moviment d'escoles eficaces en aquesta segona generació. Una mostra del que diem la podem observar en la síntesi dels factors i indicadors d'eficàcia, plantejats per Scheerens i Bosker (1997):

#### FACTORS:

1. Orientació al rendiment, altes expectatives.
2. Lideratge educatiu.
3. Consens i cohesió entre les persones.
4. Qualitat de currículum / oportunitat per a aprendre.
5. Clima escolar.
6. Clima de classe.
7. Potencial avaluatiu.
8. Participació dels pares.
9. Temps efectiu d'aprenentatge.
10. Instrucció estructurada.
11. Aprenentatge independent.
12. Diferenciació.
13. Reforç i *feedback*.

#### **2.4. Valoracions i reflexions al voltant dels estudis d'eficàcia escolar**

Com hem vist anteriorment, la investigació sobre escoles eficaces naix amb la pretensió d'invalidar les conclusions de l'Informe Coleman (1966), segons les quals la major part de la variància del rendiment dels alumnes pot explicar-se gràcies a les seues característiques d'entrada (nivell socioeconòmic, raça, aptituds i rendiment previ), mentre que l'escola i els seus professors poc o gens tenen a veure amb les diferències relatives al rendiment dels alumnes. Totes les preocupacions d'aquest moviment giren al voltant de la variable: rendiment

acadèmic dels discents, mesurat al voltant de tests estandarditzats de rendiment. El rendiment acadèmic s'alça com a criteri d'eficàcia, per a estudiar les diferències entre els centres escolars. A més, per a permetre la comparació entre escoles es registren i controlen certs aspectes o variables de partida dels alumnes que influeixen en el rendiment com, per exemple, la intel·ligència i el nivell socioeconòmic, de manera que mitjançant les tècniques estadístiques adequades es puga neutralitzar tal influència. Per tant, podem argumentar que la investigació sobre escoles eficaces no vol respondre només a la pregunta de què és el que diferencia les escoles entre si, sinó que també pretén donar resposta a les causes que provoquen aquestes diferències.

Al llarg dels estudis que s'han presentat hem observat que la investigació sobre eficàcia escolar ha estat extensa i ha permès descobrir un bon nombre de factors i variables dels centres que es relacionen amb els resultats dels alumnes (tal com el presenta l'excel·lent revisió feta per Teddlie i Reynolds, 2000). També és important destacar que en aquesta línia d'investigació dels treballs fets preferentment des de models de tall estructural i de tipus psicosocial adquireixen una certa rellevància.

Tal com hem descrit anteriorment, s'han trobat diferents categories o conjunts de característiques lligades a diferències en resultats. Per exemple, en el cas dels economistes i sociòlegs de l'educació es van centrar en un primer moment en el material i el personal de l'escola. Els psicòlegs d'educació van estudiar el comportament del professor, la seua instrucció, els mètodes i la forma d'estructurar les lliçons. Des d'aquesta perspectiva d'investigació van emergir característiques importants com temps efectiu d'aprenentatge, correspondència entre el que s'ensenya i el contingut dels exàmens i l'aprenentatge altament estructurat. Estudis realitzats posteriorment van posar l'èmfasi en la influència del currículum i les característiques d'organització a escala escolar. Des d'aquest enfocament han destacat, sobretot, els trets com el lideratge educatiu (director activament involucrat), clima escolar segur i ordenat, èmfasi a adquirir habilitats bàsiques, altes expectatives, gran exigència i avaluació freqüent del rendiment i el progrés dels alumnes. Pressupòsits que afirmen que les variables organitzatives i de gestió de l'escola determinen l'eficàcia.

Actualment se sol entendre per «eficàcia» el grau o nivell en què una institució escolar compleix els fins que socialment té assignats. La seua operativització depèn dels fins que s'atribuïsquen a les institucions escolars. Segons la teoria que s'utilitza sobre les

organitzacions, varia el criteri per a definir eficàcia. Així, uns la defineixen en termes de productivitat (criteri economicista); d'altres, com l'adaptació a l'entorn, el compromís social i la recerca de la solidaritat. Darrerament, eficàcia s'ha associat al concepte de qualitat.

Una de les observacions que fan al respecte Marchesi i Martín (2000) és advertir que la majoria de les investigacions que s'han fet han tractat de determinar els factors que estan més relacionats amb l'eficàcia de les escoles, però molt poques s'han dedicat a analitzar què succeeix perquè les institucions siguin ineficaces i quines estratègies són més útils per a fer que una escola ineficaç es transforme en eficaç. Autors com Teddlie i Stringfield (1993) i Stoll i Fink (1996) subratllen que els factors més influents relacionats amb les escoles menys eficaces són:

- \* La falta de visió, és a dir la no participació dels docents en l'elaboració d'un projecte comú, consensuat per tots, etc.

- \* L'absència de lideratge.

- \* Les relacions deficientes entre els professors (escassa confiança i estabilitat entre els docents).

- \* Pràctica en classe ineficaç, com poden ser per exemple les baixes expectatives cap als alumnes, escassa relació amb ells, poc ordre en la classe i crítiques freqüents.

Finalment, com a síntesi important es presenta la revisió apareguda en la revista RIEME, en la qual es determinen clarament els factors que condicionen l'eficàcia dels centres escolars. Cal matisar, com veurem a continuació, que tracta de traços, que com planteja Martín (2002), són més propis de centres privats i de sistemes educatius descentralitzats (fort lideratge del director, col·legis col·legials del treball docent, etc.):

- \* Lideratge professional compartit i integrador en uns objectius. Visió i objectius compartits.

- \* L'existència d'un ambient d'aprenentatge caracteritzat per la presència d'un clima positiu i adequat de treball; la definició dels drets i les responsabilitats dels alumnes, de manera que l'eficàcia augmenta quan els alumnes eleven la seua autoestima, tenen un paper actiu en la classe i l'escola i es consideren responsables del seu propi aprenentatge.

- \* La importància de la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge que es produeix a la sala (Mortimore, 1993; Creemers, 1994). Per a aquests autors l'eficàcia és generada per tres

elements fonamentals: l'optimització del temps d'aprenentatge, l'èmfasi en l'acadèmic i un alt grau d'aprofitament dels alumnes, que ve donat per la maximització de l'oportunitat d'aprendre.

\* La implicació de la família en l'educació dels fills.

\* Mantenir en els professors unes altes expectatives respecte als alumnes, l'ús del reforç positiu, fer un seguiment del progrés i potenciar el treball entorn dels drets i les responsabilitats dels alumnes, assumir un paper actiu i compromès en l'ajuda, comunicació i reforç dels discursos, etc., són fonts d'aprenentatge (Reynold *et al.*, 1997).

\* La col·laboració escola-casa i el fet que els centres es converteixen en organitzacions per a l'aprenentatge, són variables decisives per a la qualitat.

Com ja hem dit a l'inici d'aquest capítol, a Espanya han estat molt poques les feines fetes en aquest àmbit. Però, a pesar d'això, trobem algunes investigacions que han tingut bastant repercussió com són, per exemple: Fernández Díaz i González Galán, (1997), publicat en un monogràfic sobre avaluació de centres de la revista RELIEVE (dependent de l'Associació AIDIPE), Castejón (1996), Muñoz Repiso (2000, 1995), García Durán (1991), Fuentes (1986).

Fetes aquestes breus generalitzacions, expliquem finalment les aportacions més rellevants i les crítiques plantejades al moviment de les escoles eficaces:

\* Aportacions importants:

— Per primera vegada es constata que les formes d'organització i maneres de funcionament dels centres escolars són condicionants que determinen el rendiment dels alumnes. Aquest moviment va determinar que el «centre escolar» té uns efectes que estableixen diferències en els resultats dels alumnes i en el rendiment conjunt de la institució.

— Identificació del context escolar com el lloc més adequat per a promoure les millores educatives a les institucions escolars.

— Cal tractar d'identificar els elements o característiques que determinen un millor rendiment escolar de les organitzacions escolars.



— Planteja la importància del «valor afegit» en els centres. En aquest sentit, una escola eficient no és aquella que aconsegueix que els alumnes puntuen més alt que en altres escoles en proves de rendiment, sinó aquella que, una vegada controlats i contrarestats estadísticament els efectes de les característiques d'entrada, aconsegueix una diferència major entre la puntuació esperada i la consegüent pels alumnes. En aquest sentit, una escola pot ser efectiva i no haver aconseguit altes puntuacions en les proves, a causa, per exemple, del baix nivell socioeconòmic dels seus alumnes.

— Murphy (1992, citat per Marchesi i Martín, 2000) argumenta que l'autèntic llegat proporcionat pel moviment de les escoles eficaces al món educatiu ha estat bàsicament el següent:

\* L'educabilitat dels aprenents. (Amb les condicions adequades, tots els alumnes poden aprendre).

\* Una orientació cap als resultats. Històricament la qualitat de l'educació s'ha definit per l'abundància de recursos i pel nivell socioeconòmic dels alumnes. En canvi, el moviment de les escoles eficaces planteja la necessitat d'avaluar els resultats de l'aprenentatge dels alumnes i els processos educatius per a definir el nivell de qualitat assolida. L'èxit no es defineix en termes absoluts, sinó en relació amb el valor afegit que els alumnes obtenen en el procés educatiu.

\* La necessitat d'assumir responsabilitats amb els alumnes. En aquest sentit, el moviment de les escoles eficients suposa que els mals resultats acadèmics dels discursos no depenen principalment del seu origen social, sinó més aviat de les famílies. Per tant, la comunitat educativa ha d'assumir la responsabilitat de què els passa als alumnes.

\* Atenció a la consistència a la comunitat escolar. Un dels resultats més importants proporcionats per les investigacions fetes per aquest moviment radica a afirmar que les millors escoles estan més estretament relacionades (estructural, simbòlic i culturalment) que les menys efectives. Ells actuen més com un tot que com la suma de diferents parts aïllades. Aquest sentit bàsic de coherència i coordinació és l'element clau que uneix els factors d'eficàcia i impregna les millors escoles.

\* *Limitacions i crítiques entorn dels estudis d'eficàcia escolar*

Aquest moviment presenta una concepció molt instrumental de l'escola, en relació als criteris d'eficàcia que se centren bàsicament en els rendiments dels estudiants. Concretament, com argumenta Bolívar (1999), es tracta d'investigacions que intenten «mesurar els resultats quantificables obtinguts per un centre escolar, sense haver entrat en els processos d'innovació que puguen promoure la millora dels centres ineficaços» (p. 24). Qualitat i eficàcia referida a rendiments dels alumnes. Per tant, es presenta en aquest moviment una concepció molt restringida del que són els resultats i els efectes de l'escola.

— Una limitació molt important plantejada per Martín (2002) resideix a deduir si els nivells d'assoliments dels centres és la conseqüència o l'efecte de les característiques que els defineixen com a efectius. A més, també s'observa que els criteris indicadors d'eficàcia no són clars.

— Els mateixos defensors del moviment d'eficàcia reconeixen les controvèrsies que generen els assumptes epistemològics, metodològics i teòrics. (Reynolds, 1995).

— Per a Slee i Weiner (1998) l'eficàcia escolar és «epistemològicament problemàtica i políticament promiscua i mal·leable» (p. 3). Sobretot perquè els resultats sobre eficàcia poden tenir una gran repercussió política, fins al punt de determinar alguns objectius de l'escolarització. A més, també es critica el fons que hi ha darrere del moviment de les escoles eficaçes de tall bàsicament neoconservador. Per a autors com Ball (1994), Rose (1995), entendre les escoles eficaçes com a «organitzacions de gran fiabilitat» avança en una forma de taylorisme congraciada amb els discursos polítics de gestió educativa, utilitzats com una tecnologia moral. Aquests discursos polítics de classificació i elevació de normes de domini són, a parer seu, visions estretes que esquiven les aspiracions més democràtiques del projecte educatiu públic.

— Una altra de les limitacions més importants d'aquest moviment resideix en la caiguda de teories i models prou desenvolupats i valents sobre centres efectius (Fernández Díaz i González Galán, 1997, Marchesi i Martín, 2000). Per això, gran part dels problemes metodològics i tècnics de la investigació es deuen a la inexistència d'una bona teoria que els fonamente.

Les investigacions fetes han estat molt nombroses i s'han tingut en moltes ocasions un model teòric capaç de proporcionar explicacions més completes o, si no n'hi ha, situar les dades obtingudes en marcs més

amplis. L'elaboració d'aquests models és un dels grans reptes d'aquest moviment. (Marchesí i Martín, 2000, p. 99).

— En les investigacions fetes no s'han tingut en compte gairebé els processos educatius. S'han dirigit més als factors d'índole organitzativa, encara que també s'han deixat en segon pla aspectes relatius a la cultura de l'escola, a les normes i valors, les relacions interpersonals, etc.

Com es pot observar, malgrat els elements criticables (centrar-se en els resultats, a vegades mesurats només quantitativament, falta d'una teoria del canvi o poca consideració del context), també ha tingut una preocupació per l'equitat (estudiants de nivells baixos) i el progrés dels alumnes. Així, com hem vist s'ha comprès que una escola és efectiva si el progrés dels alumnes va més enllà del que podia esperar en el moment d'entrada en el centre. A això com ja hem comentat anteriorment, es denomina el «valor afegit» aportat per l'escola.

Finalment, per a concloure aquest apartat de les valoracions, cal indicar que, segons Marchesí i Martín (2000, p. 115), les investigacions futures haurien de dissenyar-se de manera que se superen els problemes que encara existeixen. Per això caldria:

- \* Ampliar el concepte de resultats acadèmics.
- \* Elaborar processos més complets sobre els processos educatius.
- \* Combinar mètodes d'investigació qualitativament i quantitativa.
- \* Incorporar més l'estudi de la cultura a les escoles, dels valors i normes establides, de les relacions interpersonals.
- \* Establir relacions entre les investigacions sobre l'eficàcia de les escoles i els programes de millora de l'escola.
- \* Descriure les escoles eficaces però també les ineficaces.
- \* Observar les característiques dels departaments eficaces.

### **3. Investigació sobre la millora escolar**

#### **3.1. Introducció. El pas de les escoles eficaces a la millora de l'escola**

Com hem vist anteriorment, el moviment d'escoles eficients basava la seua concepció en la millora dels resultats entesos com a rendiment acadèmic, i en la importància de

determinar els factors fonamentals d'eficàcia, oblidant els processos pels quals s'arriba a l'obtenció dels resultats. A causa d'aquesta consideració i a les limitacions exposades amb anterioritat i, per una sèrie de circumstàncies ocorregudes, a poc a poc sorgeix un altre moviment denominat la millora de l'escola, interessada pel canvi en la institució escolar a través de la intervenció en els processos educatius, amb una metodologia qualitativa i basada en el coneixement generat per la pràctica dels professors.

Les raons de l'aparició d'aquest moviment són recollides de manera minuciosa a Marchesi i Martín (2000, p. 116). Entre les més importants destaquen, per exemple, les següents:

\* Les conclusions que es donen en el moviment de les escoles efectives no es poden aplicar a la pràctica. Es necessita una sèrie d'estratègies que faciliten la translació de la teoria a la seua aplicació.

\* Els models elaborats sobre l'eficàcia de l'escola no estan prou comprovats, ni estableixen les relacions entre les diferents variables, ni s'indiquen les que es puguen produir un major efecte en el conjunt de les variables o en els resultats obtinguts.

\* L'orientació dels estudis efectius són quantitativs, la metodologia és correlacional i se centra en els resultats dels alumnes, cosa que suposa un cert reduccionisme, etc.

Aquests i altres més condicionants van incidir en el naixement d'un nou camp d'investigació que va intentar superar les dificultats i les limitacions del moviment de les escoles eficaces. En aquest sentit, també és important ressaltar les aportacions que es fan sobre la millora escolar, els treballs duts a terme preferentment des de models d'ambigüitat, institucionals, subjectius, sociocrítics i micropolítics.

### **3.2. El significat del moviment de la millora escolar per a l'àmbit de l'organització escolar**

El concepte de millora de l'escola suposa un compromís dels membres de la comunitat educativa per iniciar processos d'autorevisió constant, que condueixen a l'establiment d'una cultura de canvi que propicie una major integració entre el professorat, així com el desenvolupament d'un currículum adaptat a les necessitats i característiques dels alumnes i del context. (López Yáñez i altres 2003, p. 332).

Aquesta tradició d'investigació coneguda com a millora escolar (*school improvement*) adquireix realment importància, com argumenten els autors Murillo i Muñoz-Repiso (2002), amb l'impuls en 1982, del projecte de l'OCDE, Projecte Internacional per a la Millora de l'Escola (Projecte ISIP). Aquest moviment presenta una institució escolar com a unitat de canvi, millora, innovació i desenvolupament professional. Canvi a l'escola per mitjà de la intervenció en els processos educatius.

En aquest sentit, la recerca sobre la millora de l'escola tracta de desenvolupar estratègies que tinguin el potencial de crear les condicions internes en les institucions perquè, al seu torn, es capaciten a si mateixos per a ser més eficients (Moreno, 1992). Per tant, la prioritat d'aquesta línia d'investigació és el coneixement dels processos i les dinàmiques que promouen a l'interior de les escoles el seu desenvolupament institucional així com el creixement i la potenciació dels professors (Martín, 2002).

L'orientació del moviment de la millora de l'escola, en tant que és assumit i desenvolupat pels pràctics, s'ha preocupat preferentment per crear les condicions i posar en joc les estratègies que possibiliten unir l'institucional desenvolupament dels centres i el professional desenvolupament del professorat com a components inseparables de la qualitat de l'educació. (Martín 2002, p. 80).

Concretament, per a Hopkins (1990, p. 186-195), els títols més importants del moviment de millora de l'escola són:

- \* Noció qualitativa de la qualitat en l'ensenyament.
- \* Noció de relativa autonomia del centre escolar.
- \* Idea d'innovació seguida de processos sistemàtics per a aconseguir-la.
- \* Idea de context, amb caràcter relatiu, qualitatiu i adaptatiu al mateix.

Després d'aquestes idees, l'escola s'entén com una organització complexa, construïda socialment i amb unes característiques concretes i particulars que la fan única. Aquesta manera d'entendre la institució la situa en el paradigma hermenèutic-interpretatiu, enquadrada en una epistemologia idealista o subjectivista. No només l'orientació d'aquest moviment es basa

en una perspectiva cultural sinó també política, ja que des d'una postura crítica i de consciència política es demana que contribuïska a transformar les organitzacions i polítiques educatives per a aconseguir la racionalitat i la justícia social (Martín, 2002).

Els estudis dels centres des de les perspectives dels processos de millora i desenvolupament institucional han fonamentat les seues propostes en el protagonisme que assumeixen les institucions i els professors en la teoria del canvi. (Martín, 2002, p. 81).

Una altra de les qüestions que hauríem de matisar en aquest moviment és què s'entén realment per millora. Algunes definicions com la presentada per Van Velzen i altres (1985) argumenten que «és un esforç sostingut i sistemàtic dirigit a canviar les condicions de l'aprenentatge i altres condicions internes relacionades en una o més escoles, amb l'objectiu últim d'assolir els objectius educatius de forma més eficient» (p. 48). En un altre sentit un poc més ampli, Hopkins *et al.* (1994) defineixen la millora de l'escola com «un enfocament per al canvi educatiu que millora els resultats dels estudiants a més de reforçar la capacitat de l'escola per gestionar el canvi» (p. 3). Però, potser, una de les accepcions que recullen millor el significat de la millora de l'escola, és la plantejada pels autors Stoll i Fink (1999, p. 22), que afirmen que la «millora de l'escola és la capacitat de l'escola per a augmentar, de manera simultània, l'aprenentatge dels alumnes i de la comunitat escolar», i els seus fonaments són els següents:

- \* És centrada a l'escola.
- \* Implica tot el personal del centre.
- \* Construeix una comunitat d'aprenentatge que inclou la comunitat escolar en conjunt.
- \* És guiada per la informació obtinguda tant a partir de dades del centre docent i els seus alumnes com de la literatura d'investigació.
- \* Potencia el desenvolupament continu dels professors.
- \* Fomenta la capacitat dels alumnes per aprendre.
- \* Se centra en l'anàlisi de l'ensenyament i el currículum i en el desenvolupament d'iniciatives per a millorar-lo.

Com podem observar, les definicions plantejades ofereixen una sèrie de característiques que, necessàriament, la millora de l'escola ha de comportar. Per exemple: s'enfoca per al

canvi, es necessita un pla de millora que modifiqui el funcionament de l'escola que, al seu torn, repercutirà en els aprenentatges dels alumnes i que, per descomptat, comporta implicar-se a arribar a institucionalitzar aquest canvi. Per tant, com podem observar, la millora de l'escola és un canvi educatiu amb les següents característiques (Hopkins, 1987; Hopkins i Lagerweij, 1997):

- \* L'escola és el centre del canvi.

- \* L'escola ha d'ampliar les seues relacions amb agents i institucions diverses. El procés de canvi no és un problema que afecte només l'escola, sinó que també hi ha de participar, a més de l'administració educativa, les corporacions locals, les associacions, els consultors externs, etc.

- \* Hi ha un plantejament sistemàtic per al canvi. Cal ser conscient que la millora de l'escola és un procés que dura diversos anys i que ha de ser acuradament planificat i organitzat.

- \* El canvi ha de basar-se en les condicions internes de l'escola. No s'ha d'incidir només en les activitats d'ensenyament i aprenentatge sinó també en la cultura escolar, la distribució i l'ús de recursos, l'assignació de responsabilitats, etc.

- \* Les metes educatives s'aconsegueixen de manera més eficient, metes que són particulars per a cada centre docent i reflecteixen el futur desitjable per a ell mateix.

- \* Les estratègies de desenvolupament estan integrades, la qual cosa implica relacions entre els enfocaments «de dalt cap avall» i «de baix cap amunt».

- \* Hi ha una tendència cap a la institucionalització. En aquest sentit es vol fer referència al fet que el canvi només serà totalment satisfactori quan s'incorpore a la dinàmica i funcionament del mateix centre escolar.

Tal com hem dit, la millora de l'escola necessita un procés totalment planificat i sistemàtic que possibiliti un canvi en l'ensenyament que es fa a l'escola, perquè així els alumnes aconseguisquen més possibilitats d'aprenentatge. S'ha d'elaborar un pla de millora de l'escola com a estratègia de canvi. Però cal tenir en compte que els projectes de millora són una mica més que estratègies de canvi, ja que afecten les condicions internes i les estructures bàsiques de les escoles i, sobretot, se centren en la construcció d'una «cultura» positiva de millora. Les condicions d'aquesta cultura inclouen, segons Murillo i Muñoz-Repiso (2002), una visió compartida, planificació conjunta, implicació de tota la comunitat, participació en la presa de decisions, desenvolupament professional, adaptació de les estructures organitzatives i creativitat, etc.

A més, hem de dir que el pla de millora no incideix directament en la millora dels aprenentatges dels alumnes, sinó que la seua funció, com argumenten Marchesi i Martín (2000), és crear les condicions per a produir els canvis necessaris en l'organització estructural i en la cultura de les escoles perquè es pugui afavorir un clima de treball cooperatiu entre els docents. Tot això juntament amb el desenvolupament organitzatiu del centre incidirà directament en el progrés dels alumnes.

El pla de progrés de l'escola té com a objectiu últim millorar els resultats educatius dels alumnes. Però té com a objectiu més directe, encara que més difícil d'avaluar, el canvi en l'estructura i en la cultura del centre. Un canvi més difús, més lent potser, però més profund, que ha de contribuir no sols a millorar els aprenentatges dels alumnes sinó també a aconseguir una major professionalització satisfactòria dels docents i de l'educació educativa. (Marchesi i Martín, 2000, p. 127).

El procés d'un Pla de millora escolar passa per una sèrie de fases (Marchesi i Martín, 2000; Fullan, 1991; Milles, 1986):

1. La fase d'inici que, com el seu nom indica, suposa la decisió d'emprendre el canvi i desenvolupar un compromís cap al procés. En aquesta fase s'inclou la preparació de les condicions prèvies, l'avaluació inicial (l'estat de partida del centre), l'elaboració del pla (no només del contingut del pla sinó també de com es fa, qui participa en les decisions, quines prioritats se seleccionen, quines estratègies es trien, la informació a la comunitat educativa, etc.)

2. Desenvolupament o posada en pràctica del procés de millora.

3. La institucionalització del canvi. Per a Milers (1986), en aquesta etapa és fonamental: *a)* assegurar que el canvi s'incorpore a les estructures de l'escola, a la seua organització i recursos; *b)* eliminar pràctiques contradictòries, i *c)* assegurar la participació en l'escola i en l'àrea local.

Si aquestes són les fases del pla de millora, autors com Hopkins i Lagerweij (1997, p. 84), basant-se en els treballs de Vogot (1986) i Hopkins (1996), han tractat de delimitar els factors que influeixen en el desenvolupament de l'escola. S'han descrit bàsicament 10 factors:



la política d'innovació de l'escola, les intervencions del director, el suport intern i extern, l'estructura organitzativa del centre, la cultura escolar, l'organització educativa (currículum i pedagogia), els membres de l'equip docent, els seus valors i preocupacions, els alumnes, els seus antecedents i nivells de desenvolupament, els resultats dels alumnes, la posició de l'escola en l'àmbit local i nacional, les condicions, mitjans i instal·lacions.

Com hem vist, el concepte de canvi enfocat a l'escola o el centre docent com a eix del canvi constitueix el pilar bàsic sobre el qual recolza aquest moviment; un canvi que, per descomptat, està orientat cap a la millora escolar. En aquest sentit, els autors Liberman i Miller (1986, p. 108-109) presenten una sèrie de recomanacions.

#### Recomanacions per a la millora escolar.

- Treballar amb els docents (la gent) més que treballar en (sobre) ells.
- Reconèixer la complexitat i la naturalesa de l'ofici del treball docent.
- Comprendre que existeixen diferències culturals úniques a cada escola i comprendre com afecten aquestes diferències als esforços de desenvolupament.
- Proporcionar temps per a l'aprenentatge.
- Construir la col·laboració i la cooperació, afavorint que els docents puguin fer coses juntes i compartir preocupacions.
- Començar on són els docents i no on ets tu.
- Fer públic el coneixement privat, sent sensible als efectes de l'aïllament docent i el poder de l'èxit i l'error.
- Evitar les solucions simples als problemes complexos.
- Appreciar que existeixen moltes variants per a desenvolupar esforços; no existeix la millor via.
- Utilitzar el coneixement com una via per a ajudar a les persones més que per a marcar els seus defectes.
- Donar suport als esforços de desenvolupament protegint idees, expectatives i proporcionant els recursos necessaris.

- Compartir les funcions de lideratge com a equip, de tal manera que es puguin aportar habilitats complementàries i adquirir experiència.
- Organitzar els esforços per al desenvolupament entorn de focus particulars.
- Comprendre que el contingut i el procés són essencials i que no es pot tenir un sense l'altre.
- Ser conscients i sensibles a les diferències en el món dels professors i altres actors dins i fora del centre escolar.

Font: Liberman i Millar (1986, p. 108 -109).

Finalment, cal ressaltar que durant les últimes dècades s'han desenvolupat i posat en marxa diferents estratègies de millora dels centres escolars, generats a partir de diferents enfocaments teòrics sobre la millora de l'escola, com ara el desenvolupament organitzatiu (DO) i el desenvolupament basat en l'escola (DBE) o la revisió basada en l'escola, enfocaments als quals dediquem una atenció especial pròximament.

### **3.3. El panorama actual del moviment de millora escolar. Distintes generacions**

La primera, que parteix de la dècada dels 70, va ser una fase bàsicament consistent en la documentació del fracàs (...). Aprenem més sobre què no fer que sobre què havia de fer. La segona, aproximadament des de 1978 fins al present, ha consistit en la identificació i l'anàlisi de l'èxit i l'eficàcia a les escoles (...). La gestió del canvi —tercera fase en què estem embarcats— es convertirà en el problema més difícil de tots. (Fullan, 1989, p. 10).

