

**DIRIGIR I LIDERAR ORGANITZACIONS  
ESCOLARS COMPLEXES I INCERTES  
EN TEMPS DE PANDÈMIA**

**Dra. MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM**

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

## INTRODUCCIÓ

### **COM MÉS COMPLEXA ES TORNA LA SOCIETAT, MÉS SOFISTICATS HAN DE SER LA DIRECCIÓ I EL LIDERATGE EN LES ORGANITZACIONS ESCOLARS.**

No hi ha dubte que vivim en un món que està canviant a un ritme accelerat. Si el context va canviant, les organitzacions també han de canviar per a adequar-se a aquest nou escenari. Com assenyala Fullan (2020), el canvi ha canviat. Canvi que en aquests moments és més dinàmic i ens ofereix moltes més possibilitats, tant de fracassar com de tenir èxit. Ara bé, una qüestió evident és que la direcció i el lideratge han canviat de manera irreversible.

A més, la crisi mundial causada per la pandèmia de la COVID-19 ha suposat un gran desafiament per a tots els sistemes educatius arreu del món. Aquesta pandèmia ha originat que el lideratge de la direcció escolar trontolle entre la supervivència i l'abisme en el qual molts dels directius i directives han hagut de bregar perquè l'organització i la gestió dels seus centres escolars funcionara correctament. És un fet constatat que la qualitat de l'educació depèn, entre altres factors rellevants, de les pràctiques directives i del lideratge que es duga a terme en les institucions educatives. Els directius i les directives cada vegada més es constitueixen com a agents promotors d'innovació i de canvi educatiu, tal com ha demostrat la pandèmia. Professionals que han hagut de navegar en la complexitat i la incertesa, conviure amb la pressió i amb la transformació cultural i digital.

Si hem après alguna lliçó de tot això és que tant la direcció com el lideratge són l'essència del bon funcionament d'una organització. Per tant, aquest material docent vol ser un crit d'atenció per a repensar i perfilar els senyals d'identitat tant de la direcció com del lideratge que en aquests moments les organitzacions escolars demanen, com també albirar escenaris futurs.

És per això que hem dividit aquest material docent en sis capítols que enumerem a continuació:

Capítol 1. El context canviant i incert de les organitzacions escolars

Capítol 2. Si la societat ha canviat, l'escola també canvia

Capítol 3. Temps complexos i oportunitats per a les escoles

Capítol 4. La direcció en temps difícils i incerts

Capítol 5. Líders com a creadors de coherència en temps de pandèmia

Capítol 6. Liderar en temps de pandèmia. Entre la supervivència i l'abisme.

Finalment, el material conclou amb les referències bibliogràfiques.

Dra. MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM

Professora titular d'universitat

Departament de Didàctica i Organització Escolar

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

Facultat de Magisteri

Universitat de València

## **CAPÍTOL 1**

### **EL CONTEXT CANVIANT I INCERT DE LES ORGANITZACIONS ESCOLARS**

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

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

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

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

«Hem d'aprendre a enfrontar-nos a les incerteses, tant les que ens mostren els avanços de les ciències físiques, biològiques i històriques, com els riscos, els fets inesperats i incerts, tan presents en la nostra vida. Val a dir que el coneixement comporta navegar per un oceà d'incerteses a través d'arxipèlags de certesa» (Entrevista realitzada a Morín pel professor Miralles (2005, p. 45).

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

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

- a) La individualització i la personalització. Tendència a tractar cada persona humana de manera única, atenta, respectuosa i afectiva perquè cada u té una empremta d'identitat i els seus gustos peculiars. Aquesta tendència a la individualització és afavorida per la tecnologia informàtica que permet atendre cada persona segons les seues preferències, desitjos i necessitats.
- b) Tendència al gaudi, a la comoditat, al mínim esforç a fi d'economitzar recursos. Els treballs mecànics i dolorosos els faran els robots.
- c) Tendència a la connexió voluntària i lliure en xarxes i equips democràtics, segons els interessos dels qui s'associen.
- d) Enfront del sistema piramidal, jerarquitzat, autoritari i controlador hi ha la tendència a la comunicació oberta i lliure, a la democratització en la cultura i els béns, a l'autonomia individual i grupal en la presa de decisions: cal comptar amb tots.
- e) Tendència a la creativitat innovadora i a l'expressió desveladora del jo. La personalitat de l'ésser humà es construeix i creix quan pensa, decideix i fa per si mateix allò que realment desitja.
- f) Tendència a la qualitat total i a l'excel·lència. Entusiasme per fer les coses cada dia millor, de manera perfecta amb els mínims riscos i fracassos, amb la mínima incomoditat i esforç i la màxima satisfacció per al treballador i el client.
- g) Tendència a l'inconformisme continu. Desig de ser i créixer més cada dia, i no només tenir.

- h) Tendència al cultiu dels talents i les aficions personals.
- i) Tendència a la plena autorealització. Desenvolupar tots els nostres potencials.
- j) Tendència a la globalització i la universalització. No hi ha res que siga local, pertanyem al món, situació que ja és real en l'economia (finances, publicitat, multinacionals), en la justícia, la política i l'ensenyament (a distància per Internet), en la religió, gràcies als mitjans de comunicació, i en Internet.
- k) Tendència al desenvolupament dels drets humans marcada en la política mundial per una visió més internacional i humanitària.
- l) Tendència ecològica, respecte, conservació i interrelació harmoniosa de la natura com a mode de qualitat de vida ambiental, sense temors, contaminació, etc.

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

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

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

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

En vista d'aquests reptes i realitats que ens ha tocat viure, l'autor Moraes (2005, p. 101) es pregunta: «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? De quina manera aquesta escola, desconnectada de la seua realitat i paralitzada en el temps, quan tot al voltant és moviment, podrà sobreviure i continuar sent responsable de la formació de generacions de xiquets, joves i 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 està succeint en el món de la ciència i la tecnologia amb la necessitat urgent de la reconstrucció de l'ésser humà i de la realitat del segle XXI. Pautes que es concreten en un conjunt de creences, valors i concepcions que fonamenten una visió global de l'educació i que caracteritzen i determinen el naixement del denominat 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 aspira a 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 siga entès en la seua multidimensionalitat com a ésser indivisible en la seua totalitat. (...) Un ambient que tinga en consideració les diverses dimensions del fenomen educatiu, els aspectes físic, biològic, mental, psicològic, cultural i social. (...) Un paradigma que reconega la interdependència entre els processos de pensament i de construcció del coneixement amb el medi ambient, que col·labore a rescatar la visió del context, que no separe l'individu del món en què viu, que el promoga com a ésser interdependent, reconeixent la vida humana entrellaçada amb el món natural. Una proposta que porte la percepció del món holístic, global, sistèmic, que comprega la perfecta adaptació dels individus en els processos cíclics de la natura, una proposta capaç de generar un nou sistema ètic fonamentat en nous valors, noves percepcions i noves accions i que ens porta a un diàleg creatiu de l'home amb si mateix, amb la societat i amb la naturalesa, però que al mateix temps reconeix la importància de la col·laboració entre educació i els avanços científics i tecnològics presents en el món de hui (...) Un nou model educatiu capaç de generar nous entorns d'aprenentatge, un model que deixarà de considerar el coneixement des d'una perspectiva fragmentada, estàtica i que es reconeixerà en un procés dinàmic en construcció. Ambients capaços no sols d'acompanyar i incorporar l'evolució que passa en el món de la ciència, la tècnica i la tecnologia, sinó també de col·laborar per restablir l'equilibri necessari entre la formació tecnològica de l'individu, la formació humana i la 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 en la institució escolar. Paradigma educatiu que segons el pensament de Moraes (2005, p. 197-207) ha de ser: constructivista, interaccionista, sociocultural i transcendent i, a més, seguint Habermas (1987), dialògic.

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

Com es prepara l'individu per a convida millor amb ell mateix i amb la societat actual?

Com s'afavoreix 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 es pot 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 transformació constant?

*1. Constructivista*, perquè entén el coneixement com una cosa que està en procés de construcció constant; que es transforma per l'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. L'aprenent s'entén com un ésser actiu, un organisme en

intercanvi permanent 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 intercanvi constant 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 construeix estructures pròpies. Aquest model també alterarà les relacions entre els alumnes perquè incentiva el treball en grup, on l'equip passa a ser decisiu per al desenvolupament intel·lectual dels individus, per a compartir idees i informació, 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*, per tant, implica la intenció d'anar més enllà, de superar-se, de comprendre's com a part integrant amb la totalitat de l'univers. Que busca el desenvolupament de capacitats d'autoconstrucció, d'autoconsciència basades en la comprensió de la seua pròpia naturalesa humana i espiritual, que està sempre en construcció i amb interacció amb l'altre o amb el món.

5. *Comunicatiu i dialògic*, perquè entén que totes les persones tenen habilitats comunicatives que els 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. Prenent com a referència les argumentacions de 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'espiritualitat*
- 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*

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

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

Per tant, aquest nou aprenent és un ésser singular, diferent i contextualitzat. És un ésser incomplet, en estat de recerca permanent, 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).

Cal sentir 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 segons el perfil d'intel·ligència que té i el context i la cultura en què viu.

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

Aquest principi incideix en la necessitat de canviar l'orientació de l'educació. Es rebutja el paradigma tradicional que se centrava en les condicions de la instrucció i no en l'aprenentatge. I es defensa 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 sigut 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 és un dels desafiaments més urgents a què els professionals de l'educació ens hem d'enfrontar: ser capaços de transcendir la nostra pròpia situació i actitud per tal de posar-nos al lloc de l'alumne que aprèn. Com manifesta Zabalza (2000b, p. 487), «davant del professor de pinyó fix que repeteix la disciplina any rere any i al marge de les circumstàncies particulars dels alumnes amb qui treballa, hem de recuperar la metàfora del pilot (el *kibernetes* grec) que va acomodant la marxa de la nau a diverses circumstàncies com ara el temps, l'onatge, les condicions del viatge, el temps de navegació, 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 insisteixen en la urgència d'orientar el procés d'aprenentatge cap a l'autonomia del subjecte, tractant de buscar un equilibri entre ensenyament i aprenentatge. Equilibri que es basa en el procés d'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 capacitat per a facilitar l'aprenentatge de les competències. Amb aquestes premisses, l'alumne passa a ser el centre del procés d'aprenentatge.

### 3. Aprendre a aprendre

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

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

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 saber com s'aconsegueix l'ajuda necessària.
- Ser capaç d'identificar el tipus d'educació i formació que cobreixen aquestes necessitats i especificar com s'hi accedeix.
- 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 diversitat de contextos (faena, oci, vida quotidiana, etc.), com també de les organitzacions d'educació formal i no formal.

- Aprendre a accedir a informació i coneixement en el nou món de les tecnologies de la informació i la comunicació.

Davant d'aquesta realitat, l'educació ha d'aspirar a fer que tots els alumnes desenvolupen la capacitat d'aprendre per ells mateixos, com també que assumisquen la seua pròpia responsabilitat d'aprendre.

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

#### 4. Currículum en acció

Una nova visió del món complex, mediàtica, tecnològica, etc. requereix, en conseqüència, una nova educació i, per implicació, uns nous criteris per a l'elaboració i el 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'ésser humà i el món com a sistemes oberts, inacabats i en evolució constant.

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 s'elaborava anticipadament de manera lineal, seqüencial, etc. A més, els propòsits s'establien 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. Aquest concepte 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 assolir 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 a afirmar que l'aprenentatge resulta de la construcció que fa l'individu segons la seua capacitat d'autoorganització i d'autoconstrucció.

Tot això, com és obvi, té implicacions serioses en el procés educatiu i en el disseny i desplegament 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 amb un enfocament instructiu, que entén l'ensenyament com a determinant en l'aprenentatge, l'alumne com a espectador passiu, sotmès a forces externes modificadores del comportament; i el professor com un tècnic que es limita a aplicar prescripcions externes. Per tant, el concepte d'autoorganització parteix del fet 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.

Amb aquest enfocament, el currículum no és un paquet organitzat, sinó una cosa construïda que naix de l'acció dels subjectes en interacció amb si mateixos, amb el seu context i amb els altres. És un currículum en acció en el qual, d'acord amb el pensament de Paulo Freire, res no està establert per endavant, sinó que sorgeix de l'acció del subjecte amb el món i d'aquest sobre aquell, i en aquest procés es transforma. 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 què els límits són establerts per les relacions entre els participants, el procés i el mitjà on s'insereix. Per tant, es tracta d'una proposta curricular vista com un procés, preocupada per l'exploració de la part desconeguda, en què alumnes i professors construeixen junts, vivencien junts l'aprenentatge i empenen el diàleg i 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).

#### 5. L'educació és un diàleg obert

L'educació es considera 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 transformador i dialògic basat en processos interactius entre el professor i l'alumne, entre l'educand i el context, entre la comunitat, l'escola, etc. En aquest sentit, aquesta manera de comprendre els processos de construcció del coneixement pressuposa noves concepcions de l'alumne i docent.

#### 6. L'educador-educand

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

«Qui forma es forma i es reforma quan forma; i el format es forma i forma quan és format. En aquest sentit, ensenyar no és transferir coneixements ni continguts; formar és l'acció per la qual un subjecte creador dona 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 més amunt, prové dels processos reflexius i dels diàlegs, la pregunta que proposem 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 i col·labora perquè hi haja la màxima integració entre els diversos 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 diverses formes de diàleg i ha de preocupar-se perquè hi haja les condicions per tal que això passe. És un educador que no té certeses, que accepta la indeterminació i comprèn la complexitat, no sols en l'acte educatiu, sinó en tot el que té vida. Que es posa en la posició d'aprenent etern. 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).

### 7. Intel·ligències múltiples

Aquest principi busca 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 tal de predir-ne el rendiment en determinades activitats, entre les quals les acadèmiques.

Segons Gardner (1999), la intel·ligència és «l'habilitat necessària per a elaborar productes que tenen importància en un cert 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 diverses 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 i 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 de llegir les intencions i els desitjos dels altres.
7. Emocional: basada en la capacitat d'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, les quals funcionen conjuntament i de manera única, encara que hi ha qui té un desenvolupament més accentuat en una o més. Per tant, hi ha diferents tipus de ments, diferents maneres d'aprendre, de recordar, pensar, comprendre i exercir alguna cosa, de trobar, com a mínim, set maneres de conèixer el món i relacionar-s'hi. Un poc de tot això aprèn cada individu, representa i usa 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 pels factors genètics, per la història personal de cada individu, incloent-hi la convivència i les experiències amb els pares, professors i amics. Per tant, es tracta d'una teoria que dona gran importància al paper del context cultural en el desenvolupament de la intel·ligència.

Últimament, un dels grans avanços en l'estudi de la intel·ligència és l'existència del que Goleman (1996) denomina *intel·ligència emocional*, com també la manifestació del paper rellevant dels sentiments sobre el pensament. La intel·ligència emocional es concreta en un govern adequat dels nostres sentiments i en la capacitat de connectar amb els altres, intuir els sentiments dels altres i respectar els seus 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 del caràcter com ara l'autodisciplina, la compassió i l'altruisme, indispensables per a una bona i creativa adaptació social. A més, per a aquest autor hi ha una sèrie d'elements bàsics de la intel·ligència emocional. Concretament en destaca cinc:

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

2. L'autocontrol o la capacitat de controlar les emocions i adequar-les al moment i les circumstàncies. No podem desconnectar 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 un mateix a fi de perseguir uns certs objectius o assoliments. Els bons resultats en la 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, d'entendre el que sentim, com també 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 l'estat 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 tenen 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 xiquets que són competents emocionalment, que gestionen bé els seus sentiments, que reconeixen els sentiments dels altres i que responen a aquests sentiments es desenvolupen molt bé en cada àrea de la vida, amb la família, amb els companys, a l'escola, en l'esport, amb la comunitat en què viuen, etc. Aquests alumnes amb destreses emocionals estan més capacitats per a viure feliços i productius i la seua capacitat emocional els prepara adequadament per a un bon

futur i una carrera professional d'èxit (Gallego i altres autors, 1999).

De tot això es dedueix la importància d'educar la intel·ligència emocional als centres educatius. No obstant això, la majoria de les escoles no solen incloure en el pla de centre, ni tampoc en la programació d'aula, una atenció especial als aspectes emocionals dels alumnes. Incorporar les habilitats i les capacitats de la intel·ligència emocional a les àrees curriculars tradicionals ajuda als discursos, a entendre 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 comentar les implicacions següents:

a) La importància que els continguts curriculars s'adaptin als diversos estils d'aprenentatge i capacitats de l'alumnat (Gardner, 1999).

«Molt d'allò que ensenyem hui es fa bàsicament per raons històriques. Fins i tot els professors, no parlem 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» (Gardner, 1999, p. 91).

Per això la necessitat d'identificar els estils d'aprenentatge predominants en cada alumne per tal de facilitar la comunicació, l'aprenentatge i el desenvolupament de projectes. Es tracta d'aconseguir el que Goleman denomina *flux*, corrent positiu, és a dir això 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 que la tasca per fer. Els alumnes es comprometen a realitzar processos adequats per a cada un segons les competències i les capacitats pròpies.

b) La necessitat d'emprar estratègies i principis de l'aprenentatge col·laboratiu. Aquest aprenentatge optimitza l'adquisició de coneixements sobre els diversos 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, quan processen informació, troben solucions amb els companys, van construïnt el seu propi aprenentatge i desenvolupant destreses socials i interpersonals.