A partir dels anys 60 és quan realment sorgeix de manera molt incipient aquesta línia d'investigació que va intentar conèixer quines eren les estratègies de canvi més adequades perquè les escoles aconseguirien millor els seus objectius. Consultant diferents fonts per a determinar l'origen i desenvolupament d'aquest moviment, es pot dir que és en la dècada dels 60 i 70 quan es produeixen estudis d'autors com Reynolds i altres (1997), Murillo i Muñoz-Repiso (2002), denominats com a etapa o fase de «documentació del fracàs», que

desembocaria en «el període d'èxit», des de finals dels 70 fins a mitjans dels 80. A continuació, passem a comentar les fases més importants:

*\* La primera generació de programes de millora de l'escola.*

La lliçó més important que els teòrics del canvi van aprendre, d'aquesta generació d'estudis i investigacions, va ser que la identificació i la descripció de les millors i més eficients escoles, encara que és una condició necessària no és un requisit suficient per a decidir com abordar els processos de canvi i aconseguir, sobretot, institucions educatives de qualitat. (Martín, 2002, p. 85).

Aquesta etapa té lloc durant la dècada dels 70. Sorgeix com a reacció a la fase que s'ha anomenat com de «fracàs». El fracàs va ser degut, entre altres condicionants, a la falta de formació dels professors, el poc poder concedit al professor, etc.

L'eix fonamental d'aquesta primera generació d'estudis és considerar que l'escola es convertisca en un canvi d'unitat. La frase típica d'aquest model es relaciona amb la següent idea: «l'escola ha de ser el centre del canvi». Aquest plantejament va emfatitzar, segons Fullan (1992):

\* Donar importància a l'organització i als processos culturals més que als resultats de l'escola: importa el viatge més que l'arribada.

\* Una orientació més qualitativa en la metodologia d'investigació.

\* Veure els resultats escolars com a problemàtics per si mateixos, que exigeixen el debat i adopció de mesures per part de l'escola.

\* Un interès per entendre l'escola com una institució dinàmica.

\* Centrar-se més en la cultura escolar que en l'estructura escolar, com la manera principal d'entendre el potencial per al desenvolupament escolar.

Aquesta nova manera d'entendre l'escola suposava que, per a poder dur a terme els canvis, des de dins dels centres era totalment necessari potenciar una sèrie d'estratègies (McLaughlin, 1990):

\* Una formació per al professorat àmplia i adequada a cada professor.

- \* Suport a la classe des d'agents externs de canvi.
  - \* Recollir idees d'altres projectes de canvi.
  - \* Seguiment de la posada en pràctica del projecte mitjançant reunions periòdiques entre els docents.
  - \* Participació del professorat en la presa de decisions.
- \* *La segona generació de la millora de l'escola.*

A aquesta segona generació se la va denominar «la gestió del canvi o la capacitat per al canvi». En aquesta etapa hi ha una major col·laboració entre investigadors i pràctics, i es comença a plantejar, a causa de l'existència de noves polítiques educatives, dotar d'autonomia més gran els centres, amb l'objectiu que aquests puguin assumir les seues pròpies decisions. Com l'argumenten Murillo i Muñoz-Repiso (2002), és en aquesta etapa quan comencen a proliferar una sèrie d'estudis que marcaren l'època daurada d'aquest moviment. Entre aquests podem destacar, per exemple: Halton Project al Canadà, Accelerated Schools Project, les iniciatives emmarcades en la línia de reestructuració escolar als Estats Units, etc. Entre tots aquests, comentarem el projecte Millora de la qualitat de l'educació per a tothom (IQEA) (Aisncow et al., 1994), ja que presenta una sèrie de variables importants que els docents hauríem de tenir en compte a l'hora d'iniciar un procés de canvi en el centre escolar.

\* El centre no millorarà si els professors no evolucionen individualment i col·lectivament. Per tant, la institució ha de proporcionar les oportunitats necessàries perquè els docents interactuen i aprenguen junts.

\* Els bons centres semblen tenir formes de treballar que estimulen la participació de la comunitat escolar, especialment dels alumnes.

\* El lideratge com a tasca compartida per moltes persones.

\* Una manera de mantenir la participació de la comunitat és la coordinació de les activitats. Per això, és essencial tant la participació com les relacions i interaccions informals entre el professorat del centre.

\* El centre que reconeix que el qüestionament i la reflexió són importants processos de la millora aconseguix contribuir a la claredat i establir significats compartits entorn de les prioritats de desenvolupament més fàcilment.

En els 90, els estudis sobre el moviment de la millora de l'escola es basen en la motivació dels docents i en la participació de diverses escoles per assegurar un major intercanvi de la informació. El canvi es pretén que es vaja institucionalitzant a l'escola i que forme part del seu funcionament. L'objectiu fonamental és el canvi de la cultura de l'escola, així com la seua estructura, i això suposa, com diuen Marchesi i Martín (2000), abordar els valors compartits, els objectius implicats i explícits, les normes establides, etc.

Finalment, cal dir que la investigació sobre Millora de l'Escola a Espanya, ha estat realment escassa a causa sobretot d'una falta de cultura per al canvi escolar en el nostre sistema educatiu.

### **3.4. Valoracions i reflexions entorn dels estudis de millora escolar**

Al llarg dels comentaris anteriors, una idea ha quedat prou clara: la relació existent entre el moviment de millora de la institució i l'establiment d'estratègies per al canvi educatiu. A més, també s'ha incidit a presentar les eines conceptuals i els instruments necessaris per a impulsar el desenvolupament de les escoles i, per descomptat, per a centrar-se en un coneixement molt més exhaustiu dels processos educatius. Això no obstant, com assenyalen Murillo i Muñoz- Repiso (2002), Marchesi i Martín (2000), Hopkins *et al.* (1997), també és important tenir present les principals debilitats d'aquesta línia d'investigació. Entre les més importants destaquem les següents:

\* S'ha criticat aquest moviment perquè presenta una visió bastant instrumental, tecnocràtica i simplista de l'educació, que deixa poc espai per a les decisions del professor. Només en els últims anys s'ha reconegut la necessitat de tenir en compte els factors del context a l'hora de posar en marxa les estratègies de millora escolar.

\* El moviment de millora cap al canvi ha generat molta polèmica en països d'Europa Occidental i els Estats Units, relacionats amb la gestió i el govern de les escoles. Com argumenten Fernández i altres (2002):

Tendències dirigides a adquirir un major protagonisme dels models sobre les polítiques i la presa de decisions dels centres educatius enfront de polítiques més dirigides a la descentralització, incrementant el paper

dels centres educatius en iniciatives i polítiques de millora de l'escola han generat una polèmica important. (Fernández i altres, 2002, p. 340).

\* És necessari que els projectes de millora i les seues avaluacions tinguen en compte el context de cada centre i la seua incidència sobre els alumnes.

\* Alguns autors determinen que s'ha posat massa èmfasi en el nivell del centre. Per als processos de canvi cal adoptar un enfocament multinivell, desenvolupant estratègies que afecten els departaments, el docent, l'aula, etc.

\* Una de les crítiques que s'han plantejat és que no n'hi ha prou amb exposar una relació de factors que permeten crear les condicions adequades per al canvi, però el que realment és rellevant és indicar quina és la més determinant.

\* La necessitat d'incorporar les variables relatives a la instrucció en la classe. Com argumenten Marchesi i Martín (2000), «els estudis sobre la millora de l'escola s'han orientat preferentment a l'anàlisi dels processos del centre i al disseny d'estratègies d'intervenció i canvi en aquest nivell. Molt menys s'ha avançat en els processos d'ensenyament a la classe i en la influència que sobre aquests té el funcionament de l'escola» (p. 123).

\* La poca preocupació en relació amb les repercussions dels projectes de millora en els resultats dels alumnes. Segons Martín (2002), «el seu interès pel coneixement dels processos, pel que fa especialment a les pràctiques professionals dels professors, ha fet que s'obliden dels aprenentatges dels alumnes» (p. 91).

I ja per acabar, cal dir que en l'apartat següent tractarem d'argumentar el perquè de la necessitat de fer confluïr els dos moviments, el de les efectives escoles i el de la millora escolar, en un de sol: la millora de l'eficàcia escolar. Veïem com aquest moviment tracta d'augmentar tant l'eficàcia com la qualitat escolar. Com sosté Cantó (2004c), la principal diferència entre les dues tradicions és que la línia d'investigació de l'eficàcia escolar se centra més en els alumnes i el currículum, amb una dimensió més quantitativa, buscant resultats d'aprenentatge, mentre que la millora de l'escola se centra més en la institució escolar com a organització i en els processos que hi tenen lloc, implicant-hi més els professors, i basant-se en una orientació més qualitativa.

#### **4. La millora de l'eficàcia escolar. Un intent de síntesi**

Segons els seus propis camins durant gairebé 20 anys, els estudis duts a terme pels moviments de les escoles eficaces i la millora de l'escola han acumulat un ampli i ric recull d'investigació, tant sobre els factors o les característiques que defineixen i diferencien els centres eficients dels ineficaços com de les dinàmiques i els processos que viuen els actors i els centres compromesos amb el canvi institucional. Des de principis dels anys 90, i com a conseqüència dels contactes establits entre els dos moviments, es comença a crear un espai comú d'intercanvi de plantejaments, aportacions i experiències per a abordar conjuntament la millora de l'eficàcia escolar. Aquesta convergència, sense exempció de dificultats i incomprensions, ha permès l'inici d'una nova fase en la qual es pretén integrar en les investigacions les aportacions més rellevants de cada un dels enfocaments tant en la generació de processos de desenvolupament escolar com en l'assoliment de la consolidació dels aprenentatges dels alumnes. (Martín, 2002, p. 71).

##### **4.1. Introducció. La millora de l'eficàcia escolar: fusió del moviment d'eficàcia i millora de l'escola**

És a partir dels anys 90 quan per primera vegada sorgeix en diferents fòrums internacionals la idea que els moviments d'eficàcia escolar i millora de l'escola han de convergir i treballar conjuntament, ja que es tracta de postures complementàries. Des d'aquesta convicció, com argumenten Murillo i Muñoz-Repiso (2002), sorgeix l'intent d'unir els dos corrents en un nou moviment teòric-pràctic que rep les contribucions substancials de cada un. Aquest corrent es va denominar la millora de l'eficàcia escolar.

Des del moviment d'eficàcia escolar s'aporten proves sobre els factors d'eficàcia d'un centre i s'estableixen els aspectes sobre els quals s'ha d'actuar per a aconseguir que una institució escolar siga eficaç, però des de la postura d'escolarització millor s'adreça a com abordar els canvis, quines són les millors estratègies, quins són els processos més adequats per a aconseguir una major eficàcia i millorar els productes. En aquest sentit, Fernández i

altres (2002), argumenten que l'enfocament centrat en els resultats (rendiments acadèmics) característic del moviment d'eficàcia escolar, ha de completar-se amb els enfocaments dirigits a com dur a terme les modificacions en els processos i en els resultats. Per tant, el que realment es persegueix és assolir iniciatives integrades, de tal manera que els coneixements d'eficàcia siguin la base de l'elaboració dels plans de millora.

Tot i que en un nivell pràctic ens trobem amb dues tradicions molt diferents (eficàcia i millora), tant des del punt de vista del corpus teòric com de la recerca, l'objectiu educatiu dels dos moviments és idèntic: proporcionar una millora en els processos i en els resultats (Cantó, 2004, Muñoz-Repiso i Murillo, 2003).

Tot i que els dos moviments tenen el mateix objectiu —optimitzar la qualitat de l'educació— difereixen significativament entre si: parteixen de perspectives gairebé oposades, presten atenció a diferents variables i accions escolars, usen metodologies diferents, tenen un cos propi de coneixements i impliquen col·lectius molt diversos. (Murillo i Muñoz-Repiso, 2003, p. 16).

En aquest mateix sentit Reynolds i altres (1997) ens diuen el següent: «La millora de l'escola genera els seus coneixements de manera diferent a la investigació sobre eficàcia. Mentre que en aquesta es tracta de les característiques de naturalesa mesurables, amb les quals només es calculen correlacions, la millora de l'escola se centra en els processos i intenta descobrir-los mitjançant narració, i la generació d'informació en casos de narracions pot no ser sempre fidedigna» (p. 33). Tal vegada les preguntes que tracten de respondre a cada un d'aquests moviments es podrien resumir en les següents, proposades per Stoll i Fink (1996):

\* Per al moviment d'eficàcia escolar, la pregunta és: quins factors fan que els discursos obtinguen millors resultats?

\* Per al moviment de la millora escolar, la pregunta és: com fer que un centre escolar funcione millor?

Totes dues tradicions tenen la meta de crear millors escoles organitzatives, així com de promoure en els centres la capacitat per a resoldre problemes però sense oblidar l'increment de la qualitat d'aprenentatge de l'alumnat. (Mortimore, 1992; Hopkins, 1995). Com



assenyalen Muñoz-Repiso i Murillo (2003), «els estudis d'eficàcia escolar han anat introduint informació sobre què canviar, mentre que les teories de millora han proporcionat valuosos coneixements sobre com fer-ho» (p. 18).

#### 4.2. Significat del moviment de millora de l'eficàcia escolar

En el món occidental s'està forjant, des de fa alguns anys, un important moviment d'investigació i pràctica educativa orientada a augmentar la qualitat de l'educació mitjançant la millora de l'eficàcia dels centres escolars. És un moviment que integra dues tradicions amb tradició en l'àmbit educatiu: l'eficàcia escolar i la millora de l'escola. Es tracta, per un costat, d'aplicar els coneixements generats per la investigació sobre els factors que fan que un centre siga eficaç en la consecució dels seus objectius en la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge i en l'organització escolar, i, per un altre, d'aprendre dels processos de millora planificats per a generar nous coneixements que realimenten la recerca. A aquesta línia es va denominar *effective school improvement* (ESI), que podria traduir-se com a millora de l'eficàcia escolar. (Muñoz-Repiso i Murillo, 2003, p. 15).

El significat d'aquest moviment rau bàsicament a conèixer com es poden portar a terme en una escola processos satisfactoris de canvi que incrementen el desenvolupament de tots els alumnes mitjançant l'optimització dels processos d'ensenyament i aprenentatge i de les estructures organitzatives, amb l'objectiu d'aplicar aquest coneixement per a la millora real de la institució escolar (Cantó, 2004; Murillo i Muñoz-Repiso, 2002; Creemers et al. 1998; Gray, *et al.*, 1999). «Aquest enfocament mostra, per tant, on anar i com anar, i el seu objectiu és eminentment pràctic: ajudar els centres docents a canviar per a aconseguir els seus objectius educatius de manera més eficient.» (Murillo i Muñoz-Repiso, 2002, p. 33).

L'intent de fer una síntesi de tots dos moviments resideix, sobretot, en la incidència de:

\* Valorar tant els resultats com els processos educatius en l'àmbit d'aula i de centre educatiu.

- \* Crear millors organitzacions escolars, cosa que suposa analitzar l'organització com a tal, així com el seu funcionament.

- \* Considerar cada institució escolar com a única i irrepetible.

- \* La necessitat d'emprendre processos d'avaluació per a valorar els canvis duta a terme, així com les repercussions escolars i socials.

El necessari procés integrador que s'apunta des d'aquest enfocament d'investigació tracta de promoure en els centres, com argumenta Bolívar (1999), la capacitat per a resoldre problemes, però sense oblidar l'increment de la qualitat d'aprenentatge dels alumnes. Un programa de millora de l'eficàcia escolar, segons Muñoz-Repiso (2000), s'entén com «un procés de canvi sistemàtic i continuat d'un centre docent per a assolir determinades metes educatives d'una manera més eficient, a través de la identificació, reformulació i optimització dels elements fonamentals del centre i la seua interrelació de la majoria dels agents que formen part de la comunitat educativa». (pàgina 17). Les característiques d'un programa de millora de l'eficàcia escolar que es desprenen d'aquesta definició són:

- \* L'intent de modificar tant els processos d'ensenyament i aprenentatge com els processos organitzatius i relacionals dins del centre escolar.

- \* L'orientació cap a l'assoliment d'unes metes educatives concretes: millora d'aspectes del rendiment escolar dels alumnes i del desenvolupament socioafectiu de discursos, pares i professors.

- \* El procés de canvi es fa de manera sistemàtica i organitzada. Per tant, es tracta d'una acció duradora en el temps, no un esforç puntual. Aquest procés comprèn les següents fases: visió estratègica, avaluació de necessitats o diagnòstic previ, planificació, desenvolupament, seguiment i avaluació del programa, institucionalització dels canvis.

- \* L'impuls, el desenvolupament i la coordinació provenen del centre educatiu, no de l'exterior.

- \* Participa i s'implica activament gran part del personal docent del centre.

- \* Es busca la implicació d'alumnes, pares i altres membres de la comunitat educativa.

- \* Etcètera.

Com podem observar, els conceptes teòrics propis d'aquest model són, bàsicament, els següents:

\* El context, en la seua doble dimensió: *a)* context i cultura interna en el centre (característiques dels docents i alumnes, cultura de l'organització, etc.), i *b)* context i cultura externs, relacionats amb el nivell sociocultural d'on s'ubica el centre, etc.

\* Els fonaments teòrics procedents de la investigació sobre eficàcia escolar, que proporcionen la base científica sobre la qual es desenvolupa un pla de millora.

\* El procés de planificació del desenvolupament escolar, compost per tots els actors de la comunitat educativa i totes les estructures organitzatives i d'ensenyament i aprenentatge, com també les relacions entre ells.

\* Els resultats intermedis que fan referència als canvis en els professors i en les estructures de l'escola, que no són l'últim fi de la millora, sinó que són necessaris perquè això passe.

\* Els resultats dels alumnes, que són l'objectiu final de la millora de l'eficàcia i consisteixen en una àmplia gamma d'assoliments personals i socials, duradors, amb èmfasi en el progrés o valor afegit i centrats en l'equitat.

Finalment, cal dir, amb Fernández i altres (2002), que el model teòric d'integració presentat permet nodrir algunes esperances de poder avançar en el desenvolupament dels projectes de millora de l'eficàcia escolar, tant des del punt de vista teòric com empíric.

#### **4.3. Valoracions i reflexions entorn dels estudis de millora de l'eficàcia escolar**

La perspectiva de l'eficàcia i la millora, després de reconèixer les respectives limitacions i possibilitats, pretén integrar-se en una orientació que conjuga els dos moviments. Es tractaria d'una confluència de millora i eficàcia de l'escola o, per dir-ho d'una altra manera, un punt de vista segons el qual l'atenció als processos margine la que també mereixen els resultats, concretament l'aprenentatge dels alumnes. (Bolívar, 1999, p. 381).

És important assenyalar que la convergència dels dos moviments és fonamental per a millorar els processos educatius, però també cal esmentar que encara falta un marc teòric que articule totes dues línies d'investigació (Muñoz i Repiso, 2000). Som, per tant, en els inicis d'un moviment que tracta, principalment, de:

\* Tenir present que tan important com saber què és una bona escola és saber com es pot arribar a ser-ho.

\* Dirigir l'atenció cap al centre escolar, cap als processos d'ensenyament i aprenentatge que es produeixen en la classe i cap als resultats.

\* Potenciar la col·laboració conjunta entre investigador i docent i entre teòrics i pràctics.

\* Tenir en consideració variables referides al professorat, al currículum, als mètodes d'ensenyament i aprenentatge, al clima i a la cultura escolar, a la capacitat d'aprendre com a organització, etc., així com l'acció de factors contextuais externs al centre (Muñoz-Repiso i Murillo, 2003; Murillo i Muñoz-Repiso, 2002; Stoll i Fink, 1999).

... Un dels aspectes més característics és dirigir l'atenció cap al centre i els processos d'ensenyament i aprenentatge que ocorren a la sala com a unitats d'anàlisi fonamental. I així, entraran en joc el professorat, el currículum o els processos d'aprenentatge i també variables d'amplitud major associades a les condicions internes de l'escola, entre les quals destaquen el clima i la cultura escolar o la capacitat del centre per a aprendre com a organització. Aquest èmfasi, tanmateix, no menyscaba la influència d'altres nivells; de fet, la millora de l'eficàcia escolar també té en compte l'acció de factors contextuais externs al centre, conscients que, en nombroses ocasions, aquests determinen tant l'èxit global dels processos de millora com l'eficàcia diferencial de les escoles per a diferents grups d'alumnes i, fins i tot, el seu potencial per a convertir-se en processos continus que es prolonguen de manera consistent en el temps. (Murillo i Muñoz-Repiso, 2002, p. 33).

\* Utilitzar una metodologia d'orientació mixta (qualitativa i quantitativa) (Muñoz.-Repiso i Murillo, 2003; Murillo i Muñoz-Repiso, 2002; Stoll i Fink, 1999; Bolívar, 1999).

Davant de metodologies qualitatives o quantitatives en exclusiva es dóna cabuda a totes dues d'una manera harmònica: per un costat, per a avaluar els resultats acadèmics dels alumnes (el criteri d'eficàcia) han de continuar utilitzant proves estandarditzades, que garantiscen una adequada validesa i fiabilitat de les dades; al mateix temps, és necessària la valoració dels objectius intermedis (el criteri de millora) i aquesta s'ha de fer mitjançant procediments qualitius. (Muñoz.-Repiso i Murillo, 2003, p. 19).

\* Considerar el concepte de cultura escolar fonamental per a comprendre la situació dels centres i poder establir claus de progrés.

\* Atribuir una gran transcendència a la implicació de les comunitats educatives en qualsevol intent de millora de l'eficàcia.

\* Ressaltar la rellevància que exerceix la funció dels equips directius quan treballen des de models participatius, de lideratge pedagògic i transformacional en els processos de millora.

A causa dels comentaris anteriors podem observar com la millora de l'eficàcia escolar intenta superar les limitacions dels paradigmes dels quals sorgeix (Muñoz.-Repiso i Murillo, 2003; Bolívar, 1999).

Davant d'unes propostes exclusivament centrades en el coneixement teòric sense aplicacions en la realitat, o en el canvi pràctic sense fonament teòric, les noves idees pretenen millorar els centres a partir d'un coneixement científicament validat. Enfront d'uns projectes que només tenen en compte els processos o enfocaments centrats únicament en els resultats, es pretén integrar ambdues perspectives per a orientar els canvis cap a l'assoliment d'un millor rendiment integral dels alumnes. (Muñoz.-Repiso i Murillo, 2003, p. 19).

Hi ha algunes iniciatives de projectes de millora de l'eficàcia escolar que s'han posat en marxa. Entre aquests, podem destacar, per exemple, els següents: el projecte Halton d'escoles eficients al Canadà, el projecte nacional de millora de l'escola (NSIP) a Holanda, el projecte d'escoles de gran relleu al Regne Unit, el projecte Lewisham de millora de l'escola de Londres, etc.

A Espanya és important ressaltar el projecte que es va iniciar el 1998, titulat «Capacitat de canvi i adaptació en el cas de la millora efectiva de l'escola», en col·laboració amb el CIDE i l'ICE de la Universitat de Deusto, entre altres.

Finalment, es conclou que, si es tracta d'un moviment incipient, es veurà un futur fructífer, sempre que es compregua com un corrent que consisteix en alguna cosa més que una simple suma de moviments (eficàcia escolar i millora escolar). (Cantó, 2004; Murillo i altres, 2000).

No hi ha molts treballs sobre millora de l'eficàcia escolar, però es considera molt profitós per la mútua retroalimentació entre la teoria i la pràctica. El moviment de millora de l'eficàcia escolar pot ajudar a aconseguir objectius de qualitat en un marc teòric que permeta als centres posar en marxa els seus propis projectes i saber quins aspectes són essencials per a avaluar la seua actuació. Som, sens dubte, davant un plantejament que pot tenir una forta repercussió en la millora i l'eficàcia dels centres i, amb això, en la qualitat de l'educació. (Cantó, 2004, p. 267).

## **5. El Desenvolupament organitzatiu (DO)**

Presenta el seu moment àgil en els anys seixanta i posa l'accent en el desenvolupament de l'escola mitjançant la mobilització de recursos interns i externs per a aconseguir la millora i el canvi. Es pot entendre com un procés d'aprenentatge organitzatiu a través del qual el centre va desenvolupant la seua pròpia capacitat organitzativa i pedagògica per a iniciar, desenvolupar i institucionalitzar processos permanents de millora. Per tant, es planteja com un procés planificat de millora. La novetat radica en el fet que es dirigeix a la totalitat de l'escola, considerada com a unitat de canvi, i en l'ocupació d'una metodologia que emfatitza

processos compartits de reflexió i avaluació sobre la mateixa pràctica. D'entre les característiques més importants destaquen les següents, seguint Bolívar (2000, p. 61):

\* Ocupació d'una metodologia de recerca-acció cooperativa, on la recerca de la mateixa acció pot proporcionar retroalimentació per a la seua revisió pels mateixos implicats o consultors externs. Les teories generades són en i per a l'acció, per a resoldre els problemes detectats.

\* Anàlisi de l'organització com un tot, on la clau del canvi està en la cultura organitzativa que poden compartir els grups humans que la constitueixen.

\* Participació i compromís de les persones implicades.

\* La capacitat de l'escola per a resoldre els problemes es fonamenta en un conjunt de metahabilitats (diagnòstic sistemàtic, recerca d'informació i recursos, mobilitzar l'acció en col·laboració, avaluar el procés de treball, etc.), que han de ser objectes del DO.

Com podem observar, es tracta d'una teoria del canvi amb trajectòria, fonamentalment, de fora a dins, però requereix el compromís dels implicats. El canvi, a més, succeeix durant un període de temps que habitualment coincideix amb el període en què es disposa d'un assessor extern al centre. Per tant, no constitueix un procés intern, sostingut de manera continuada en l'organització que és més propi del moviment de revisió basat en l'escola.

Finalment, cal dir que un conjunt d'estratègies de canvi posteriors com són la revisió basada en l'escola, l'autoavaluació institucional i altres tenen l'origen en el DO. A més d'això, també és important destacar que els actuals discursos sobre l'excel·lència i la qualitat total no són més que actualitzacions de l'exposició DO. En aquest sentit, Bolívar (1999) destaca que el DO ha confluït amb o s'ha vist subsumit pels «cercles de qualitat» en el treball i per «la gestió per la qualitat total» (p. 92). I fins i tot es va argumentar que el xec escolar i la selecció del centre, per exemple, són una sèrie de propostes que vinculen amb els aspectes més tecnocràtics del desenvolupament organitzatiu.

### **5.1. La revisió basada en l'escola com una reconstrucció educativa del desenvolupament organitzatiu**

La revisió basada en l'educació (RBE) es pot considerar com una reconstrucció educativa del desenvolupament organitzatiu, encara que tant els pressupòsits com els

objectius que té són diferents. El DO persegueix l'eficàcia amb la presència d'experts externs mentre que la RBE defensa la millora i el desenvolupament intern del centre (Bolívar, 1999). Aquest moviment sorgeix en el marc del Projecte Internacional de Millora de l'Escola (ISIP), que pretén propiciar i facilitar el canvi i innovació educativa «en i des dels centres escolars».

Aquesta estratègia naix sota la influència de plantejaments relacionats amb la millora escolar i sota la pretensió de potenciar la col·laboració professional dins dels centres. Com hem dit, la millora és l'objectiu fonamental que es pretén aconseguir mitjançant la realització d'un diagnòstic de la situació del centre, realitzat i dirigit pels membres implicats en el mateix centre, i amb la utilització d'una sèrie de recursos creats en les mateixes comunitats educatives. Per exemple, podem destacar el material denominat GRIDS (Guies per a la revisió i el desenvolupament intern de les escoles), promogut per Schools Council anglès i la Universitat de Bristol. El GRIDS es tracta d'un conjunt de materials per a la Primària i la Secundària que pretén guiar el procés de revisió interna amb l'objecte últim de la millora del centre.

La RBE és un moviment que potencia l'autoavaluació o autorevisió de la institució, entenent-se l'avaluació des de la perspectiva formativa. És a dir, el que persegueix és el desenvolupament del centre com a organització, que els professors siguen capaços, en definitiva, de reconstruir el que passa en la vida del centre. Bàsicament, les característiques que defineixen un moviment esmentat, són segons Hopkins (1989), les següents:

- \* És un procés sistemàtic.
- \* La seua meta a curt termini és obtenir informació vàlida sobre les condicions, funcions, propòsits i productes (eficàcia) d'una escola o departament.
- \* La revisió condueix a la posada en acció d'un aspecte de l'organització o del currículum dels centres.
- \* És una activitat de grup que implica els participants en un col·lectiu de processos.
- \* És desitjable que el procés siga reconegut com a propi per l'escola.
- \* El seu propòsit és la millora o el desenvolupament de l'escola, i la seua meta final és aconseguir una escola relativament autònoma, amb capacitat per a resoldre problemes.