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

Es parteix de la idea que els humans 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, 2000a, 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 i en la creativitat. En aquest aspecte són evidents les teories de J. Piaget, L. S. Vigotski, P. Freire, H. Gardner, etc, teories que parteixen de la

premissa que el coneixement es genera amb les interaccions entre el subjecte i l'objecte, que es construeix per la força de l'acció de l'individu sobre el medi físic i social i per la repercussió d'aquesta acció sobre el subjecte mateix. Per tant, es reafirma una pràctica de l'educació centrada en el subjecte col·lectiu: un ésser de relació, unes relacions inserides en una totalitat. Com argumenta Freire (1985), ningú es consciencia separat dels altres, ningú evoluciona per si sol, deslligat del món, apartat dels altres.

## 9. Creativitat

Si partim de la idea que en l'actualitat vivim en un món imprevisible, en sistemes oberts que no són mecànics sinó espontanis, creatius, subjectes a grans canvis i transformacions, és lògic que també siga necessari modificar els models d'ensenyament actuals que posen l'èmfasi, gairebé exclusivament, en la transmissió d'informació pel professor, l'estimulació de la còpia de la còpia i de la reproducció. Sens dubte, perquè això no passe, serà necessari crear les condicions òptimes per al desenvolupament de la intuïció, la creativitat, etc. És a dir, circumstàncies que faciliten i possibiliten processos de recerca.

A més, partim de la realitat que els humans tenim el potencial per 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 de les quals n'hem triada una: «La creativitat és una font fonamental del sentit de la nostra vida 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 composició genètica amb els ximpanzés. El que ens diferencia d'ells –llenguatge, valors, expressió artística, intel·ligència científica i tecnològica– és el resultat d'un enginy individual que ha sigut reconegut, recompensat i transmès 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 és tan fascinant és perquè, quan ens lliurem a la creativitat, 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 quelcom de nou per bé dels altres. Per a Leite (1994), la creativitat és una dimensió de la naturalesa humana que evidencia el potencial de l'individu per a canviar, créixer i aprendre al llarg de la vida. Manifesta la capacitat de fer noves combinacions a partir de fets 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 la seua opinió, 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 la vida (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 a convertir-se en meta amb valor propi. En aquest sentit, la creativitat no pot esgotar les seues possibilitats només per a ser emprada instrumentalment com un recurs o 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 la qual cosa ha de formar part del currículum formatiu en tots els nivells escolars i també en els plans de formació dels professionals de l'educació.

Sens dubte, 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-hi noves solucions i més bones.

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

Principi que parteix de la necessitat de crear condicions que despertin en l'individu consciència de si mateix: una mirada dins de si mateix en cerca de la seua unitat. Autoconeixement que li permetrà conèixer el seu cos, les seues necessitats, dubtes i dilemes, tenir accés a la seua vida sentimental, la seua capacitat d'elaborar judicis per a entendre i orientar el seu comportament i les 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 sols de més autoconeixement propi, sinó també de més reconeixement de l'altre. Com mostra Goleman (1996), com més estiguem per les nostres emocions, més hàbils serem per a la lectura dels sentiments dels altres. Per tant, l'educació ha d'estimular l'aparició de noves metodologies d'aprenentatge, de noves pràctiques pedagògiques en les quals l'autoconeixement, la col·laboració i el reconeixement de l'altre són aspectes transcendents.

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

Aquest principi prové de la concepció ecològica, que concep els éssers com a organismes basats en les relacions amb el tot i no com a entitats fragmentades. Veu el món com una sèrie de fenòmens interrelacionats i reconeix el valor intrínsec de cada ésser viu. Comprèn que tots els éssers estem inserits en processos cíclics i, en última instància, que tots som interdependents. Aquesta visió ecològica també incideix en els aspectes curriculars. El currículum es considera en termes de relacions i integracions, s'entén 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 més grans (sistema educatiu i sistema social). Per això el caràcter institucional de l'ensenyament, en què l'organització escolar i el currículum es converteixen en dues cares de la 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 desplaçament del pla d'estudis no impliquen canvis organitzatius» (p. 9).

#### 12. Canvi de percepcions i valors

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

Aquesta nova manera de percebre i comprendre la vida i els fenòmens físics

implica la consideració 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. van determinant una revisió de valors, hàbits, costums i d'estils de vida física i espiritual que condueixen a un món millor, a un medi ambient que causa menys problemes a les generacions futures, etc. Realitat que necessita, com exposen Cortina (1994, 1999) i Camps (1990), una revisió exhaustiva 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.

### 13. Emergència de l'espiritualitat

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 divideix el món en matèria i esperit, dos camps absolutament diferents. En canvi, en el paradigma emergent, l'espiritualitat s'entén com la celebració de la vida i inclou 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 els altres 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.

### 14. Importància del context

Es parteix de la premissa que l'educació necessita ser contextualitzada i que la cultura i els factors històrics, a més dels factors biològics i personals, influeixen en el desenvolupament de les capacitats humanes. Sense un context no té sentit, ni el currículum tampoc. Per a Freire (1997), el context no és només 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 del que fa, però que també sona, constata, compara, avalua, que decideix, que es trenca» (Freire, 1997, p. 20).

### 15. 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 determinades (infantesa i joventut).

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.

Principi que reforça la idea de l'escola *expandida*, d'una superació de barreres entre escola i comunitat, alumnat i professorat, 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 ara, per exemple, els mitjans de comunicació, Internet, etc.

#### 16. Interdisciplinarietat i transdisciplinarietat

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

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

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

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

En aquest sentit, Moraes (2005) comenta que el pas de la cultura oral a la lletra, i d'aquesta a la digital, ha afavorit no sols 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. Per això la urgència d'alfabetitzar els alumnes en l'ús dels codis de les noves tecnologies, perquè siguin capaços de manejar els instruments i les noves formes de representació del coneixement en el llenguatge digital.

#### 18. Les noves tecnologies

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

«Almenys com a hipòtesi, es pot mantenir que els ciutadans nascuts en l'era de la tecnologia de la informació tenen estructurada la cognició de manera qualitativament diferent que en el cas de les generacions anteriors. En una gran majoria dels intercanvis amb l'entorn intervé ara alguna tecnologia; la interacció depèn més dels esquemes simbòlics i de la percepció visual que de la motora i la coordinació visomotora. Esquemes que, d'altra banda, es fan operatius en contextos

socials delimitats per regles bastant estrictes» (San Martín, 1995, p. 15).

Tots aquests avanços propis del veïnatge universal (món interactiu i interdependent, desenvolupament de les telecomunicacions, etc.) haurien també de considerar-se a l'hora de formar futurs professionals de l'educació. No hi ha dubte que els aspectes positius de les noves tecnologies són innombrables, però també és veritat que presenten i generen contradiccions i que per a superar-les cal harmonitzar els conceptes de ciutadania global i ciutadania local i proporcionar als subjectes elements que permeten entendre i analitzar críticament els fenòmens de la cultura de la globalització i reflexionar-hi.

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

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

Un dels principals desafiaments de la modernitat és la producció de coneixement i l'ús creatiu i crític, com també que tots els individus del planeta sapiguem usar les noves tecnologies de la informació.

### 19. Qualitat amb equitat

Un aspecte especial del paradigma emergent és la consideració de la qualitat de l'acció educativa i no sols els aspectes quantitius. Parlar de qualitat és parlar de complexitat. Alguns autors, com ara Schmelkes (1994), la defineixen com la «capacitat de proporcionar als alumnes el domini dels codis culturals bàsics per a la participació democràtica i ciutadana, el desenvolupament de la capacitat per a resoldre problemes i continuar aprenent, i el desenvolupament de valors i actituds compatibles amb la societat que desitja per als seus membres una vida de qualitat» (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 amb quins criteris.

\* Com a satisfacció de les expectatives dels usuaris. Sota aquest prisma, la qualitat és una qüestió subjectiva que depèn 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 (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 i que proporciona igualtat d'oportunitats. La qualitat i l'equitat són concepcions inseparables. Per tant, és necessari indicar que la qualitat educativa depèn de cada escola, de cada equip docent, de cada equip directiu, de tota la comunitat escolar i també, depenent dels instruments i mètodes emprats, de la influència del context i de la gestió educativa, entre d'altres.

## 20. Avaluar per a aprendre

Aquest és un principi que fins ara no ha sigut 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 diverses persones implicades en el procés educatiu i d'oferir informació detallada sobre el desenvolupament del procés. 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 ser capaços de valorar el propi progrés acadèmic i el desenvolupament de les seues capacitats personals (Allen, 2000).

Com ja hem comentat, en ple segle XXI, l'escola se situa al punt de mira de qualsevol proposta nova. Proposta que ha d'incidir en la idea d'ajudar l'alumne a aconseguir realitzar-se individualment i inserir-se en la societat. Tot això només es podrà assolir si la institució escolar:

- Assumeix el principi d'igualtat d'oportunitats.
- Educa en la vida i per a la vida.
- És universal, obert a tots i totes.
- Supera els enfocaments tecnològics, funcionalistes, etc. i s'aproxima més a l'aspecte relacional, més a l'aspecte 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 l'avaluació i de l'avaluació comporta necessàriament entendre l'avaluació com un 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, accedir a la veritat i encarar les incerteses que presenta la societat del coneixement (CALATAYUD, 2004; 2005; 2007b).

Una avaluació que se situa al servei de l'aprenentatge, ja que aquesta és la millor

manera d'ajudar els alumnes 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 i ha de 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 a fi de fer-la més reflexiva i que siga un instrument de millora.

Una avaluació que parteix de la concepció de ser considerada com un procés sistemàtic de recollida d'informació, amb l'objectiu de determinar el mèrit i el valor d'un objecte i permetre la presa de decisions per a la millora. És a dir, una avaluació com a procés rigorós de recollida d'informació que permet, en última instància, la millora del procés. Hi ha quatre components que destaquen en aquesta concepció: en primer lloc, l'avaluació és un procés i no una activitat aïllada, i per això ocorre en diversos moments, de manera continuada; en segon lloc, l'avaluació no és una finalitat en si mateixa, sinó que té com a objectiu la millora del procés d'aprenentatge; en tercer lloc, la finalitat que es persegueix amb l'avaluació condiona el tipus d'informació rellevant en cada cas; en quart lloc, la informació recollida en el procés d'avaluació ha d'interpretar-se i traduir-se en judicis de valor per a poder ser utilitzada per a la presa de decisions i fer 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, van potenciant que la institució escolar faça un nou gir. Canvi vinculat a la millora de l'escola, especialment a un nou disseny organitzatiu dels centres escolars, que passa per propostes més flexibles, més obertes al medi, més participatives, etc. Potser, en vista d'aquesta realitat, la reflexió que hauriem de fer en aquests moments és: si la societat ha canviat, l'escola també canvia.

## CAPÍTOL 2

### SI LA SOCIETAT HA CANVIAT, L'ESCOLA TAMBÉ CANVIA

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

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

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

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

3. Serà una societat dessocialitzada (amb molt pocs lligams socials). Els llenguatges de les tecnologies són modes de comunicació autònoms que acaben per una *retirada de la paraula*.

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

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

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

7. Una societat necessitada de protecció i d'identitat dels individus, per la manca de relacions familiars, de referents culturals, serà més fràgil i dòcil per a la manipulació pels mitjans de comunicació.

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

9. Una societat en què es potenciarà la substitució de recursos materials per

recursos immaterials (per exemple, el pas de tenir material docent a CD, etc.).

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

A més d'aquests deu trets cap a una nova forma de societat, també n'hi afegim dos que considerem importants: la cultura de la falta de temps, en què el fet de tenir pressa per tot es converteix en la reina que mou el puzzle de la vida quotidiana, i la cultura de la pèrdua de valors, com la solidaritat, l'honestedat, la sinceritat, etc.

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

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

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

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

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



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

«Des de fa uns quinze anys s'han anunciat canvis espectaculars basats en les tecnologies de base digital que preconitzen una nova societat. Se'n diu societat de la informació. Castells (2000); Drucker (1989); Nonaka (1995); la tercera onada de Toffler o la societat en xarxa de Stewart (2000). Una de les conseqüències més importants de la nova societat és el desfasament, la rapidesa i la velocitat amb què flueix la informació que fa tan necessària l'actualització d'aprenentatge. Les tecnologies ens han canviat els continguts de la formació, els objectius, els valors i fins i tot les conviccions, que han passat de la fermesa al dubte. Les tecnologies, en suma, ens han canviat la manera de fer les coses: de treballar, de divertir-nos, de relacionar-nos i d'aprendre» (Cantón, 2004, p. 224).

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

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

A més d'aquests àmbits, se n'hi podria afegir, potser, un de molta importància: noves demandes formatives del professorat en noves tecnologies.

Sens dubte, les noves tecnologies han d'entrar a formar part de l'àmbit de gestió del centre educatiu, en les àrees de planificació, avaluació i direcció. És a dir, els mitjans tecnològics s'han de considerar facilitadors de l'operativitat de la institució a través de la informàtica de gestió, bases de dades, processadors de textos i xarxes informàtiques. A més, considerem que les noves tecnologies han de quedar incorporades, almenys, al projecte educatiu de centre, el qual ha d'incloure el valor educatiu i l'ús de les noves tecnologies en la base fonamentada i en els objectius. No es tracta d'incorporar programes de noves tecnologies sinó d'incorporar les noves tecnologies als programes educatius.

L'objectiu, per tant, és que l'ús de la tecnologia de la informació es convertisca en part integral tant de la programació curricular com de l'organització del centre escolar.

prendre a través de les noves tecnologies de la informació i la comunicació (NTIC) augmentarà i enriquirà el currículum, oferirà noves i interessants oportunitats perquè el professorat d'un centre compartisca coneixements i discutisca amb altres docents i experts sobre les bones pràctiques didàctiques i, també, perquè els alumnes individualment puguin accedir a una varietat més àmplia de programes i materials de qualitat. D'altra banda, s'hi pot afegir la possibilitat que tant el professorat com l'alumnat puguin crear, rebre, recopilar i compartir dades, textos, imatges i sons d'una gran varietat de temes, de manera més motivadora, més rica i més oportuna que abans si es té accés a les tecnologies adequades i al desig i la capacitat d'usar-les. Per això, com argumenta Motos (2002), les denominades noves tecnologies de la informació i la comunicació (NTIC), especialment les relacionades amb la creació de programes didàctics de caire constructivista i amb l'ús de materials interactius, han de constituir-se en camps d'investigació i pràctica prioritaris.

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

Necessàriament, formar persones que viuen en democràcia comporta impulsar en els centres escolars processos d'anàlisi, deliberació i participació en la presa de decisions. Això, com podem intuir, no és gens fàcil perquè els centres són *arenas polítiques* on hi ha molts interessos en joc i on són habituals els conflictes. Es tracta d'organitzacions íntimament relacionades amb valors i ambicions, aspectes que cal tenir en compte tant per a entendre el funcionament dels centres com per la dificultat que implica instaurar-hi processos que potencien una cultura participativa.

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

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

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

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

- De col·laboració en la presa de decisions curriculars: tractant d'ajudar que els

professors facen els processos de presa de decisions compartides respecte a la planificació i desenvolupament del currículum.

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

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

A totes aquestes finalitats, potser, n'hi afegiria una altra que es refereix al camp personal.

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

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

Alguns autors, com ara Santos Guerra (1997) i Fernández Enguita (1997), narren les dificultats relatives a la participació a què s'enfronten les escoles. No comentem aquesta qüestió perquè es pot consultar fàcilment en aquests treballs. Sí que fem esment, però, del dilema entre l'alta participació jurídica (els textos legals *obliguen* a la participació) i la baixa participació real de la comunitat escolar actual enfront dels *sectors* implicats anteriors.

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

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

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

L'avaluació es converteix en una variable de qualitat en les organitzacions escolars, ja que en l'actualitat vivim en una cultura que potencia la qualitat com a objectiu prioritari

de totes les organitzacions. Però hi ha diverses teories i enfocaments sobre què significa qualitat. I falta consens per a estimar la qualitat dels centres escolars, ja que la qualitat és un criteri multidimensional, relatiu i contextual que es pot definir des de múltiples perspectives per diferents audicions amb interessos clarament diferents i en situacions contextuais diferents (Cantón, 2004, Muñoz-Repiso i Murillo, 2003).

«El concepte de qualitat en educació admet tantes definicions com perspectives es poden adoptar respecte al concepte d'home, de societat i d'educació, és a dir, innombrables. Així mateix, totes les definicions possibles coincideixen en dos aspectes intrínsecs a la noció mateixa de qualitat, en qualsevol camp al qual s'aplique i es mire des de qualsevol òptica: la idea d'aconseguir bons resultats, siguin els que siguin (eficàcia), i l'existència d'un avanç, un canvi positiu, respecte a la situació anterior (millora)» (Muñoz-Repiso i Murillo, 2003, p. 13).

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

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

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

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

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

Com ja se sap, per a aconseguir escoles de qualitat és necessària l'avaluació. Aquesta avaluació es justifica perquè realment serveix per a la millora de les diverses

dimensions que componen les institucions escolars (sistema relacional, cultura organitzativa, estructures, etc.).

És evident que per a afrontar satisfactòriament els reptes que es proposen a les organitzacions escolars, com ja hem comentat, necessitem reconsiderar l'educació en el sentit més ampli, com també els diversos elements que la formen, no sols en els processos sinó també en l'estructura i l'organització. Davant d'aquesta realitat, la qualitat es converteix en un referent actual per a les institucions escolars. Com argumenta Martín (2003), la qualitat determinarà en un futur pròxim canvis importants per als professionals, fins i tot la mateixa transformació i existència de les institucions.

Qualitat entesa com un fet complex i com a construcció conjunta en què l'organització escolar i les dimensions que la configuren tenen una gran importància. Qualitat que, per descomptat, participa dels mateixos criteris de complexitat que defineixen les organitzacions. Relacionar les organitzacions escolars i la qualitat passa necessàriament per assumir la idea que cada institució ha de ser capaç de fer un autodiagnòstic i proposar les estratègies de millora i els reptes de qualitat amb els quals se senta identificada com a organització i construcció social (Martín, 2003, Santos Guerra, 2003).

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

«L'organització escolar té incidència en la qualitat del procés educatiu per diversos camins. No sols com un element condicionant dels fenòmens (reticent o estimulador), sinó com un element substancial en el qual arrelen processos intrínsecament vinculats al quefer educatiu. Encara més, l'organització pot ser un factor propulsor de la qualitat i una arma revolucionària en la consecució dels canvis que la fan possible» (Santos Guerra, 2003, p. 35).

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

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

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

\* 5. *Ens dirigim cap a organitzacions que aprenen*. Com assenyala Cantón (2004) «considerar els centres educatius i les organitzacions que aprenen serà un dels principals ajuts i beneficiaris per a encarar el futur que ja és ací» (p. 248).

En la darrera dècada, les organitzacions que aprenen constitueixen, com subratlla Bolívar (2000), una de les principals teories del canvi educatiu, on les escoles poden

aprendre de la seua pròpia experiència i proporcionen, 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 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, d'adaptar-se a noves condicions i de canviar, més que de mantenir-se en les seues pròpies rutines i inèrcies

Una organització que aprèn és aquella que és capaç d'aprendre dels seus errors i configurar-se de manera diferent de com és en un cert moment. És a dir, com diuen 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 la que està capacitada per a aprendre de l'experiència que tenen els subjectes implicats. Que siga capaç d'aprendre dels errors i donar resposta a tota una gamma de problemes nous que es presenten en el dia a dia. És a dir, es tracta d'una organització que facilita l'aprenentatge de tots els membres i que es continua transformant a si mateixa (Gairín, 2005).

Necessàriament, perquè un centre escolar aprenga, a més de gestionar i produir coneixement seguint una sèrie de processos determinats, ha de ser conscient de les condicions bàsiques que poden fomentar l'organització organitzativa d'un centre educatiu. Aquestes condicions es classifiquen en superiors i inferiors. Les superiors, relatives a factors externs, fan referència als canvis en l'entorn i en la política educativa; i les inferiors, relatives 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, circumstància que pressuposa una acceptació compartida de visions i necessitats que a poc a poc provocaran un canvi en la cultura escolar. És a partir d'aquest moment que es pot parlar de desenvolupament de l'organització, desenvolupament que quan arribe realment a institucionalitzar-se (per processos interns, estratègies d'autorevisió, etc.) donarà lloc a una organització que aprèn.

A més, els centres han de tenir una sèrie de característiques com ara les següents: permeabilitat, flexibilitat, creativitat, col·legialitat, etc. (Santos Guerra, 2000). Característiques que sovint topen amb una sèrie d'aspectes i condicionants que obstaculitzen allò 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'estudiants i desmotivació del professorat.

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

\* 6. *Ens dirigim cap a organitzacions que consideren com a variables més influents: la cultura interna de l'escola, els recursos humans, etc.* Com assenyala Cantón (2004), «de les organitzacions com a caixes negres, s'ha passat a focalitzar l'atenció en el coneixement i

la cultura interna de les escoles, de les organitzacions i de tots els entramats socials complexos de la societat actual» (p. 241).

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

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

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

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

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

manera de funcionar d'una organització (Coronel, 2002; González i Santana, 1999).

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

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

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

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

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

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

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

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

c) Canviar els modes com s'organitzen els centres no es justifica si no dona lloc a una transformació de l'ensenyament i l'aprenentatge. Depenent d'aquesta prioritat, en segon lloc, s'han de fer les modificacions organitzatives pertinents i no al revés.

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

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

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

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

*\* 13. Ens dirigim cap a organitzacions tendents a la gestió del coneixement*



(creadors i difusors de coneixement). Organitzacions que van nàixer en la dècada dels noranta del segle passat i primers anys del segle XXI i que, en aquests moments, es consideren com la clau de les organitzacions del futur. Per a Udaondo (2000), en sentit ampli, la gestió del coneixement es pot definir com l'esforç d'una organització per aconseguir, organitzar, distribuir i compartir els coneixements entre tots els professionals. Acceptar aquesta premissa comporta reconèixer que gestionar el coneixement significa contribuir a comprendre com s'aconsegueixen organitzacions educatives millors, crear processos i mecanismes de gestió que acceleren els processos d'aprenentatge, la creació, adaptació i difusió del coneixement, tant al centre educatiu com entre el centre i l'entorn. Entre les característiques de les organitzacions orientades a la gestió del coneixement destaquen, especialment, les següents:

- \* Visió clara (tant de la missió com de la visió).
- \* Socialment ben orientades (bona gestió de les expectatives socials dels clients).
- \* Ben estructurades (els models operatius estan concebuts per processos orientats a generar valor).
- \* Amb un gran component d'equips autodirigits.
- \* On els especialistes són intercanviables perquè el coneixement és compartit. (Udaondo, 2000, p. 129).

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

a) El centre educatiu no és només un lloc on es transmeten els ensenyaments, sinó on el coneixement es genera i es gestiona.

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

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

d) L'ús de les tecnologies com a eines fonamentals per a la ràpida i adequada transmissió, creació i difusió del coneixement, ja que facilita el treball conjunt, compartir coneixement i informació.

\* 14. *Ens dirigim cap a organitzacions que presentaran diferències intercentres, sense la uniformitat organitzativa que hi ha actualment.* Ens referim al fet que cada vegada més hi ha centres que tenen jornada contínua, horaris més amplis, determinades activitats extraescolars, etc.

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

ajudes o subvencions, etc.

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

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

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

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

1. Reforçar la cultura de l'escola: (implica donar prioritat a determinats objectius compartits, etc.).
2. Fer una bona gestió escolar (organitzar millor el temps, aconseguir millors recursos econòmics, etc.).
3. Impulsar el desenvolupament del professorat.
4. Establir una comunicació directa i freqüent.
5. Compartir el poder i la responsabilitat amb els altres.
6. Usar símbols i rituals per a expressar els valors culturals (l'exteriorització de símbols propis fa més visibles els continguts rellevants de la cultura).

Així mateix, és Hopkins (2001) qui, partint d'una selecció d'investigacions, identifica els avantatges més importants atribuïts al lideratge transformacional. Entre els més rellevants destaquen els següents:

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

*\* És necessari que hi haja una direcció en els contextos en què s'implanten innovacions.*

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

\* Aquest lideratge es vincula amb els resultats (el comportament del lideratge transformacional es relaciona significativament amb l'eficàcia docent, en general).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Al llarg d'aquest capítol hem fet al·lusió a algunes futures maneres d'entendre l'organització escolar. Podríem continuar descrivint-ne algunes més, però considerem que n'hi ha prou amb les que s'han presentat i que mostren que l'escola camina per nous camins, camins plens d'incertesa, ambigüitat i caos organitzatiu.

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

## CAPÍTOL 3

### TEMPS COMPLEXOS I OPORTUNITATS PER A LES ESCOLES

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

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

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

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

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

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

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

- Els nous plantejaments educatius, formulats per al futur malgrat que han de desenvolupar-se amb la infraestructura i els mitjans actuals.

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

Factors als quals sumariem els següents:

\* Una societat en què no s'afavoreix el debat social i professional sobre la selecció de la cultura escolar, sobre què val la pena realment estudiar i per què la selecció d'uns certs coneixements i no d'altres.

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

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

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

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

Com a conseqüència de tots aquests fets, la crisi de l'escola continua l'any 2021, encara que aguditzada en alguns països com Alemanya, pels resultats de l'Informe PISA i en d'altres, com Espanya, a més de la irrupció de per la multiculturalitat, per problemes de disciplina a classe, etc. Crisi que s'agreuja per una sèrie d'aspectes que es fan sentir als nostres centres escolars. Entre els més importants destaquen els següents:

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

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

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

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

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

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

- Estructura molt burocràtica i centralista dels centres escolars en cerca de l'eficiència.

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

Tot i això, el que sí que queda clar és que, ara mateix, parlar de funcions de

l'escola implica irremeiablement fer al·lusió a dos corrents culturals:

1. El corrent derivat de la Il·lustració

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

2. El corrent derivat del romanticisme alemany del segle XIX

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

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

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

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

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

3. Cal ser conscients que a l'escola hi ha innumbrables contradiccions. Per exemple, li demanen que prepare alhora per al món laboral i que potencie la igualtat d'oportunitats, etc. En concret, l'autor Jaim Echeverri (1999) ja ens avisa sobre la missió revolucionària i contradictòria de l'escola en la societat actual.

4. Quan estudiem *l'àmbit escolar*, cal referir-se tant a les institucions d'educació formal com a les no formals.

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

6. Cal saber que l'escola interactua amb el sistema escolar i amb el sistema sociocultural i que rep influències dels dos àmbits. Aquests sistemes defineixen les metes o finalitats educatives que l'escola ha de desenvolupar. Com assenyala Cantón (2004), «l'escola sempre tindrà una profunda relació amb la societat en què s'insereix perquè és la que representa i defineix l'objectiu general de l'educació a les escoles» (p. 242).

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

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

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

De bell principi, l'escola va nàixer per a instruir, no per a educar i, especialment, dedicada a les classes acabades de l'època. S'origina, per tant, com una institució que consolida un estil social organitzat en classes que fan diverses funcions i que s'ensenyen amb diverses estratègies (Cantón, 2004a).

Hi ha molts autors i tractats que han analitzat i estudiat a fons les funcions que al llarg de la història ha anat adoptant l'escola. Per exemple, per a Santos Guerra (2000), l'escola compleix dues funcions fonamentalment: la de ser escenari de participació perquè reproduïx l'estructura general de l'Estat i la de preparar els individus per a la vida laboral. La majoria dels autors coincideixen a destacar bàsicament cinc funcions de l'escola.

#### 1. La funció de custòdia

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

#### 2. La funció socialitzadora

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

L'escola, com ja hem comentat, es converteix, ara com ara, en espai de socialització. La institució escolar és l'exemple de socialització per excel·lència. Ofereix molt bones oportunitats per a ampliar les xarxes relacionals oferides per altres grups com per exemple la família, el grup d'iguals, etc. Com argumenta Fernández Enguita (2001), «l'escola s'ha imposat a totes les institucions extrafamiliars que abans s'encarregaven de la socialització de la infància, l'adolescència i la joventut i ha anat arraconant la família»



(p. 67).

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

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

A més, no hi ha cap dubte que l'escola, com afirma Cantón (2004a), és transmissora d'ideologia, ja que la institució escolar és un instrument al servei de l'Estat.

«El conflicte sorgeix perquè l'escola no sols ofereix informació científica, sinó que també transmet ideologies i models mentals. Per aquest motiu, els poders públics i polítics volen manejar –a més del funcionament escolar– la ideologia que es transmetrà en aquestes institucions» (CANTÓ, 2004 a, p. 123).

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

Una de les principals funcions que té encomanada l'escola és formar l'alumne i preparar-lo per a l'exercici d'una professió. És a dir, la institució escolar ha de dotar-lo de les competències generals i necessàries per a poder perfectament actuar i moure's en la vida laboral futura. Aquesta preparació per a la vida, segons Pérez Gómez (1992), requereix no sols l'aprenentatge de conceptes, sinó també d'actituds, procediments, etc. atès l'alt grau d'especialització que es demana als llocs de treball i l'augment de l'atur, que fa que l'individu es prepare psicològicament per a exercir diverses activitats abans de trobar la faena desitjada.

Ara bé, tothom sap que abans, tenir una titulació era garantia de trobar faena, però ara, pels condicionants socials, econòmics, etc., no hi ha aquest relació unívoca. Com afirma Fernández Enguita (1995), no hi ha certesa sobre quins crèdits escolars permetran accedir a tal o tal altre lloc de treball, situació que desanima l'alumnat.

### 4. Funció de transmissió de la cultura

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

Ara bé, el que calia matisar és que la reproducció cultural no hauria de ser sols una transmissió sense més, sinó des d'un punt de vista crític. Com molt bé assenyala Santos Guerra (2000), l'escola no pot reproduir la cultura d'una manera automàtica, irreflexiva i indiscriminada. «L'escola ha de preguntar-se si en la cultura dominant hi ha trets o

característiques inacceptables des del punt de vista ètic» (p. 25). Per això la necessitat de treballar per una escola emancipadora que passa, com assenyala Llorente (2006), per ajudar a fer que les persones «siguen coneixedores de quina és la seua realitat, que aprenguen a identificar les seues emocions i sentiments, a socialitzar-se respectant la diferència, a adquirir competències de pensament i acció que els permeten desenvolupar-se amb capacitat crítica en el món» (p. 103).

##### 5. Funció *purament* educativa o de desenvolupament humà

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

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

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

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

Cal afegir, per acabar, una consideració bastant determinant sobre aquest aspecte: l'escola és summament necessària per als individus, però, com és obvi, s'hauria de reconsiderar aspectes relatius a organització de continguts, metodologia, gestió de recursos, noves estructures d'espai i temps, tipus de cultura escolar, etc. I també seria necessari reconsiderar una sèrie de funcions que la societat postmoderna reclama. Per exemple, ens referim a funcions com les que presenta la professora Cantón (2004a):

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

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

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

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

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

A més d'aquestes deu funcions, n'hi afegiríem dues més que ens semblen molt importants:

11. Capacitat de processament d'informació significativa i capacitat de transferència.
12. Capacitat per aprendre a desaprendre.

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

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

nous models relacionals i participatius en la pràctica de l'educació» (Marcelo, 2001, p. 29).

En general, les funcions esmentades es poden integrar en la idea d'ajudar els alumnes a aconseguir que es realitzen individualment i que s'insereixen en la societat. Fer-ne ciutadans lliures, emancipats i crítics. Idees que tenen com a essència els quatre pilars exposats per Delors (1996) en el seu material docent titulat: *L'educació amaga un tresor*. Segons aquest autor, l'escola ha d'ajudar a aprendre a aprendre, aprendre a conèixer, aprendre a fer i aprendre a ser.

1. **Aprendre a aprendre:** els alumnes van a escola a aprendre. La nostra missió és ajudar-los a ser crítics perquè l'educació no és un mitjà de consum, sinó un vehicle que els portarà a l'emancipació, a la llibertat, a la crítica social i que els permetrà orientar la vida acadèmica cap al futur professional.

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

2. **Aprendre a ser:** aprendre a ser persona i desenvolupar tots els vessants de la personalitat de l'alumne.

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

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

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

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

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

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

- Eduque en la vida i per a la vida.

- Supere els enfocaments tecnològics i funcionalistes i s'acoste més a l'àmbit relacional, més a l'àmbit cultural-contextual i comunitari (Marcelo, 1995).

- De ser un lloc exclusiu on s'aprenen bàsicament les coses bàsiques, passe a ser un lloc on s'aprèn a aprendre.

- Ensenye el valor de la ciutadania: solidari, democràtic, social, intercultural, mediambiental, etc.

- Ajude a adquirir competències de pensament i acció que permeten a l'alumne integrar-se i desenvolupar-se amb capacitat crítica en la societat global i del coneixement.

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

Tot plegat, posa de manifest que s'imposen noves funcions a l'escola en el sentit de preparar alumnes per a treballar en contextos multiculturals, educar en la solidaritat enfront de la competitivitat, educar en i per a la diversitat de l'alumnat segons l'interès que mostren per les pràctiques escolars, etc. En vista d'aquesta realitat, Mejía (1996) argumenta que a l'escola, principalment, cal:

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

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

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

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

1. Assumeix el principi d'igualtat d'oportunitats.
2. És emancipadora i crítica.
3. És democràtica.
4. Es basa en el principi d'equitat.
5. Es basa en el desenvolupament integral de la persona.
6. És universal, oberta a tothom.
7. És espai de vida.
8. És laica.
9. Assumeix l'avaluació com a instrument d'aprenentatge, millora i qualitat.
10. Està vinculada al context.

Com afirma Gairín (2003), en l'actualitat, la preparació per al treball es configura com una nova referència per als sistemes educatius, juntament amb les funcions tradicionals relacionades amb el desenvolupament de la persona i la construcció de la ciutadania. Aquestes funcions han de complir, almenys, les característiques a què hem al·ludit més amunt. I que sobretot, al meu parer, cada vegada més fa més necessària la

posada en pràctica de la funció educativa de l'escola. Un repte per als docents que no hem de perdre mai de vista. Si en tot aquest capítol hem reflexionat sobre les funcions que la societat actual reclama a l'escola, en el pròxim aprofundirem en les diverses formes d'escolarització que van apareixent a conseqüència de l'escenari social en què vivim.

## CAPÍTOL 4

### LIDERATGE EN TEMPS DIFÍCILS I INCERTS

#### Introducció

En aquest capítol aborde els mecanismes i procediments que es posen en marxa cada dia als centres educatius perquè tot funcione correctament, tant des del punt de vista de les funcions organitzatives com dels enfocaments institucionals que articulen l'organització i la gestió de les institucions escolars. Enfocaments en els quals el model escolar i la manera de gestionar els processos formatius de l'organització es fan explícits i en què molts dels inicis i les eixides de l'escola també són evidents.