A més d'aquestes característiques destaquem que es tracta d'un moviment que intenta donar resposta als problemes generats en el mateix centre, és desenvolupat pels mateixos professors del centre i parteix d'ells. Podem dir que es tracta d'una estratègia de canvi que



estableix les bases en les necessitats internes de l'escola i pretén servir de pont per al desenvolupament professional i la millora. Tot i que identifica prioritats per al centre, no necessàriament s'adhereix a la posada en pràctica dels projectes de canvi, per tant, la seua repercussió en la millora escolar és més aviat limitada perquè no incideix significativament en els processos d'ensenyament de l'aprenentatge.

Finalment, es diu que una de les debilitats d'aquest moviment resideix sobretot a eludir canvis substantius en el pla didàctic, ja que actua preferentment en el pla organitzatiu, estructures de govern i maneres de treball. La millora escolar no pot, per tant, entendre's només des del pla organitzatiu descuidant els aspectes curriculars i de l'ensenyament. La RBE és una condició necessària però no suficient per a la millora escolar (Bolívar, 1999).

## **6. El moviment de les organitzacions que aprenen**

Les escoles com a organitzacions que aprenen hauran de millorar les capacitats dels seus membres, que utilitzen tot el potencial de les persones que la conformen, que aprofiten el coneixement dels seus membres com a font de processos de millora en benefici del conjunt de l'organització. (Cantó, 2002, p. 8).

En la darrera dècada, les organitzacions que aprenen constitueixen, com subratlla Bolívar (2000), una de les principals teories del canvi educatiu, en què les escoles poden aprendre de la seua pròpia experiència, que proporciona així una base de millora contínua. A més, es reconeix l'important paper que exerceix el centre escolar com a unitat bàsica de formació i innovació, i també s'incideix en la idea que el mateix centre és una organització que crea coneixement i aprèn. Les aportacions de Senge (1992) són clarament un dels referents més importants per a 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, més que de mantenir-se en les seues pròpies rutines i inèrcies.

Tot i que ja hem fet menció d'aquest moviment, de manera molt general, en un dels primers capítols d'aquest treball, el que, veritablement, es pretén plasmar en aquest apartat són algunes de les idees més importants, vinculades amb l'estudi dels centres escolars. Aquest

corrent planteja l'interès que poden tenir les teories de l'aprenentatge organitzatiu per a promoure i instaurar processos d'innovació generats des de dins les organitzacions escolars.

Abans de comentar les fases en l'aprenentatge de les organitzacions, els estadis de desenvolupament, les característiques més importants, etc., aclarim la terminologia entre aquests dos vocables: aprenentatge organitzatiu i organitzacions que s'aprenen.

Alguns autors, i fins i tot nosaltres mateixos, solem utilitzar indistintament els termes aprenentatge organitzatiu (AO) i organització que aprèn (OA). Com molt bé argumenten Leithwood, Jantzi i Steinbach (1995), «les organitzacions que aprenen són una promesa de visió per a les futures escoles i l'aprenentatge organitzatiu és una perspectiva prometedora sobre els processos per a arribar-hi» (p. 17). Si matisem el significat de cada un d'aquests termes, advertim que l'aprenentatge organitzatiu proporciona un marc per a comprendre com els canvis cognitius o pràctics, que succeeixen als membres d'un centre de treball, són dependents de l'emergència de noves estructures organitzatives i models mentals. Per tant, l'AO és un mitjà per a una fi: aconseguir una OA. L'OA és un concepte utilitzat per a descriure determinats processos i activitats que tenen lloc en una organització (Bolívar, 2000).

L'AO és un concepte utilitzat per a descriure certes classes de processos i activitats que tenen lloc en una organització, incloent-hi tant l'aprenentatge individual que es deriva de l'experiència organitzativa, com la repercussió que aquest aprenentatge té en els processos organitzatius, que generen canvis en els modes habituals de pensar o fer en l'organització. (Bolívar, 2000, p. 19).

Per a aclarir un poc més el significat i les relacions entre AO i OA, recollim en la taula següent algunes de les definicions més rellevants:

Aprenentatge organitzatiu (AO)

— L'aprenentatge organitzatiu és el procés pel qual una organització obté i utilitza nous coneixements, destreses, conductes, valors (Argyris i Schön, 1978).

— AO es refereix al procés de millora de les accions mitjançant el millor coneixement i comprensió (Fiol i Lyles, 1985).

— Capacitat o procés dins d'una organització per a mantenir o millorar les seues accions, basada en l'experiència (Nevis, DiBella i Gould, 1995).

#### Organització que aprèn (OA)

— Una organització intel·ligent és una organització que aprèn contínuament, amplia la seua capacitat per a crear en el futur. Organitzacions capaces de superar les dificultats, reconèixer les amenaces i enfrontar noves oportunitats (Senge, 1992)

— Una organització d'aprenentatge és una organització especialitzada a crear, adquirir, transferir coneixement, i a modificar el seu comportament per a reflectir els nous coneixements i comprensions. (Garvin, 1993)

— Una organització que aprèn és aquella que institucionalitza els processos d'autorenovació que donen suport al procés de construcció d'una visió comuna, diagnòstic, resolució de problemes, posada en pràctica i autoavaluació formativa (Dalin i Rolff, 1993)

Font: Bolívar (2000), p. 23 i 25.

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 diu Domínguez i Díez (2000), «una organització intel·ligent que té la capacitat de transformar-se permanentment» (p. 57). A més, una organització que aprèn s'entén com aquella que està capacitada per a aprendre de l'experiència que tenen els subjectes que hi ha 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 contínuament es transforma a si mateixa (Gairín, 2005).

Normalment quan s'analitza la classe d'aprenentatges que es generen en les organitzacions que aprenen, no és difícil constatar que existeixen tres nivells o tipus d'aprenentatge: individual, de grup i de l'organització. Aquests tres tipus d'aprenentatges no es poden donar per separat. És evident que per a produir l'aprenentatge de l'organització, abans s'ha hagut de produir l'aprenentatge individual i el dels petits grups. Per tant, la combinació i coordinació dels tres tipus d'aprenentatge és el que fa que una organització siga una organització que aprèn.

Si aquesta és la forma com en general es conceptualitza el significat de les organitzacions que aprenen, també és important assenyalar que hi ha autors que l'entenen amb una sèrie de variacions, encara que siguin bastants subtils. La professora Cantó (2004, p. 187-189) indica clarament dues metàfores de les organitzacions que aprenen:

a) L'enfocament adaptatiu, quan es vincula el canvi a la capacitat de canviar i d'adaptar l'organització al medi. L'organització, en aquest sentit, aprèn de l'entorn per a adaptar-s'hi i va analitzant les respostes que l'entorn emet a aquesta adaptació per a corregir les seues accions.

b) L'enfocament proactiu, vincula l'aprenentatge de l'organització a una dimensió interna d'aquesta com a capacitat de la mateixa organització per a transformar i canviar. Associant l'organització que aprèn amb el tipus d'organització capaç de provocar la seua pròpia transformació, o de ser capaç de construir la seua pròpia realitat (Watkins i Marsick (1993).

L'organització que aprèn és aquella que aprèn contínuament i es transforma ella mateixa. (Watkins i Marsick, 1993, p. 188).

Concretament, ens inclinem més per la segona metàfora. Aquest moviment no tracta només d'un aprenentatge «adaptatiu» per a sobreviure sinó d'un «aprenentatge generatiu», que augmenta la seua capacitat creativa. En aquest sentit, Garvin (1993) incorpora que les organitzacions que aprenen estan destinades a la creació, l'adquisició i la transmissió de coneixement, modificant el seu comportament per a la millora educativa. Per això, estan equiparades amb 5 grans processos:

- \* Resolució sistemàtica dels problemes.
- \* Experimentació amb nous enfocaments. S'experimenta amb nous coneixements i programes que permeten aprendre de l'experiència en posar-los en marxa.
- \* Aprendre de la seua experiència passada. Una organització, per tant, ha de revisar els seus èxits i els seus fracassos, avaluar-los per a extraure ensenyaments, de manera que permeten tenir un coneixement acumulat.
- \* Aprendre d'uns altres. Generalment alguns dels progressos en les organitzacions poden provenir d'idees i experiències d'altres organitzacions.

\* Disseminació de coneixements. Normalment, el coneixement té un major impacte quan és ràpid i és disseminat eficaçment entre tots els membres de l'organització, i també és compartit.

Necessàriament, perquè un centre escolar aprenga, a més de gestionar i produir el coneixement seguint una sèrie de processos determinats, ha de ser conscient de les condicions bàsiques que poden fomentar l'aprenentatge organitzatiu d'un centre escolar. 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. Això pressuposa una acceptació compartida de visions i necessitats, que a poc a poc provoquen un canvi en la cultura escolar. És a partir d'aquest moment quan es pot parlar del desenvolupament de l'organització, que quan arriba realment a institucionalitzar-se (per processos interns, estratègies d'autorevisió, etc.) donarà lloc a una organització que aprèn.

A més d'aquestes condicions, els centres han de tenir una sèrie de característiques com són: la permeabilitat, la flexibilitat, la creativitat, la col·legialitat, etc. (Santos Guerra, 2000). Aquestes característiques moltes vegades entropessen amb una sèrie d'aspectes i condicionants que obstaculitzen el que el centre escolar aprèn. Entre els problemes més rellevants destaquem els següents: descoordinació dels professors, burocratització dels canvis, direcció gerencialista, centralització excessiva, massificació d'alumnes, desmotivació dels professors.

A més d'implementar algunes d'aquestes estratègies i iniciatives proposades anteriorment, per a tractar d'aconseguir que els centres escolars aprenguen, també és important destacar una sèrie de processos que tenen lloc en les organitzacions que aprenen per a tractar de gestionar i produir el coneixement. Dalín i Rolff (1993) en Bolívar (2000, p. 75-76) estableixen un cicle de fases en l'aprenentatge de les organitzacions fins a arribar a convertir-se en centres escolars que aprenen, basant-se en la cultura organitzativa:

### Fases en l'aprenentatge de les organitzacions.

Primer cicle: L'escola fragmentada. En aquesta fase prima la cultura organitzativa individualista, hi ha un alt nivell de fragmentació. La pressió per al canvi sol procedir de pressions externes.

Segon cicle: El centre com a conjunt d'accions. Domina una cultura d'equips de professors que treballen en projectes comuns. Les propostes externes de canvi estan integrades en les iniciatives existents al centre.

Tercer cicle: El centre educatiu que aprèn. Es caracteritza per haver institucionalitzat processos de treball intern dins del centre per a fer front a les innovacions.

Concretament, Gairín (2005) en el desenvolupament de les organitzacions situa l'aprenentatge de la institució escolar en el tercer dels estadis, basant-se en dos criteris principalment: l'autonomia i la col·laboració professional. A continuació, els comentem breument cada un:

\* En el primer dels estadis —l'escola com a marc— s'inclou a les organitzacions que es conceben a si mateixes com a estructura, com a continent en què es desenvolupa un programa o acció formativa. Atorga, per tant, a l'organització un paper subsidiari que resulta clarament insuficient. L'organització es converteix en un simple receptacle o suport de l'activitat educativa. El que és important és el desenvolupament de propostes i programes d'intervenció.

El procés organitzatiu actua com a suport a un programa, proporcionant per al seu desenvolupament espais, temps, normativa, recursos humans o altres requeriments; això és, adequant els recursos a les tasques assignades amb la pretensió d'assolir els estàndards establits. (Gairín, 2005 p. 152).

\* En el segon dels estadis —l'escola com a context/text d'actuació— l'organització adopta un paper més actiu que s'observa en les polítiques de planificació conjunta (projectes educatius, curriculars, etc.) i en l'adopció d'uns principis generals d'actuació com són la

flexibilitat, la permeabilitat i obertura al medi, la col·legialitat. En aquest estadi a poc a poc els canvis s'institucionalitzen i l'organització en si té un paper important.

Si una institució assumeix com a compromís estar obert a tots els ciutadans i pretén fer-ho efectiu, ha de reflectir-ho en els seus plantejaments institucionals i complir-ho mitjançant pràctiques efectives que concreten tant les polítiques generals com les que s'apliquen dia a dia ...

Però més enllà de l'existència i la realització de projectes, podem entendre com un compromís de les organitzacions que institucionalitzen els canvis que progressivament es plantegen. Tot això exigeix l'existència de mecanismes d'autoavaluació institucional i d'un clar component polític amb el canvi. (Gairín, 2005 p. 152).

\*En el tercer dels estadis —l'escola que aprèn—, l'escola és la que facilita l'aprenentatge de tots els seus membres i contínuament es transforma a si mateixa. Més enllà de la realització de projectes, aquesta mena d'organitzacions incorporen en la seua cultura una capacitat que s'expressa en procediments i estratègies d'autorevisió de les pràctiques. És en aquest tercer estadi on situa les organitzacions autoqualificadores, és a dir, institucions que aprenen: que són capaces d'instaurar, aplicar i utilitzar mecanismes d'avaluació en la perspectiva de canvi.

L'organització que aprèn, se situa en un nivell al qual poques institucions arriben i és que instaurar, aplicar i utilitzar mecanismes d'avaluació en la perspectiva del canvi requereix actituds personals i processos de seguiment i avaluació que afecten, amb la nostra tradició i forma de fer, les organitzacions. (Gairín, 2005 p. 153).

\* El quart dels estadis: l'escola que genera coneixement. Aquest estadi representa segons Gairín (2005) el compromís institucional amb la transmissió a altres organitzacions del coneixement après. S'entén en aquesta transmissió la filosofia i els esquemes de referència més que la mera informació sobre el que s'ha realitzat. Bàsicament constitueix el que podríem comparar amb les «bones pràctiques», atès que es tracta de difondre els aprenentatges fets, sotmetre'ls a un debat públic i científic, compartir el coneixement adquirit, etc.

Com podem observar, la concepció de les organitzacions que generen coneixements respon a les demandes de l'escenari organitzatiu actual. Això obliga Domínguez (2004) a replantejar els elements d'una organització i la dinàmica de desenvolupament: *a)* respecte als elements dinàmics o processos, el coneixement serà el fonamental de tots i cada un dels processos, i *b)* respecte als elements estructurals el coneixement esdevé el cinquè element estructural, que tradicionalment es configurava només en els objectius i plans institucionals, les estructures i el teixit sociorelacional, complementat ara, també, per l'escenari organitzatiu i el context de l'organització. Com molt bé argumenta aquest autor, «serà el coneixement com a element estructural que vertebrava els processos dinàmics en l'estructura d'una organització» (p. 62).

Recentment, en últimes publicacions es comença a parlar de la gestió del coneixement 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 empleats. Concretament, les característiques de les organitzacions orientades a la gestió del coneixement són les següents:

- Visió clara (tant de la missió com la visió).
- Socialment ben orientades (bona gestió de les expectatives socials dels seus clients).
- Ben estructurades (els seus models operatius estan concebuts per processos orientats a generar valor).
- Com un gran component d'equips autòdirigits.
- A més, els especialistes són intercanviables, perquè el coneixement és compartit.

Font: Udaondo (2000, p. 129).

Com es pot apreciar de tot el que s'ha dit anteriorment en relació amb els nivells i els cicles de desenvolupament de l'organització, sembla existir un acord en el fet que les organitzacions que aprenen no només incorporen una determinada cultura del treball en col·laboració sinó que semblen disposar d'estratègies i procediments institucionalitzats per abordar els processos de millora. A més, apostem per una direcció centrada en el canvi i secundada per l'exercici efectiu d'un lideratge transformacional, una clara coordinació



interna, l'avaluació entesa com a autoavaluació davant el control total, dedicació al treball i responsabilitat, conservació de la cultura en què no hi ha vencedors ni vençuts, escolta i ajuda mútua, llibertat, horitzontal en termes de jerarquia i clima estimulant, etc. (Creemers, 2000).

Finalment, com a conclusió, presentem aquells elements que caracteritzen les organitzacions que aprenen, característiques que hem pres de les aportacions de Leithwood *et al.* (1995) i citades en Bolívar (2000):

### 1. Visió i missió de l'escola.

Clara i accessible a la majoria del personal.

Compartida per la majoria.

Percebuda com a significativa.

Present en les converses i la presa de decisions.

### 2. Cultura escolar.

Col·laborativa.

Creences compartides sobre la importància del desenvolupament professional continu.

Actituds per a mantenir intercanvis francs entre col·legues.

Compartir idees informals i materials informals.

Respecte per les idees dels col·legues.

Suport en les decisions arriscades.

Estímul per a la discussió oberta de les dificultats.

Celebració compartida dels èxits.

Tots els alumnes són valorats segons les seues necessitats.

Compromís per ajudar als estudiants.

### 3. Estructura escolar.

Processos de presa de decisions oberts i inclusius.

Distribució de l'autoritat en la presa de decisions en els òrgans col·legiats.

Decisions per consens.

Dimensió reduïda de l'escola.

Organització del treball per equips.

Reunions setmanals breus de planificació.

Sessions freqüents de resolució de problemes entre els subgrups dels professors.

Temporització establida per al desenvolupament professional.

Disposició de l'espai físic per a facilitar el treball en equip.

Llibertat per a experimentar noves estratègies en l'aula.

Períodes comuns de temps dedicats perquè els professors treballen conjuntament.

Departaments interdisciplinaris dels professors.

#### 4. Estratègies escolars.

Ús d'una estratègia sistemàtica per a establir els objectius de l'escola, que implica alumnes, pares i professors.

Existència de plans de desenvolupament institucional.

Disposar de plans de desenvolupament individual, reflectits en els plans institucionals.

Establiment d'un nombre restringit i manejable de prioritats d'acció.

Revisions periòdiques de les metes i prioritats de l'escola.

Estímuls per a observar les pràctiques d'aula d'altres.

Processos determinats per a implementar iniciatives de programes específics, inclosos processos per a assegurar-ne el seguiment.

#### 5. Polítiques i recursos.

Recursos suficients que sostinguen el desenvolupament professional.

Ús de col·legues de l'escola com a recursos per al desenvolupament professional.

Disponibilitat d'una biblioteca professional; circulació de lectures professionals entre els professors.

Disponibilitat de materials curriculars i facilitats d'ordinadors.

Accés de suport tècnic per a implementar noves pràctiques.

Accés de facilitats de la comunitat.

Com podem observar, moltes de les característiques de les organitzacions que aprenen s'assemblen a les característiques de les efectives escoles. En aquest sentit, hi ha alguns autors,

entre ells Cano (2003), que afirmen que després del discurs de les organitzacions que aprenen s'oculta un cert posat positivista. Altres autors també alerten sobre les dificultats que presenta aquest moviment. Per exemple, Gairín (2000a) i Bolívar (2000) reconeixen que després de l'aprenentatge organitzatiu hi pot haver una manera de governar les persones fent-los creure que són ells els que desitgen fer alguna cosa i opten per fer-la. A més, també són destacables les limitacions micropolítiques que evidencien la impossibilitat d'un treball col·laboratiu permanent en els centres, etc.

Tot i això, tal com planteja Bolívar (2000), l'aprenentatge organitzatiu se situa en una perspectiva més àmplia que el paradigma de canvi planificat o deliberat que ha dominat en les últimes dècades (escoles eficaces, desenvolupament organitzatiu, millora de l'escola, etc.)

Finalment, cal dir que concebre les escoles com a organitzacions que aprenen significa, entre altres aspectes, entendre que el canvi i la millora en els centres succeeix 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, col·lectivament milloren de manera continuada la seua capacitat de crear les coses que realment volen crear.

## **7. L'aparició del moviment de la «gestió de la qualitat total»**

És aproximadament en la dècada dels 90 quan semblen consolidar-se les teories de gènesi empresarial en el camp de les organitzacions escolars.

Alguns autors, com Bolívar (1999), afirmen que en l'actualitat assistim a una tercera «onada» en la manera d'enfocar el centre escolar com a factor clau de millora i unitat bàsica del canvi educatiu. En aquest moviment contextualitzat sota els àmbits de la qualitat, bàsicament en la gestió de la qualitat, també tenen cabuda els plantejaments propis del moviment de la reestructuració i reconversió. És per això que en aquest apartat incidim en el desenvolupament de només algunes idees del moviment de la «gestió de la qualitat», que com tots sabem ja fa un temps que es deixa sentir en les organitzacions escolars.

El model de «qualitat total» s'insereix en una línia d'innovació i millora basada en la institució escolar. El seu propòsit és millorar el procés d'ensenyament del professor i l'aprenentatge dels estudiants. Alguns autors, entre ells Bolívar (1999), consideren que la

gestió de la qualitat total pot ser considerada com una proposta estratègica dins del desenvolupament organitzatiu. Concretament, els motius de l'aparició «del nou paradigma» podem situar-lo en tres fronts:

\* La superació dels objectius quantitius (extensió de l'ensenyament generalitzat), que desplaça l'interès dels sistemes educatius cap a la qualitat.

\* La descentralització del sistema educatiu, que connecta amb la necessitat de rendir comptes i, en conseqüència, avaluar la qualitat de les relacions dels centres, entenent la qualitat en funció dels resultats acadèmics.

\* La crisi de l'estat de benestar i la necessitat de regular-lo d'alguna manera, de posar-los en algun lloc a través de la introducció de la gestió privada en els serveis públics, etc.

Concretament, la gestió de la qualitat total arriba a Espanya de la mà de treballs com els de López Rupérez, Gento Palacios, Municio, Álvarez, Cantó, etc., que, entre altres aspectes, tracten de presentar els principals trets d'aquest model sorgit en el món empresarial:

\* L'òptica del destinatari o client es converteix en la referència fonamental a l'hora d'establir el que té qualitat i el que no té; el client té l'última paraula: la qualitat és la satisfacció de les necessitats i les expectatives dels clients.

\* La qualitat no és només qualitat produïda sinó també, i sobretot, qualitat percebuda.

\* La qualitat total vincula la idea moderna de qualitat als criteris d'eficiència econòmica, abandonant l'antiga creença, encara bastant estesa, que la millora de la qualitat suposa un augment dels costos i una disminució de la productivitat.

\* Els resultats perseguits són 4 fronts:

a) La satisfacció (de les necessitats i expectatives) dels destinataris o clients.

b) La satisfacció del personal de l'organització.

c) L'impacte en la societat.

d) Els bons resultats econòmics i financers (reducció de costos).

Com podem observar, la gestió de la qualitat total entén que una organització avança quan els clients i les seues necessitats futures són satisfetes per l'organització de manera

eficient. La qualitat, per tant, és la satisfacció de les necessitats i expectatives dels clients. Destacant la idea de la qualitat, com una cosa que es mesura, té números i la qualitat consisteix a fer bé el que es fa (eficàcia), a un cost raonable (eficiència) i a satisfacció dels clients (López Rupérez, 1994).

L'aplicació de la qualitat total a les institucions escolars suposa un procés cíclic que, a partir d'uns objectius, implica els participants per a canviar d'actituds, el clima organitzatiu i millorar el seu treball. Les possibilitats de la «qualitat total» solen aplicar-se per a la gestió i el desenvolupament dels centres seguint els principis de Deming amb les quatre fases del PDCA (projecte, control, acció): 1) planificar (fase de diagnòstic del problema i disseny d'un pla), 2) fer (executar el canvi planificat per a la millora), 3) verificar i comprovar (es recopilen les dades, s'analitzen i comproven els canvis), 4) actuar (adopció dels canvis o inici d'altres cicles si no s'han aconseguit els canvis esperats).

De Miguel (1990) exposa que el moviment de la qualitat total (TQM) no resol satisfactòriament els fins de la institució escolar, ja que fa referència a principis aplicats a la gestió, però no entra en debat sobre els objectius que ha de perseguir la institució ni sobre el seu valor. La qualitat total és una eina útil al servei dels fins que les mateixes institucions estableixen. Suposa assumir una sèrie de principis i estratègies habitualment utilitzats en el món empresarial per a obtenir èxit (competitivitat, racionalització del procés, satisfacció del client, etc.). Però molts d'aquests principis, si s'incorporen de manera acrítica, poden reproduir i exacerbar les desigualtats educatives i socials. Algunes de les estratègies són molt saludables per al funcionament dels centres: atenció a les interaccions dins del sistema, participació del personal en la presa de decisions, preocupació pels processos, etc.

1997 va ser l'any en què el Ministeri d'Educació i Ciència va assumir el «model europeu de gestió de qualitat» (EFQM), que havia estat creat a finals de 1988. Aquest model té un desenvolupament creixent en les escoles d'educació primària i secundària del nostre país. L'essència d'aquest prototip es concreta en el fet que la satisfacció dels usuaris del servei públic d'educació, dels professors i del personal no docent i l'impacte del centre en la societat s'aconsegueixen mitjançant un lideratge que impulse la planificació i l'estratègia del centre educatiu, la gestió del seu personal, dels seus recursos i els seus processos cap a la consecució de la millora permanent dels seus resultats. (MEC, 1997, p. 7). Els elements que constitueixen els nou criteris s'agrupen en dues categories: agents (lideratge, gestió personal, planificació i

estratègia, recursos i processos) i resultats (satisfacció del client, satisfacció personal, impacte de la societat, resultats del centre).

El model EFQM pretén ser una «guia descriptiva d'organització d'institucions» dins del paradigma de qualitat total, amb l'objectiu d'ajudar les organitzacions a conèixer-se, utilitzant l'estratègia de l'autoavaluació, que consisteix en la comparació dels indicadors descriptius del model amb el funcionament real de l'organització, i això conclou en un informe descriptiu en què es reflecteixen els aspectes de funcionament i assoliments positius de l'organització, així com aquelles necessitats de millora que serien objecte dels projectes i plans de millora de la institució. La utilització del model i l'estratègia de l'autoavaluació contribueixen a la instauració de la filosofia de la qualitat total en l'organització, i porten a la institució a ser una organització capaç d'aprendre per si mateixa generant un procés de millora continua utilitzant la «lògica REDER», eina per a l'autoavaluació. La lògica REDER (resultats, enfocament, desplegament, avaluació i revisió), consisteix en la realització d'un examen global, sistemàtic i regular de les activitats i resultats de l'organització utilitzant el model com a guia.

En general, podem argumentar que el MEC amb l'aplicació del model europeu de gestió de la qualitat pretén assolir els següents objectius:

- \* Que els centres escolars coneguen com funcionen.
- \* Que a partir d'això establisquen projectes de millora consensuats.
- \* Que elaboren plans estratègics de millora de la qualitat.
- \* Que facen públics els seus resultats i els seus assoliments, perquè la societat conega com les institucions escolars serveixen a la missió que la mateixa societat els encomana.

Com podem veure, el moviment de la qualitat total ha arribat a difondre's a tal escala que el MEC ha proposat als centres escolars una espiral de millora basada en els plans anuals de millora. Aquests plans se solen definir com un instrument per a aprendre com a organització; una eina per a millorar la gestió educativa; un mitjà per a elevar la qualitat dels centres docents i un compromís entre el centre i l'administració (Canton, 2004 c; Cano, 2003). Principalment, les característiques que s'atribueixen als plans de millora, segons Cano (2003, p. 60-61) són les següents:

\* És precedit d'un diagnòstic explícit de la situació de partida en relació amb l'àrea o les prioritats sobre les àrees que se centrarà el pla.

\* La identificació de les àrees de millora ha de ser objectiva i s'ha de recolzar en fets o resultats abans que en judicis subjectius o meres experiències.

\* Els objectius de millora han de ser realistes, concrets avaluable i assolible en un curs escolar, sense perjudici que es pugui integrar com a part d'un pla de millora de caràcter plurianual.

\* Ha d'explicitar els objectius, els procediments i les actuacions previstes, les persones responsables de la seua execució, els recursos i ajuts necessaris, un calendari per al seu compliment i un pla per a la seua valoració.

\* Ha d'implicar les persones, des d'una orientació participativa i sota l'impuls associat a un efectiu lideratge per part de la direcció.

Com ja hem dit, el model EFQM permet l'autoavaluació del centre escolar. Això en si no és negatiu. El que realment resulta improcedent és entendre l'escola com una organització orientada al mercat. A l'escola no es poden aplicar models d'altres organitzacions amb una orientació mercantil, ja que això pot socavar els principis essencials d'aquesta, com ho són les funcions d'igualtat d'oportunitats, la compensació social, etc. Potser el fonament més ferm per a la crítica a aquest model podem trobar-lo en el fet que es basa en un sistema social neoliberal a ultrança, en el qual s'identifica qualitat amb rendiment i en el qual s'estableix una competència entre els centres escolars. En aquest sentit, parlar de qualitat de l'educació és parlar de l'eficàcia i l'eficiència (Escudero, 1998).

En els anys 50 i 60, la qualitat equivalia a una inversió en capital humà. En els 60 i 70 la qualitat de l'educació estava vinculada amb la compensació social i amb la igualtat d'oportunitats i en l'actualitat parlar de qualitat en educació és parlar de l'eficàcia i l'eficiència. (Escudero, 1998, p. 203).

Nosaltres apostem per associar la qualitat a la idea del dret d'una educació per a tots i, per tant, al desenvolupament de l'equitat com a valor del sistema educatiu. Igual que Santos Guerra (2002), apostem per la següent idea: «no hi ha qualitat que valga sense equitat». I com ja hem dit anteriorment, la qualitat total el que persegueix és la satisfacció del client i posa l'accent, sobretot, en la competitivitat, en lloc de fer-ho en l'equitat.

Arran de la proliferació de tots aquests plantejaments es van aixecar les veus que alerten del futur de l'escola pública. Es debat l'educació com a servei públic o com a producte competitiu en el mercat de la lliure elecció i, consegüentment, el paper de l'Estat com a garantia del servei de l'educació o com a supervisor i controlador de la seua gestió privada (Cano, 2003; Casanova, 2004). Vet ací la qüestió.

Davant d'aquestes concepcions, hi ha una sèrie de postures i línies de reflexió més compromeses amb l'escola pública. Escudero (1999a, p. 201) es refereix a les «contribucions d'Astut i Clark (1995), Purkey i Shapiro (1995), Guarro (1996). Aquests autors han esbossat diversos principis per a articular un model d'escola i educació (caràcter públic i democràtic de les institucions escolars i el currículum, antideterminisme i lluita contra l'elitisme, redefinició de la cultura escolar i obertura a paràmetres més comprensius per a validar els continguts escolars) que podria correspondre, independentment ara de matisos més subtils, a un model alternatiu de qualitat».

Nosaltres, per les nostres conviccions i pràctiques, apostem per l'escola pública que és al mateix temps la defensa del seu potencial democràtic. L'escola pública té a més, altres valors generalitzables per a tota la ciutadania. Estem d'acord amb Bolívar (1999, p. 81) amb els següents aspectes que destaca:

\* Prioritat de la igualtat. L'àmbit públic pot garantir, per definició, millor que el privat, polítiques de discriminació positiva que afavorisquen els sectors més desfavorits i marginats.

\* Participació i control democràtic. El control en la gestió pública dels centres públics va ser un senyal d'identitat de l'escola pública a l'eixida del franquisme, avui continua sent un valor irrenunciable.

\* Una educació democràtica, en el doble sentit d'educar per a la democràcia, com a fi i mitjà de l'educació.

\* Una educació laica. L'escola pública és laica, no és laïcista ni contesta a la religió, però sí que és independent d'una cosmovisió religiosa. Es tracta, per contra, d'educar en els valors cívics i ètics propis d'una ciutadania.

\* Integració de ciutadans. L'escola pública, des del seu sorgiment, va tenir la voluntat de ser un mitjà per a integrar la ciutadania en uns principis i valors compartits, que no poden proporcionar altres institucions privades.



I ja per acabar, aclarim que, com hem pogut observar, sota el concepte de qualitat tenen cabuda una sèrie d'interpretacions i definicions, ben diferents. Considerem que no és el moment de fer un estudi en profunditat sobre la fonamentació i el concepte de la qualitat. En aquest punt del treball, el que realment hem pretès és tractar de conceptualitzar a grans trets una sèrie d'aspectes referits al moviment de la qualitat total com una forma d'enfocar el centre escolar com a factor clau de millora i unitat base del canvi educatiu, tal com hem fet amb altres moviments que ho van entendre així: desenvolupament organitzatiu, la millora de l'escola, les organitzacions que aprenen, etc.

## **7. Acostament als paradigmes que vertebreren les diferents tradicions d'investigació**

Caracteritzem com a paradigma el conjunt de supòsits conceptuals en el si dels quals se sostenen, més o menys explícitament, determinats supòsits teòrics i es valoren certes estratègies i metodologies d'investigació i intervenció. Són en realitat, marcs de referència, estructures d'orientació o plataformes conceptuals. (Gairín, 1996, p. 160).

L'evolució històrica de l'organització escolar ha estat marcada i regida pel paradigma, la perspectiva o l'estructura de racionalitat imperant en cada moment. Com assenyala Gairín (1996), la seua anàlisi es fa imprescindible per a orientar amb fonament qualsevol programa d'actuació i seleccionar els principis i normes que han de facilitar la comprensió i l'actuació de les organitzacions escolars (p. 153). Aquests paradigmes ens ajudaran a orientar globalment els intents explicatius de l'organització escolar.

T. Kuhn, historiador de la ciència i filòsof, va argumentar que un paradigma és «la constel·lació de creences, valors i tècniques compartides pels membres d'una comunitat científica» (1994, p. 225), és a dir, el patró o marc interpretatiu de la realitat. Quan s'acumulen massa preguntes que el paradigma vigent no contesta, aquesta acumulació obliga les ments creatives emergents a elaborar-ne un de nou, capaç de respondre a tots els interrogants incòmodes no resolts.

Morin conceptualitza el terme paradigma anant una mica més enllà de la proposta de Kuhn. Segons el sociòleg francès, un paradigma significa un tipus de relació molt forta de naturalesa lògica entre un conjunt de conceptes fonamentals, relació que pot ser de conjunció o de disjunció. I és aquesta relació dominadora la que determinaria la trajectòria de totes les teories i els discursos controlats pel paradigma. El paradigma comporta un cert nombre de relacions lògiques entre conceptes, ben precises i aquestes nocions bàsiques governen tot el discurs. «Un paradigma privilegia algunes relacions en detriment d'altres, cosa que fa que ell controle la lògica del discurs. És l'amenaça obscura que orienta els discursos teòrics en aquest o aquell sentit.» (Morin, 1997, p. 73).

Ara bé, el concepte de paradigma per a l'àmbit de la realitat organitzativa presenta una sèrie de precisions i implicacions argumentades per diferents autors, entre les quals destaquen les següents:

\* Per a Lorenzo (1995), els paradigmes en organització escolar són «grans concepcions epistemològiques que determinen com entendre la realitat organitzativa, els seus problemes, relacions, recerca, pràctica» (p. 111).

\* Per a Grenfield (1992), la perspectiva és un «conjunt de supòsits o creences que defineixen la naturalesa de les organitzacions i determinen com es conceben, com es comprenen i com es descriuen (és a dir, el que es creu, s'opina i es manifesta sobre elles)» (p. 516). Per tant, una perspectiva representa una manera peculiar de percebre la realitat, de conèixer i d'actuar o comportar-se en relació amb la mateixa.

El que sí que és cert és que els paradigmes, les perspectives, etc. suposen un enfocament teòric a l'hora de representar i interpretar els fenòmens, en aquest cas el fenomen de l'organització escolar. Els diferents enfocaments teòrics i pràctics sobre l'escola com a organització són bàsicament tres: l'enfocament científic-racional, l'interpretatiu i el crític. Com assenyala González (1989), la superació de la perspectiva positivista que intentava elaborar una teoria científica de l'organització que guiara el funcionament i administració d'aquesta va donar pas a un enfocament interpretatiu, guiat per supòsits hermenèutics, i es va concedir immensa rellevància als significats i a la cultura de l'organització. Finalment, des de pressupòsits crítics es va concedir importància a com l'organització ve determinada per la ideologia organitzativa i per la ideologia social dominant. És la ja clàssica divisió proposada per Habermas en la qual representa els tres interessos: tècnic, pràctic i emancipatori.

A manera de resum, procedim a comentar els supòsits bàsics sobre els quals es recolza cada un dels «interessos» proposats per Habermas, per a estudiar després els paradigmes i les seues implicacions sobre l'organització escolar.

\* L'interès tècnic considera la realitat educativa objecte d'estudi i de justificació com una realitat natural i externa al subjecte que investiga i actua, es fonamenta en la filosofia realista, que afirma que el món pot ser conegut i captat tal com és. Les diverses escoles que ho fonamenten (funcionalisme, positivisme, estructuralisme, etc.) Assumeixen la viabilitat d'elaborar coneixement objectiu.

En educació aquest interès es limita a descriure i explicar els processos educatius i a predir el comportament dels processos que es desenvolupen sota certes condicions determinades. Per tant, intenta controlar, tractant de descobrir i identificar les regularitats del medi educatiu amb la intenció de formular regles d'intervenció adequades. Des d'aquesta orientació, el model de currículum que es genera persegueix controlar les condicions d'aprenentatge i s'interessa per la prescripció de la pràctica docent, es preocupa fonamentalment per l'eficàcia, considerada com a relació entre els resultats i els objectius previstos. És el model de currículum per objectius o currículum com a producte, en el qual hi ha un gran interès pel control d'aprenentatge de l'alumne, de manera que, al final del procés d'ensenyament, el producte s'ajuste a les intencions o idees expressades en els objectius originals.

En l'àmbit de l'organització escolar, les organitzacions són enteses com a entitats racionals encaminades a l'assoliment de determinades metes. Les pràctiques organitzatives es consideren neutres, objectives i requereixen una quantificació científica per a una solució tècnica. Tant les estructures com els processos organitzatius poden ser predits, mesurats i manipulats. El control es presenta com a element essencial de l'organització, a més de l'eficàcia (maximització de resultats), l'eficiència i la productivitat (minimització de costos).

\* L'interès pràctic s'orienta cap al deure de ser i de fer, és a dir, se situa en una dimensió moral. El saber necessari per a aquesta mena d'interacció no el proporcionen les ciències naturals sinó les historicohermenèutiques. Per tant, el coneixement educatiu no és objectiu, sinó subjectiu. Tampoc és neutre, sinó que depèn de les persones.

En aquest sentit, l'educació és una invenció social elaborada a través de l'experiència subjectiva de les persones, i de les seues interaccions amb els altres, amb la qual cosa «dibuixa» la realitat. Per tant, tant les pràctiques com la investigació estan impregnades per l'hermenèutica.

Des d'aquesta perspectiva, el currículum s'entén com a procés en el qual els alumnes i els professors interactuen per a comprendre i donar sentit al medi social i natural; per tant, tots els agents han de participar en el disseny, el desenvolupament i l'avaluació. L'aprenentatge es considera com un procés de construcció de significats, que es fonamenta en les ciències interpretatives que apunten cap a la comprensió del procés educatiu.

En aquest sentit, les organitzacions escolars es consideren coalicions en què els participants, amb diferents interessos, necessitats, etc., negocien les seues metes, significats i accions per a arribar a una direcció comuna. Per tant, el focus d'atenció resideix a conèixer els processos simbòlics que ocorren en el si de les organitzacions per a comprendre com funciona i com queda construïda la seua realitat quotidiana.

\* L'interès emancipador o alliberador es proposa aconseguir que les persones, individualment i col·lectivament, siguen responsables i gestores del seu propi destí, que posseïsquen el control autònom dels seus actes i, a més, que siguen conscients.

Per tant, l'educació com a pràctica social es presenta com a construcció mediatitzada per la realitat sociocultural en la qual es recrea tal pràctica, és el resultat de la interacció social en què les persones no només construeixen i interpreten consensuadament els significats sobre la realitat educativa, sinó que també analitzen per què aquesta realitat ha estat construïda així i quin és el fi i la utilització d'aquesta. L'educació està conformada per ideologies que se n'ocupen. Les teories, al seu torn, van dirigides a la millora de l'home i a la justícia social a través de la crítica i col·laboració. Per tant, la recerca en aquest àmbit és l'encarregada de dur a terme una triple tasca: comprendre, criticar i educar.

Des d'aquesta perspectiva crítica s'entén el currículum com a praxi, com a construcció social i conjunt de pràctiques emancipadores, és a dir, com una cosa que es construeix en la pràctica mitjançant la reflexió. D'aquesta manera, planificació, acció, reflexió i investigació

estan íntimament relacionades i integrades en el procés; l'emancipació només és possible en l'acte de l'autoreflexió i si aquesta està lligada a idees de justícia i igualtat.

L'organització escolar és considerada com a construcció social, i al mateix temps considera que aquesta realitat queda mediatitzada per la realitat sociocultural i política. Per tant, no es tracta només de comprendre el conjunt de significats que conformen una organització i els seus processos de desenvolupament, sinó d'analitzar les raons per les quals la realitat es manifesta així i no d'una altra manera.

I ja, sense més preàmbuls, analitzem l'evolució dels paradigmes en organització escolar que ens possibilitarà arribar a comprendre la complexitat de l'escola com a organització.

### **A. L'organització escolar vista pel paradigma tècnic-racional. La perspectiva dominant en l'organització escolar**

El caràcter tècnic de la perspectiva, doncs, és motivat per aquesta recerca de coneixement instrumental: el que serveix als interessos d'optimització dels mitjans de l'organització per a aconseguir els seus fins; interessos que es plantegen en un doble vessant: millora de l'eficàcia (maximització de resultats) i millora de l'eficiència o productivitat (minimització de costos). Assenyalar les millors decisions a prendre per a gestionar els centres escolars és el que, en definitiva, mou les teories que comparteixen aquesta perspectiva.» (González, 2003, p. 6).

Aquest paradigma parteix de la idea d'entendre l'organització com una entitat que pot ser observada, que existeix independentment dels individus que la constitueixen i funciona d'una manera racional en coherència amb les seues metes, atès que l'estudi de les organitzacions es consideren com a entitats racionals encaminades a l'assoliment de determinades metes.

L'estudi de l'escola des d'aquesta concepció ha dominat el camp de l'organització escolar tant des del punt de vista dels models estructurals com des dels de caràcter psicosocial. Les escoles es veuen com una cosa uniforme, totes iguals: la mateixa metodologia, el mateix programa, els mateixos materials, etc. Per tant, tot a l'escola pot ser planificat, controlat i

manipulat per a obtenir el resultat que es vol, com si es tractara, només, d'organitzar elements materials.

Segons González i Nieto (1998), aquesta perspectiva s'inspira en l'orientació general que guia les ciències de la naturalesa (model positivista o empírico-analític), cosa que significa que: (p. 133)

\* Les realitats o fenòmens socials i humans es conceben com si foren objectes físics.

\* Són constituïts per una sèrie d'elements particulars (variables) que poden ser identificats, aïllats i descrits.

\* Aquestes parts mantenen entre si relacions fortes i definides que podem observar, registrar i quantificar (mesurar) mitjançant instruments i procediments dissenyats a aquest efecte.

\* El seu comportament o funcionament obeeix a certes relacions causals o funcionals que, una vegada conegudes (explicades), ens permeten predir i controlar-lo amb un alt grau de probabilitat (principis i lleis).

El paradigma racional-tecnològic, també anomenat positivista, funcionalista, clàssic o tradicionalista, percep l'organització com una realitat que s'ha de —o almenys és possible— tecnificar (Lorenzo Delgado, 2001), i en la qual subjau la idea de l'escola com a realitat objectiva, lineal, neutra i de funcionament racional. Aquesta concepció va donar lloc al moviment de les escoles efícaces (que serà tractat en un capítol següent), dirigit a investigar aquelles característiques que permeten parlar d'un bon funcionament dels centres escolars. Entre les més importants, destaquem, per exemple, les següents: estabilitat del professorat, un programa amb objectius clars i ben plantejat, lideratge fort del director, treball en equip, control, ordre i disciplina, participació dels pares, elevades expectatives d'èxit i maximització del temps d'aprenentatge.

A continuació, en el quadre següent es descriu de forma general les característiques més rellevants d'aquest paradigma.

#### ASPECTE PERSPECTIVA TÈCNICO-RACIONAL

Concep l'organització com a entitat real, externament observable.

La qual cosa pressuposa una epistemologia objectivista: conèixer és reproduir allò a què podem accedir per observació directa.

Estudia preferentment les estructures, les funcions o la conducta, els productes.

Es pregunta per com es manifesta objectivament (o externament).

Assumeix que la realitat organitzativa es caracteritza per l'ordre, el consens.

Per a produir coneixement recorre a l'anàlisi estructural i funcional (sistèmic).

Dissenys experimentals i quasi-experimentals.

Formes quantitatives de recollir i analitzar la informació.

Representació numèrica de dades seguint el lògica matemàtica.

Explicació causal o funcional.

Respon a un interès Normatiu (tècnic).

Operant sobre valors imperants de Control, eficàcia, eficiència, productivitat.

Quadre: González i Nieto (1998), p. 133

Arran d'aquestes consideracions les escoles han de disposar de metes clarament definides, d'una adequada planificació, d'un fort lideratge de l'equip directiu (potenciació d'un model de direcció unidireccional), de clars mecanismes de control (avaluació com a control), d'una uniformitat en el disseny d'espais i temps, d'una plantilla de professorat estable, de disciplina formal i d'un aïllament institucional de l'entorn (Cano, 2003; Gairín, 1996; García Requena, 1997).

Concep l'organització escolar com una institució constituïda per una estructura formal i operativa que actua per a aconseguir uns objectius clarament determinats. D'aquesta concepció es deriva que se li apliquen les teories de la divisió del treball i de la gerència científica, així com els coneixements de l'administració en general, buscant l'eficiència tècnica «independentment» de les persones que componen el centre. (Cano, 2003, p. 132).

D'entre les crítiques més rellevants fetes des del posicionament de la perspectiva interpretativa i crítica destaquen les següents:

a) L'enfocament interpretatiu critica el fet de centrar-se només en l'estudi dels aspectes més estructurals de l'escola com són les funcions, propòsits, òrgans i rols formals, descuidant els aspectes culturals, el conjunt de significats i símbols desenvolupats en el si de la realitat organitzativa.

b) L'enfocament crític argumenta que no té en compte les dinàmiques polítiques i de conflicte politicoideològic que es desencadenen dins de les escoles.

Finalment, cal assenyalar que, com manifesta Gairín (1996), l'enfocament tècnico-racional no té en consideració aspectes relatius a l'ambigüitat de metes, de mitjans, de recursos propis de les institucions escolars, a més d'oblidar-se de la incidència i la repercussió que l'ambient extern té en l'escola.

## **B. L'organització escolar vista pel paradigma interpretatiu**

La perspectiva cultural aspira a construir un coneixement il·luminatiu, és a dir, que permeta accedir i comprendre el sentit, la raó de ser i l'essència dels fenòmens o esdeveniments, ampliant el nostre enteniment de la naturalesa i qualitats d'una realitat organitzativa determinada (Bolman i Deal, 1984). En conseqüència, el que esdevé en el centre escolar no pot deslligar-se de metes o preferències, tant individuals com col·lectives. Si els fets no poden separar-se dels valors, si les conductes no poden aïllar-se dels motius, llavors han de quedar dins de l'obertura de la teoria (González, 1989). Per aquesta mateixa raó, el coneixement que proporcionen les teories no es pot generalitzar i serveix, en tot cas, per a identificar pautes i orientar la pràctica. (González, 2003, p. 11).

Les organitzacions segons aquesta perspectiva es consideren, segons Gairín (1996), com a coalicions en què els participants, amb diferents interessos i necessitats, negocien les seues



metes, els seus significats i les seues accions per a arribar a una direcció comuna. Per tant, hi ha un gran interès per conèixer els processos simbòlics que es desenvolupen a les escoles, analitzant i interpretant el que hi passa (els mites, els ritus, les imatges, etc.). És des d'aquest plantejament de la realitat organitzativa quan es reconeix que en cadascuna de les escoles hi ha una cultura escolar pròpia.

Segons els autors González i Nieto (1998), aquesta perspectiva s'inspira en l'orientació general que guia les ciències historicohermenèutiques, és a dir, aquelles que persegueixen comprendre el social i l'humà interpretant les seues manifestacions simbòliques. La qual cosa significa (p. 141):

- \* Les realitats o fenòmens socials i humans es conceben com a artefactes simbòlics.
- \* Constitueixen un tot o una globalitat de caràcter holístic que no pot ser fragmentat o descompost si no és a costa de la seua plena comprensió.
- \* El seu comportament és imprevisible i inestable i és condicionat per contextos o circumstàncies particulars.

En el paradigma interpretativo-simbòlic, hermenèutic, cultural fenomenològic, etc., l'organització no és només el visible i mesurable és també el que aquesta realitat significa per als seus membres. No és només el resultat, sinó els processos, de vegades ocults, a través dels quals s'arriba a aquests resultats (Lorenzo Delgado, 2001). Per tant, es tracta d'un enfocament que parteix «d'una visió de l'escola i de l'organització més personalitzada i centrada en els processos» (Gairín, 1996, p. 181). Davant la linealitat i racionalitat del paradigma positivista s'explica en aquesta perspectiva el caràcter ambigu, incert i complex de l'organització.

En el quadre següent es descriu de forma general aquest paradigma:

### PERSPECTIVA SIMBÒLICO-INTERPRETATIVA

Quadre: González i Nieto (1998), p. 142.

Concep l'organització com a realitat cultural, internament construïda.

La qual cosa pressuposa una epistemologia subjectivista.

Conèixer és reinventar allò a què podem accedir per observació participant.

Estudia preferentment els significats, les creences, els valors, la cultura.

Es pregunta per com es manifesta subjectivament (o internament).

Assumint que la realitat organitzativa es caracteritza per l'ambigüitat i l'adaptació.

Per a produir coneixement recorre a l'anàlisi fenomenològica (simbòlica, cognitiva).

Dissenys biogràfics i etnogràfics.

Formes qualitatives d'arreglar i analitzar informació.

Representació discursiva de dades seguint la lògica narrativa.

Descripció comprensiva.

Respon a un interès comprensiu.

Operant sobre valors imperants d'autonomia, comunicació, autoconeixement i idealisme.

Aquesta nova visió de l'organització posa l'èmfasi en els valors, significats, supòsits i interpretacions que creen i sostenen l'organització en quant realitat cultural i social construïda contextualment per les persones que la componen. Per tant, l'organització és, des d'aquest enfocament, el que són les persones que la componen (el que pensen, expressen, fan, etc.). D'aquesta manera, l'escola presenta una història institucional pròpia i idiosincràtica. A més, se centra en la necessitat d'entendre, explicar i comprendre, millor, l'escola per dins (Rodríguez, 2001, Codd, 1989).

Les escoles són en si mateixes productes culturals, elaborats mitjançant les accions socials dels que hi conviuen i fonamentats en els esquemes d'interpretació de la realitat que aquests comparteixen. (Codd, 1989, p. 131).

Segons González i Nieto (1998), en el marc de la perspectiva interpretativa hi ha els models qualificats d'institucionals, d'ambigüitat i subjectius. Aquests enfocaments

comparteixen l'objectiu d'obtenir un coneixement il·luminatiu que permeta ampliar la comprensió de la naturalesa i les qualitats culturals de la realitat organitzativa. En aquest sentit, els centres són institucions que generen cultures pròpies i úniques que determinen la forma en què les persones s'enfronten als canvis organitzatius.

Les principals crítiques rebudes per aquesta manera d'entendre les organitzacions escolars provenen de:

- La manca d'acord sobre el terme cultura i manifestació de cultura.
- L'ambivalència a la qual poden conduir les diferents interpretacions dels símbols que poden donar lloc a confusions (subjectivitat).
- El fet d'ignorar les contradiccions i els conflictes que poden tenir lloc dins de les institucions escolars.
- No conduir al canvi i la transformació, sinó només a la comprensió de la realitat.

### **C. L'organització escolar vista pel paradigma crític i polític**

El paradigma crític admet el sentit d'organització com a construcció social, i alhora considera que aquesta realitat queda mediatitzada per la realitat sociocultural i política. No es tracta només de comprendre el conjunt de significats que conformen una organització i els seus processos de desenvolupament, sinó d'analitzar les raons per les quals la realitat es manifesta així i no d'una altra manera. (Gairín, 1996, p. 167).

Aquest paradigma es fonamenta en la idea de l'escola com a entitat en la qual es desenvolupen dinàmiques micropolítiques (conflictes, negociacions, etc.). S'emfatitza, per tant, el paper ideològic que el centre escolar, a través dels pactes i les relacions, exerceix dins del context sociocultural (l'escola com a àrea de lluites i conflictes, com a camp de batalla, etc.). Per tant, s'aprecia un gran desig de posar en relleu les contradiccions que hi ha en l'estructura profunda de la institució escolar, és a dir, les rutines, els codis, el currículum ocult, etc. El fi de l'escola és la transformació, no només educativa, sinó social.

Com assenyala Gairín (1996, p. 193), la impossibilitat de «despolititzar» una organització és, potser, la gran aportació d'aquest enfocament, que en tractar de concebre-la com una activitat amb sentit transformador, presenta que cal:

— Entendre com una activitat educativa més, que no pot ser desposseïda d'aquest caràcter i que no justifica la separació que de vegades existeix entre l'organitzatiu i l'educatiu.

— Comprendre que té una estructura profunda que no sempre coincideix amb l'estructura formalitzada. De fet, pot identificar-se com una zona de «negociació solapada» entre coalicions, grups i persones que defensen interessos propis encara que no sempre la manifesten així.

— Donar sentit i projecció social a l'escola com a organització immersa en una determinada realitat.

Segons els autors González i Nieto (1998), aquesta perspectiva s'inspira en l'orientació general que guia a les ciències reflexives i crítiques, és a dir aquelles que persegueixen revelar i examinar críticament la relació que hi ha entre valors i acció, la qual cosa significa que:

\* Les realitats o els fenòmens socials i humans es conceben com a construccions mediatitzades per determinants històrics, econòmics i polítics, que responen a interessos i metes particulars, és a dir, estan ideològicament orientades (p. 149).

Per al paradigma crític, polític o sociocrític, tota l'organització és una estructura d'opressió que respon als interessos de grups de poder, que han de ser diagnosticats amb vista a una transformació alliberadora (Lorenzo Delgado, 2001). En aquest sentit, aquest paradigma és una invitació a la crítica del que passa realment en el si de les escoles i una recerca de canvi i transformació de les activitats organitzatives, escolars i educatives. El paradigma es basa en les aportacions de teòrics crítics com Habermas i en l'anomenada «nova sociologia de l'educació» (Giroux, Apple).

En el quadre següent es descriuen de manera general les característiques més rellevants d'aquest paradigma:

#### PERSPECTIVA CRÍTICA I POLÍTICA.

Concep l'organització com a realitat política, externa i internament construïda.

La qual cosa pressuposa una epistemologia constructivista (social).

Conèixer és representar allò a què podem accedir per observació directa i participant.

Estudia preferentment les ideologies, els interessos, les metes. El poder.

Es pregunta «per què» i «per a què» es manifesta així.

Assumeix que la realitat organitzativa es caracteritza pel domini, el conflicte, la negociació.

Per a produir coneixement recorre a l'anàlisi crítica (dialèctica).

Preferentment estudis de cas, formes qualitatives d'arreglar dades i analitzar, representació discursiva.

Descripcions crítiques atentes a dimensions ètiques i polítiques.

Respon a un interès normatiu (emancipador).

Opera sobre valors imperants de participació, llibertat, justícia i equitat.

Quadre: González i Nieto (1998), p. 150.

Arran d'aquests plantejaments l'organització és entesa com un sistema polític, en què apareixen interessos, conflictes, lluites, etc. El conflicte es presenta com la font del canvi en l'organització.

Per als autors González i Nieto (1998) i González (2003), en el paradigma crític i polític se situen els models sociocrítics i micropolítics, enfocaments que emfatitzen la pretensió d'obtenir un coneixement emancipatori.