Per tant, aquest capítol inclou els processos de planificació, coordinació, presa de decisions, gestió, direcció, etc. En concret, però, em centre en dos aspectes que considere especialment rellevants, sense desvirtuar els anteriors. Els aspectes són, d'una banda, l'acció directiva i els estils de lideratge i, de l'altra, els enfocaments institucionals com a referents d'un model d'escola. En aquest sentit, analitze els documents institucionals bàsics que recullen les directrius que guien l'acció educativa dels centres educatius, sistematitze l'organització, la gestió i el funcionament d'aquests centres i faig evidents alguns dels secrets de la institució escolar.

#### **- El lideratge escolar és una referència privilegiada per a entendre la complexitat de les organitzacions**

«El conflicte de la gestió, la definició del seu paper i les expectatives sobre les seues funcions es contextualitzen hui en dia pel triangle definit per aquests tres eixos: el pes de la supervivència d'un directiu sense model propi al servei de la maquinària burocràtica, les promeses emergents de poder ser el líder d'una comunitat que promou un projecte educatiu i el model de ser un gestor doblement decidit, subjecte a polítiques conservadores amb més controls i menys recursos, d'una banda, i a les demandes dels clients, de l'altra» (Gimeno, 1997, p. 54).

Comence aquest punt manllevant les paraules de Ball (1989) que destaquen, en el seu famós treball sobre la micropolítica de l'escola, la importància que té el director per a la comprensió de la vida escolar i, en conseqüència, el seu paper transcendental en revelar les complexitats de l'escola.

En els últims anys, i des de diversos àmbits, es va emfatitzant la rellevància del director de l'escola en la configuració d'una determinada cultura organitzativa, com a promotor d'enfocaments institucionals, en els processos de canvi i innovació, etc. Es tracta, per tant, d'un tema sobre el qual s'han fet nombroses reflexions en relació amb la redefinició del paper del director, la seua formació, les estratègies

d'actuació més adequades en el seu discurs, les funcions que ha d'exercir, etc. Corroborar el que he dit és extremament fàcil perquè hi ha hagut molts estudis i investigacions sobre aquesta qüestió. Cal fer esment, per exemple, dels estudis sobre teories de la gestió, models, estils i rols del director, etc. Entre els més representatius destaquen els següents: Antúnez (1995, 1993 i 1991), Gairín (1995a i 1995b), Gairín i Villa (1999), Villa i altres autors (1998) Teixidó (1997 i 1996). També són importants les investigacions dutes a terme per Gimeno (1995), Tomás (1998), Bardisa *et alii* (1994), les recopilacions de Lorenzo i altres autors (1999 i 1997), els documents de més dimensió instrumental de Graó i Marañón (1991), Inmegart *et alii* (1995), Álvarez (1997, 1995, 1992 i 1988), Álvarez i Santos (1996), els estudis sobre lideratge de Coronel (1996), Álvarez (1999 i 1998), Pascual *et alii* (1993), Lorenzo (1994) i l'anàlisi de la dimensió avaluativa del treball directiu (Cavariá, 1997; Cavariá i Borrell, 1999), etc.

Malgrat tots aquests estudis, estic d'acord amb Gairín (2005a) que treballar en la gestió escolar és una activitat abundant en qualitat i quantitat, tant nacional com internacional. Normalment s'han abordat les qüestions relacionades, com ja hem dit en el paràgraf anterior, amb la seua naturalesa (models de gestió), exercici (selecció, acreditació, formació, funcions i perfils, treball en equip) i eficàcia; també qüestions relacionades com ara la gestió i el gènere, els directius de segon nivell (caps d'estudis, administradors, etc.) i el desenvolupament d'activitats específiques (avaluació institucional, promoció del clima i la cultura, etc.), però la majoria d'aquestes aportacions són molt generals i poques vegades entren en aspectes específics i menys per a presentar estratègies vinculants i que facen possible combinar la teoria amb la pràctica. Com indica aquest professor, «s'ha escrit molt sobre el que fan els directius i el que han de fer, però s'ha dit poc sobre com ho han de fer» (p. 1).

En particular, en aquest capítol intentaré abordar alguns aspectes que considere rellevants per a entendre la vida organitzativa de l'escola. Ho faré en termes genèrics sense entrar en una anàlisi explícita de les funcions, competències i àmbits d'actuació que la legislació espanyola presenta en relació amb l'acció directiva, atès que tot això es pot consultar fàcilment en la normativa legislativa i en les obres que han tractat, amb un enfocament crític, l'evolució de la gestió en cadascuna de les lleis educatives. Per exemple, destaque el tractat històric de Lorent i Oria (1998), les investigacions dutes a terme per Gairín (1998 i 1995), Murillo i altres autors (1999), Estruch (2002), Bardisa (2004), Viñao (2005), etc.

Com s'observa, tant en la legislació espanyola com en els estudis esmentats, el model de gestió ha anat canviant amb el temps. Algunes de les variables constants que s'han manifestat al llarg dels anys al voltant de la gestió, tenint en compte que la funció directiva només ha estat en funcionament durant un segle, són, segons Yáñez (2003), les següents:

\* Enllaç al moment històric existent (les condicions sociopolítiques per les quals ha passat el nostre país).



\* En els inicis, la gestió es vinculava a una persona; ara es considera la formació de l'equip directiu.

\* El debat sobre la professionalització de la funció directiva.

\* El perfil funcional del director. Entre un perfil autocràtic i burocraticoadministratiu i un altre amb tons més socials i pedagògics. Aquest últim es defensa actualment.

Jo sumaria a aquests aspectes els següents: la formació del director, l'accés al càrrec, la durada del càrrec, les eleccions, etc. Són condicions que també es qüestionen en aquests moments.

És obvi que el context social, econòmic i cultural del moment exigeix funcions noves i diferents tant per a les organitzacions escolars com per a la funció de lideratge. Com assenyala González (2001), «el discurs sobre el lideratge no es pot entendre fora dels contextos socials, polítics i econòmics i la influència corresponent en les polítiques educatives i les demandes a les escoles» (p. 157). El rector s'enfronta al problema de liderar organitzacions escolars com més va més autònomes i complexes.

És per això que hui assistim a una nova cultura de gestió que deixa de centrar-se en l'aspecte d'un procés tècnic de gestió administrativa i burocràtica del centre per a passar a una idea de director com a agent cultural al centre, com a participant de la cultura de la institució, com a dinamitzador cultural, com a promotor de la recerca del professorat a l'aula i al centre, com a motor de desenvolupament professional del professorat, com a agent promotor de la innovació curricular, etc. En aquest sentit, recorde l'aportació d'alguns autors, com ara Antúnez (2000), que assenyala que la gestió és l'element clau per a promoure o prevenir canvis a l'escola, tant pel lloc que ocupa com per la informació i les relacions que pot gestionar. Jo afegiria que és a través de l'anàlisi de la funció directiva que realment podem entendre les diverses complexitats que hi ha a l'escola.

Com es pot veure, l'escenari i la consideració del director ha canviat, la qual cosa no indica que ho haja fet en un nivell pràctic. En aquest sentit, crec oportú destacar el treball realitzat per Álvarez i altres autors (1995) en els quals es posa en relleu la visió tradicional i el present i futur de la direcció:

PASSAT	PRESENT I FUTUR
--------	-----------------

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gerent.</li> <li>- Cap.</li> <li>- Controlador de persones.</li> <li>- Centralització de l'autoritat.</li> <li>- Direcció amb regles i normes rígides.</li> <li>- Compliment exigent.</li> <li>- Canvi de necessitats.</li> <li>- Competitiu internament.</li> <li>- Establir posicions de poder i jerarquies.</li> <li>* Garant buròcrata de la definició d'objectius, estructures, funcions i responsabilitats dels membres de l'organització.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Líder.</li> <li>- Preparador i facilitador.</li> <li>- Motivador de persones.</li> <li>- Distribuïdor de lideratge.</li> <li>- Guiatge amb valors compartits.</li> <li>- Guanyar compromís.</li> <li>- Aprenentatge continu i innovació.</li> <li>- Col·laborador i unificador.</li> <li>- Globalment competitiu.</li> <li>- Fomentar el poder de la sinergia i el treball en equip.</li> <li>* Influir en el funcionament del centre.</li> <li>* Forma una certa cultura organitzativa.</li> </ul>
--	--

Font: adaptat d'Álvarez i altres autors (1995).

Un denominador comú dels nombrosos debats i aportacions sobre la gestió dels últims anys demostra que la gestió s'ha d'entendre com un procés centrat no sols en aspectes estructurals i burocràtics, sinó, sobretot, en aspectes més culturals.

Sens dubte, aquesta manera de pensar en la gestió té molt a veure amb la manera com s'entén el funcionament de l'organització. La gestió i l'organització han rebut la influència de diversos enfocaments teòrics de l'organització escolar. Com González (2003) deixa molt clar, una certa manera d'entendre l'escola com a organització comporta, al mateix temps, una certa manera de concebre la direcció escolar. Així doncs, es pot parlar de diverses lents per a entendre la direcció a l'escola. Ara m'hi referiré.

\* La direcció vista des de diverses perspectives

\* *Des del punt de vista tècnic*, el director exerceix un paper directiu i té les funcions d'elaborar (programa i planificar), executar (prendre decisions) i avaluar el funcionament de l'organització. Com s'ha assenyalat, aquestes funcions recorden la teoria de Fayol el 1916 presa de la gestió de les empreses productives. Funcions pròpies de les empreses però no del que realment fan els directors a les escoles.

\* *Des de la perspectiva interpretativa*, el director és un element clau en la configuració de la cultura de l'escola i en el qual l'estructura i la part explícita no són tan importants, sinó també els valors, els significats i les creences dels membres de l'organització. Per tant, el paper del director és molt important perquè, fins i tot, pot canviar la cultura de l'escola.

\* *Des del punt de vista crític*, el director és un agent de canvi que desplega posicions crítiques i transformadores dins de la institució. La seua missió és qüestionar la realitat organitzativa de l'escola. Això requereix, com comenta

Martínez (2003), «investigar, penetrar, reconèixer quins són els supòsits que es donen per fet sobre els quals s'afirma el funcionament i la forma de ser de l'organització. Procés que es caracteritza per: *a*) centrar-se en les pràctiques, en allò que fem al nostre centre, *b*) actuar a través del diàleg i els intercanvis entre professors perquè parlen de la seua pràctica i de les circumstàncies en què realitzen el seu quefer» (p. 239).

Hi ha autors d'altres referents que han proposat altres concepcions sobre la direcció. Atesa la gran quantitat d'aportacions que hi ha en aquest sentit, només em centraré en dues: la de Nicastro (1998), que proposa una sèrie de metàfores sobre la direcció i classificació referides a *imatges* proposades per Sergiovanni (1984). Com es pot observar, cadascuna d'aquestes aportacions delimita una manera diferent d'entendre la gestió escolar. Per tant, seria interessant que l'equip directiu del centre reflexionara sobre això per a saber cap a on ixen i cap a on podrien dirigir-se.

Si hi ha una qüestió destacada en la majoria dels estudis relacionats amb la gestió escolar, és el gran nombre de tasques i funcions que realitza un director d'escola. Tasques que es desenvolupen, bàsicament en els àmbits d'actuació següents: resoldre problemes, prendre decisions, fer ús del seu poder, delegació de tasques i desenvolupar una sèrie d'accions directives. Tasques que en la majoria dels casos són múltiples i complexes. Concretament, per a Gairín (1995) hi ha tres característiques que defineixen les tasques de la direcció:

\* Fragmentació. Normalment les activitats dels directius s'interrompen per altres tasques, altres problemes que s'han de resoldre immediatament.

\* Brevetat. Tasques curtes que impliquen més consum d'atenció i energia que les activitats llargues.

\* La varietat de tasques que han de resoldre els porta a posar en joc moltes habilitats.

A les característiques plantejades per Gairín (1995), n'hi afegiria una quarta que fa referència al nombre de tasques que els directors han de resoldre en el dia a dia. Tasques relacionades amb professors, alumnes, inspecció, pares, ajuntament, etc.

Un dels estudis que millor ofereix una imatge completa i real de l'obra de directors és el de Ball (1989). La recerca presenta l'existència de quatre tipus d'estils de director. Aquests models representen un conjunt de trets que ens permeten entendre amb més facilitat què passa en la vida interna dels centres. Els estils de direcció als quals es fa referència són els següents:

\* Estil interpersonal. Es caracteritza perquè la direcció del centre es basa especialment en les relacions interpersonals, en el contacte directe.

\* Estil administratiu. Inclou l'escola, les estructures, el tipus de relacions i

procediments de control de l'empresa.

\* Estil politicoantagònic. Basat en el diàleg, en el debat públic, en el contrast d'opinions i criteris, sense defugir el fet que hi ha conflicte.

\* Estil autoritari. El director imposa la seua visió sobre objectius, estratègies i relacions.

Sens dubte, el desenvolupament d'un estil o altre és determinat per la normativa legal, per les característiques de personalitat de la mateixa persona i, no cal dir-ho, per la cultura del centre. Els estils proposats estan una mica relacionats amb la recerca duta a terme per Mintzberg (1983), en la qual divideix les activitats de tot tipus de directius en tres grups:

- \* Relacions interpersonals: cap visible, líder, enllaç.
- \* Transmissió d'informació: monitor, difusor, portaveu.
- \* Prendre decisions: emprenedor, gestor d'anomalies, negociador.

Altres estudis també destaquen l'acompliment de la funció directiva relacionada amb les àrees de govern o administrativa-legislativa i de representació, organització o coordinació i gestió de recursos, tant humans com materials i funcionals. Potser, de tots aquests estudis, per l'actualitat i exhaustivitat en ressalte bàsicament dos: el d'Antúnez (2000) i el de Gimeno i altres autors (1995). Els dos estudis proporcionen una visió general de les tasques que duen a terme els directors dels seus centres.

\* Per a Gimeno i altres autors (1995), les funcions de la direcció són bàsicament les següents: pedagògiques, de coordinació, facilitació del clima social, control, difusió d'informació, gestió i representació.

Es desprèn del que s'ha dit que, a més de les funcions esmentades, en l'actualitat, les tasques que ha de fer un director/a van dirigides bàsicament a:

- \* Mantenir l'atenció a les demandes canviants de l'entorn i al funcionament intern del centre.
- \* Comprendre la cultura de l'escola.
- \* Fomentar el treball en equip.
- \* Abordar problemes i conflictes.
- \* Saber escoltar.
- \* Usar mesures burocràtiques per a facilitar, no limitar.
- \* Dissenyar plans d'acció basats en el diagnòstic i els recursos existents.
- \* Expressar agraïment als companys.
- \* Mostrar comportaments d'intel·ligència emocional.
- \* Definir i delegar tasques, responsabilitats.
- \* Que els col·laboradors participen en l'anàlisi de problemes.
- \* Analitzar i diagnosticar situacions i problemes.
- \* Involucrar tots els membres de la comunitat escolar i posa èmfasi en els

processos col·laboratius.

\* Ajudar a descobrir les interioritats o secrets que dificulten el bon funcionament de la vida organitzativa del centre.

Sens dubte, el desenvolupament de cadascuna de les funcions atribuïdes al director comporta, en la majoria dels casos, una sèrie de dificultats. S'han dedicat molts estudis i reflexions a aquesta qüestió i coincideixen a admetre que l'exercici del lideratge és extremament difícil i complicat. Sobretot, posen l'accent en la complexitat de les escoles i l'ambigüitat dels objectius, etc. que faciliten la proliferació d'aquests motius de malestar. Per a Gimeno (1995), algunes d'aquestes situacions conflictives tenen a veure, per exemple, amb el fet que: el rector ha de defensar els professors contra les interferències parentals, ha de cridar l'atenció als professors que no compleixen, ha de prendre partit amb els professors davant de l'Administració i, finalment, la manca de suport dels professors per a desenvolupar noves idees. Dificultats que tenen molt a veure amb els dilemes proposats en el seu moment per Ball (1989):

\* El dilema de participació i control, les contradiccions que es produeixen entre el paper del director i la relació amb els professors.

\* El dilema relacionat amb la qualitat de les relacions personals i la seua presència a l'escola. De vegades, els directors són injustament criticats pel que diuen les normes administratives, etc.

En definitiva, com diu una frase cèlebre: el director *es critica si ho fa o no*. Aquesta és una de les realitats amb què es troben molts directors.

Altres dificultats afegides són la manca de formació específica per a desplegar l'acció directiva (Villa i altres autors, 1998). A més, la provisionalitat i el curt període d'actuació de la funció de gestió. Les contradiccions atribuïdes a la seua funció, al poc poder real i a la dificultat d'exercir-la. La poca consideració social, la tornada a l'aula després del final del període i el retrobament amb els companys de feina amb una relació d'iguals i no de superioritat que representa la direcció. La desgovernabilitat dels centres, la dificultat d'assumir un paper relativament difícil amb el qual s'intenta donar resposta a les demandes que la societat reclama dels centres (Bardisa, 1994 i 2004). La manca de recompenses (econòmiques...) (Gairín i Villa, 1999), etc. són algunes de les causes més comunes. Tots aquests factors influeixen en el fet que com més va hi ha menys candidats per a la funció directiva. Per a Santos Guerra (2000b), els motius de l'escassetat de candidats a la gestió són, bàsicament: tasques poc atractives, professorat balcànic, formació inadequada del professorat, organització feblement estructurada, manca d'autonomia, recursos insuficients, valoració social insuficient, soledat del càrrec, control i funcions burocràtiques.

Sens dubte, per a superar aquestes dificultats caldrà buscar noves fórmules i premisses que hauran d'influir en una direcció participativa, dinàmica, facilitadora, etc. i el que això comporta.