Moltes teories que comparteixen una perspectiva política busquen obtenir un coneixement alliberador o emancipador, és a dir, un tipus de coneixement que permeti traure a la llum i sotmetre a reflexió crítica els supòsits ideològics que promouen, sostenen i legitimen les condicions pràctiques en els centres escolars. Alerten la consciència de la naturalesa i les qualitats polítiques de l'organització i adopten una postura activa davant de tot allò que és coactiu, desigual i injust. (González, 2003, p. 17).

Finalment, entre les limitacions més rellevants cal esmentar el desig de presentar-se com un enfocament superador i exclusiu respecte als dos altres paradigmes. Els altres dos enfocaments també van presentar les seues aportacions rellevants. A més, el paradigma crític, tot i la informació obtinguda a través d'estudis de casos, etc., manca d'una teoria ben fonamentada (García Requena, 1997). També se li atribueixen crítiques relacionades amb la dificultat de compaginar interessos contraris, la dificultat de passar a l'acció transformadora, etc.

#### **D. Una manera diferent d'afrontar la realitat**

Cada un dels enfocaments vistos anteriorment subratlla certes dimensions i aspectes de les escoles i en deixa de banda, per dir-ho així, d'altres, i és així perquè els temes, les qüestions, els aspectes que veiem en l'escola com a organització no són una cosa independent de quina és la lent que utilitzem per a mirar-la. Però no només importa a quina atenem quan volem comprendre les organitzacions escolars i el seu funcionament, importa també el discurs que fem sobre aquesta i les implicacions que tot això té de cara al treball en i amb les escoles. Evidentment, el discurs i la pràctica organitzativa difereixen substancialment si utilitzem un enfocament o l'altre, igual que passa en altres àmbits educatius com el currículum, el canvi i la millora escolar, l'assessorament a centres, etc. (González, 1994, p. 55).

... Em veig en l'obligació de no donar per finalitzada aquesta tasca i presentar un enfocament que, a parer meu, representa una manera diferent d'afrontar la realitat. Ningú discuteix que són nous temps els que vivim i que la teoria social ha de donar resposta a les noves situacions, ha d'oferir noves propostes de desenvolupament. (Coronel, 1998, p. 131).

Al llarg de les pàgines precedents hem vist com cada un dels enfocaments posa de manifest la gran complexitat que planteja el medi escolar i la idea explícita que per a comprendre en profunditat aquesta complexitat cal un model «comprensiu» que ajude a dilucidar les virtualitats de cada un d'aquests paradigmes (Gairín, 1996, González, 1988).

És precisament la complexitat de les organitzacions escolars la que justifica la dificultat d'abordar globalment el seu estudi, però també les anàlisis paradigmàtiques corroboren el caràcter multidimensional de la realitat escolar que s'han realitzat. (Gairín, 1996, p. 198).

Per a alguns autors, els paradigmes no s'han d'entendre com a manifestacions antagòniques i enfrontades sinó com a visions complementàries entre si sobre les organitzacions escolars. (Gairín, 1996, Lorenzo, 1996). Fins i tot per a Antúnez (1993), els paradigmes són fases d'una mateixa realitat organitzativa. Alguns poden predominar sobre els altres, segons l'organització de què es tracte, etc. A més, tot això dependrà de la lent que utilitzem per a aproximar-nos a aquesta realitat.

Cada nivell d'anàlisi suposa una conceptualització més àmplia que permet un major aprofundiment en l'estudi de l'organització. Si els plantejaments qualificats de racionals es van plantejar l'organització en les seues manifestacions, els simbòlics ho van fer en la seua realitat i els crítics van aprofundir en les raons d'aquesta realitat. (Gairín, 1996, p. 199).

Autors com González i Nieto (1998), Sergiovanni (1991), Lorenzo (1996), Santos (1997), Gairín (1996), González (1988) s'han plantejat en nombroses ocasions la necessitat d'integrar els tres enfocaments d'una manera eclèctica. Partint de la idea que és imprescindible buscar un marc d'investigació el més integrador possible. A més, una integració dels enfocaments no suposa, com moltes vegades es creu, una mera addició d'aquests. Pensem que cal conjugar les diferents perspectives en el sentit que cadascuna suposa un enfocament enriquidor per a comprendre l'escola com a organització, però, això sí, sabent sempre els marcs de referència de cada un i no sent aliens als interessos als quals serveixen cada un. Per exemple, per a Rodríguez (2001), qualsevol paradigma futur hauria de recollir aspectes dels paradigmes existents.

\* D'altra banda, com assenyala Gairín (1996), és també assumible la proposta de desenvolupar nous paradigmes que intenten integrar el que resulta complementari i compatible dels anteriors. És per això que, com a conseqüència, apareixen noves perspectives. Per exemple, Lorenzo Delgado (1995, 1993) ens parla de la perspectiva ecològica, Morín (1994, 1997) de pensament complex, Schwartz i Ogilvy (1979) de paradigma emergent.

Les insuficiències i llacunes que, aïlladament, presenta cada un dels paradigmes anteriors, està generant altres macrovisions científiques de les quals interessa destacar, per exemple, la perspectiva ecològica (Lorenzo, 1993, 1995), el suport epistemològic és l'anomenat per Morin (1992, 1994 i 1995) pensament complex ...

Es tracta d'un pensament no simplificat que entén l'organització com a productora i receptora, alhora, de complexos processos d'ordre i desordre; solidaritat i antagonisme; poder i participació i centralització i autonomia.

Edgar Morin anomena aquest pensament científic l'ecoorganització. És, doncs, una visió que es pot anomenar «ecològica» de l'organització escolar; l'objecte serà l'escola entesa com un ecosistema social i humà. (Lorenzo, 1997, p. 31-32).

\* De la mateixa manera, per a Coronel (1998), l'estudi dels paradigmes no finalitza amb els tres enfocaments descrits anteriorment (el tècnic, l'interpretatiu i el crític), sinó que ha de prosseguir buscant nous enfocaments que representen una manera diferent d'afrontar la realitat i que donen una resposta més acorde amb les noves situacions socials. A aquest nou enfocament l'anomena paradigma postestructuralista-postmodernista, entès com una reconstrucció crítica i de resistència cap a la modernitat. Postmodernisme que com a perspectiva teòrica per a conèixer les organitzacions expressa, segons Parker (1992), la necessitat d'«un radical canvi en l'estructura organitzativa i en el seu funcionament, en una societat turbulenta i complexa, sent més sensible a la fluïdesa i diversitat de la vida organitzativa» (p. 10).

El paradigma postmodernista es fonamenta a negar el modern, a abandonar i trencar amb les característiques de la modernitat per la seua incapacitat d'establir un discurs unificador. Aquesta cultura postmoderna implica l'abandó de l'ètica protestant, la manca de fe en el futur, en el progrés; hi ha un individualisme hedonista el lema del qual seria viure el present, l'ara i ací, buscar el plaer, la realització personal i el benestar (algunes d'aquestes



qüestions ja han estat comentades en altres capítols). Concretament, per a Huysen (1992, p. 239-241), són 4 els fenòmens essencials de l'anomenada cultura postmoderna:

- \* El problema de la cultura de l'imperialisme interior i exterior, que implica fins i tot l'oposició política, econòmica i cultural.
- \* El moviment feminista.
- \* La qüestió de l'ecologia i el medi ambient.
- \* La consciència de l'existència d'altres cultures no europees, no occidentals.

Per a Coronel (1998), la desregulació educativa (tant curricular com organitzativa, política i epistemològica) representa la manifestació més evident de la postmodernitat i les seues conseqüències en el context educatiu. Per tant, l'enfocament postmodern-postestructural implica, per a Feixas (1999), una visió més realista i una anàlisi més tangible del funcionament de les organitzacions i és considerat necessari per a un canvi radical en l'estructura organitzativa de moltes institucions socials, entre les quals hi ha els centres escolars.

El paradigma postmodern-postestructural ajuda a captar la incertesa de la vida organitzativa, l'informal (en lloc del formal) que reflecteix la confusió, el més immediat que es resisteix a la categorització i la racionalitat. Dins d'aquest paràmetre, la xafarderia, la sensibilitat i l'estètica, la perspectiva femenina, la diversitat cultural i racial tenen un paper important en l'anàlisi organitzacional. (Feixas, 1999, p. 17).

\* Finalment, cal dir que el 1983 Benson (citat per Santos Guerra, 1997, p. 89) ja es va referir al fenomen de crisi paradigmàtica en l'estudi de les organitzacions, fent referència a diversos paradigmes alternatius, d'entre els quals destaquen els següents:

- Desmitologitzadors: desmitifiquen les aproximacions prèvies, que posen en qüestió els dogmes.
- Polititzadors: s'acosten a l'estudi de les organitzacions des de la perspectiva política, els mecanismes de poder, etc.
- Ecologitzadors: s'aproximen a la teoria de l'organització des de la perspectiva ecològica, que consideren les organitzacions nínxols ecològics.

— Totalitzadors: intenten aglutinar totes les perspectives per a assolir una visió global de les organitzacions.

### **E. Un nou paradigma: l'emergent**

Davant de nous reptes i realitats que ens ha tocat viure, Morales (2005 p. 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 paralyzada en el temps, quan tot al seu voltant és moviment, podrà sobreviure i continuar 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, p. 101-148) que per a respondre educativament al món actual el que realment s'ha d'articular és una sèrie d'ordres educatius que tracten de conciliar el que succeeix 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. Aquestes pautes 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, p. 7), és capaç de generar nous ambients d'aprenentatge, en què l'ésser humà és comprès en la seua multidimensional D com a ésser indivisible en la seua totalitat. (...) Un ambient que tinguera 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 d'avui. (...) 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 a 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. Aquest paradigma educatiu, 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 mira de respondre preguntes tan importants com les següents:

- \* Com preparar l'individu per a convida 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 convida en un món en constant transformació?

1. *Constructivista*, perquè entén 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'entén l'aprenent com un ésser actiu, un organisme en permanent intercanvi amb el context amb el qual interactua i que té iniciativa per a actuar sobre el món. Això 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 es construeix les seues pròpies estructures. Aquest model també altera les relacions entre els alumnes per a incentivar el treball en grup, en què l'equip passa a ser decisiu per al desenvolupament intel·lectual dels individus, per a compartir idees i informacions, decisions i responsabilitats. A més, l'enfocament interaccionista també entén 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*, perquè 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 a 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 se 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-educand.
7. Intel·ligències múltiples.
8. L'educació centrada en el subjecte col·lectiu.
9. Creativitat.
10. Autoconeixement 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 a aprendre.

— Canvi en la missió de l'escola: el focus se centra en l'aprenent.

Principi que es demana per una escola centrada en l'alumne. Estudiants individualitzats, amb necessitats especials, que aprenen, representen i utilitzen el coneixement de manera personal i que necessiten ser efectivament atesos de manera personalitzada, tenint en compte la diversitat d'interessos, motivacions, etc. Aquesta manera d'atendre i entendre 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 praxi, 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» (p. 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.

#### 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, p. 247).

Com és obvi, aquest nou enfocament suposa un dels desafiaments més urgents amb els quals els professionals de l'educació ens hem d'enfrontar: ser capaços de transcendir la nostra pròpia situació i actitud per a posar-nos en el lloc de l'alumne que aprèn. Com manifesta Zabalza (2000b, p. 487),

davant el professor de pinyó fix que repeteix la disciplina any rere any i al marge de quines siguin 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 els corrents didàctics moderns 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. Aquest equilibri s'arrela a 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 és demostrar un domini absolut de la matèria que imparteix sinó demostrar la capacitat per a facilitar l'aprenentatge de les competències. Des d'aquestes premisses, l'alumne passa a ser el centre del procés d'aprenentatge.

### 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 en el qual les transformacions estan cada dia més presents i en el qual el coneixement evoluciona d'una manera incontrolable i la quantitat d'informació és cada vegada més gran, cal que l'alumne

aprença a investigar, a dominar les diferents maneres d'accedir 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 a aprendre al llarg de la vida.
- Estar dotat per a identificar les necessitats pròpies d'aprenentatge o conèixer com aconseguir ajuda precisa.
- Ser capaç d'identificar les classes 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 de les organitzacions d'educació formal i no formal.
- Aprendre 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.

Ara com ara, la pedagogia actual no es pot acontentar 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.

### Currículum en acció

Una nova visió del món complexa, mediàtica, tecnològica, etc. requereix, consegüentment, 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.



Dissenyar un currículum en correspondència amb el paradigma emergent comporta necessàriament una proposta curricular que comprèn una educació com a procés i l'èsser 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 establits 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 a crear, planificar i executar tasques, aspectes que actualment són rebutjats.

Davant d'aquesta realitat, Moraes (2005) pensa que un dels conceptes més importants que cal considerar en educació és el d'autoregulació, un 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 al fet que l'aprenentatge resulta de la construcció realitzada per l'individu per raó de la seua capacitat d'autoorganització i de la capacitat d'autoconstrucció.

Tot això, com és obvi, té implicacions serioses en el procés educatiu i en el disseny i el 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, no hi ha res 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 a 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. Això implica la capacitat de construcció i reflexió, és a dir, reflexió constant en l'acció i reflexió sobre l'acció (Schön, 1992).

### 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 fonamentat 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.

### 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 l'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, p. 25).

Si l'aprenentatge, com hem assenyalat anteriorment, prové dels processos reflexius i dialògics, la pregunta que plantejem és la següent: Quin ha de ser el paper del professor en aquest context? El professor és la persona que ha de col·laborar per a 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 aprenga 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, i l'alumne és 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 perquè 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. (p. 151)

### 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 a classificar els individus per a predir-ne el rendiment en determinades activitats, entre les quals hi ha les acadèmiques.

Per a l'autor Gardner (1999), la intel·ligència és «l'habilitat necessària per a elaborar productes que són d'importància en un context cultural o en una determinada comunitat» (p. 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 a 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 a 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 la 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 dóna 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 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 emocions pròpies. 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 que podem conduir les nostres respostes emocionals i manejar-les d'una manera intel·ligent.

3. L'automotivació o la capacitat de motivar-se a un mateix per a perseguir uns objectius o assoliments. Els bons resultats en la nostra vida depenen de qualitats com la perseverança, la confiança en un 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 a 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 mancar de les habilitats pròpies de la intel·ligència emocional (segons han demostrat diversos estudis). Aquestes habilitats 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 infants 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 a viure feliços i ser 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 en els 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 a l'experiència vital.

Com a conseqüència de tots aquests supòsits podem esmentar les implicacions següents: la importància que els continguts curriculars s'adaptin als diferents estils d'aprenentatge i capacitats de l'alumnat (Gadner, 1999).

Molt del que avui 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 se centren en habilitats, en coneixements i, sobretot, en la comprensió de tot el que és realment desitjable actualment. (GADNER, 1999, p. 91).

Per això la necessitat d'identificar els estils d'aprenentatge, predominants en cada alumne per a facilitar la comunicació, l'aprenentatge i el desenvolupament de projectes. Es tracta d'aconseguir el que Goleman 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 que s'ha de fer. Els alumnes es comprometen a dur a terme processos adequats per a cada un segons les competències i les capacitats pròpies.

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 construeixen el seu propi aprenentatge i desenvolupen destreses socials i interpersonals.

### L'educació centrada en el subjecte col·lectiu

Es parteix de la idea que els 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'intercanvis (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, p. 265).

Aquest principi és 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 mostra les teories de J. Piaget, L. S. Vigotski, P. Freire, H. Gardner, etc. Aquestes teories 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.

### 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 calga modificar els actuals models d'ensenyament que posen l'èmfasi, gairebé exclusivament, en la transmissió d'informació pel professor, l'estimulació a la còpia i a la reproducció. Indubtablement, perquè això no passe, cal 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 a canviar, créixer i aprendre al llarg de la vida, potencial que anomenem creativitat. Però, realment, què és la creativitat? N'hi ha diverses definicions, i ens 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'un enginy 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 hi lliurem, sentim que vivim més plenament que durant la resta de la vida. (Csikszentmihalyi, 1998, p. 15-16).

Especialment per a Goleman, Kaufman i Ray (2000), la creativitat és fer alguna cosa nova per al bé dels altres. Per a Leite (1994), la creativitat és una dimensió de la naturalesa humana que evidencia el potencial de l'individu per a canviar, créixer i aprendre al llarg de la vida. Manifesta la capacitat de fer noves combinacions, sobre la base d'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, p. 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 a convertir-se en meta amb valor propi. En aquest sentit, la creativitat no pot acabar les seues possibilitats solament per a ser utilitzat instrumentalment com un recurs o un mètode



per a 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, ha de formar part del currículum formatiu de tots els nivells escolars, i també dels 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.

### 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 a la recerca de la seua unitat. Autoconeixement que li permet conèixer el seu propi cos, les seues necessitats, dubtes i dilemes, tenir accés a la seua vida sentimental, la seua capacitat d'emetre judicis per a 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 entenguem 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.

### 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. Aquesta visió ecològica també incideix en els aspectes curriculars. El currículum s'entén en termes de relacions i integracions, com un sistema integrat, com un tot que sempre és diferent de 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 dues cares d'una mateixa moneda. Com diu Antúnez (1993), «no hi ha 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» (p. 9).

### 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, cosa que, al seu torn, comporta que modifiquem els nostres valors, actituds, normes, etc.

Aquesta nova manera de percebre i comprendre la vida i els fenòmens físics implica la comprensió 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. Aquesta realitat 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 a aprendre d'acord amb les seues pròpies capacitats i intel·ligències, educar-los en la comprensió de la diversitat dels altres, etc.

### 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 del paradigma tradicional elaborat a partir de Newton, Copèrnic, 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 a 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.

### Importància del context

Es parteix de la premissa que l'educació ha de 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 l'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, avalua, que decideix, que es trenca. (Freire, 1997, p. 20).

### Més enllà de l'escola

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

L'escola es considera com un sistema obert, les 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.

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

### Interdisciplinarietat i transdisciplinarietat

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

Morin (2000), en el llibre *Tenir el cap clar (La mente bien ordenada)*, emfatitza sobre la reforma de l'ensenyament centrat en la interdisciplinarietat: rebuig de la hiperespecialització, èmfasi 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.

### 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., provoca 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) diu que el pas de la cultura oral a l'escrita 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.

### Les noves tecnologies

Les noves tecnologies canvien el món de l'educació i demanen un nou 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 de les generacions anteriors. Una gran majoria dels intercanvis amb l'entorn, apareixen ara mediat per alguna tecnologia, la interacció depèn més dels esquemes simbòlics i la percepció visual que de la motora i la coordinació visuomotora. Esquemes que, per altra banda, es fan operatius en contextos socials delimitats per regles bastant estrictes. (San Martín, 1995, p. 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 a 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 info-rics i països info-pobres. Els primers, a més de produir informació, distribueixen i generen noves formes de producció; els segons tenen dificultats o no podran accedir-hi mai (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 equívoca, 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, p. 8).

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

### 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 els quals hi ha Schmelkes (1994), la defineixen com la «capacitat per a 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 continuar aprenent, el desenvolupament de valors i actituds compatibles amb la societat que desitgen una vida de qualitat per als seus habitants» (p. 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 és determinar qui ha de fixar aquests patrons i sota quins criteris.

\* Com a satisfacció de les expectatives dels usuaris. Des d'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, la 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 la igualtat d'oportunitats. La qualitat i l'equitat són concepcions inseparables. Per tant, cal indicar que la qualitat educativa depèn de cada escola, de cada equip docent, de cada equip directiu, de tota la comunitat escolar, així com, depenent dels

instruments i mètodes emprats, de la influència del context i de la gestió educativa, entre d'altres.

### Avaluar per a 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 se 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 dit anteriorment, en ple segle XXI l'escola es troba en el punt de mira de qualsevol proposta nova. Aquesta proposta ha d'incidir en la idea d'ajudar l'alumne a aconseguir la realització individual i la inserció en la societat. Tot això només es pot 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 tothom.
- Supera els enfocaments tecnològics, funcionalistes, etc., i s'aproxima més al relacional, més al cultural, contextual i comunitari.
- És un lloc per a 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 a tractar d'educar 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 ofereix la societat de coneixement (Calatayud, 2004; 2005; 2007b).

L'avaluació se situa al servei de l'aprenentatge, ja que aquest és la millor manera d'ajudar 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 a 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 a fer-la més reflexiva i per a fer-ne un instrument de millora.

L'avaluació ha de partir 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 destaquen: en primer lloc, l'avaluació és un procés i no una activitat aïllada, i per això s'esdevé 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 la classe d'informació rellevant en cada cas; en quart lloc, la informació recollida en el procés d'avaluació s'ha d'interpretar i traduir en judicis de valor per a 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 com els desafiaments que actualment presenten les organitzacions fruit del context postmodern en què vivim, potencien que la institució escolar faça un nou gir. Un canvi vinculat a la millora de l'escola, especialment a un nou disseny organitzatiu dels centres escolars, que implica propostes més flexibles, més obertes al medi, més participatives, etc.



### **Com a conclusió del capítol**

Al llarg d'aquest capítol ens hem endinsat en els orígens i l'evolució de les principals tradicions i estratègies de recerca que més impacte i repercussió han tingut en l'organització escolar. Aquests moviments enfoquen al centre escolar com a factor clau de millora i unitat bàsica del canvi educatiu. Tot això ha permès reflexionar sobre la importància concedida a les formes d'organització i la gestió dels centres com a aspectes clau per a implantar processos de canvi. S'han analitzat els inputs i les limitacions de cada un dels enfocaments d'investigació. Especialment hem al·ludit a corrents relativament recents: les escoles eficaces, la millora de l'escola, la millora de l'eficàcia escolar i el desenvolupament organitzatiu. Per a concloure, també hem fet algunes reflexions sobre les organitzacions que aprenen, que segurament, constitueixen el moviment més vigent i contemporani. Aquestes línies d'investigació han insistit en la importància i reconeixement de l'organitzatiu com a element bàsic per a conèixer, comprendre i canviar les organitzacions escolars.

El recorregut fet en aquest capítol ens ha permès incidir en diversos blocs temàtics d'interès que pretenen acostar l'estudiant a:

- Conèixer els orígens i les expectatives de cada un dels estudis.
- Distingir els passos evolutius desenvolupats en cada una de les diferents línies de recerca.
- Conèixer i valorar els avanços aconseguits en cada una de les etapes, en relació amb l'organització escolar.
- Identificar els principals factors que contribueixen a la millora del rendiment escolar dels alumnes.
- Analitzar el perquè de la necessitat de construir models teòrics d'eficàcia.
- Valorar personalment els punts positius i negatius de cada un dels moviments.
- Ser conscients que tant el moviment de les escoles efectives com l'escola de millora escolar van suposar dos estudis que realment van ressaltar la importància de la institució escolar en relació amb els aprenentatges dels alumnes i amb els processos de millora, canvi i innovació del centre.

— Entendre l'organització que aprèn com la que facilita l'aprenentatge no només de si mateixa sinó també de tots els professionals que hi treballen. Organització que es transforma a si mateixa.

— Ser conscients que totes aquelles institucions que tinguen com a propòsit educar haurien d'estar aprenent de manera contínua a fi de desenvolupar i atendre les capacitats dels alumnes i els contextos en què es desenvolupa la formació i aprenentatge que, com sabem és altament complex.

— Identificar i valorar la incidència del desenvolupament organitzatiu i la revisió basada en l'escola en les organitzacions escolars.

— Ser conscients que el centre escolar és el factor clau de millora i unitat bàsica del canvi educatiu.

— Analitzar les repercussions del moviment de la gestió de la qualitat total en educació.

— Reflexionar sobre els supòsits paradigmàtics sobre els quals se sustenta cada tradició d'investigació.

### Referències bibliogràfiques

AA.VV. (1994). "Monográfico sobre la Organización Escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 222, p. 7-33.

ANTUNEZ, S. (1994). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona. Horsori, p. 37-54.

BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid. Paidós-MEC.

BELTRAN, F. (2005). "Ordenes de las organizaciones educativas." En: *Travesías de las organizaciones educativas*. Alcira. Alemania, p. 35-63.

BELTRAN, F. (2005). "Paisaje y pasajes de las organizaciones educativas" En: *Travesías de las organizaciones educativas*. Alcira. Alemania, p. 13-35.

BOLIVAR BOTIA, A. (1995). *Análisis de una innovación curricular*. Granada. Adhara.

BOLMAN, L.G.; DEAL T.E. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. California. Josey-Bass.

BORRELL, N. (1989). *Introducción a la organización escolar*. Barcelona. PPU.

BORRELL, N. (1989). *Organización Escolar. Teoría sobre las corrientes científicas*. Barberá del Vallés. Humanitas.

BUSH, T. (1986). *Theories of Educational Management*. Londres. Harper & Row. Ltd.

CARDONA, J. (2001). *Elementos de teoría organizativa del centro escolar*. Madrid. Sanz y Torres.

CORONEL, J.M. (1998). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

DE MIGUEL, M. (1989). “Modelos de investigación sobre organizaciones educativas”. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 7, núm. 13, p. 21-56.

ELLSTROM, P.E. (1983). “Four faces of educational organisations”. *Higher Education*, vol. 12, p. 231-234

FERRÁNDEZ, A. (1990). “La Organización Escolar como objeto de estudio”. *Ponencia del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Actas, p. 11-13. Barcelona.

G. ECKER. “Teorías modernas de la organización educativa”.

GAIRÍN, J. (1988). “El objeto de estudio de la Organización Escolar”. *Educación* núm 15. Dpto. de Pedagogía y Didáctica Universidad Autónoma de Barcelona.

GAIRIN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid. La muralla, p. 174-202.

GAIRÍN, J.; ANTÚNEZ, S. (1993). *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona. PPU.

GIMENO SACRISTAN, J. (1981/83). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya. Madrid.

GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.

GONZALEZ, M.T. (1989). “La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar”. En: Q. MARTÍN-MORENO (Ed). *Organizaciones Educativas*. Madrid. UNED, p. 105-131.

GONZALEZ, M.T.; NIETO, J. (1998). *Modelos teóricos de organización escolar*. Murcia. Universidad de Murcia, p. 31-117.

GONZÁLEZ, M.T. (1994). “Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general” En: ESCUDERO, J. M.; GONZÁLEZ, M. T. *Profesores y escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docentes? Ediciones pedagógicas*. Madrid, p. 35-60.

GONZÁLEZ, M.T. (2003). “Las organizaciones escolares: Dimensiones y características”. En: M.T. GONZÁLEZ, J.M. NIETO; A. PORTELA: *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid. Pearson Educación, p. 25-40.

GONZÁLEZ, M. T.; 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

GONZÁLEZ, M. T.; NIETO, M. (1998). *Modelos teóricos de Organización Escolar*. ICE Universidad de Murcia. Murcia.

GREENFIELD, T.B. (1992). “Teoría de la Organización educativa: una perspectiva crítica”, en: T. HUSEN; T.N. POSTLETHWAITE. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vol 9. Barcelona. MEC /Vicens-Vives.

HOUSE, E.R. (1981). “Three perspectives on innovation: technological, political and cultural.” En: LEHMING, R.; KANE, M (ed.). *Improving Schools: using what we know*. Beverly Hills-Londres. Sage Publications, p. 17-41.

HUSEN, T; POSTLETHWAITE, T.N. (1992). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona. MEC/ Vicens-Vives. Vol. 9. Consulteu les aportacions següents:

IBARRA, E; MONTAÑO, L. (1987). *Mito y poder en las organizaciones*. México. Trillas.

LÓPEZ YÁÑEZ, J. (1992). “Liderazgo para el cambio institucional: funciones, estrategias y formación de los directores escolares”. En: J. M. ESCUDERO; J. LOPEZ. (Coord). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla. Arquetipo.

LORENZO DELGADO, M. (1995). *Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid. Ediciones Pedagógicas.

LORENZO DELGADO, M. (1996). “Concepto, contenido y evolución histórica de la Organización Escolar. En: I. CANTON. (Coord). *Manual de Organización de Centros Educativos*. Barcelona. Oikos-Tau, p. 9-38.

MARTÍN MORENO, Q. (1987). (Coord.). *Organizaciones educativas*. UNED. Madrid.

MAYNTZ, R. (1972). *Sociología de la organización*. Madrid. Alianza.

MEYER, J. W.; SCOTT, W. R. (Eds.) (1983). *Organizational environments: Ritual and Rationality*. Beverly Hills (Cal).

MINTZBERG, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona. Ariel.

MORGAN, G. (1986/1990). *Imágenes de la organización*. Madrid. Ra-ma

MORIN, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.

MOUZELIS, N.P. (1975). *Organización y burocracia*. Barcelona. Península.

MUÑOZ, A.; RAMÓN, M. (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid, Cincel.

NIETO, J. (2003). “La comunicación en las organizaciones escolares”. En: M.T. GONZALEZ (Coord). *Organización y Gestión de centros escolares*. Madrid. Pearson.

NIETO, J.M. (2003). “Perspectivas teóricas de la organización escolar”. En: M.T. GONZÁLEZ, J.M. NIETO; A PORTELA: *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid. Pearson Educación, p. 1-21.

OWENS, R. (1976). *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Santillana. Madrid.

PERROW, CH. (1990). *Sociología de las organizaciones*. Madrid. McGraw Hill.

PUTMAN, L.L. (1983). “The Interpretative Perspective: An Alternative to Functionalism.” En: PUTMAN, L.L.; PACAMOWSKY, M.E. (Eds.) *Comunicación and Organizatións. An Interpretative Approach*. Sage Publications. Londres, p. 31-54

R.OGAWA.”Teorías clásicas de la organización educativa”.

SABIRÓN SIERRA, F. (1994). *Organizaciones escolares*. Zaragoza. Mira Editores.

SAENZ, O. (1993). “Perspectivas actuales de la organización.” En: LORENZO, M.; SÁENZ, O. (Coords.). *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Marfil. Alcoi, p. 9-40.

SAN MARTÍN, A.; BELTRÁN, F. (2002 a). “La complejidad de la mirada a la escuela actual”. En: E. MARTÍN RODRÍGUEZ (Coord.). *Desarrollo de las instituciones educativas*. Madrid. UNED.

SAN MARTÍN, A.; BELTRÁN, F. (2002). “Tradición y presente en el estudio de las organizaciones escolares”. En: E. MARTÍN RODRÍGUEZ (Coord). *Desarrollo de las instituciones educativas*. Madrid. UNED, p. 37-47.

SANTANA, P. (1997). “¿Es la gestión de calidad total en educación: un nuevo modelo organizativo?”. *Heuresis. Revista electrónica. Universidad de Cádiz*.

SANTOS GUERRA, M.A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga. Aljibe.

SANTOS GUERRA, M.A. (1997). *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en consejos escolares de centros*. Archidona. Aljibe.

SANTOS GUERRA, M.A. (1997). *La luz del prisma*. Málaga. Aljibe. Cap. II-III.

SANTOS GUERRA, M.A. (2007). Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional. Argentina. Homo Sapiens, p.13-26.

SANTOS, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid. Akal Universitaria.

SENGE, P. (1992/1995). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires. Granica.

SERGIOVANNI, T. J. (1984). “Leadership and Excellence in Schooling”. *Educational Leadership*. Febrero.

SERGIOVANNI, T. J. (1991). *The principalship. A reflective practice perspective*. Allyn and Bacon. Boston.

T.B. GREENFIELD. “Teorías de la organización educativa. Una perspectiva crítica”.

TYLER, R. (1991). *Organización Escolar*. Madrid. Morata.

WEINERT, A. B. (1985). *Manual de Psicología de la Organización*. Barcelona. Herder.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1990). “El currículo de Organización escolar”. Ponencia en el *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Actas, p. 95-125. Universidad de Barcelona.

## CAPÍTOL 2

### LÍNIES D'INVESTIGACIÓ EN ORGANITZACIÓ ESCOLAR. LLUMS I OMBRES

---

#### 1. Com a introducció

Investigar sobre les organitzacions és una manera de millorar el seu coneixement i facilitar els processos de canvi. La seua potenciació exigeix disciplina, metodologia i treball col·laboratiu. Cal ensinistrar-se en la recerca per a descobrir què existeix, aplicar mètodes que tenen sensibilitat i rigor per a elaborar coneixements i participar d'uns fonaments ètics que imprimeixen valors morals a la investigació. (Gairín, 2000, p. 911).

En aquest capítol es pretén reflexionar sobre i esbrinar futures línies d'investigació en organització escolar. Creiem que és important conèixer què s'ha fet, què s'està fent i quins projectes de futur s'assignen a la investigació en organització. Aquesta investigació ha de prendre com a únic referent la comprensió de l'organització amb l'objectiu de posar en marxa les estratègies de transformació i millora necessàries, i ha d'estar sempre al servei de la millora i el canvi de les organitzacions.

#### 2. Investigar en organització escolar? Heus ací la qüestió

Cal reflexionar sobre la naturalesa i el sentit de la investigació en les organitzacions educatives i les seues contribucions a la comprensió de la naturalesa organitzativa dels centres, a la manera en què aquests desenvolupen i s'enfronten a les activitats i pràctiques educatives que presideixen les seues dinàmiques i permeten construir la realitat. Oblidem amb freqüència l'escenari, el marc organitzatiu i institucional en el qual es desenvolupen i tenen lloc els processos i les activitats educatives, i això dona lloc no només a investigacions absolutament

descontextualitzades, sinó també a ignorar el mateix context organitzatiu com a objecte d'estudi i recerca. (Coronel, 1998, p. 201).

Davant la pregunta: Investigar en organització? La meua resposta davant aquesta qüestió és: Sí, per descomptat, com a estratègia de canvi. És obvi que la recerca és fonamental perquè el camp de coneixement avance. Avaluació, recerca, innovació i desenvolupament professional són necessaris per a avançar en la millora del centre escolar com a organització. Quatre pilars bàsics per a progressar en organització.

Però hi ha una debilitat en les investigacions sobre el centre escolar, alienes al centre i desconegudes en el centre escolar. També és important destacar que hi ha hagut importants avanços, almenys en les últimes dècades. Concretament, per a Bolívar (2004), és en la darrera dècada quan la investigació en organització escolar ha ampliat el seu espai d'estudi dirigit majoritàriament a una presència important de les qüestions organitzatives, d'estudis puntuals a contextos, enfocaments més rics i, sobretot, uns plantejaments i temàtiques concordes amb els que es planteja en l'àmbit internacional. Per exemple, un nivell de plantejaments teòrics ha anat a poc a poc entrant qüestions organitzatives de gran vigència i actualitat. Aspectes relatius a cultura organitzativa i clima del centre, dinàmiques de millora, comunitats d'aprenentatge, organitzacions que aprenen, lideratge, autonomia, el paper de les tecnologies digitals en l'organització dels centres, el conflicte com a element fonamental per a comprendre les relacions en l'organització escolar, etc., formen part habitual dels continguts tractats en els últims manuals publicats sobre organització i gestió de centres educatius (Moreno Olmedilla, 2004, González, 2003).

Com han manifestat diversos autors, les investigacions dutes a terme sobre organització han estat relativament poques si tenim en compte, per exemple, l'àrea didàctica. Concretament, la professora Martín Moreno (1996) ens diu que «successius treballs han posat de manifest l'escassetat d'investigacions espanyoles sobre l'organització de centres educatius (MEC; 1982, Lorenzo Delgado i Altres, 1984, Escolano Benito, 1986; Arroyo, 1986; CIDE, 1987, 1993; Sanz Barrio, 1992; Medina, Sevillano, García Castillo, 1995)». (p. 356). Especialment, és destacable la contribució d'Escolano (1986) que va dur a terme el seu estudi a finals dels 70 i en el qual va mostrar que l'organització escolar ocupava un 6,34% del total de les investigacions educatives. També la contribució del professor Gairin (1996a, 2000) als Congressos Interuniversitaris d'Organització Escolar (CIOE) marca un important lloc en la



reafirmació de l'escassetat d'investigacions i estudis referents a l'organització temàtica, tot i que constata que el que sí que abunden són «reflexions, cites i altres elements acadèmics».

Confirma també la poca recerca una petita revisió de les aportacions als 3 primers congressos interuniversitaris d'organització escolar celebrats fins al moment (Barcelona, 1990, Sevilla, 1992 i Santiago, 1994) i altres trobades científiques relacionades amb l'àrea. El que abunden són reflexions, cites i altres «elements acadèmics», però és escassa la presentació d'estudis i investigacions, situació que es reproduïx en les trobades universitàries més recents (Tarragona, 1996, Madrid, 1998 i Granada, 2000). (Gairín, 2000, p. 895).

Ara bé, si es pretén explicar si la mateixa organització es constitueix en objecte d'investigació, de manera específica i expressa, podem afirmar que el nombre d'estudis i la selecció de problemes d'investigació, tot i que lentament, va en augment i que la comunitat de persones investigadores en aquest camp és identificable i està, a més, en creixement. Són destacables les set càtedres d'organització escolar que té la universitat espanyola (dues a la UNED, a Granada, Barcelona, Autònoma de Barcelona, Lleó i Màlaga). En relació amb la comunitat investigadora, els autors Lorenzo, López, Sola i Torres (1994) elaboren un treball en què es fonamenten les investigacions habituals en organització escolar, les línies d'investigació, les direccions de tesis i altres temes. Tot i que es tracta d'un estudi enumeratiu, va ser i és important, atès que es va intentar sistematitzar el que s'havia fet fins al moment.

Però caldria una producció més abundant d'estudis, d'investigacions, aportacions, etc., com posen en evidència diversos esdeveniments i publicacions:

\* Cada dos anys els Congressos Interuniversitaris d'Organització Escolar (COIE). Per exemple, els celebrats el 2004 a Sevilla (VIII), Sant Sebastià l'any 2002 (VII) i a Granada (2000), etc. A aquest respecte és interessant la contribució de Gairín al COIE (1996, p. 53-106) celebrat a Tarragona, en el qual planteja qüestions de fons en relació amb la investigació en l'àmbit de l'organització escolar. Especialment les qüestions són: «S'ha d'investigar específicament sobre organització?» O dit d'altra manera: «No està sempre present l'organització en les investigacions educatives?»

La resposta davant d'aquesta pregunta és clara i concreta: «La investigació sobre contextos organitzatius forma / ha de formar part de la investigació educativa que es duu a terme generalment» (Gairín, 2000, p. 868). És evident que qualsevol procés d'investigació sobre l'educació, concretament els referits a pràctiques, esdeveniments i problemes que tenen lloc en els centres escolars haurien de tenir en compte els escenaris en els quals es desenvolupen. Per tant, difícilment la investigació educativa pot evadir la seua consideració cap als factors organitzatius institucionals, ja que estan sempre presents i exerceixen una gran influència. Com diria Santos Guerra (1997), «l'organització escolar no és un element vicari del currículum sinó una de les seues dimensions preponderants. La mateixa organització és una dimensió curricular i ella mateixa pot ser considerada com “un programa d'investigació”» (p. 243). En aquest mateix sentit es conclou al respecte Gairín (2000):

Considerem així, que la investigació sobre contextos organitzatius forma part / ha de formar part de la investigació educativa que generalment es duu a terme. Però paral·lelament, també podríem pensar en l'existència d'una investigació que pren com a primera referència els aspectes organitzatius de les institucions de formació. Parlem, en aquest cas, de la investigació sobre organitzacions educatives o de formació (depenent del context teòric i institucional de referència). I és aquest referent el que ens serveix de base per a introduir-nos en l'àmbit de la investigació en organització escolar. (Gairín, 2000, p. 868).

\* Les jornades andaluses d'organització d'institucions educatives que se celebren cada any a la ciutat de Granada.

\* L'única revista que de moment existeix a l'Estat espanyol sobre temes dedicats exclusivament a l'organització escolar titulada: *Organització i Gestió Educativa*, creada el 1993 i coeditada per Praxis i el Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació.

\* El Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació (FEAE) és un organisme de debat i reflexió sobre els problemes organitzatius que preocupen als docents, tal com es reflecteix en les trobades que solen organitzar-se assíduament, etc.

\* L'edició de l'obra actualitzable (a manera de revista) titulada: *Organització i gestió de centres educatius*, coordinada per Pere Darder i Joaquín Gairín.

Després de l'anterior comentari, concloem que la investigació en organització és summament necessària perquè la nostra disciplina avance per camins millors. Les noves maneres d'entendre l'organització estan influïnt en la proliferació d'investigacions. És a partir de 1989 amb la comprensió del centre escolar com a organització quan realment comencen a proliferar, encara que de manera lenta, un nombre d'estudis referents a la mateixa organització. Estudis que encara que es comencen a desenvolupar troben una sèrie d'obstacles per a arribar a bon terme. A continuació, passem a comentar alguns d'aquests obstacles.

### **3. Ombres i obstacles per a la investigació en organització escolar**

Una de les maneres de transformar les escoles és comprendre mitjançant la investigació què hi succeeix, com s'estructuren i funcionen, quina classe d'obstacles els esclerotitzen i que els dilemes ètics els fan opressors o emancipadors. (Santos Guerra, 1994, p. 253).

En general en diverses fonts consultades, la investigació educativa ha avançat moltíssim en l'últim quart de segle, però la qüestió de la seua difusió i la seua connexió amb la pràctica ha estat molt poc abordada en l'educació comunitària. Tot això juntament amb altres factors, que veurem a continuació, incideix en una imatge de la investigació referida a tres aspectes bàsics:

\* La idea que la investigació educativa no ha estat útil per a la fonamentació de la pràctica docent, ni per a crear un cos de coneixements sòlids i indiscutibles, ni per a difondre adequadament els resultats, etc. (Muñoz-Repiso, 2004). Ja no hi ha confiança, com passava en els anys 70, en la investigació educativa com a estratègia per a millorar la realitat escolar.

... el respecte per part dels pràctics cap a l'estatus científic de la investigació educativa i el seu sentit per a la millora de l'educació ha disminuït significativament en els últims anys. (Muñoz-Repiso, 2004, p. 8).

\* El problema de la immobilitat legislativa, que sol posar obstacles al canvi profund, deixant només que es pot canviar en aspectes superficials i poc rellevants per a la pràctica (Santos Guerra, 1994).

\* El pensament neoliberal que regna en la nostra societat i al qual hem dedicat importants apartats en aquest treball, sobre la seua influència en les organitzacions escolars. La mentalitat que busca la rendibilitat immediata, que la recerca moltes vegades no ofereix. Les relacions entre la investigació i la pràctica educativa han estat sempre complexes i, d'alguna manera, frustrants per a tots dos sectors. Les raons que expliquen alguns dels obstacles a la investigació en organització (Gairín, 1996, 2000; Martín-Moreno, 1995; Santos Guerra, 1994) es refereixen especialment a aspectes relacionats amb:

1. La vinculació i l'excessiva dependència que aquests estudis han tingut respecte als altres contextos organitzatius, especialment les organitzacions industrials o comercials, que han dificultat establir un camp propi i singular. La influència de les organitzacions empresarials ha suposat un gran impuls per a la investigació en l'organització escolar.

Els teòrics de l'organització no han aconseguit oferir cap anàlisi sensata i àmplia de les escoles. El seu treball s'ha vist fonamentalment perjudicat perquè es recolza en models teòrics i intuïcions empíriques derivades de, i desenvolupades gairebé exclusivament en relació amb, estudis d'empreses industrials i comercials o grans eurocràcies. (Ball, 1989, p. 25).

2. La complexitat que suposava estudiar els fenòmens organitzatius. Com s'exposa Gairín (2000), les organitzacions educatives participen d'una certa complexitat i especificitat que ve condicionada per aspectes que tenen a veure amb: la indefinició de les fites a aconseguir, l'ambigüïtat de les tecnologies, la dificultat per a establir els estàndards d'actuació, la debilitat estructural, etc. Necessàriament, davant d'aquesta complexitat es fan necessaris «els abordatges de caràcter holístic, al mateix temps que justifica els tractaments diferencials. Cada organització és una i diferent de les altres, sense que això supose no tenir en compte la possibilitat de comptar amb elements comuns entre ells» (p. 874).

3. En relació amb el punt anterior es presenta la desconnexió entre les investigacions per la falta de marcs integradors i l'escassa preocupació per la realització de treballs d'investigació secundària i de metanàlisi.

4. El tradicional caràcter subsidiari dels aspectes organitzatius en relació amb els temes didàctics. Afortunadament, en aquests moments està superat. Com ja hem comentat en altres apartats d'aquest treball, l'organització en els seus inicis va tenir una funció merament instrumental al servei dels objectius i continguts didàctics, no adquireix una entitat pròpia, amb valor en si fins a les últimes dècades (arribada dels anys 80). En aquest sentit, l'absència en la consideració de l'organització escolar com un àmbit propi, amb valor en si mateixa dificulta l'existència d'un cos de coneixements elaborat a partir de les investigacions. Com que no s'investiga en organització escolar, no s'elabora ni s'estructura un corpus de coneixement rigorós.

5. La creença que hi ha entre els professors que la dimensió organitzativa en els centres no és realment important, una falsa creença que dificulta l'avanç de les investigacions en organització escolar.

6. La seua naturalesa generalment atèrica, que no permet arribar a formulacions globals, no posar de manifest les interrelacions existents entre les dimensions implicades.

7. La seua limitació a examinar pràctiques organitzatives, sense tenir en compte, en la majoria de les ocasions, els seus efectes en la vida del centre i de l'aula.

8. Excessiva simplificació (abús de qüestionaris i de tòpics de caràcter administratiu).

9. Amb excessiva freqüència es recorre a indicadors de mesura quantitativa, que condueixen a un estudi analític de dimensions poc conceptualitzades.

10. La gran preocupació pels aspectes formals en detriment de l'atenció als processos organitzatius i a la dinàmica relacional.

11. L'absència d'una tradició investigadora que resta importància als estudis profunds i de sentit, fomentant la seua substitució per textos d'elucubració i centrats en el nominalisme.

12. La poca experiència en processos d'investigació interpretativa o crítica, juntament amb el poc desenvolupament dels processos metodològics corresponents. Concretament, en els últims temps, la recerca sobre l'activitat organitzativa ha anat desplaçant-se des de la utilització de models quantitius, dins d'aproximacions científico-racionals, cap a una investigació més qualitativa i naturalista, de caràcter interpretatiu. Aquest gir es fa entenent que els centres són organitzacions complexes i que aquesta complexitat és difícil d'estudiar utilitzant models positivistes. En aquest sentit, Gairín (2000) afirma que la investigació sobre les organitzacions «exigeix l'ús de plantejaments i metodologies capaços de captar la complexitat, d'interpretar els fets en funció i relació amb el context i tenir en compte les variables inter- i intraorganitzacionals que es donen als centres educatius» (p. 879).

Investigar en organització ha d'orientar-se cap a enfocaments més qualitius en els quals l'observació sistemàtica, l'entrevista als integrants de l'organització, la recerca a través de records personals i memòries institucionals, els testimonis orals, etc., permeten aprofundir en la comprensió del que succeeix en el marc de l'organització escolar (Coronel, 1998).

En els últims anys s'ha observat un interès accelerat en la utilització d'etnografies i estratègies de caràcter qualitatiu en el nostre àmbit, això és, en investigacions sobre contextos educatius que tracten de fer recerca «d'una altra manera» en la realitat dels centres. Els mètodes d'investigació vinculats a un enfocament positivista sovint han constatat la seua incapacitat per a donar una visió, una narrativa conceptual adequada de la realitat social. (Coronel, 1998, p. 203).

Concretament, en la revista *Organització i Gestió Educativa* de febrer-març del 2004, destaquen dos articles importants referits a la metodologia. El primer fa referència als models multinivell i un altre a l'estudi de casos.

13. L'escassa vinculació que s'ha fet de teoria i pràctica organitzativa. Com argumenta Santos Guerra (1994, p. 253), «els teòrics de les organitzacions no han prestat molta atenció a la pràctica de les escoles ni els que han estat en pràctica han manifestat molt d'interès per la investigació sobre la dimensió organitzativa».

14. La falta de temps a les escoles per a poder investigar fenòmens organitzatius.

15. Una de les limitacions plantejades i que ha estat analitzada per l'autor Lorenzo i altres (1994) és la que destaca que en el context universitari relacionat amb l'organització escolar s'ha disposat d'una reduïda comunitat d'investigadors que, a més de no ocupar la cúspide del poder acadèmic, tenen determinades característiques com a col·lectiu.

16. La falta de recursos i d'incentius destinats a la recerca. Cada any es redueixen més els recursos dedicats a finançar la investigació educativa. Els plans nacionals d'R+D no han inclòs mai com a prioritat l'educació.

A més d'aquestes causes assenyalades en relació amb la falta d'investigacions en el camp de l'organització escolar, se n'afegeixen unes altres: limitacions que van ser constants al llarg de la meua experiència professional com a docent en l'escola pública i com a assessora de formació del professorat no universitari.

Entre les més representatives, esmentem les següents (Calatayud, 2005a, 2004d):

1. L'existència d'una nebulosa-atmosfera de treball en els centres educatius que dificulta la investigació sobre organització escolar.

Quan parlem de nebulosa-atmosfera, ens referim a determinats factors que condicionen una visió negativa cap a la investigació. Entre ells esmentem, per exemple, els següents:

a. La rutinització del treball docent. Els professors, moltes vegades, estan instal·lats en la comoditat, la rutina, etc., i no volen plantejar cap canvi perquè aquest, possiblement, li produirà una alteració en la seua dinàmica concreta de treball. Segons Santos Guerra (2000, p. 75), «la rutina té dos vessants que es complementen i condicionen: una personal per la qual cada professor mecanitza les seues pràctiques i, fins i tot, les seues actituds i el seu pensament. Una altra institucional que posseeix elements personals i estructurals. Les dues tenen molt pes a l'escola».

Rutinització que segons aquest mateix autor té una explicació, basada essencialment en dos aspectes:

a.1. La forta balcanització. Quan els autors Fullan i Hargreaves (1997), parlen sobre la cultura balcanitzada que sol existir més en els centres d'educació secundària, fan referència a l'existència de grups separats i, a vegades, competidors, que procuren aconseguir la millor posició i la supremacia sobre la resta, com si es tractara de ciutats-estats independents i feblement relacionats entre si (p. 81).

En les cultures balcanitzades, el professorat presta la seua relació i vincula la seua identitat a grups concrets de col·legues. Normalment es tracta de companys i companys amb els quals treballen més estretament, passen més temps i més relacionats a la sala de professors. Sovint, l'existència de tals grups en una escola reflecteix i reforça maneres molt diferents de veure l'aprenentatge, els estils docents, la disciplina i el currículum. (Fullan i Hargreaves, 1997, p. 82).

Indubtablement aquesta manera de treballar comporta que en els centres escolars s'instal·len polítiques de mala comunicació entre els docents, la indiferència i el que es puga saldar, i fins i tot s'arriben a produir maltractaments als professors que no són del seu propi grup de col·legues amb l'objectiu d'eixir airosos i mantenir el poder a costa del que siga. Com indica Ball (1987), es generen disputes, conflictes amb la idea clara de defensar el seu territori i estatus, davant les possibles «amenaces aparents» dels altres companys.

En contraposició a la cultura balcanitzada, els autors Fullan i Hargreaves (1997), proposen la trucada «professionalitat interactiva», que consisteix a potenciar la cultura de col·laboració. La proposta es basa en la reflexió, en l'anàlisi sobre el sentit del treball docent, i la manera en què el desenvolupem. Com molt bé argumenten aquests autors, el repte de la professionalitat interactiva és el repte del perfeccionament continu en l'escola. A més, com argumenta Hargreaves (1991), hi ha una altra sèrie de cultures diferents de les balcanitzades que creiem que també poden dificultar la investigació sobre processos organitzatius. Algunes d'aquestes són: *a)* l'individualisme raonable en el retraïment, que és una manera de ser i estar a l'escola que es pot caracteritzar per la incomunicació entre el professorat; *b)* l'individualisme obligat que ve imposat per l'autoritat administrativa i, sobretot, es dona en centres en què hi ha una direcció que no implica els professors en la presa de decisions, on hi ha horaris rígids, etc.; *c)* l'individualisme triat, en què els professors prefereixen l'aïllament total o parcial, i *d)*



la col·legialitat artificial en què els professors treballen junts per a la realització d'algunes activitats concretes i després cada un torna a la seua tasca independent en les seues respectives classes.

a.2. El caràcter funcional de la professió docent. Quantes vegades hem sentit en els centres escolars la següent idea: «Per a què vull fer això o aquell si al final del mes, faça el que faça, cobraré el mateix que el company que no es forma, no innova, etc.» El caràcter funcional de la professió comporta que moltes vegades els docents s'instal·len en mentalitats de rutina, d'estabilitat en el seu treball, de comoditat, etc., que potencien posicions d'ancoratge, en les quals tant se val com es fa la professió docent perquè, es faça el que es faça, la remuneració serà la mateixa. Senzillament així ho descriu Santos Guerra (2000, p. 87), quan argumenta que «el caràcter funcional de molts dels professionals que treballen en l'escola pública (necessari per a donar estabilitat i persistència als projectes) es converteix a vegades en una trampa. Emparats en la garantia de la continuïtat en el treball es faça com es faça i passe el que passe, és més fàcil lliurar-se a la rutina i a la peresa».

En general, podem concloure que la majoria de les vegades que aquestes maneres d'actuar es manifesten, com hem dit anteriorment, pel clar imperi de determinades «cultures latents» en els nostres centres. Quan parlem de «cultures latents» fem referència a les característiques culturals que formen part de la institució escolar, sense que, pel seu caràcter ocult i implícit, es reflectisquen en l'organigrama o en els documents pedagògics i organitzatius i que obstaculitzen, en gran mesura, la recerca sobre la pràctica organitzativa. Es tracta, per exemple, de la cultura de l'individualisme professional, la competitivitat, la simplificació dels processos educatius, l'obsessió per la immediatesa dels resultats, la cultura del mínim esforç, la cultura del funcionariat, la cultura del regne de taifes en cada aula, etc. Aquestes assumpcions desvirtuen i dificulten, més encara, el genuí principi d'investigar en organització. Aquestes pràctiques reclamen que el professorat se sensibilitze per valors nous: davant l'individualisme, la col·laboració; enfront de la dependència, l'autonomia; enfront de l'aïllament, la comunicació; enfront de la direcció externa, l'autoregulació i crítica col·laborativa.

b. L'organització i funcionament dels centres que no estimulen la innovació i dificulten tota mena d'iniciatives personals. Indubtablement la descoordinació, la falta d'organització, etc., per exemple, entre els mateixos departaments didàctics i entre professors del mateix

departament engendra comportaments que no fomenten la innovació, ni, per descomptat, actituds de cooperació entre els professionals que hi treballen. A més, aquesta falta d'organització dificulta que existisquen espais per a la reflexió, l'intercanvi d'experiències, etc.

c. Els temes que cal complir i els sistemes d'avaluació que s'hi vinculen. Moltes vegades el professorat se sent lligat de mans i peus perquè ha de complir un currículum prescrit que dificulta plantejar una sèrie d'innovacions en la sala. Se senten com a tecnòcrates que han de desenvolupar uns programes, temaris, etc., que moltes vegades solen generar dinàmiques de treball enquistades en el descontentament i la desil·lusió.

2. Per problemes derivats dels alumnes. En diverses ocasions, el nombre d'alumnes, els problemes d'aprenentatge, la disciplina, el desinterès, etc., dels estudiants dificulta processos de recerca sobre aspectes organitzatius. Per exemple, investigar el paper que l'organització de l'espai i dels objectes exerceix en l'aprenentatge i en les relacions que es construeixen entre el professor i els alumnes.

3. Falta de suports socials que consideren positivament la professió docent. En la majoria de les situacions docents, el professor se sent sotmès a l'apatia davant la innovació i el desenvolupament professional perquè percep i sent «en la seua carn» un descens en la consideració social de la seua funció com a professor, una escassa col·laboració familiar, un augment progressiu de les exigències al professorat, etc. Aquests aspectes condicionen que el professor pugui tenir desesperació, inseguretat, angoixa, desconsideració, desinterès professional i malestar docent. Segons Montero (1996), aspectes com «la desqualificació, indefinició, intensificació, burocratització, aïllament, sensació de ser observat persistentment per altres, carrera docent plana, etc., són els causants de situacions de malestar docent» (p. 74).