## - Quin tipus de director es necessita en aquest escenari complex?

«Actualment, a conseqüència de la complexitat de funcionament observada en els centres, es requereix una gestió en què les funcions són compartides pels membres i formació específica abans d'incorporar-se al càrrec. Però la legislació vigent afavoreix el personalisme i no assigna responsabilitats explícites a altres components de l'organització. Torna així a postulats que es pensaven oblidats» (Bardisa, 2004, p. 226).

En l'actualitat, les escoles mantenen estructures jeràrquiques estables/inflexibles i, el que és pitjor, actituds típiques dels models mecanicistes. Des del vessant teòric es demana als directius que siguin promotors de la participació, animadors del treball col·laboratiu del professorat, promotors del canvi, de la innovació, potenciadors del desenvolupament professional dels professors que treballen en l'organització, etc. però la realitat quotidiana a les escoles és bastant diferent.

Malgrat això i en l'àmbit teòric, s'alcen veus que intenten articular a partir dels anys noranta un cert paper de director. Algunes d'aquestes veus són les de Beck i Murphy (1994; 1993) que advoquen per una imatge del director com a líder, capaç d'orientar el canvi a l'escola assumint el repte que les organitzacions són entitats socialment construïdes. Els directius han de motivar, resoldre conflictes i, el més important, han d'aprendre a liderar des de les relacions interpersonals entre els membres de l'organització i no des de la part superior de la piràmide organitzativa.

Altres metàfores naixents en relació amb el paper del director es dirigeixen a la consideració d'aquest com un arquitecte social, la qual cosa facilita l'acostament entre la societat i l'escola tan reclamat en l'actualitat. També és rellevant la metàfora proposada per Hay (1993) que intenta articular la rellevància del director com a persona que crea una comunitat.

Després de revisar diversos estudis, s'observa que en l'actualitat cal defensar un perfil directiu que atenga bàsicament als principis proposats amb raó per Álvarez (1997), tot i que em sembla una mica incomplet:

Principi d'identitat	Presenta una gran preocupació per la docència i per al desplegament del projecte educatiu i curricular.
Principi d'assoliment	Preocupació pel clima i la satisfacció del professorat.
Principi de motivació	La preocupació està a fer tot el possible perquè el professorat s'implique en la vida del centre, per a la qual cosa els proporciona formació, recursos, etc.

Principi d'orientació	Capacitat per a crear equips de col·laboració i actuar com a mediador i conciliador entre diversos col·lectius en cas de problemes i conflictes.
Principi de control dels resultats	Capacitat per a fer un seguiment del desenvolupament de les diverses accions que es duen a terme al centre.
Principi assessor	Capacitat d'assessorar els professors.

Afegiria altres principis als esmentats perquè els considere rellevants en el perfil de gestió en aquest moment:

- Principi d'avaluació: capacitat de disposar d'espais al centre perquè el professorat reflexione sobre la seua pràctica docent i propose plans d'avaluació i millora per al centre.
- Principi de recerca i innovació: capacitat per a ajudar a orientar els intents d'innovació i canvi als centres. En aquest sentit, Antúnez (1999, p. 238) destaca que el canvi i la innovació s'afavoreixen si la direcció:
  - . S'esforça per conèixer més i millor el clima escolar, el personal que treballa al centre i quines són les seues circumstàncies.
  - . Crea estructures, sistemes de comunicació i potencia les existents.
  - . Intenta resoldre conflictes amb la intenció d'aprendre'n.
  - . Aclareix el paper de cada persona en els processos de participació i presa de decisions.
  - . Concedeix atenció a cada individu, etc.

Com es pot veure, advoca per un lideratge capaç de crear dinàmiques de cooperació, enfortir la figura de l'equip directiu, potenciar un lideratge fort, etc. No obstant això, per a aconseguir tot això, cada vegada és més necessari emprendre polítiques de reconeixement, difondre experiències que es van duent a terme als centres sobre el bon funcionament de la gestió i, cosa més important sobre la qual ja he insistit sovint, transformar la cultura de l'organització.

I, finalment, cal comentar que tot això ha de servir per a reconduir, en l'actualitat, la figura del director que, per a Santos Guerra (2000b, p. 63) és aquella persona (o més ben dit equip) que:

- \* Ajuda la institució a trobar el sentit i el significat de la seua activitat.

- \* Promou i coordina un projecte genuïnament educatiu.
- \* Crea un clima positiu entre tots els membres de la comunitat.
- \* Promou la innovació educativa per a adaptar la institució als nous requeriments.
- \* Fa possible els aprenentatges més rellevants i significatius.
- \* Promou l'avaluació de la institució com a camí de millora.
- \* Promou una xarxa de relacions psicològicament saludables.
- \* Assegura les dimensions ètiques del desenvolupament organitzatiu.
- \* Fa possible la participació de tots els nivells i individus de la comunitat.

Factors als quals afegiria els següents:

- \* Promou la formació entre els professionals de la institució escolar.
- \* Motiva i facilita més coordinació en relació amb el currículum entre els professors del centre.

Sens dubte, aquest nou rol que s'exigeix al director significa necessàriament que deixa de concebre's com a gerent, controlador i buròcrata per a passar a un paper de director dinàmic, motivador i compartit. Una direcció basada en la funció del canvi i la innovació i no centrada exclusivament en aspectes administratius i de control. Un repte com més va més demanat per la mateixa comunitat educativa.

Finalment, cal destacar que una alternativa a la sobrecàrrega de funcions que sovint té la direcció seria, per a la professora Bardisa (2004, p. 228), l'expansió de la professionalitat docent perquè la responsabilitat i el compromís en matèria pedagògica i organitzativa recaigueren en el professorat. Per això advoquem per una direcció centrada en el canvi i en la qual s'exercisca un lideratge transformador, compartit i obert al canvi. Lideratge que ha d'assumir funcions relacionades amb l'aprenentatge col·lectiu, assumpció de funcions de formador, ús de tècniques creatives, promoció de la moral dels grups, gestor de recursos, etc. (Gairín, 2003b). Entre les tasques que s'haurien de promoure en el paper de director hi hauria, per exemple, animació de projectes, foment de la innovació, creació de clima de diàleg i concertació, tasques de coordinació, projecció a l'exterior i promoció dels enfocaments institucionals, etc.

I per concloure, cal comentar que en l'actualitat les línies de recerca sobre la gestió escolar van dirigint-se cap a: la direcció i el rendiment acadèmic, la gestió de gènere i escolar, el comportament dels directius, les tasques dels directius i la distribució del temps; la percepció dels directius sobre el seu quefer (satisfacció i problemes trobats) i, finalment, l'anàlisi de competències i desenvolupament professional dels directius (Murillo i altres autors, 1999).

«Cada escola d'èxit del segle següent té almenys un líder efectiu. En realitat, un lideratge fort és el tret que distingeix el millor d'aquestes escoles. En qualsevol escola en què ha augmentat dràsticament el rendiment dels estudiants, han canviat les actituds d'estudiants i professors o s'han implementat reformes radicals, hi ha un individu visionari i compromès que mostra el camí» (Gerstner, 1996, 105).



Abordar l'acció directiva implica necessàriament tractar una altra qüestió que sol associar-se als estudis sobre la gestió escolar, però això no és el mateix. Parle de lideratge.

Com s'ha dit més amunt, es demana la funció directiva per a nous reptes específics del context en què vivim: globalització, descentralització, manca de definició de polítiques educatives, acumulació ràpida i desenvolupament del coneixement científic, etc. Aspectes que també influeixen en el tipus de lideratge que la mateixa organització escolar exigeix a hores d'ara.

## CAPÍTOL 5

### LÍDERS COM A CREADORS DE COHERÈNCIA EN TEMPS DE PANDÈMIA

Al llarg del capítol anterior he expressat la importància del lideratge com a agent clau de dinamització, eficàcia i millora de la institució. Cal destacar algunes de les recerques que indiquen que un dels elements que contribueixen a explicar l'èxit de les escoles que es consideren *eficaces* està relacionat amb el comportament de lideratge instructiu o pedagògic desplegat pel director. Per exemple, un estudi realitzat per Bolam i altres autors (1993) sobre 57 centres anglesos, conclou que els centres efectius solen tenir directors que comparteixen els trets següents:

- \* Lideratge fort en què els directors tenen objectius clars.
- \* Acord i coherència entre directors i professors sobre objectius, valors, missió i política del centre.
- \* Els directius treballen en equip cohesionat.
- \* Implicació del professorat en les decisions sobre objectius, valors i missió del centre.
- \* Una cultura professional i una manera de treballar de manera col·laborativa.
- \* Estàndards de millora contínua per a professors i alumnes.
- \* Estratègia de lideratge que promou el manteniment i desenvolupament de trets relacionats amb la cultura del centre.
- \* Capacitat de compromís en la resolució de problemes relacionats amb la implementació de reformes.

Així mateix, en la millora de l'escola, el lideratge pedagògic té un paper fonamental que va des del desenvolupament organitzatiu del centre fins al desenvolupament professional dels recursos humans que té l'organització. Pel que fa al canvi institucional, el seu paper radica a facilitar diverses tasques, a través de l'oferta i la difusió d'una certa visió de l'organització i la docència, estructurant l'escola com a lloc de treball, participant en la presa de decisions i compartint diverses responsabilitats, fins a tenir objectius clars i donant suport per a assolir-los (Bolívar, 2001 i 1999). A més, també destaca la importància del lideratge en les organitzacions d'aprenentatge, etc.

«Els tres grans moviments d'innovació (escoles efectives, millora escolar i reestructuració i gestió escolar) malgrat les diferències, coincideixen en la rellevància del lideratge directiu en la promoció i gestió del canvi a les escoles» (Bolívar, 2001, p. 305).

No obstant això, la major part de les investigacions consultades sobre la qüestió coincideixen en la dificultat de definir aquest terme. És una paraula ambigua i, a més, de vegades s'usa com a sinònim d'autoritat, gestió, etc. Però, de fet, el lideratge es defineix com la «capacitat d'influir en el comportament organitzatiu dels subjectes sobre bases no explícites o informals (López, 1992, p. 115). Per tant, el lideratge és una forma especial d'influència relativa a induir els altres a canviar

voluntàriament les seues preferències (ja siguen accions, suposicions, creences, etc.) basades en una tasca o projecte comú (Bolívar, 1999). El líder és la persona que persegueix constantment la implicació del professorat en un equip de treball i la millora de l'escola com a objectiu a llarg termini. En resum, hi ha bàsicament tres característiques definidores del lideratge, plantejades per Bryman (1996): és un *procés* pel qual s'exerceix *influència* per a aconseguir uns certs *propòsits*.

Cal aclarir que la funció de lideratge la poden exercir diverses persones, membres de l'organització, amb diversos nivells d'implicació i defensa i no necessàriament els càrrecs directius. Així, en una escola, un professor-tutor de l'escola pot exercir més lideratge que el mateix director. Per tant, el lideratge es conceptualitza com una funció, una qualitat i una propietat que resideix en el grup i que dinamitza l'organització. Per tant, seguint les directrius de Lorenzo (1994), el lideratge és, concretament:

- \* Una funció. Per això es parla més de lideratge que de líder.
- \* És estratègic per a tota l'organització. Condiciona els ritmes de treball, crea impulsos, dirigeix l'energia de cadascú cap a determinats objectius i construeix una visió de l'organització.
- \* És compartit, en el sentit que es distribueix i es difon per totes les unitats organitzatives: equip directiu, coordinadors, caps de seminari, etc. S'exerceix de forma col·legiada i col·laborativa.
- \* S'insereix en la cultura. És un dels valors que formen la cultura d'aquesta organització.
- \* Resideix en el grup, però l'exercici està influenciat per factors i qualitats personals com ara l'entrenament personal, les expectatives generals, els valors que es materialitzen, etc.

Tant el concepte de lideratge com altres conceptes organitzatius han sigut influenciats pel món de les ciències empresarials (d'on venen) i la psicologia social. L'estudi d'aquest fenomen ha anat evolucionant al llarg del temps i ha creat molta bibliografia al llarg del segle anterior i fins a l'actualitat. Evolució que ha passat per una sèrie d'etapes que podem identificar clarament. Des de la teoria dels trets fins a la consideració existent, en l'actualitat, entre el comportament del líder i la cultura organitzativa. De la mateixa manera, diversos paradigmes organitzatius tenen un discurs de lideratge definit de manera diferent. A continuació es mostra cadascun d'aquests enfocaments:

<i>PARADIGMES</i>	<i>LIDERATGE</i>
-------------------	------------------

Científic	Lideratge formal, autoritat definida pel coneixement tècnic i les funcions pragmàtiques i burocràtiques.
Interpretatiu	Lideratge personal, autoritat difusa i canviant, centrada en l'acceptació personal i bàsicament en les funcions d'animació en grup.
Sociocrític	Lideratge ideològic, autoritat centrada en la força política i les funcions de distribució de poder institucional i resolució de conflictes.
Emergent	Lideratge participatiu, transformador i ressonant, l'autoritat centrada en la col·laboració i la innovació que liderarà la comunitat educativa tant cap a la consecució del projecte institucional compartit com cap al canvi i la millora de l'organització.

«No és estrany que la construcció dominant del lideratge en l'actualitat siga, des dels anys noranta, la del lideratge transformador. Els debats actuals sobre lideratge en educació són presidits per models transformadors que es presenten com una imatge habilitadora que manté vincles positius tant amb la cultura de la institució educativa com amb el rendiment acadèmic dels estudiants» (Yáñez, 2003, p. 303).

Com s'observa en la taula, cadascun d'aquests paradigmes comporta una visió diferent d'entendre el lideratge. Com apunta Yáñez (2003), «no és estrany que la construcció dominant del lideratge en l'actualitat haja sigut, des dels anys noranta, la del lideratge transformador. Els debats actuals sobre el lideratge en educació són presidits per models transformadors que es presenten com una imatge habilitadora que manté vincles positius tant amb la cultura de la institució educativa com amb el rendiment acadèmic dels estudiants» (p. 303). en concret, és des de la teoria de la contingència que realment podem parlar de noves perspectives que van començar amb les obres d'autors com Burns i Bass. A partir d'aquests moments es comença a parlar de lideratge transaccional i de lideratge transformacional. A Espanya hi ha estudis interessants sobre aquests dos tipus de lideratge. Per exemple, destaquen com uns dels més representatius els estudis dels professors Pascual, Vila i Auzmendi, de la Universitat de Deusto, i els estudis del professor Lorenzo, de la Universitat de Granada.

És als anys noranta quan per primera vegada el lideratge comença a relacionar-se amb la concepció del poder, de la micropolítica proposada per Ball (1989) i es para més atenció en els aspectes culturals que en els aspectes estructurals de l'organització (un dels objectius bàsics és transformar la cultura del centre). Per tant, aquesta nova idea que es va gestant sobre el lideratge es caracteritza bàsicament per aspectes molt ben resumits per Yáñez i Sánchez (1994):

\* El lideratge comença a veure's més com un procés a través del qual es gestionen i es construeixen significats compartits pels membres d'una

organització. Per això s'emfatitza la dimensió simbòlica i cultural dels processos de lideratge.

\* La idea de visió del model transformacional o carismàtic, visionari, etc. s'entén com una imatge de futur que articula els valors, els propòsits i la identitat dels membres de l'organització, o com el conjunt de creences sobre com han d'actuar i interactuar aquests membres per a arribar a un estat futur idealitzat.

\* El paper del lideratge és mantenir la cultura i, alhora, modificar-la.

\* La idea que el lideratge condiona substancialment la manera com es conceben les relacions de poder a l'escola i les fonts de legitimitat de l'autoritat en l'escola. És a dir, el lideratge es defineix en termes de les relacions de poder entre els membres d'una organització.

\* El lideratge es veu com un procés orientat a facilitar el canvi.

La dicotomia entre lideratge transaccional i transformador representa un avanç important i un canvi radical en la manera d'entendre i estudiar el lideratge. És l'autor Hunt (1999) qui argumenta que és a partir d'aquest moment quan realment podem parlar de l'aparició d'un nou paradigma de lideratge.

Per lideratge transaccional ens referim a l'intercanvi entre líder i seguidors, de manera que el líder és qui proporciona recompenses perquè els seguidors s'ajusten als seus desitjos. En canvi, el lideratge transformacional, també anomenat carismàtic, visionari, etc. s'ocupa de la transformació de la dimensió cultural de l'organització estimulando la independència com a base de l'acció i el canvi. Sergiovanni (1990) emprava una sèrie de metàfores per a definir els dos lideratges:

*Lideratge transaccional*

*Metàfora: el lideratge com a barata*

*Lideratge transformacional*

*Metàfora: el lideratge com a construcció*

Aquestes metàfores ens diuen que el lideratge transaccional intenta canviar, baratar, algunes coses per unes altres com ara, per exemple, vots per promeses, satisfacció laboral per a la producció, etc. En canvi, el líder transformador, tot i mantenir-se fidel a una línia que depèn de les necessitats dels seguidors, s'hi endinsa, tracta de satisfer les profunditats de les seues demandes i busca el compromís en el procés. Com es pot intuir, en aquests moments hi ha una crida al lideratge que presenta una funció estratègica compartida i compromesa en la seua dimensió transformadora i en el seu paper en la potenciació de la cultura. La taula

següent resumeix les idees principals associades a cadascun d'aquests estils de lideratge:

<i>Lideratge transaccional</i>	<i>Lideratge transformacional</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Basat en l'intercanvi de líders-seguidors per a aconseguir els objectius del grup: esforç i lleialtat a canvi de recompenses tangibles.</li> <li>- Els seguidors també poden afectar el líder, que ha d'ajustar el seu estil segons el comportament dels seguidors.</li> <li>- Sistemes centralitzats i estàtics.</li> <li>- Prioritat en el manteniment.</li> <li>- Canvis organitzatius clarament delimitats que no impliquen canvis en les estructures o relacions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parteix de la implicació dels participants en la millora de l'organització amb el compromís de tots.</li> <li>- El líder canvia els valors, les creences i les necessitats dels seguidors a partir d'una idea de missió organitzativa.</li> <li>- Sistemes descentralitzats i dinàmics.</li> <li>- Prioritat en el desenvolupament.</li> <li>- Canvis complexos i dinàmics orientats a transformar la cultura i el disseny de l'organització.</li> </ul>

Font: Diferències entre lideratge transaccional i transformador.  
(López Yáñez, 2003, p. 297).

Com es pot veure en la taula anterior, el líder transformador és qui ajuda a impulsar en el centre educatiu un clima de treball que afavorisca el compromís dels docents en un projecte elaborat en comú i, per tant, compartit. El seu quefer contribueix a millorar la capacitat de tots els membres de l'organització a fi de resoldre tots els problemes que apareguen. En aquest sentit, és rellevant destacar un dels estudis de Leithwood i Jantzi (1990) en què entre els resultats es conclou que els directors que despleguen estratègies transformadores promouen cultures col·laboratives als seus centres. En concret, les estratègies emprades pels directors de la mostra per a influir en la cultura de l'escola van ser:

1. Reforçar la cultura de l'escola (implica donar prioritat a determinats objectius compartits, etc.).
2. Fer una bona gestió escolar (organitzar millor el temps, obtenir millors recursos econòmics, etc.).
3. Promoure el desenvolupament del professorat.
4. Establir una comunicació directa i freqüent.
5. Compartir poder i responsabilitat amb els altres.
6. Usar símbols i rituals per a expressar valors culturals (l'externalització de símbols propis fa més visibles els continguts rellevants de la cultura).

Com es pot intuir, la tendència actual en l'àmbit de l'organització escolar és

identificar el líder transformador com el lideratge més important que cal desplegar en les institucions escolars. A més, com ja hem comentat, és el lideratge actual en les organitzacions que aprenen, etc. Aquest lideratge, juntament amb la importància de les estructures escolars i la cultura, s'identifiquen com les variables més determinants en els processos d'aprenentatge organitzatiu tant a les escoles com en les organitzacions no educatives. A més, és el lideratge que es proposa com a model de reestructuració escolar perquè les escoles puguin afrontar els reptes actuals, etc. nascuts en la societat actual caracteritzada per la incertesa, la complexitat i l'ambigüitat.

Hopkins (2001), a partir d'una selecció de recerca, identifica els avantatges més importants atribuïts al lideratge transformacional. Entre els més rellevants destaquem els següents:

- \* Demostrar més capacitat de resposta als canvis i aconseguir una reestructuració efectiva de l'escola, especialment en contextos molt diversos i complexos.
- \* Aquest lideratge és necessari en els contextos en què s'implementen innovacions.
- \* Apareix vinculat al concepte d'organitzacions que aprenen com a condició essencial.
- \* Aquest lideratge està vinculat als resultats (els comportaments de lideratge transformacional estan significativament relacionats amb l'eficàcia docent, en general).
- \* Aquest lideratge està relacionat amb el desenvolupament de capacitats innovadores a les escoles i, també, amb la inclusió i la gestió de conflictes.
- \* S'atribueix a aquest lideratge un paper fonamental a l'hora d'abordar els reptes educatius en un entorn canviant i de donar resposta a les incerteses de la vida organitzativa.
- \* Etcètera.

Hui en dia, i prenent com a referència el model transformador, han sorgit noves idees en les últimes dècades en relació amb un lideratge digne de ser considerat. Per exemple, entre les més rellevants destaquem les contribucions següents:

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

\* Bryman (1996) ens parla d'un lideratge dispers o distribuït en què, com el nom indica, el lideratge es dispersa entre els diversos membres de l'equip, del centre. En concret, es defineix com la capacitat que es pot atribuir no sols a un individu, sinó també a un conjunt d'individus, unitats organitzatives, etc.

\* Goleman i altres autors (2002) ens introdueixen en el lideratge ressonant, una classe de lideratge que està en sintonia amb els sentiments de les persones i les dirigeix en una direcció emocionalment positiva.

Finalment, també he d'assenyalar que des de les teories crítiques es fan sentir veus que qüestionen el lideratge transformador. El principal desacord és que aquest lideratge es basa en la idea de *poder sobre* o *poder a través*. Per tant, el poder és compartit perquè els altres s'adherisquen tant als objectius, a la visió, etc. que es determinen externament. En canvi, les posicions més crítiques se centren a expressar la importància d'una teoria democràtica del poder en la qual es prioritza un model de poder *amb*, ni *sobre* ni *a través*. Per tant, el lideratge s'entén com un procés fluid i interactiu entre els diversos agents organitzatius (Kouzes i Posner, 2005).

Darrerament, també hi ha un interès manifest per la perspectiva del feminisme cultural, l'estudi del lideratge. Per exemple, destaquen les aportacions de les dones com a líders escolars en què es qualifiquen els trets diferencials en relació amb els estils masculins, etc. (Coronel, Moreno, Padilla, 2002, etc.). És important tenir en compte que la incorporació del gènere com a perspectiva d'estudi va contribuint a la teoria organitzativa d'una sèrie d'idees i estudis que et fan pensar.

De tot el que s'ha dit sorgeix una idea molt clara: que en l'actualitat hi ha la reivindicació d'un líder compromès amb el canvi, amb la recerca de noves formes d'organització, de directors que fomenten i donen suport a la transformació de l'ensenyament i l'escola, d'equips directius que siguen eixos vertebradors de les dinàmiques col·legiades del centre, capaços de promoure el treball en equip del professorat i l'exercici de l'autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió dels centres. Per a fer-ho, necessites un líder que reunisca bàsicament aquestes competències:

\* Voluntat de compartir lideratge. Com indica De Vicente (2001), cal un nou concepte de lideratge que s'inserisca en el conjunt de la comunitat escolar, cosa que implica que el personal de l'escola assumeix les finalitats compartides i que la responsabilitat és acceptada en comú.

\* Un líder que domina l'art de la comunicació, el treball en equip, que té coneixements d'intel·ligència emocional, etc.

\* Capacitat d'implicació dels membres en la política i l'estratègia de l'organització.

\* Agilitat per a diagnosticar permanentment les fortaleces i àrees de millora de l'organització.



\* Lectura intel·ligent de la realitat i intuïció de la perspectiva futura.

\* Un lideratge que radica a l'escola i no en la persona del director ni en l'equip directiu.

\* Lideratge entès com un procés de construcció i negociació d'intencions o propòsits per compartir.

En definitiva, un lideratge basat en els fonaments d'un model transformador, distribuït, compartit i participatiu. És en aquests trets on s'ha de basar la nostra idea de lideratge per a avançar cap a la convergència d'un projecte educatiu compartit a les nostres escoles. Un lideratge pedagògic que amb perspectiva crítica ha d'aconseguir que el professor es convertisca en un professional reflexiu que analitzi col·laborativament les pràctiques escolars vinculades als contextos socials i polítics de referència. Un lideratge que permet aclarir interioritats i intentar millorar els aspectes del centre que interfereixen negativament en el camí cap a la qualitat.

A continuació, ens centrarem en els diversos enfocaments que es dissenyen a les escoles orientats a sistematitzar l'organització i la gestió de les institucions escolars. Documents que s'han d'elaborar des de la responsabilitat compartida de tots els membres que integren l'organització. En aquest sentit, com argumenta Senge, cal un model de lideratge transformador que promoga un clima laboral que afavorisca el compromís del professorat en un projecte desenvolupat en comú i, per tant, compartit. A més, necessitem un director que actue com a agent promotor dels enfocaments institucionals que s'articulen a les escoles.

### **- Enfocaments institucionals que tracten de donar coherència a l'organització de l'escola**

«Els enfocaments institucionals són aquells mecanismes que permeten i faciliten als membres d'una comunitat escolar expressar els seus interessos, valors, creences, principis educatius, models docents, etc. i negociar-los a fi de convertir-los, a través d'un consens amb altres nivells, en models específics del centre que com a entitat autònoma constitueix l'ecosistema del centre educatiu» (Álvarez, 1990, p. 50-51).

Els plantejaments institucionals actuen com a documents formatius de la proposta educativa d'una institució escolar i, a més, són instruments que ens poden ajudar a donar a conèixer algunes de les interioritats i secrets de la mateixa organització. És a dir, és l'explicitació que el centre fa dels seus compromisos pel que fa al procés educatiu, model escolar, etc. Enfocaments que encara que siguin a mitjà-llarg termini o a curt termini són també els instruments que sistematitzen l'organització i la gestió dels centres. N'hi ha que són de caràcter més programàtic i n'hi ha que són de caràcter més instrumental, etc.; però tots intenten donar coherència a la proposta educativa i donar sentit a les activitats que es fan a les institucions.

Concretament, el model d'organització d'una institució escolar que

actualment proposa l'administració educativa, a través de la planificació de determinats enfocaments institucionals, s'estructura fonamentalment al voltant del projecte educatiu de centre, del qual emanen: el projecte curricular de centre (el conjunt de decisions curriculars), el reglament de règim intern, que expressa la cultura del centre, la programació general anual i la memòria anual, que eleva la direcció i gestió del centre. Aquests enfocaments institucionals s'entrellacen entre si.

Els plantejaments institucionals assenyalats per Gairín (1991) expliquen una seqüència educativa que inclou des del tipus de persona que vol promoure i els principis d'intervenció educativa que s'estableixen per a aconseguir-ho fins al conjunt d'experiències que s'organitzen i les normes que es determinen, entre d'altres. És a dir, a través d'aquests enfocaments es defineixen i es prioritzen els objectius educatius que la institució vol assolir, la classificació d'estructures, l'establiment de directrius que dirigeixen les relacions entre els membres de les organitzacions i, també, els models d'intervenció més adequats. El més important és que són instruments per a la presa de decisions, per a la millora de la qualitat educativa, per a la formació permanent del professorat i com a registre de l'activitat d'una escola. En aquest sentit, considere, com suggereix Martín (1997), que la planificació pot convertir-se en una oportunitat per a organitzar i estructurar de manera sistemàtica i integrada la resposta a un conjunt d'accions de l'organització. És a dir, la planificació és una eina i instrument que afavoreix el consens en l'organització.

Però quin és realment el significat genuí dels enfocaments institucionals nascuts de l'àmbit de la gestió i organització de les escoles? Bàsicament, es poden concretar en les idees següents, per exemple, seguint Cantón (2004a), Antúnez i Gairín (1999), Antúnez (1987, 1993), García Requena (1997), Domínguez (1994), Gairín (1994 i 1991), Martín (1997), Nieto (1992), Rey i Santamaría (1992), Del Carmen i Zabalza (1991):

- . Intenten organitzar, aclarir i formular quines són les propostes educatives de la institució.
- . Fan possible que les accions educatives siguin coordinades, coherents i no contradictòries entre els determinats enfocaments institucionals.
- . Són una oportunitat perquè la comunitat educativa revise i ajunte, especialment el professorat, els enfocaments formatius, instructius i organitzatius del centre.
- . Promouen una acció professionalitzada entre l'equip de professors.
- . Racionalitzen i monetitzen els esforços personals i institucionals.
- . Són un instrument de treball perquè ens obliga a concretar intencions, en la mesura que les hem de reflectir per escrit. Per tant, facilita el significat, els objectius i les activitats concretes per fer i aclareix el paper de tots els professionals implicats.
- . Afavoreixen la delimitació d'esforços i ajuden a la realització professional i al creixement personal dels membres que constitueixen la institució escolar.
- . Permeten processos d'avaluació i innovació.

- . Fan explícita la cultura de la institució i contribueixen progressivament a la configuració d'una escola amb personalitat pròpia.
- . Eviten la improvisació i la rutina.
- . Guien els membres que s'incorporen a l'escola.
- . Ajuden a sistematitzar i traduir en explícits, formals i institucionals els elements informals, implícits i incontrolables.
- . Permeten accions particulars, innovadores i autònomes.
- . Instrument de millora, resultat de reflexions conjuntes.

A més, com assenyala Gairín (1991, p. 28), els enfocaments institucionals com a resposta a un procés democràtic d'intervenció educativa contextualitzada també troben justificació en:

- «- L'exigència d'adaptar l'activitat educativa a la diversitat social i contextual.
- L'obligació democràtica d'informar el ciutadà-client (pares) sobre una determinada oferta formativa.
- La necessitat d'establir criteris que regulen el funcionament dels centres i que faciliten els processos d'avaluació i control social.
- El suport i l'orientació que proporcionen a nous components de la comunitat educativa.
- La protecció directa i indirecta que proporcionen a les persones a l'hora de definir els seus àmbits d'actuació.»

A principi de la dècada dels noranta, l'administració educativa va presentar els enfocaments institucionals com una manifestació del moviment de reformes escolars desenvolupat en el panorama internacional durant els últims 30 anys. De primer la LOGSE (1990), després la LOE (2006), la LOMCE (2013) i ara la LOMLOE (2020), aquests enfocaments han situat en les institucions escolars i els professionals de l'educació les tasques i la responsabilitat no sols del disseny i desenvolupament local del currículum (tot i que s'han regulat administrativament), sinó també de la responsabilitat d'organitzar i gestionar els centres.

**- El projecte educatiu de centre és un instrument decisiu que afecta els valors i objectius i que inclou la concreció del currículum.**

El projecte educatiu d'escola (PEC) és també un instrument de gestió que té com a objectiu recollir l'orientació que els membres de la comunitat educativa volen donar a les seues accions. Document establert per la LODE (BOE de 4 de juliol de 1985) que recull, per tant, les opcions educatives bàsiques i l'organització general del centre que presenta la comunitat educativa. El PEC estableix el marc de relacions entre els membres de la comunitat educativa que solen ordenar qüestions relacionades amb la participació, la forma de govern del centre, la projecció comunitària, etc. (Ántunez, 1993; Rey i Santamaría, 1992; Gairín, 1991). A més, tal com argumenta Cardona (2001), el PEC és la base de l'autonomia institucional a les escoles, sempre que hi haja coherència amb els altres documents de planificació.

«El projecte educatiu del centre és un instrument amb projecció de futur, pensat i elaborat col·lectivament per la comunitat escolar a partir de l'anàlisi de la seua pròpia realitat, que actua de manera coherent sobre la pràctica docent amb la intenció de millorar-la dotant els centres de l'eficiència necessària per a aconseguir els objectius previstos» (Rey i Santamaría, 1992, p. ).

A més d'aquests aspectes, estic d'acord amb Santos Guerra (1994, p. 125) en el fet que el PEC és, sobretot:

- . Una plataforma de debat sobre la qual es construeix el coneixement i l'acció educativa de tota l'escola.
- . Un compromís per a millorar i transformar la pràctica.
- . Un element de reflexió que evita la improvisació, la rutina i l'individualisme.
- . Una eina de formació del professorat.
- . Un element unitari de totes les instàncies que formen la comunitat educativa: pares, professors, alumnes i personal no docent.

Per tant, entendre el PEC d'aquesta manera en particular implica necessàriament considerar-lo com una hipòtesi de treball, com un document bàsicament participatiu (pensat i elaborat col·lectivament per la comunitat escolar), motivador (diàleg amb altres professionals, etc.) i democràtic.

A partir d'aquestes consideracions, el PEC esdevé l'enfocament institucional que delimita la visió de l'educació, el significat de l'escola, el que es vol i s'espera de l'escola, etc. Prova d'això és l'estructura que presenta, basada en els principis d'identitat, els objectius per assolir i l'estructura organitzativa. Ántunez (1993) argumenta que el PEC és un instrument clau per a la gestió del centre d'acord amb el context, un instrument que enumera i defineix les pautes d'identitat del centre, formula els objectius que persegueix i expressa l'estructura organitzativa del centre. En aquest sentit, en el PEC es prenen una sèrie de decisions que permeten respondre a les preguntes següents:

- \* Què caracteritza el centre? - Signes d'identitat.
- \* Quins objectius té? - Finalitats o propòsits del centre i objectius curriculars escènics.
- \* Com s'ha d'organitzar? - Relacions de col·laboració entre pares, alumnes i professors i amb l'entorn, estructura i funcionament.
- \* Com s'estructura i es concreta el currículum escolar?
- \* Quin tractament transversal es fa en les àrees curriculars?
- \* Quin és el pla d'atenció a la diversitat, el pla de tutoria, el pla de convivència que dissenya l'escola?

L'actual LOMLOE (2020) regula el PEC com el document en el qual la comunitat educativa ha d'expressar les seues necessitats i exposar les seues prioritats de manera singular.

El projecte educatiu recull els principis que proporcionen fonament, sentit i orientació a les decisions que generen i vertebreren els diversos projectes, plans i

activitats del centre. Ha d'incloure mesures per a promoure valors d'equitat, responsabilitat, coeducació, interculturalitat, llibertat, sentit crític, prevenció i resolució pacífica de conflictes per a erradicar la violència de l'aula i per a fomentar la igualtat entre dones i homes.