Un canvi de conducta favorable a investigar exigeix establir incentius que reforcen les noves manifestacions conductuals mitjançant motivacions extrínseques (reconeixement dels altres, major salari, etc.) o intrínseques (augment de la satisfacció personal, sentiments de reconeixement, etc.).

4. Desmotivació del professorat cap a la investigació de fenòmens organitzatius

Sentim cada vegada més en els centres escolars i fora que els professors, sobretot d'Educació Secundària, està desmotivats. Al docent no se'l cuida, i moltes vegades està sol i sense capacitat de reaccionar davant dels canvis que li arriben. Com comenta Santos Guerra (2000, p. 79), «el problema de la motivació dels professors és important perquè si no estan motivats, no es lliuraran en cos i ànima a la professió i no es beneficiaran de les seues dimensions més confortables». Al seu torn, si l'exercici de la professió no els reporta gratificacions personals, no se sentiran motivats. Si el professor està desmotivats, és difícil anar més enllà del compliment formal de les funcions administratives: estar a l'hora, assistir a les reunions, anar a les aules, impartir docència, posar les notes.

Moltes vegades aquesta falta de motivació per investigar ve condicionada per molts factors, com hem dit anteriorment. Factors que en alguns casos són determinats perquè el professor està desenvolupant una professió que no entrava en les seues aspiracions o expectatives inicials. Està sumit en aquest treball, bé siga per interessos espuris, o bé per motius d'una altra índole.

Un altre aspecte que ens sembla molt important és el que té a veure amb l'estatus del professor. La professió de mestre gaudeix, com tots sabem, d'un reconeixement social relativament pobre. A pesar de tenir el mateix títol que diplomats o graduats, socialment «queda millor» dir que ets un empresari que dir que ets un professor, encara que es tracte realment de títols del mateix grau. En la investigació duta a terme per Zubieta i Susinos (1992), es constata que el deteriorament de la imatge social del docent constitueix un dels principals factors de la seua mala situació. «Confirmen aquest aspecte els resultats quantitatius i qualificatius obtinguts. Indica que, tot i que les situacions laborals dels diferents grups de professors són igualment diferents, hi ha un acord generalitzat entre els docents que la seua tasca no té el prestigi social de fa uns anys i que, en qualsevol cas, el reconeixement social i administratiu (formació, remuneració econòmica, etc.) és escàs» (p. 261). A més, l'estudi de González Blasco i González Anleo (1993) sobre la situació dels professors a Espanya, posa en relleu que «una mica més de la meitat dels professors estan insatisfets amb la seua remuneració. La insatisfacció augmenta amb l'edat i una majoria absorbent, el 96%, creu que la seua professió hauria de tenir un prestigi major o molt major del que té.» (p. 122).

De la mateixa manera, considerem que un altre dels factors que determinen potenciar la recerca sobre organització és la vocació que té el professor per la professió. Entre altres raons, perquè una persona amb vocació i motivació per la professió docent sentirà la necessitat d'investigar, així com de continuar formant-se i perfeccionant-se al llarg de la seua vida professional.

#### 5. Falta d'una major autonomia als centres

Com afirma Santos Guerra (2000), cada institució escolar es va convertir en un engranatge del sistema i no en un element dinamitzador del seu propi currículum. Aquest engranatge dificulta que l'escola tinga autonomia per a decidir i portar a la pràctica la recerca en organització. A més, els professors actuen dins d'institucions organitzades jeràrquicament. Como argumenta Carr (1989, p. 72), «la presa de decisions sobre aspectes com la política en general, la selecció i la preparació de nous membres, els procediments de disciplina interna i les estructures generals de les organitzacions en què treballa. En una paraula, els professors tenen escassa autonomia professional en el pla col·lectiu».

El grau d'autonomia de què gaudeix el docent, així com els recursos per a poder desenvolupar la seua professionalitat amb llibertat, són aspectes que influeixen de manera excessiva en el seu desenvolupament professional.

#### 6. Reivindicació de determinades condicions de treball

Perquè el professor desenvolupe la investigació dels fenòmens organitzatius cal disposar de determinats recursos personals, econòmics, didàctics, etc., que puguen fer realitat aquesta investigació. A més, s'ha de comptar amb la variable del temps per a la reflexió, d'una estabilitat en les plantilles docents per a poder desenvolupar innovacions educatives des d'una dimensió col·legiada.

El context del docent també influeix de manera transcendent en la recerca. Entenem com a context el mitjà en el qual el docent desenvolupa la seua tasca, l'entorn, així com les relacions d'aquest amb la resta de professionals que treballen en el mateix departament, amb els pares, els alumnes, l'administració educativa, etc.

La direcció del centre escolar és un òrgan fonamental en els processos de canvi i millora de l'ensenyament, a causa del seu poder com a líder, gestor i mediador. Nombroses investigacions identifiquen la funció directiva com a agent d'innovació. El seu paper no només consisteix a impulsar i potenciar el canvi, sinó també a canviar personalment, en la seua manera de procedir (Tejada 1996; Gairín, 1995; Torre, 1995, 1994; Quintero i Barrueco, 1993; Fullan 1992, 1990, 1985).

Així mateix, Gairín (1997), des de l'òptica de l'escola com a organització que aprèn, posa l'èmfasi en el sistema relacional com l'àmbit més afectat a l'hora de canvis en les institucions escolars i destaca la necessitat que es produïsquen canvis en les concepcions, coneixements, destreses i valors, i, a més, destaca que és indispensable la creació d'actituds favorables a la innovació educativa.

A més del context organitzatiu, relacional, etc., hi ha un altre context que és summament rellevant: el context social. Moltes vegades la desvaloració del treball del professor, les males condicions laborables dels docents a la classe, etc., són variables que expliquen les claus existents del malestar docent, un malestar que repercuteix en els processos d'investigació.

Esteve (1985) ha tractat de dilucidar els principals aspectes que provoquen el sentiment de malestar docent. Entre aquests destaca els següents:

— La transformació qualitativa de l'educació. Un nou sistema educatiu amb diferents objectius (s'ha produït la democratització i massificació, el focus de l'ensenyament passa a ser l'aprenentatge).

— El judici social contra el professor (es tendeix a pensar que els docents són els responsables i tothom es creu amb dret a opinar).

— La ruptura del consens sobre educació (actualment predomina una societat plural i divergent).

— L'augment de les expectatives de la societat respecte al rol del professor. (Es preveu que el docent faça cada vegada més tasques, fins i tot per a aquelles per a les quals no té una formació adequada. Això porta el professor a una infravaloració, intensificació del treball.)

— Necessitat de modificar la formació inicial que reben els professors. (Existeix un greu problema entre la formació que es rep, bàsicament teòrica i el posterior contrast amb la realitat.)

— El canvi de les relacions interpersonals en l'ensenyament (actualment preocupa seriosament la disciplina en les classes, el respecte, etc.).

— Canvis en la valoració social del professor (s'assisteix en aquests moments a una devaluació de la professió docent: «tant tens, tant vals»).

— Falta d'acord sobre els continguts curriculars (diversitat, multiculturalisme, etc.).

— Deficients condicions de treball davant d'una activitat fragmentada (manca de recursos, temps, etc.).

Generalment per a aquest autor, tant el context escolar com el social, cultural, etc., són determinants en diversos aspectes del malestar docent. Entre els més importants, podem destacar els següents:

a. Context escolar. Des del centre escolar es determina com aspectes transcendents:

— La falta de recursos i mitjans que impedeixen desenvolupar un procés d'ensenyament i aprenentatge, tal com li agradaria al docent.

— Augment de la violència escolar.

— Treballar amb persones no interessades en el procés.

— Excessiu nombre d'alumnes i falta d'equip de suport.

— Soledat professional a l'aula.

— Dificil promoció laboral.

b. Context social, cultural i ambiental. Entre els més importants destaquen els següents:

— Baixa remuneració i escàs prestigi.

— Canvi de rol del professor i dels agents tradicionals de socialització.

— Contraste entre teoria i pràctica.

Com és lògic, totes aquestes circumstàncies originen en el professor les següents tensions i sentiments:

— Sentiments d'insatisfacció i desconcert davant l'enfrontament dels problemes reals de l'ensenyament.

— Peticions de trasllat per a fugir de situacions conflictives.

— Absentisme laboral.

— Cansament físic permanent.

— Ansietat.

— Estrès.

— Depreciació del jo, autoinculpació davant la incapacitat de millorar l'ensenyament.

— Ansietat com a estat permanent, associada com a causa-efecte a diversos diagnòstics i malaltia mental.

### 7. Escassa tradició investigadora del professorat (només investiguen els teòrics).

Com afirma Santos Guerra (2000, p. 78), «si el motor del canvi es troba fora de l'escola, és fàcil que es produïska una peresa institucional que deixi la iniciativa als agents externs». Ells sabran, ells diran. La tesi resulta desprofessionalitzadora. Els que pensen estan fora de l'escola, el que passa en el centre és fruit de les elucubracions dels experts que no hi treballen. Els veritables responsables de les decisions de canvi són els que dicten les normes des de les oficines.

Per molta formació que reben els professors, etc., si continuen pensant que les innovacions han de venir determinades des de l'administració educativa, no serveix de res l'assistència a cursos, seminaris, etc. El docent entra en la dinàmica de la meritocràcia de l'ensenyament sense incidir en la reflexió sistemàtica i en la idea que no és ell qui tinga en les seues mans la millora de la pràctica professional.

La reflexió significa el reconeixement que la producció de nous coneixements sobre l'ensenyament no constitueix una propietat exclusiva de centres superiors, d'universitats i centres d'investigació i desenvolupament; el reconeixement que els professors també tenen teories que poden contribuir a un fonament codificat de coneixement per a l'ensenyament.» (Zeichner, 1995, p. 385).

L'escassa tradició investigadora dels professors també incideix negativament en el fet que els docents siguen agents de canvi i innovació. A més, moltes vegades, el professor que innova sol ser mal vist pels companys o col·legues. És el que l'autor Santos Guerra (2000) denomina «fagocitosi de l'innovador». Aquest fenomen l'observem quan un professor fa una innovació i els altres companys solen veure-ho com una amenaça perquè els obliga també a ells a «posar-se les piles». Els col·legues solen reaccionar desqualificant a qui formula o fa la

innovació. Segons aquest autor, solen haver-hi diferents maneres de fagocitar a qui fa un intent innovador (p. 84):

- Aplicar-li una etiqueta desqualificadora.
- Acusar-lo de pretendre cridar l'atenció.
- Dir que això ja s'ha intentat sense èxit moltes vegades.
- Tractar-lo d'ingenu.
- Dir que té problemes emocionals.
- Negar-ne la viabilitat.
- Atribuir la proposta a la ingenuïtat
- Dir que no està ben elaborat
- Generar dubtes sobre la finalitat.
- Fer veure els seus aspectes nocius i efectes secundaris.

A més, com a conseqüència d'aquesta escassa tradició investigadora, moltes vegades el professor davant d'alguns fracassos i experiències negatives opta per continuar fent allò que desenvolupava sense cap risc ni conflicte amb la resta dels companys. Aquests fracassos condueixen a l'escepticisme, l'immobilisme, la peresa i la fredor.

#### 8. Por a la incertesa i als canvis que poden provocar la recerca dels fenòmens organitzatius

Moltes vegades el professor format i preparat per a dur a terme determinades innovacions educatives té por i incertesa. La falta de confiança, la idea que els veritables responsables dels canvis se situen fora de l'escola, etc., determina un sentiment d'inseguretat, el temor a la novetat, a les modificacions que normalment provoca entre els professors la tendència a continuar amb les seues rutines i tradicions.

Concretament, per a Morrish (1978), hi ha determinats factors que influeixen negativament en el canvi de les escoles. Aquests factors els classifica en tres grans categories:

a. Factors d'entrada, que procedeixen de l'exterior, com poden ser les resistències al canvi procedents de l'entorn, l'absència d'agents externs que serveixen d'estimulació, l'actitud defensiva que molts professors professen en relació amb els canvis que no estan



disposats a introduir en les seues pràctiques, per determinats motius: por, manca de recursos, etc.

b. Factors d'eixida, que procedeixen de l'interior, com poden ser la falta d'incentivació als docents que innoven (les escasses expectatives de promoció professional), formació rebuda insuficient, inexistència d'un diagnòstic adequat de les necessitats i demandes formatives del professorat, etc.

c. Factors de rendiment o de trànsit que tenen a veure amb aspectes relatius a la falta de suport per part dels companys, en el mateix departament, centre (resistències a treballar en equip), mala organització i funcionament dels centres escolars, que no estimulen la innovació i dificulten tota mena d'iniciatives personals, escassetat de recursos o mitjans per a la seua implantació, etc.

De Miguel (1991), en la seua investigació titulada: «Estudi sobre el desenvolupament professional dels docents no universitaris. Anàlisi de les resistències a la innovació educativa», argumenta que les principals resistències a la innovació educativa són les següents. No es tenen les condicions necessàries perquè es puguin implantar en els centres processos d'innovació. La necessitat de transformar les condicions de treball en l'aula i en els centres com a requisit per a propiciar estratègies de canvi. A més d'aquestes resistències es diuen les següents: la inseguretats i la incertesa que provoca el canvi, la falta de domini de les eines necessàries, la resistència que altres col·legues (companys, alumnes, pares, etc.) participen en la resolució de problemes que els docents han de solucionar diàriament.

Finalment, per a concloure aquest apartat dedicat a les més limitacions que es troben a l'hora d'investigar organitzacions de fenòmens, m'agradaria acabar amb les reflexions fetes per ell professor Hancock (1997) quan se li pregunta: per què els professors són refractaris a fer recerca. Segons ell, hi ha quatre raons explicatives:

\* la falta d'expectativa social que els docents no universitaris facen investigar i teoritzen sobre la pràctica;

\* les mateixes condicions del seu treball, centrades en el «fer» amb fortes implicacions emocionals i que tendeixen a rebutjar el que no siga útil per a resoldre els problemes immediats;

\* la poca confiança en si mateixos com a professionals que tenen alguna cosa a dir; i finalment,

\* el desenllaç entre les metodologies més consolidades en la investigació educativa i les maneres de treballar dels docents.

#### **4-. Algunes «llums» per a investigar en organització escolar**

Ha de quedar clar que la intencionalitat i el sentit de la investigació sobre les organitzacions educatives ha de ser la transformació i el perfeccionament de la pràctica. (Gairín, 2000, p. 912).

Si en el paràgraf anterior hem considerat les principals limitacions relacionades amb investigar en organització escolar, creiem que és el moment de veure els camins que ens ajuden a fer de la investigació sobre els fenòmens organitzatius una realitat.

Partim de la premissa que, necessàriament, la recerca ha de vincular-se a la millora de les organitzacions. Per tant, la recerca només tindrà raó de ser si millora el centre com a organització. Perquè això siga possible cal estimular una sèrie de condicions.

Abans de passar a comentar els aspectes que diferents autors com Santos Guerra (1997), Gairín (2000), Alvarez i Zabalza (1989) han suggerit com a camins per a la investigació en l'organització escolar, m'agradaria matisar una sèrie de condicionants que, des de la realitat educativa com a assessora de formació, considere els més urgents de tenir en consideració, per descomptat, sense desmerèixer els plantejats pels autors anteriors.

Pensem que els requisits preliminars per a investigar en fenòmens organitzatius han de ser els següents:

\* Predisposició del professor cap a la recerca. Una ment oberta cap al canvi. El sentit de la investigació ha de ser la millora de l'escola com a organització. El docent ha de comprendre que el centre actua com a unitat bàsica de formació, innovació i millora.

\* Reconeixement de la seua necessitat. Estem convençuts que per a transformar i perfeccionar el centre escolar com a organització, en primer lloc, cal creure-ho i, com és lògic,

això no es pot aconseguir si el professor no té almenys una mínima formació en processos d'avaluació, recerca, innovació, etc. Pensem que no només cal creure-ho sinó també sentir la necessitat d'investigar sobre processos organitzatius.

\* Temps per a poder reflexionar i investigar. Cal destinar temps i espais de reflexió perquè el professor pugui investigar.

\* La participació col·legiada dels professors. Aquesta participació implica que els docents es qüestionen, per exemple, les següents preguntes: Què està succeint aquí? Estem fent el que ens proposem? Estem aconseguint el que busquem? Estem aconseguint el contrari? Per què? Com podem millorar el que estem fent? Serveix per a alguna cosa o per a algú? Etcètera.

Plantejades aquestes premisses prèvies, comentem els camins que cal recórrer per a la investigació en organització escolar.

\* Per a Santos Guerra (1997, p. 227-228) podria ser útil per a potenciar la investigació en el camp de l'organització de centres, estimular un conjunt de condicions:

— Flexibilització i acceleració de les transformacions del marc organitzatiu. (Disposar d'un marc d'actuació flexible que permeti modificar conjuntament les exigències psicodidàctiques amb les necessàries transformacions organitzatives.)

— Potenciació de les tasques investigadores en equip. (Estimular la cultura col·laborativa.)

— La planificació conjunta del desenvolupament del disseny curricular. (Dedicar temps a planificar.)

— L'autonomia de professors i equips.

— La potenciació de les funcions més riques de l'acció directiva.

— L'organització del professorat.

— L'estimulació de la creativitat organitzativa.

— L'autoavaluació institucional com a exigència per a la millora.

\* En un altre sentit, Alvarez i Zabalza (1989) determinen les condicions epistemològiques que poden fer rellevants el coneixement científic de les organitzacions. Entre els més determinants, destaquen els següents:

- Centrar-se més en la comprensió que en l'explicació.
- Acceptar la neutralitat de l'observador.
- Considerar els voltants contextuais de la realitat que s'ha d'investigar, etc.

\* Per a Gairín (2000, p. 904-906), alguns dels camins que es podrien explorar giren entorn de 4 premisses: respecte a les temàtiques, a la metodologia, a l'operativa, a la implicació del sistema. A més de l'acceptació d'aquestes propostes, n'afegirem, personalment, unes altres que considere rellevants. Per tant, sota els paràmetres indicats, s'argumentaria:

1. Respecte a la predisposició a «investigar en organització escolar». Cal partir d'una motivació, interès cap a la investigació de fenòmens organitzatius. Sense aquesta predisposició positiva, la recerca està condemnada al frau o s'entén com a «tràmit burocràtic».

2. Respecte a la formació en «investigació en organització». Els professors han de tenir una mínima cultura en relació amb el que suposa investigar fenòmens organitzatius, la complexitat del fenomen, la metodologia que millor pot ajudar-los a comprendre millor el centre escolar com a organització, etc.

3. Respecte a les temàtiques. \* El context d'actuació: el poder dels centres escolars, la qualitat com a referència, els serveis de suport, etc. \* Els plantejaments institucionals: el desenvolupament de les propostes de centre, el canvi en les organitzacions o el debat sobre qui i com definir-les i avaluar-les. \* Les estructures organitzatives: el treball cooperatiu del professorat, l'autonomia del professor, la flexibilització de l'espai i del temps, la grandària dels centres, el paper de les tecnologies digitals en l'organització dels centres educatius, etc. \* El sistema relacional: la resolució de conflictes, el clima i la cultura col·laborativa, l'associacionisme en les organitzacions, percepcions, expectatives i motivació del personal o el desenvolupament professional. \* La direcció: models de direcció participativa, el funcionament intern dels equips directius o el comportament ètic en les organitzacions. \* Les funcions organitzatives: la planificació cooperativa del currículum, la planificació contingent, l'autoavaluació institucional o l'actuació per escenaris.

Així, també caldria abordar aspectes referits a la revisió del marc normatiu i sociològic, l'anàlisi i el desenvolupament de les estratègies d'intervenció més adequades i la referència

als processos d'implantació i desenvolupament de reformes educatives generals del sistema educatiu o les específiques de l'escola. A aquestes temàtiques proposades per Gairín (2000), se n'afegeixen altres que en aquest moment es consideren d'especial rellevància: les escoles com a organitzacions que aprenen; el centre com a unitat de formació, innovació i millora; diversitat i organització; escola i comunitat; la formació en organització i l'organització de la formació; relacions interpersonals i dinàmiques institucionals.

Algunes d'aquestes temàtiques ja s'han tractat en altres apartats del present treball. A més, per exemple, també tindrien cabuda les temàtiques relacionades amb els centres escolars com a comunitats, les TIC i la reestructuració de l'espai i el temps, etc.

4. Respecte a la metodologia: \* Partir de l'estudi de casos. \* Afavorir els plantejaments cooperatius. \* Emfatitzar en la vinculació teoria-pràctica. \* Vincular els processos de recerca a l'avaluació, innovació i desenvolupament professional.

Un altre dels avanços importants en el camp de la metodologia és la incidència de la narrativa en la comprensió del funcionament organitzatiu. Aquesta es posa en relleu com argumenta Coronel (2004, p. 428), «com una necessitat per a la investigació sobre institucions educatives, donat el seu potencial explicatiu per a l'anàlisi».

5. Respecte a l'operativa: \* Reservar espais i temps per al treball cooperatiu. \* Emfatitzar la necessitat d'explicar els avanços. \* Impulsar l'intercanvi d'experiències.

6. Respecte a la implicació del sistema: \* Incorporar preocupacions organitzatives en les convocatòries d'ajudes a la investigació. \* Introduir temes d'investigació en els programes de formació. \* Reforçar els sistemes d'assessorament a les institucions educatives. \* Possibilitar compensacions a les institucions que desenvolupen programes de recerca / innovació. \* Crear bases de dades sobre investigadors i temes que s'estan abordant. Respecte a la implicació del sistema, afegir la creació d'espais virtuals amb l'objecte d'intercanviar investigacions, etc.

7. Respecte a l'avaluació. Considere que aquest és un camí summament important per a explorar tant l'impacte de la investigació com les propostes de millora, la implantació, el

seguiment de la investigació, etc. En aquest sentit, és fonamental potenciar i establir estratègies d'anàlisi i revisió.

Com podem observar, tant el contingut i l'orientació d'aquestes propostes es dirigeixen a comprendre en profunditat el centre com a organització. Aquesta comprensió necessita una metodologia qualitativa que és la que pot ajudar a descobrir el funcionament real de les institucions escolars.

## **5. Línies actuals d'investigació**

La recerca a desenvolupar ens sembla que ha de ser en i per a la realitat, utilitzar diverses metodologies i basar-se en el funcionament real de les institucions. A més, ha de ser una recerca diferencial donada a les connotacions específiques de cada context educatiu i recolzar-se en els tòpics rellevants per als contextos i en relació amb l'objecte i contingut de l'organització escolar. Només així configurarem millor els mecanismes pels quals funcionen les institucions educatives, això és, produir coneixement científic sobre organització escolar. (Gairín, 2000, p. 903).

La investigació en organització escolar ha de ser concorde amb les exigències i les necessitats que la societat actual li reclama. Vivim l'aparició de noves maneres d'organització a les quals ja hem al·ludit en un dels capítols del present treball. Davant d'aquesta realitat, és lògic que els àmbits preferents d'anàlisi i investigació en organització canvien en virtut de l'escenari en què les noves tecnologies de la informació i la comunicació, els processos d'immigració i les societats multiculturals que aquests produeixen, les noves formes la 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 sorgisca de les mateixes busquen una resposta en el sistema educatiu.

En aquest apartat intentarem fer una revisió dels àmbits privilegiats d'anàlisi i investigació en organització, i també intentarem posar de manifest l'existència d'algunes línies actuals d'investigació. Com ja hem comentat anteriorment, els estudis de recerca en i

sobre organitzacions escolars no han estat fins ara molt abundants. D'aquests estudis, en destaquem bàsicament quatre, per la seua gran rellevància en la dècada dels 90:

1. El treball de la professora Martín-Moreno (1996). en què es posa de manifest l'existència de nou línies actuals d'investigació en el camp de l'organització escolar. Identifica 9 línies que es recullen en el següent quadre: — Obertura dels centres educatius a la comunitat. — Arquitectura escolar. — Criteris aplicats en la selecció del centre escolar. — Cultura i clima escolar. — Desenvolupament professional dels professors i equips directius. — Avaluació de centres educatius. — Govern dels centres educatius. — Organització dels centres escolars i reformes educatives. — Organització informàtica del centre educatiu.

2. La investigació plantejada per Molina (1995), en la qual es detallen que els temes que més s'investiguen en organització escolar en l'àmbit nacional i internacional són:

A. Temes de recerca en organització escolar a escala internacional.

1. Conceptes i principis de l'organització escolar: Explicacions teòriques a l'organització escolar ... El marc macroeducatiu de l'organització ... Els objectius en l'organització de l'escola. 2. L'escola davant les exigències de la societat actual ... Problema de l'escola en els temps actuals. Escola i comunitat. 3. Recursos de l'escola: humans espacials, temporals, materials. 4. Altres factors organitzatius de l'escola: investigació, planificació, clima i cultura, col·laboració, comunicació, avaluació.

B. Temes d'investigació en organització escolar a escala nacional.

1. Bases de l'organització en els centres escolars ... Conceptualització i teoria de l'organització escolar ... Context extern: la macroestructura educativa ... Exercici del poder als centres. 2. La missió de l'escola ... Mites i valors de l'escola ... Innovació i canvi en les organitzacions escolars. 3. L'escola i la seua problemàtica ... Conceptualització i tipologia escolar ... Relació escola-comunitat ... L'escola davant de temes d'atenció en l'actualitat ... Sistemes organitzatius sobre la base del que és acadèmic. 4. Estudi dels recursos en els centres escolars ... Articulació de les persones a les organitzacions ... Recursos espacials ... El temps en l'organització dels centres escolars ... Recursos materials. 5. Altres elements en l'organització d'una escola ... Investigació a l'escola ... Planificació de l'activitat escolar.

Cultura i clima escolar. Com podem observar no existeixen diferències significatives en la investigació nacional amb l'internacional. També crida l'atenció la forta dimensió relacionada amb la micropolítica i macropolítica institucional i el poder en el nostre context, entre altres aspectes.

3. L'anàlisi elaborada pel professor Lorenzo (1993), sobre les preocupacions i temes de les investigacions realitzades sobre organització trobades en la revista *Resums d'organització i gestió escolar*. Els blocs temàtics amb major presència són, per ordre d'importància, els següents: — Lideratge-director-direcció. — Gestió. — Organització i educació vocacional. — Canvi basat en l'escola. — Participació. — Supervisió i avaluació. — Organització Desenvolupament. — Treball col·laboratiu. — Desenvolupament professional basat en l'escola. — Selecció de centre, ingrés a l'escola, transició de nivells. — Igualtat d'oportunitats.

4. \* L'estudi de la professora Borrell (1990), en què s'analiza la recerca sobre organitzacions educatives realitzades als Estats Units. Entre les conclusions més importants, destaquem que la temàtica més freqüent d'estudi és la relativa al lideratge. A més, s'aprecia un ús creixent de models naturalistes, contextualitzats i simbòlics, així com una major obertura a estudis interdisciplinaris, entre altres aspectes rellevants.

Si durant la dècada dels 90 les línies d'investigació són les que hem esmentat anteriorment, cal dir que moltes d'aquestes es mantenen en el 2000, encara que n'apareixen de noves, pròpies del context, de les exigències del sistema educatiu, etc. És el professor Bolívar (2004) qui més recentment ha tractat d'analitzar els àmbits d'investigació en organització que han preocupat en l'Estat espanyol durant els últims anys. Incidirem en alguns d'aquests per a comentar, posteriorment, la nostra aportació sobre quins podrien ser els referents o estudis en els quals hauria d'aprofundir en aquests moments.

Els àmbits preferents d'anàlisi i investigació que han preocupat i ocupat a Espanya i han generat major nombre d'investigacions, literatura, etc., són els següents:

1. Els referits a l'àmbit de la direcció i el lideratge. Com avalen gran quantitat d'estudis d'entre els quals destaquen, per exemple, Lorenzo (2000), Antúnez (2000), Murillo i altres (1999), Coronel (1996), Gimeno i altres (1995), etc. La direcció dels centres ha estat un dels



temes més investigats, amb motiu de la normativa legislativa (LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE), els problemes dels equips directius, la falta de candidats, la seua elecció, la formació, les propostes de millora de l'acció directiva, la capacitat de lideratge del director, els recursos tècnics de gestió per als equips directius, etc. A més, el lideratge és un dels camps més dominants en la recerca escolar, tal com ho demostren els últims manuals del camp (Murphy i Louis, 1999; Leithwood i Hallinger, 2002)

2. Els centres escolars com a comunitats prenen com a referent investigacions sobre com promoure una relació col·legial en els centres, el treball en col·laboració, etc., ja que tot això són aspectes essencials per a assegurar la millora escolar (Escudero, 1990). A més, treballs relatius al centre com a unitat de canvi o del desenvolupament curricular basat en l'escola. Estudis referits a les condicions organitzatives que faciliten el treball en equip, com és el cas, per exemple, de la investigació realitzada per Armengol (2001) sobre la cultura organitzativa als centres d'educació primària.

3. L'estudi de la dimensió cultural en la gestió i el funcionament de les organitzacions, la idea de les escoles com a cultures. (González, 1990; Ferreres, 1992; González i Escudero, 1994; Bolívar, 1996; Díez Gutiérrez, 1999, etc.). També relacionats amb la cultura s'han fet estudis sobre el clima organitzatiu de l'aula i del centre. Per exemple, són dignes de menció els treballs de Vila i Villar (1992), Martín Bris (1997, 2003).

4. Participació de la comunitat educativa. Estudis que han tractat d'indagar en els diferents actors de la comunitat educativa sobre la seua participació dins del model de gestió democràtica amb motiu de la promulgació de la LODE. Entre els més rellevants destaquen, per exemple, Fernández Enguita (1993), Santos Guerra (1997), San Fabián (1997). A més, altres estudis han versat sobre la participació de la comunitat en els centres escolars (Martín-Moreno, 2000). Últimament comencen a proliferar investigacions relacionades amb «ciutadanes educadores», «comunitats d'aprenentatge», a les quals ja hem fet referència en el capítol dedicat a altres formes d'organització. Com ja hem dit, els moviments de les comunitats d'aprenentatge i els plantejaments de les ciutats educadores parteixen del principi que tota la societat i tots els seus membres eduquen.

5. L'autonomia dels centres educatius. Tema candent per l'aspiració a l'autogovern dels centres escolars, barrejat amb la tendència neoconservadora d'introduir mecanismes de

desregulació i competència entre centres, etc. Reflexions i investigacions que trobem en els treballs de Bolívar (1995), Villa (1994), entre d'altres.

6. Canvi i innovació. Estudis que prenen com a referent el centre com a organització, com a desenvolupament organitzatiu, com a formació centrada en l'escola o com a unitat de canvi. A més d'investigacions referides als processos d'innovació als centres, els agents d'innovació, els moviments de les escoles eficients i millora de l'escola, etc. (Escudero i López, 1992; Bolívar, 1999; De la Torre, 1999; Tejada, 1998; Muñoz-Repiso i altres, 2000; González, 1988; Murillo i Muñoz-Repiso, 2002).

7. Avaluació institucional. L'avaluació de centres en funció de les orientacions polítiques de torn (des del Pla EVA fins al model europeu de qualitat). Estudis referits a l'avaluació institucional, l'avaluació de centres entesa com a millora interna, etc.

8. Les TIC i la reestructuració de l'espai i el temps escolar. L'estudi de com les TIC s'insereixen curricularment en l'educació laboral, els canvis en els espais, temps, etc. (Cantó, 2001; Majó i Marques, 2002).

9. Temps i espais: la jornada escolar. Especialment, els estudis s'han centrat en la jornada continuada (o mitja jornada) que s'estableix, per exemple, a Andalusia, Canàries, Galícia, etc. (Fernández Enguita, 2001; Pereyra, 2002).

10. Les escoles com a organitzacions que aprenen.

Les escoles en la societat del coneixement han de ser capaces d'enfrontar-se constantment a situacions noves, desconegudes, innovadores i saber utilitzar aquesta dinàmica de canvi permanent com a font d'avanç en els seus processos i en la seua organització. Per tant, necessàriament, han de ser organitzacions que aprenen. Com apunten diversos autors, és un dels àmbits més prometedors d'investigació, ja que ofereix un marc rellevant per a la millora dels centres. En aquest sentit, són importants els estudis referits, per exemple, a l'escola que aprèn, la investigació-acció en col·laboració, etc. (Santos Guerra, 2000, Vila, 2000, Bolívar, 2000).

Si aquests són els àmbits privilegiats d'investigació de l'organització escolar, com a àrea d'estudi, comentem a continuació una sèrie de propostes o temàtiques rellevants que des de fa poc temps i donada la seua incidència en el context organitzatiu han de ser investigades i estudiades.

### **5.1. Quins, segons el nostre criteri, podrien ser els problemes, temes rellevants per a investigar en organització escolar?**

Abans de passar a comentar a grans trets les línies futures desitjables de recerca en organització escolar, m'agradaria plantejar tres reflexions preliminars.

\* A l'escola se li atribueixen noves funcions, nous missatges i continguts que sovint tenen com a centre la introducció de les noves tecnologies en el si de l'organització, la importància a la diversitat, la interculturalitat, els conflictes a la classe, etc. Per exemple, la introducció d'ordinadors a l'escola està condicionant enormement aspectes curriculars, organitzatius i de desenvolupament professional del docent, etc.

En aquest sentit, com argumenta Bolívar (2004), augmenta l'interès perquè les organitzacions desenvolupen estructures i sistemes que permeten ser més adaptables per a respondre a les noves demandes de la societat. De manera que els mateixos centres «han de determinar la seua pròpia transformació organitzativa, els agents de canvi extern han de donar suport al fet que el personal del centre aprenga de manera col·lectiva en el seu context de treball» (p. 21).

\* La importància d'incentivar investigacions en les quals s'aposta com afirma Gairín (2000) per l'anàlisi dels processos microorganitzatius com a variables internes al centre que condicionen la millora dels processos educatius. És a dir, apostar per «estudis vinculats a contextos concrets, amb enfocaments interpretatius o sociòcrates, a partir dels quals es poden induir principis generals, com a manera també de vincular la teoria i la pràctica» (p. 911).

\* Rescatar les premisses del moviment de reestructuració que determinen que en lloc de pretendre canvis educatius en l'organització, es tracta de crear els rols i estructures que donen suport a i promouen les pràctiques educatives que es desitgen. És a dir, «abans de proposar

canvis educatius, així, cal investigar com redissenyar el treball i l'organització de rols en els centres perquè puguin tenir lloc aquestes modificacions» (Bolívar, 2004, p. 21).

Fetes aquestes consideracions, comentem les línies futures d'investigació en organització escolar des del nostre punt de vista:

\* Implicacions de les tecnologies digitals en l'àmbit de la gestió i organització de centres escolars

És necessari que els centres incorporin els avanços científics i tecnològics que estan canviant la societat. Però, a més d'incorporar els nous recursos tecnològics, cal també repensar el paper del professor i del centre. Concretament, per a Cabero (2002), les conseqüències més immediates de la implantació de les noves tecnologies en els centres es relacionen amb: les noves situacions d'ensenyament i aprenentatge, nous continguts curriculars, modificació context organitzat, presència de recursos, formació del professorat, ensenyament multicanal-multimèdia, canvi de professorat-alumnes.

La implantació de les NTIC està modificant tant l'organització i el funcionament, com els processos d'ensenyament i aprenentatge. En el nostre cas, pensem un poc a comentar les repercussions organitzatives de les noves tecnologies de la informació i comunicació (NTIC) en els centres escolars. Arran d'aquestes modificacions creiem necessari investigar i estudiar les implicacions més immediates de les NTIC en l'àmbit de l'organització i la gestió de centres amb la finalitat d'entendre les seues implicacions, tractar de canviar les estructures d'organització imperants en els centres, que moltes vegades solen estar dificultant la implantació d'aquestes.

En general, la incidència de les NTIC la podem concretar en els àmbits següents. Àmbits que s'haurien de revisar i investigar:

1. Necessàriament la introducció de les NTIC implica replantejar-se els diferents plantejaments institucionals del centre: PEC, PGA, PCC, PA, etc. Implícitament ha de tenir una constància de les NTIC en aquests documents.

2. Les relatives a la gestió dels centres escolars. Com sabem, els treballs d'administració i gestió dels centres són molt beneficioses i s'adapta a la integració de les tecnologies digitals. Per exemple, en relació amb el personal del centre, administració econòmica, la gestió de les biblioteques, tractament informàtic de l'avaluació, telegestions com ara consultes, matrícules, etc.

3. Canvi de les estructures organitzatives. Les NTIC introdueixen canvis importants en la distribució espacial de les aules, aules d'informàtica, en la planificació curricular amb la introducció de matèries curriculars referides a les noves tecnologies, canvis organitzatius, noves funcions per als equips docents, l'organització per racons i tallers en l'àmbit d'aula o cicle.

4. Implicacions en els processos comunicatius, flexibilitat per a comunicar-se, major possibilitat de treballar en equip amb altres persones d'altres institucions, comunicació més fluida entre professors i famílies, entre alumnes i docents, etc. (les barreres de temps i espai desapareixen).

5. La integració de les tecnologies digitals en el disseny curricular, des de dos nivells: l'alfabetització en les mateixes tecnologies digitals, i l'aplicació de les tecnologies digitals en el marc de la resta de materials curriculars. Les NTIC també preparen els alumnes per a la vida que els espera fora del recinte escolar. A més, les NTIC són un recurs importantíssim en el camp de la diversitat i l'atenció a les necessitats educatives especials.

6. La integració de les tecnologies digitals en la metodologia docent (aprenentatge virtual cooperatiu, etc.).

7. La incidència en els processos organitzatius: planificació, participació, decisió, actuació del director, etc. En general, podem comentar que les NTIC acosten el govern als diferents sectors educatius afavorint la seua participació en els processos de presa de decisions, etc.

Com podem observar, les NTIC requereixen, entre altres coses, canvis de rols en el professorat, l'alumnat i la institució escolar. Canvis de rols que han d'anar en consonància els uns amb els altres, perquè la incorporació d'aquestes tecnologies en els centres siga de

qualitat. Per part seua, els professors hem de canviar el nostre paper en el procés d'ensenyament i aprenentatge, hem de passar de ser transmissors de la informació a facilitadors del coneixement, a guies i orientadors del procés d'ensenyament i aprenentatge. Hem de tenir en compte, en tot moment, el coneixement integral de l'alumne, el coneixement significatiu i l'aprenentatge per descobriment, en els quals les TIC juguen un paper molt important.

Els estudiants hauran de canviar certs hàbits d'estudi per altres que li permeten un aprenentatge més significatiu i habilitats per a ell aprenentatge per descobriment, a més de destreses més autònomes i de capacitat de treball en grup. De la mateixa manera, la institució escolar ha de convertir-se en una institució més oberta i facilitar a la comunitat educativa l'accés a aquestes tecnologies, fomentant-ne l'ús.

\* L'organització del centre escolar davant d'entorns interculturals, atenció a la diversitat, la resolució de conflictes, etc. Indubtablement tant l'escola intercultural, l'atenció a la diversitat, la resolució de conflictes a la classe, etc., impliquen necessàriament promoure i impulsar respostes no només educatives, sinó també organitzatives (escoles inclusives, etc.). Així mateix, com argumenta Gairín (2004), també comporta combinar les accions del sistema educatiu i social amb les iniciatives dels mateixos centres escolars.

Paral·lelament a les mesures externes, els centres educatius han d'incorporar nous compromisos en els seus plantejaments institucionals, flexibilitzar les estructures organitzatives per a incidir en el funcionament del sistema relacional. L'èmfasi en les actituds del professorat i les mesures relacionades amb una major complicitat amb l'entorn i les famílies, també seran importants. (Gairín, 2004, p. 275).

Una de les línies prioritàries que considerem necessària és investigar sobre la naturalesa conflictiva de les organitzacions. El conflicte no només forma part de la naturalesa conflictiva de l'escola, sinó que a més és una de les dimensions més rellevants. Per tant, estem d'acord amb Jares (1996) quan argumenta que ha de ser objecte d'anàlisi i investigació prioritària, tant en la construcció del cos teòric de l'organització escolar com per a facilitar el desenvolupament organitzatiu dels centres.

\* Escola i comunitat. Especialment en relació amb les comunitats d'aprenentatge. Aspecte que ha estat tractat en profunditat en el títol titulat: noves formes d'escolarització.

\* Les reformes educatives, donat que en els últims anys assistim a un gran aparell legislatiu: LOGSE, LOCE, LOE.

I ja per acabar l'apartat sobre les futures línies d'investigació ens agradaria ressaltar:

A. la contribució important del professor Gairín (2002), referida a la necessitat de profunditzar i ampliar els estudis en organització escolar sobre algun d'aquests tòpics:

- \* Fer una renovació dels estudis sobre arquitectura escolar.
- \* Abordar el tema dels criteris de selecció de centre i l'avaluació professional.
- \* Prestar atenció a avaluar l'impacte de programes als centres.
- \* Fer referència dins de la línia d'investigació referida al govern als centres educatius a la figura del cap d'estudis, l'administrador, etc.
- \* Estudiar les diferents estratègies de promoció de la participació en el govern i la gestió dels centres.
- \* Organització i funcionament de l'escola rural.
- \* Models organitzatius.
- \* Tot el que es refereix al camp de l'educació no formal i reglada.

B. La contribució de la comunitat de professors en organització sobre les temàtiques, problemes tractats en el Congrés Interuniversitari d'Organització d'Institucions Educatives, celebrat a Sevilla el 2004, amb el lema «Canviar amb la societat, canviar la societat». Concretament, el panorama d'estudis, línies i investigacions tractats va girar entorn dels següents aspectes:

## LÍNIES i ESTUDIS

1. Exigències i implicacions organitzatives dels processos de formació.
  - Grup Interuniversitari d'Escola Rural.
  - Els crèdits europeus en les assignatures d'organització.
  - La generació de coneixement en les organitzacions de formació.

- La formació dels equips directius.
- Organitzacions alternatives per a la formació de professors.
- Formació de professors d'avui per al demà.

## 2. La resposta organitzativa a la diversitat.

- Comunitats educatives i diversitat, parlem de processos d'inclusió o exclusió?
- Contextos multiculturals i plurilingües. Una oportunitat per a la recerca i el canvi educatiu.
- Centres escolars i estudiants en risc d'exclusió educativa.
- Barreres per a la inclusió educativa i social.
- Comunitat educativa en un context de canvi i adaptació.

## 3. Avaluació i investigació de centres i programes.

- Avaluació de programes d'educació no formal.
- Narrar l'organització: memòria institucional i constitució de la identitat.
- Investigant en escenaris educatius no formals.
- Avaluació de centres, millora escolar i assessorament pedagògic.
- Metaavaluació del procés d'avaluació de centres escolars.

## 4. Relacions socials i dinàmiques institucionals.

- Identitat professional i processos de desenvolupament institucional.
- Les dinàmiques socials a la Universitat.
- Les dones i el poder en les organitzacions educatives.
- Les polítiques de convivència en els centres.
- Institucions en situacions crítiques. Dinàmiques i relacions amb la seua comunitat.

## 5. Estructura i polítiques organitzatives.

- L'organització d'escenaris virtuals d'ensenyament.
- Escoles i noves tecnologies.
- Incidència de les polítiques educatives en les dinàmiques institucionals dels centres.
- Organització de la gestió universitària.
- La transició entre etapes educatives.

Després d'aquest congrés s'han seguit cada dos anys més:



\*IX COIE, a Oviedo l'any 2006, el lema va ser: «Polítiques de gestió de les organitzacions educatives. implicacions per al currículum universitari en el marc europeu».

\* X COIE, a Barcelona l'any 2008, el lema va ser: «Organitzacions educatives al servei de la societat».

\* XI COIE, a Conca l'any 2010, el lema va ser: «Organitzar i dirigir la complexitat. Institucions educatives en evolució».

\* XII COIE, a Granada l'any 2012, el lema va ser: «Respostes emergents des de l'organització d'institucions educatives».

\* XIII COIE, a Madrid-UNED l'any 2014, el lema va ser: «Desenvolupament de les institucions i la seua incidència en la innovació de la docència».

\* XIV COIE, a Saragossa l'any 2016, el lema va ser: «La globalització i les organitzacions educatives».

\* XV COIE, a Lleida any 2018, el lema va ser: «Tendències nacionals i internacionals en organització educativa. Entre l'estabilitat i el canvi». Entre les línies temàtiques proposades s'inclouen: l'autonomia i el lideratge, les polítiques educatives, la innovació i el canvi, la comunicació, participació i treball en xarxa, l'aprenentatge organitzatiu i de gestió del coneixement, avaluació i qualitat, organitzacions saludables i sostenibles, organitzacions educatives i compromís social i les organitzacions funcionals, entre altres.

C. la contribució de la comunitat de professors en organització sobre les temàtiques tractades, per exemple, a les Jornades Andalusès d'Organització i Direcció d'Institucions Educatives, celebrades a Granada el 2004, sota el lema: «Organització i direcció educativa en les xarxes d'aprenentatge» i en què el panorama d'estudis, línies i investigacions tractats van girar entorn dels següents aspectes:

Línies:

1. L'organització en xarxes educatives en la societat del coneixement.

2. L'atenció a la diversitat educativa des de les xarxes de coneixement i aprenentatge.
3. Aspectes diferencials de les xarxes professionals.

Com podem apreciar, hi ha temes comuns entre els dos esdeveniments celebrats sobre organització. Per exemple, els relatius a la diversitat i organització, a l'escola i comunitat, el centre com a modalitat multicultural i espai d'innovació professional, el centre com a espai de diversitat i adaptació cultural, etc.

Finalment, es comenta que la investigació educativa es troba en un moment de canvi (Bartolomé, 2000). Canvi que ve determinat per l'aparició de noves estratègies de recerca que donen veu als protagonistes, als processos, a contextos i espais quotidians i a les noves tecnologies que obrin possibilitats fins ara insospitades a l'educació investigadora. Considerem que la recerca com a tal no tindria sentit si no ajudara a desenvolupar arguments i postulats que donen resposta a la societat en què vivim, des de la perspectiva de formar ciutadans crítics amb la societat que tenim i amb la qual volem formar.

### **Com a conclusió del capítol**

El recorregut fet en aquest capítol ens ha permès incidir en diversos blocs temàtics d'interès que pretenen acostar l'estudiant a les qüestions següents:

\* Predisposar-lo positivament cap a la recerca relacionada amb l'organització d'institucions educatives. Creiem que ha de ser important per al discent conèixer què s'ha fet, que s'està fent i quins projectes de futur s'assignen a la investigació en organització. Investigació que s'ha de destinar i prendre com a únic referent la comprensió de l'organització amb l'objectiu de posar en marxa les estratègies de transformació i millora necessàries. Investigació que ha d'estar sempre al servei de la millora i el canvi de les organitzacions.

\* Conèixer, buscar i aportar nous enfocaments i noves anàlisis de temes actuals d'organització escolar.

\* Que l'alumnat siga conscient de les principals dificultats que es produeixen en l'actualitat en l'àmbit de l'organització escolar.

\* Reconèixer els principals condicionants que possibiliten la recerca sobre fenòmens organitzatius.

\* Potenciar una actitud positiva davant els canvis i la millora del centre com a organització.

\* Desenvolupar iniciatives d'investigació sobre els fenòmens organitzatius.

\* Implicar en els processos d'investigació que es desenvolupen en el departament persones relacionades amb la pràctica en institucions educatives no universitàries, etc. Finalment, voldria incidir en una qüestió: la investigació en organització escolar ha de relacionar-se amb processos de millora i transformació de les organitzacions. Només així tindrà sentit la recerca.

### Referències bibliogràfiques

BOLÍVAR, A. (2004). "La salud de la investigación en organización escolar". *Revista de Organización y Gestión Educativa*. Febrero- marzo, núm. 1, p. 15-22.

CREEMERS, B.P.M. (1997). "Las metas de la eficacia escolar y la mejora de la escuela". En: D. REYNOLDS *et al.* *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid. Santillana.

GAIRÍN, J. (2000). *La investigación sobre enfoques organizativos en educación*. En: AA. VV. "Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal". Granada. Grupo Editorial Universitario. *VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Volumen II*.

HOPKINS, D.; LAGERWEIJ, N. (1997). "La base de conocimientos de mejora de la escuela". En: D. REYNOLDS *et al.*, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, p. 71-101. Madrid. Santillana-Aula XXI.

MARTIN RODRIGUEZ, E. (2002). "Los movimientos de las escuelas eficaces y la mejora de la escuela" En: E. MARTIN RODRIGUEZ. *Desarrollo de las instituciones educativas*. Madrid. UNED, p. 71-93.

MORENO, J. M. (2004). "Mejora de la escuela y escuelas eficaces. Dos tradiciones de investigación con implicaciones en el campo de la Organización Escolar". En: J.M. MORENO (Coord). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid. UNED, p. 245-270.

MURILLO, F. J. (2001). "Mejora de la eficacia escolar". Tema del mes. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 300, p. 47-74.

SANTOS GUERRA, M. A. (1997). *La luz del prisma*. Málaga. Aljibe. Capítulo VII.

ÁLVAREZ NÚÑEZ, Q.; ZABALZA BERAZA, M.A. (1989). La comunicación en las instituciones escolares. En: Q. MARTIN-MORENO CERRILLO (Coord.): *Organizaciones educativas*. Madrid. UNED, p. 167-237.

ARENCIBIA, J. S.; GUARRO, A. (1999). *Mejorar la escuela pública*. Las Palmas. Comunidad Autónoma de Canarias.

BOLIVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid. Síntesis. Educación.

BOLÍVAR, A. (1999). “Diseño, disseminación y desarrollo del currículum” en: J.M. Escudero (editor), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Síntesis 365-388.

BOLIVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid. La Muralla.

CANO, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Madrid. La Muralla.

CALATAYUD, A. (2009). *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Málaga. Aljibe.

CALATAYUD A. (2008). *La escuela del futuro. Hacia nuevos escenarios*. Madrid. CCS.

CANTÓN, I. (2004). *Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

CASANOVA, M.A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid. La Muralla.

CASTEJON, J. L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante. Editorial Club Universitario.

COLEMAN, J. S. *et al.* (1996). *Equality of educational opportunity*, Washington. D.C. U.S. Department of H.E.W., Office of Education.

CORONEL, J. M. (1998). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

CORONEL, J. M. (2004). “La organización como texto y las políticas de representación en la investigación sobre instituciones educativas”. EN: AA.VV *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla.

CREEMERS, B.P.M.; REYNOLDS, D. (1998). “Issues and implications of International Effectiveness Research”. *International Journal of Educational Research*.

DALIN, P.; ROLFF, H. (1993). *Changing the school culture*. London. The IMTEC Foundation.

DE MIGUEL. M. (1990). *El mito de la sociedad organizada*. Península. Barcelona.

DOMÍNGUEZ, G.; 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. (2004). “La generación del conocimiento en las organizaciones educativas mucho más que una demanda social: el gran reto y aportación de la pedagogía y de la formación al campo de la organización. En: *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas VIII Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas*. Sevilla. Universidad de Sevilla.

ESCUADERO, J. M. (1999a). *La calidad de la educación: Grandes Lemas y serios interrogantes*. En: *Homenaje al Profesor Oscar Sáenz*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia, p. 185-216.

FERNÁNDEZ DIAZ, M. J. *et al.* (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid. Síntesis.

FUENTES, A. (1986). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*. Madrid. Universidad Complutense.

FULLAN, M. (1989/1991). *The New Meaning of Educational Change*. London. Cassel Education.

FULLAN, M. (1992). *Successful school improvement*. Open University Press. Buckingham.

GAIRÍN, J. (1996). *Organización Escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid. La Muralla

GAIRÍN, J. (1998). “Los estadios de desarrollo organizacional”. *Contextos Educativos*. Núm 1, p. 125-154.

GAIRÍN, J. (2004). “Organizar la escuela intercultural: una exigencia de futuro. EN: AA.VV. *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad*. Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Universidad de Valencia.

GAIRIN, J. (2005). “Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones.” En: M. FERNANDEZ; M. GUTIERREZ (Coods). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Universidad Internacional de Andalucía. Akal.

GARVIN, D.A. (1993). “Building a learning organization”. *Harward Business Review*. Núm. 71 (4), p. 78-91.

HANCOCK, R. (1997). “Why are class teachers reluctant to become researchers?” *British Journal of In-service Education*. Vol. 23. Núm 1.

HOPKINS, D. (1990). "The international School improvement Project (ISIP): and effective schooling: towards a synthesis", *School Organisation*, 10:2, p. 179-194.

HOPKINS, D. (1997). *Creating the conditions for classroom improvement*. London. David Fulton Publishers.

LIBERMAN, A.; MILLER, L. (1986). "School improvement: themes and variations" En: A. LIBERMAN (Comp.). *Rethinking school improvement. Research, craft, and concept*. Nueva York. Teachers College Press.

LORENZO, M. (1993). "La escuela como ecosistema humano". En: M. LORENZO; O. SAEZ. *Organización escolar una perspectiva ecológica*. Marfil. Alcoy.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza Editorial.

MARTIN-MORENO CERRILLO Q. (1996). *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Madrid. Sanz y Torres.

MARTIN-MORENO, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid. Sanz y Torres.

MORTIMORE, P. (1991). "School effectiveness research: which way at the crossroads?" *School effectiveness and School Improvement*, 2(3), p. 213-229.

MORTIMORE, P. (1992/93). "School effectiveness and the management of effective learning and teaching". *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), p. 290-310.

MUÑOZ-REPISO, M.; MURILLO, J. (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación*. Madrid. CIDE. MEC.

MUÑOZ-REPISO, M. (2004). "¿Sirve para algo la investigación educativa?" *Revista de Organización y Gestión Educativa*. Febrero-marzo. Núm 1.

MUÑOZ-REPISO, M. et al. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid. CIDE.

MUÑOZ-REPISO, M. et al. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: Un estudio de casos*. Madrid CIDE.

MURILLO, F. J. (2002). "La mejora de la escuela: concepto y caracterización". En: F.J. MURILLO; M. MUÑOZ-REPISO (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela*. Barcelona. Octaedro, p. 15-51

MURILLO, F. J. (2004). "Los modelos multinivel. Avances metodológicos en la investigación sobre organización escolar." *Revista de Organización y Gestión Educativa*. Febrero- marzo. Núm 1.

MURILLO, F.J.; MUÑOZ-REPISO, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona. Octaedro.

ORDEN, A. DE LA (1988). “La calidad de la educación”. *Bordón*, 40 (22), p. 263-270.

REYNOLDS, D. *et al.* (1995). *Advances in school effectiveness research and practice*. Londres. Pergamon Press.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: a review of School Effectiveness Research*. Londres. Office for Standards in Education.

SANTOS GUERRA, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga. Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. A. (1997). *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en consejos escolares de centros*. Archidona. Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid. Morata.

SCHEERENS, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*, Londres, Cassell.

SCHEERENS, J.; BOSKER, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, Pergamon Press.

SENGE, P. (1992/1995). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires. Granica.

SIROKNIT, K.A. (1994). “La escuela como centro del cambio”. *Revista de Educación*. 304, p. 7-30.

SLEE, R.; WEINER, G. (2001). *¿Eficacia para quien? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y la mejora escolar*. Madrid. Akal.

STOLL, L.; FINK, D. (1996/97). *Changing our Schools*. Bristol. Open University Press.

STOLL, L. (1996). “Merging school effectiveness and school improvement: The knowledge bases”. En: R. REYNOLDS, B. BOLLEN D. CREEMERS, L. HOPKINS, L. STOLL; N. LAGERWEIJ (ed.). *Making Good Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. Londres. Routledge.

STOLL, L. (1999). “School culture: Black hole or fertile garden for school improvement?”. En: J. PROSSER (Ed.). *School Culture*. Paul Chapman.

TEDDLIE, C.; STRINGFIELD, S. (1993). *Schools make a difference: lessons learned from a ten year study of school effects*. Nueva York. Teachers College Press

UDAONDO, M. (2000). “La gestión del conocimiento”. *Calidad* (julio-agosto, 2000), p. 8-15.