El projecte educatiu ha d'incloure els criteris per a personalitzar l'ensenyament i promoure mètodes que ressalten els aprenentatges significatius, la col·laboració, la cooperació i l'aprofitament dels recursos de l'entorn. El contingut ha de ser clar i reflectir un compromís col·legiat de tota la comunitat escolar per a oferir la millor resposta en clau educativa a la diversitat social, econòmica i cultural del context per al qual es defineix, tenint en compte les característiques de l'alumnat, de la comunitat educativa i de l'entorn social i cultural del centre. Així mateix, ha d'incloure els principis coeducatius i evitar actituds que afavorisquen la discriminació sexista i, mitjançant la intervenció positiva, promocionar, a partir de la valoració de les aportacions de les dones en cada àrea, el desenvolupament personal integral de tots els membres de la comunitat. Ha de garantir el respecte per la identitat de gènere sentida i incorporar accions encaminades a la no discriminació que permeten superar els estereotips i comportaments sexistes i discriminatoris. L'equip directiu coordina l'elaboració del projecte educatiu de centre i és el responsable de la redacció i les modificacions, d'acord amb les directrius establides pel consell escolar i amb les propostes fetes pel claustre i les associacions de mares i pares de l'alumnat. En aquest sentit, recull aportacions debatudes i analitzades per tots els sectors de la comunitat educativa. Així mateix, ha de garantir la publicitat del document, la difusió i l'accés, preferentment per mitjans electrònics o telemàtics, a tots els membres de la comunitat educativa perquè en prenguen coneixement.

El projecte educatiu s'aprova d'acord amb el que s'estableix en la normativa bàsica vigent i tenint en compte l'informe previ del consell escolar.

L'avaluació del projecte educatiu de centre s'efectua anualment en acabar-se el curs escolar. És competència del consell escolar del centre i comprèn la totalitat dels elements que el formen.

El document té un caràcter dinàmic que permet, després de sotmetre'l a avaluació, incorporar-hi les modificacions que es consideren oportunes a fi d'adequar-lo a la realitat i les necessitats del centre. En aquest sentit, els diversos sectors de la comunitat educativa representats en el consell escolar poden fer-hi propostes de modificació. Les modificacions aprovades tenen vigència el curs següent de ser aprovades.

Els centres educatius de nova creació han de redactar el seu projecte educatiu en el termini màxim de tres cursos escolars des que es posen en funcionament. Per al compliment dels projectes educatius, els centres públics poden proposar requisits de titulació i capacitació professional respecte de determinats llocs de treball del centre, d'acord amb les condicions i els límits que establisca la conselleria competent en matèria educativa.

El projecte educatiu de centre ha d'incloure, com a mínim, els aspectes següents:

a) Els objectius i les prioritats d'actuació del centre. b) Les característiques de l'entorn social i cultural del centre. c) Les línies i els criteris bàsics que han d'orientar l'establiment de mesures a mitjà i llarg termini per a:

1. L'organització i el funcionament del centre.
2. La participació dels diversos estaments de la comunitat educativa i les formes de col·laboració entre aquests estaments.
3. La cooperació entre les famílies o els representants legals de l'alumnat i el centre.
4. La coordinació amb els serveis del municipi, les relacions amb institucions públiques i privades per a la millor consecució de les finalitats establides, així com la possible utilització de les instal·lacions del centre per part d'altres entitats per a fer-hi activitats educatives, culturals, esportives o altres activitats de caràcter social.
5. La coordinació i la transició entre nivells i etapes.
6. L'atenció a la diversitat de l'alumnat.
7. L'acció tutorial.
8. La promoció de l'equitat i la inclusió educativa de l'alumnat.
9. La promoció de la igualtat i la convivència.
10. La promoció i el bon ús de les tecnologies de la informació i les comunicacions.

Per tant, l'anàlisi d'aquests elements ens porta a centrar-nos en el PEC com a plataforma d'anàlisi sobre la qual es construeix el coneixement i l'acció educativa de tota l'escola. Anàlisi i reflexió crítica orientada a la comprensió i millora de la pràctica educativa (Santos Guerra, 1994). La concepció del PEC des del paradigma crític, segons Santos Guerra (1994, p. 108-117), es basa en dotze característiques:

1. El PEC requereix simbiosi entre teoria i pràctica.
2. El PEC parteix d'una actitud crítica.
3. El PEC es basa en l'acció comunicativa.
4. El PEC es basa en l'acció compassiva (valors inspirats en el discurs de la humanitat).
5. El PEC es nodreix del mètode dialèctic (anàlisi de la realitat, cerca de contradiccions i intent de superar-les).
6. El PEC permet denunciar patologies socials.
7. El PEC qüestiona la utilitat del coneixement.
8. El PEC té en el diàleg el principal motor.
9. El PEC genera la ruptura amb la raó instrumental (relació automàtica significat-fi).
10. El PEC es basa en la negociació com a estratègia comunicativa.
11. El PEC considera el conflicte com una font de coneixement.
12. El PEC implica un compromís en la lluita emancipadora (l'emancipació ha de ser el principi estructurador de l'educació i la JEP).

## - Projecte de gestió del centre

Després de la promulgació de la Llei orgànica d'educació (LOE) (2006) i les reformes educatives posteriors, les escoles públiques tenen autonomia en la gestió econòmica, a més de poder delegar en els òrgans de govern l'adquisició de béns, contractació d'obres, serveis, subministraments, etc. (article 123). A més, per al compliment dels projectes educatius, els centres públics poden formular requisits de titulació i formació professional respecte a determinats llocs de treball del centre, d'acord amb les condicions que establisquen les administracions educatives.

Així mateix, les administracions educatives també poden delegar en els òrgans de govern dels centres públics les competències que determinen, incloent-hi les relatives a la gestió de personal, i posar a la disposició del centre els directors i directores responsables de la gestió dels recursos posats a la disposició del centre.

### **- Programació general anual, instrument bàsic d'organització i funcionament del centre**

«La programació general anual es pot considerar com la planificació organitzativa que estableix un centre durant un període determinat, normalment un curs escolar. Busca desplegar aspectes dels enfocaments institucionals a mitjà i llarg termini alhora que satisfà les necessitats implícites de l'organització» (Gairín i Darder, 1994, pàg. 117).

S'entén com la proposta organitzativa que el centre elabora anualment sobre el seu funcionament. Inclou, d'una banda, les decisions sobre la memòria administrativa, el pressupost i les activitats complementàries, i, de l'altra, les possibles modificacions que es faran al projecte educatiu del centre d'aquest any. Per tant, ha de ser coherent amb el projecte educatiu perquè és un document que recull tots els aspectes relatius a organització i funcionament del centre, incloent-hi els projectes, el currículum, les normes i tots els plans d'acció acordats i aprovats. Aquest document l'elabora l'equip directiu, es comunica al professorat i l'aprova el consell escolar. D'aquesta manera el PGA es converteix en un instrument d'intervenció oberta i autocrítica de la recerca avaluativa sobre la direcció i gestió d'un centre.

El contingut d'aquest enfocament institucional es pot agrupar de diverses maneres, però en termes generals s'ocupa dels apartats següents: *a)* diagnòstic del centre (comprensió global i analítica del centre, inventari de necessitats, problemes i aspiracions comunes); *b)* objectius específics per al curs escolar (programació d'objectius de gestió, plans i accions i experiències específiques); *c)* informació sobre el funcionament global del centre (dades generals de l'escola) o informació de calendaris i horaris, d'activitats, etc.).

### **- La programació d'aula, un instrument que ordena accions educatives a l'aula**

«La programació consisteix a establir una sèrie d'activitats, en un context i un temps determinats, per a ensenyar alguns continguts amb la intenció d'assolir diversos objectius, en què és inqüestionable la necessitat d'una sistematització dels processos

orientats al desplegament del currículum» (Imbernón, 1992, p. 99).

La programació d'aula és el conjunt d'unitats didàctiques ordenades i seqüenciades per àrees per a cadascun dels cicles, nivells educatius, etc.; esdevé una eina molt decisiva per a acostar-se a les interioritats que sovint es fan explícites en cadascun dels enfocaments institucionals i, en particular, en la unitat. Cada unitat didàctica, com a unitat de treball relacionada amb un procés d'ensenyament i aprenentatge articulat i complet, parteix de la delimitació dels objectius didàctics, que davant dels objectius d'etapa i àrea tenen un caràcter més concret i definit. A més, conté els continguts específics de cada unitat, les activitats per fer i també les pautes metodològiques i els criteris d'avaluació (Antúnez, 1992; Gairín, 1991).

La programació d'aula es converteix en l'eix vertebrador de la pràctica docent i la seua justificació és real i necessària i, a més, és on es reflecteix la nostra manera d'entendre-la i la implementació de l'acció educativa. Per a Imbernón (1992, p. 101), la programació d'aula està justificada, entre altres raons, perquè:

- a) Ajuda a eliminar la improvisació (en sentit negatiu) que no ha de significar eliminar la capacitat d'afegir noves idees, activitats, etc.
- b) Ajuda a eliminar els programes incomplets perquè estableix una reflexió sobre la seqüenciació i la temporalització.
- c) Evita perdre temps.
- d) Sistematitza, ordena i conclou l'esforç conjunt esmerçat en el projecte educatiu i en el projecte curricular.
- e) Permet adaptar el quefer pedagògic a les característiques culturals i ambientals del context.

A més d'aquests aspectes, afegiria que ací és on realment s'expressen moltes de les complexitats de la mateixa institució.

A l'hora de dur a terme la programació, hi ha acord entre els autors a afirmar que els components que cal tenir en compte són bàsicament els següents: els objectius didàctics, els continguts, les tasques o estratègies metodològiques, els recursos per a desplegar les diverses activitats, els criteris i moments de l'avaluació i les dinàmiques del grup-classe. Aquests elements, situats en un context concret i posats en marxa per agents (alumnes i professors), fan de la programació una activitat irrepetible en altres circumstàncies. Per tant, la programació a l'aula és l'instrument en mans del professor per a establir decisions sobre els diversos components curriculars a l'aula, per tal de planificar els processos d'ensenyament i aprenentatge que es duran a terme en un curs o en un cicle.

Per a Imbernón (1995), la programació té el sentit de ser un procés de pensament dins de la pràctica i per a la pràctica. Per tant, la programació consisteix



bàsicament en «un acte dinàmic caracteritzat per la comunicació i la interacció, i no per l'aïllament i la individualització» (p. 44). Per a aquest autor, l'acte de programació consisteix a emprendre una sèrie de tasques que descriu a continuació:

1. Professorat del centre educatiu (col·lectivament)	<p style="text-align: center;">TASQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analitzar el context social i educatiu del centre.</li> <li>- Analitzar la selecció curricular dels continguts.</li> <li>- Analitzar l'àmbit pedagògic.</li> <li>- Establir l'organització pedagògica.</li> <li>- Situar la metodologia general.</li> <li>- Establir democràticament els criteris d'avaluació.</li> </ul>
2. Facultat del departament	<p style="text-align: center;">TASQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposar la metodologia que s'aplica en l'àrea de coneixement.</li> <li>- Analitzar els recursos disponibles.</li> <li>- Tenir en compte els espais.</li> <li>- Establir els criteris d'avaluació de l'àrea de coneixement.</li> </ul>
3. Professorat del cicle o etapa	<p style="text-align: center;">TASQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudi previ dels estudiants.</li> <li>- Criteris i horaris de l'avaluació del cicle.</li> <li>- Anàlisi de la metodologia didàctica del cicle o etapa.</li> </ul>
4. Professorat a l'aula	<p style="text-align: center;">TASQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coneixement de l'alumnat.</li> <li>- Programació de tasques didàctiques.</li> <li>- Anàlisi i preparació de l'entorn d'aprenentatge.</li> <li>- Dinàmica de grup.</li> <li>- Instruments d'avaluació.</li> </ul>

Font: Imbernón (1995, p. 18). La programació de tasques d'aula.

Com s'ha assenyalat, els elements curriculars bàsics d'un programa didàctic són: els objectius, els continguts, les activitats docents i d'aprenentatge i les situacions d'avaluació. Tot i que els elements essencials són aquests, crec que hui en dia cal ampliar els aspectes o elements a l'hora de planificar una unitat de treball, projecte, etc. Personalment, crec que una unitat didàctica ha de referir-se als

aspectes següents:

1. Justificació de la unitat didàctica.

- \* Marc legislatiu en el qual es basa el currículum d'aquesta unitat.
- \* Projecte educatiu (tipologia, organització, recursos, aules, departaments de camp pedagògics, comissions, cicles).
- \* Característiques del centre que poden interferir positivament i negativament en la planificació de la unitat.
- \* Estudiants a què va dirigit (edat, nivell, coneixements previs dels alumnes, etc.).
- \* Seqüenciació de la unitat.
- \* Temporalització (durada aproximada).
- \* Competències bàsiques.

2. Objectius didàctics (conceptuals, procedimentals i actitudinals).

3. Continguts.

4. Estratègies metodològiques o orientacions didàctiques.

5. Seqüència d'activitats d'ensenyament i aprenentatge.

6. Recursos didàctics o materials curriculars (del professorat, alumnat, etc.).

7. Mesures d'atenció a la diversitat.

8. Avaluació del procés d'ensenyament i aprenentatge.

9. Avaluació del treball docent.

10. Propostes de millora.

Els horaris (departament, aula, unitat didàctica, etc.) són els documents on es recull la planificació del professorat, individualment o en grup, per a la realització de les classes. Aquests horaris han de ser, és clar, coherents amb el projecte educatiu, la programació general anual, amb el pla d'atenció a la diversitat en instituts d'educació secundària. Organitzativament, com indica Cantón (2004a), cada departament ha de preparar la programació didàctica dels ensenyaments encomanats, agrupats en les etapes corresponents, seguint les directrius generals establides per la Comissió de Coordinació Pedagògica.

En general, les finalitats, entre d'altres, de la programació didàctica són:

- a) Facilitar la pràctica docent.
- b) Garantir la coherència entre les intencions educatives i la pràctica a l'aula.
- c) Servir com a instrument de planificació, desenvolupament i avaluació del procés d'ensenyament i aprenentatge.
- d) Oferir el marc de referència més pròxim per a organitzar les mesures d'atenció a la diversitat de l'alumnat.
- e) Aportar elements d'anàlisi per a l'avaluació del projecte educatiu i de la mateixa pràctica docent.

Els elements que componen *la programació didàctica* són bàsicament els

següents:

*a) Els objectius generals* que especifiquen les intencions educatives en termes de competències que l'alumnat ha de desenvolupar al llarg de tota l'etapa, són el principal referent per a la planificació didàctica. Per tal d'adaptar els objectius generals de l'àrea o assignatura al cicle o curs, es tenen en compte bàsicament els aspectes següents: 1. La relació entre els objectius generals de l'etapa i els de l'àrea o assignatura, com també els criteris d'avaluació; 2. La graduació dels objectius generals de l'àrea o matèria respecte al cicle o curs corresponent, segons els objectius de l'etapa; 3. L'anticipació de diversos graus d'adquisició de les competències expressades en els objectius generals de l'àrea o matèria tenint en compte els objectius de l'etapa. Els objectius de la unitat han de ser objectius didàctics que descriuen el tipus d'aprenentatge que l'estudiant ha de dur a terme respecte als continguts de la unitat.

*b) Els continguts* són els aprenentatges que un estudiant ha d'assolir per a desenvolupar les competències expressades, tant en els objectius generals de cada àrea o assignatura com en els de l'etapa. Els continguts són de tres tipus: conceptuals (conceptes, fets i principis); procedimentals (varietats del saber i saber fer, teòriques o pràctiques) i actituds, normes i valors. Normalment la selecció dels continguts es fa d'acord amb una sèrie de principis:

- . La consideració conjunta de la lògica interna de cada àrea o assignatura i les característiques dels alumnes.
- . La coherència entre els continguts i els criteris d'avaluació i promoció, coherència que explica suficientment les intencions educatives.
- . La distinció entre: *a)* continguts bàsics per a aconseguir un desenvolupament adequat dels objectius de l'àrea o assignatura, d'acord amb els criteris d'avaluació; *b)* continguts complementaris, d'extensió o de reforç per a l'alumnat que els necessita.
- . El grau de dificultat que presenten. L'expressió del grau de dificultat de cada contingut facilita l'atenció a la diversitat de l'alumnat.
- . Funcionalitat: possibilitats d'ús, aplicació i generalització a altres qüestions i disciplines.
- . Possibilitat d'integració de temes transversals.

A més, els continguts s'organitzen en seqüències d'aprenentatge a fi d'afavorir la implicació i participació activa dels alumnes, tenint en compte:

- \* Els teus coneixements previs.
- \* Les teues experiències i motivacions.
- \* L'activitat manipuladora o intel·lectual que requereixen.
- \* La reflexió que provoquen sobre què, per a què i com van aprenent.

### *c) La metodologia*

La programació inclou la metodologia didàctica per aplicar, ajustada als

critèris metodològics generals establits en el projecte educatiu i en els principis específics de l'àrea o matèria corresponent.

Aquesta metodologia ha de cobrir almenys:

- \* Diverses activitats i estratègies per al tractament d'un mateix contingut, depenent del grau de dificultat i dels diversos estils d'aprenentatge dels alumnes.

- \* Diversos materials i recursos docents, amb especificació dels relacionats amb els aspectes pràctics dels continguts.

- \* Diverses formes d'agrupació d'alumnes, segons una organització flexible de l'espai i el temps, que permet combinar treball individual, treball en grups reduïts i activitats en grans grups.

- \* Les unitats docents planificades, enteses com cada unitat de treball, de durada variable que organitza un conjunt d'activitats docents i d'aprenentatge i que respon per si mateix a què, com i quan cal ensenyar, i què, com, quan i per a què cal avaluar.

#### *d) Temes transversals*

La programació ha d'incloure l'educació per la pau, per la salut, per la igualtat d'oportunitats entre sexes, l'educació ambiental, l'educació sexual, l'educació del consumidor i l'educació viària, que juntament amb l'educació moral i cívica es conceben com a temes transversals perquè no corresponen exclusivament a una única àrea o matèria del pla d'estudis, sinó que són ensenyaments que per la rellevància social i pel potencial educatiu que tenen han d'estar presents de manera global en els objectius i continguts de totes les matèries i matèries del pla d'estudis.

La integració dels temes transversals s'ha de dur a terme en coherència amb el projecte educatiu del centre i tenint en compte:

- \* La prioritat donada a qualsevol dels temes dels projectes esmentats.

- \* La rellevància de la qüestió segons el grau de relació amb l'àrea o el tema.

- \* Els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals més adequats per a integrar-los en cada àrea o matèria.

- \* Les actituds que aquestes qüestions han de generar, ja que tenen un component afectiu, cognitiu i conductual i l'adquisició de valors s'ha de basar en el coneixement, en la comprensió conceptual.

- \* La relació entre diversos temes transversals que han de promoure el treball en equip del professorat.

#### *e) Atenció a la diversitat*

La programació didàctica ha d'incloure les mesures d'atenció a la diversitat de l'alumnat, de caràcter general:

- \* La programació de les assignatures optatives corresponents.
- \* La programació d'activitats de reforç per a alumnes que passen de curs i no han rebut una avaluació positiva en aquesta àrea o assignatura.
- \* Les mesures educatives complementàries per a l'alumnat que es manté un altre any en el mateix curs, relatives a aquesta zona o matèria.

La programació és la referència per a delimitar a quin curs o cicle de l'etapa, si n'hi ha, correspon el currículum que està cursant l'estudiant a qui s'aplica una adaptació curricular individual significativa de l'àrea o assignatura. Així mateix, adaptarà els criteris d'avaluació i promoció establits en general als estudiants als quals s'haja fet una important adaptació curricular individual. A més, la programació determina els objectius, continguts i criteris d'avaluació de l'àrea o assignatura que serviran de referència per a desenvolupar l'àmbit corresponent, tant del programa de diversificació curricular com d'altres adaptacions curriculars.

#### *f) Avaluació*

La programació especifica els criteris per dur a terme l'avaluació inicial, la finalitat de la qual és determinar no sols els coneixements que tenen els alumnes a l'inici del curs sobre l'àrea o l'assignatura, sinó també el grau de maduresa i el progrés en el desenvolupament de les capacitats expressades en els objectius generals de l'etapa. A més, també s'han d'especificar els criteris d'avaluació de l'àrea o assignatura. Així mateix, s'han de determinar els procediments i instruments per a avaluar l'aprenentatge dels alumnes i seguir-ne la progressió.

La programació inclou els criteris sobre la qualificació, entesa com una avaluació sumativa que atribueix un valor al progrés assolit pels estudiants en la realització dels objectius programats. També s'hi han d'incloure criteris sobre la promoció i la proposta de grau de l'alumnat, tenint en compte la contribució de l'àrea o matèria a la consecució dels objectius generals de l'etapa. A més, per a determinar tots aquests criteris i procediments, s'ha de tenir en compte el caràcter formatiu d'aquesta avaluació, la finalitat de la qual és analitzar tot el procés d'ensenyament i aprenentatge, detectar les dificultats dels alumnes, saber-ne les causes i ajustar les activitats programades i les estratègies didàctiques adoptades a les necessitats dels alumnes.

Sens dubte, com comenten diversos autors, hem de ser realistes i pensar que elaborar correctament aquests documents institucionals significa ser conscients d'una sèrie de requisits. Per això és recomanable considerar algunes de les recomanacions proposades per autors com Cantón (2004a), Antúnez i Gairín (1999), Antúnez (1987 i 1993), García Requena (1997), Domínguez (1994), Gairín (1994 i 1991), Martín (1997), Nieto (1992), Rey i Santamaría (1992), Del Carmen i Zabalza

que se centren en els aspectes següents:

a) Avisos per a les escoles

1. Hem de començar els processos d'elaboració dels documents institucionals sense presses.
2. La importància d'emprendre processos de diàleg entre companys a fi de posar sobre la taula els *arguments* que permeten un debat crític i ajuden a revelar les complexitats *regnants* en la institució.
3. Fer una radiografia i anàlisi del punt de partida de la realitat concreta del centre.
4. Disposar d'un equip directiu estable que estimule i involucre la comunitat educativa.
5. Proposar l'elaboració dels projectes com una oportunitat de millora, desenvolupament professional i millora.

b) Requisits necessaris per a començar correctament la planificació dels enfocaments institucionals:

1. Ment oberta en els professors a fi d'intentar valorar i qüestionar què fan i com podrien millorar-la.
2. Reconeixement de la necessitat. Si els professors no en són conscients, és difícil iniciar processos de planificació. La necessitat, entre altres supòsits, és tenir una cultura mínima de formació en relació amb el sentit, el significat i la funcionalitat dels enfocaments institucionals.
3. Implicació de tots els agents de la comunitat escolar.
4. Temps per a reflexionar i planificar.
5. Passar d'una cultura individualista o balcanitzada a una cultura més col·laborativa i col·legial.
6. Flexibilitat organitzativa.
7. Configuració de comunitats crítiques que poden elaborar i implementar projectes innovadors, etc.

### **Unes quantes consideracions per a la reflexió**

En aquest capítol he abordat els mecanismes i procediments que es posen en marxa cada dia als centres d'educació perquè tot funcione correctament, tant des del punt de vista de les funcions organitzatives com dels enfocaments institucionals que articulen l'organització i la gestió de les institucions escolars. Aquests enfocaments fan explícit el model escolar i la manera de gestionar els processos formatius de l'organització i, cosa més important, poden revelar alguns dels inicis i les eixides de la mateixa organització.

Els aspectes que es veuen en aquest capítol són, d'una banda, la funció directiva, l'acció directiva i els estils de lideratge i, de l'altra, els enfocaments institucionals com a referents d'un model d'escola. En aquest sentit, he analitzat els documents institucionals bàsics que recullen les directrius que, d'acord amb la normativa legislativa vigent, guien l'acció educativa dels centres i, alhora, en

sistematitzen l'organització, la gestió i el funcionament.

És per això que al llarg d'aquestes pàgines m'he centrat en diversos blocs temàtics d'interès que han intentat aclarir-ne alguns aspectes bàsics perquè els professionals de l'educació reflexionen sobre les complexitats que hi ha tant en la funció directiva com en els enfocaments institucionals. Per tant, al llarg d'aquest capítol he intentat sobretot:

- . Una aproximació general a la direcció de les escoles com una variable que pot ajudar a entendre la gestió, el funcionament i les complexitats de l'organització.

- . Comprendre la complexitat, la imprevisibilitat i l'ambigüitat en què es mou l'acció directiva.

- . Conèixer el caràcter multidimensional i problemàtic de la gestió escolar i reflexionar-hi.

- . Reflexionar sobre les principals dificultats a què s'enfronta actualment la direcció de les escoles.

- . Identificar les diverses perspectives des de les quals es considera el fenomen del lideratge i entreveure cap a on anem.

- . Conèixer els aspectes organitzatius escolars que poden afavorir l'aparició d'un model contextualitzat de lideratge pedagògic en la direcció de les escoles.

- . Comprendre els enfocaments institucionals com a referents d'un model d'escola.

- . Conèixer, analitzar i valorar els enfocaments més comuns de les institucions que recullen les pautes que guien l'acció educativa a les escoles i que ens ajuden a entendre les interioritats de la mateixa organització.

## CAPÍTOL 6

### LIDERATGE EN TEMPS DE PANDÈMIA. ENTRE LA SUPERVIVÈNCIA I L'ABISME

#### Introducció

Sens dubte, al llarg del curs 2020-2021 les escoles han experimentat canvis inimaginables. L'organització escolar ha hagut d'adaptar-se a l'escenari de pandèmia. El currículum, la metodologia, els recursos, els espais, l'avaluació, la relació professor-alumne, etc. s'han alterat i, per descomptat, a causa d'aquests canvis, el paper del lideratge del director ha sigut clau perquè les escoles continuen oferint un aprenentatge de qualitat a tots els alumnes. Com assenyala Fullan (2020), «com més complexa siga la societat, més sofisticat ha de ser el lideratge. Complexitat significa canvi, però sobretot significa canvi ràpid, imprevisible, no lineal» (p. XI). Aquest és el dilema del líder.

Aquesta pandèmia ens ha demostrat que a causa dels canvis constants i ràpids de l'escenari actual cal una nova cultura emergent de lideratge educatiu, considerat com un agent de dinamització, eficiència i millora de la institució. És per això que, en aquest capítol, volem, d'una banda, ser conscients dels canvis que s'articulen en el lideratge durant la pandèmia i, de l'altra, entreveure i redefinir el sentit de lideratge en temps futurs en què s'establisca la normalitat desitjada. No hi ha dubte que el lideratge ha de canviar perquè la situació ha canviat de manera irreversible. Un nou lideratge, que en temps caòtics ha de liderar el canvi per a ajudar la comunitat educativa i les organitzacions escolars a prosperar. Tot i que la complexitat sempre aporta noves oportunitats, també és veritat que això només és possible si els centres tenen un lideratge fort, coherent i il·lusionat per a tirar endavant la seua organització.

Nombrosos estudis internacionals sobre lideratge han proporcionat dades molt significatives sobre com i en quins aspectes influeix en l'aprenentatge i, en conseqüència, en els resultats. Ací teniu un breu repàs d'algunes de les investigacions més significatives.

El professor Álvarez (2013) considera que el factor lideratge presenta una clara relació amb l'aprenentatge dels estudiants, com es pot veure en la recerca sobre la qüestió de Day, Sammons i Hopkins (2009) sobre l'impacte del lideratge en els resultats acadèmics dels estudiants, que ofereixen les conclusions següents:

- Els líders escolars eficaços milloren l'ensenyament i l'aprenentatge i, per tant, milloren indirectament els resultats dels estudiants; i més fortament a través de la influència en la motivació del personal, el compromís, les pràctiques docents i les habilitats docents per al lideratge.

- Una transformació sostenible de l'escola és el resultat d'un lideratge efectiu. El lideratge efectiu es mostra en la millora de les condicions físiques, psicològiques



i socials per a l'ensenyament i l'aprenentatge, i planteja les aspiracions de professors, estudiants i comunitats, i la millora dels resultats de tots els estudiants.

- A les escoles en contextos més difícils, els directors presten més atenció a establir i mantenir una política comuna de comportament, motivació i compromís escolar, nivells d'ensenyament, millora de la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge i establiment de cultures d'atenció a la diversitat i als resultats.

- El personal, la direcció i les famílies perceben els directors escolars com la principal font de lideratge. Els seus valors educatius, intel·ligència estratègica i estratègies de lideratge configuren els processos i les pràctiques en el centre i l'aula que condueixen a millors resultats dels estudiants.

L'enquesta internacional d'ensenyament i aprenentatge (TALIS, 2009), promoguda per l'OCDE, revela que el lideratge escolar és un factor important per a promoure l'eficàcia del quefer dels professors. Aquest estudi analitza els diversos models de gestió centrats en el paper del lideratge i, també, els canvis i les tendències que han aparegut els últims anys. L'anàlisi se centra en els dos models principals de lideratge escolar: l'un que influeix perquè posa l'èmfasi en la gestió i l'administració del centre, i l'altre que posa l'èmfasi en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

La contribució més interessant de l'informe TALIS és que els directors que exerceixen el lideratge pedagògic són els qui també exerceixen millor el lideratge administratiu. Espanya obté una puntuació molt baixa pel que fa a l'exercici del lideratge, ja siga administratiu o pedagògic: en l'administratiu se situa per sota de la mitjana en comparació amb els col·legues; i pel que fa al pedagògic, és el més baix de l'estudi.

### **Liderar en temps de pandèmia**

Liderar en temps de pandèmia ha significat redefinir el paper del lideratge en les organitzacions educatives. Obrir el camí a una nova classe de lideratge facilitador i distribuït, preocupat per resoldre problemes conjuntament entre l'equip de professors i que s'adona que els problemes es resolen quan hi ha una implicació directa de tots els professors. En tot moment s'ha observat un canvi en diverses direccions que ha afectat les dimensions següents:

\* *La dimensió actitudinal.* En aquests temps complexos, la tasca central del lideratge de l'equip directiu ha sigut ajudar els professors a millorar el seu quefer influïent en els seus valors i motivacions, en el nivell de compromís, habilitats i coneixements i, per descomptat, també en les condicions adverses en què han treballat. Per això, la pandèmia ha posat de manifest la necessitat de lideratge amb les habilitats pertinents per a poder exercir, a través del lideratge, totes les funcions que li són pròpies i delegar en els altres quan ha sigut necessari i possible. S'ha posat de manifest la necessitat de distribuir i facilitar el lideratge (Conley i Goldman, 1994; Bryman, 1996). També s'ha posat de manifest la necessitat de fomentar, a través del lideratge del director, el lideratge en els altres i, el que és més important, com assenyala Fullan (2020), el paper del líder, sempre que ha sigut possible, ha intentat ser un creador de coherència en temps de pandèmia.

\* *La dimensió ètica.* El lideratge de la direcció ha buscat en tot moment durant la pandèmia la millora de l'organització, reorganitzant espais i recursos a fi de complir les normes de distanciament, etc. i, al seu torn, ha pogut connectar amb les emocions i els sentiments de professors, alumnes, etc. Per tant, s'ha observat un fort lideratge que ha actuat com a motor de transformació interna de l'organització del centre i, per descomptat, també hi ha hagut evidència d'un lideratge ressonant, descrit per Goleman (2013) com la classe de lideratge que està en sintonia amb els sentiments de les persones i els canalitza en una dimensió emocionalment positiva.

\* *La dimensió avaluadora* ha estat francament present en el paper del lideratge. El lideratge ha concebut un paper d'avaluació rarament assumit fins ara. L'avaluació com a forma d'aprenentatge i d'aprenentatge vinculat a propostes de millora. En concret, s'ha evidenciat el rescat dels aspectes següents:

- La necessitat d'un canvi en l'estat de l'error, com a font d'aprenentatge. L'error sempre s'ha penalitzat i s'ha vist com una cosa negativa que calia eliminar. Però durant la pandèmia, l'error s'ha fet més evident que mai perquè forma part de la condició humana i, com a tal, el líder ha intentat identificar-lo, assumir-lo i, el més important, ha ajudat a qüestionar què cal fer per a superar-lo i, també, què cal aprendre de l'error per a situacions immediates o futures perquè l'organització escolar funcione bé en els moments de pandèmia viscuts aquest curs escolar.

- La necessitat d'un rescat de la retroalimentació o *feedback* com a millora constant en la funció de gestió. Com afirma Hounsell (2007), es tracta d'aprofitar la retroalimentació com a estratègia que millora l'aprenentatge de tres maneres: accelerant l'aprenentatge, optimitzant la qualitat del que s'aprèn i elevant el nivell d'assoliment tant individual com grupal. La retroalimentació ha presentat tot el seu potencial estratègic per a la millora contínua i per a oferir oportunitats d'aprenentatge a la gestió. I aquesta constant retroalimentació del professorat que ha permès a l'equip directiu millorar l'organització del centre sempre ha estat evident en temps de pandèmia.

\* *La dimensió comunicativa.* Si una dimensió s'ha incrementat molt en temps de pandèmia, ha sigut la d'establir canals de comunicació fluids amb tota la comunitat educativa, donar a conèixer els protocols d'actuació, protocols de mesures de seguretat i higiene, etc. Sens dubte, s'ha demostrat que la direcció ha de tenir estratègies assertives de comunicació, d'escolta activa i resolució de problemes. Com assenyala Fullan (2020), el canvi requereix relacions; per tant, «els líders han de ser constructors de relacions consumades amb diversos individus i grups que fomenten constantment la interacció intencionada, la resolució de problemes i que desconfien del consens fàcil» (p. 9).

\* *La dimensió de transferència.* Sens dubte, el temps de pandèmia ha posat de manifest la necessitat de traslladar experiències o situacions que han funcionat bé en altres àmbits, per exemple, a l'empresa, en l'àmbit sanitari, etc. i que, per descomptat, el lideratge del director ha intentat adaptar a les organitzacions escolars.

\* *La dimensió col·laborativa.* S'ha demostrat la capacitat de lideratge per al treball en equip si es vol crear, compartir i millorar el funcionament de l'organització. Un lideratge que crea comunitat i en el qual la col·laboració s'entén com un espai de possibilitats de debat, anàlisi i diàleg, com també per a la

negociació de concepcions, pràctiques pedagògiques, resolució de discrepàncies i conflictes (González i Santana, 1999).

### **- Repensar i perfilar el lideratge en la nova normalitat**

Els temps de pandèmia viscuts han permès albirar nous escenaris de lideratge. És de les directrius de la pandèmia i de les revisions de la recerca actual de lideratge d'on naix una idea molt concloent i clara: hui en dia es demana un líder compromès amb el canvi i la recerca de noves formes d'organització; principis que fomenten i defensen la transformació de l'ensenyament i l'escola; equips directius que són la columna vertebral de les dinàmiques col·legiades del centre, capaços de promoure el treball en equip del professorat i l'exercici de l'autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió dels centres. Això requereix, a les escoles, un líder que tinga certes habilitats. Aquestes habilitats, a partir d'una revisió actualitzada per Calatayud (2009, 2019, 2020), són les següents:

- Que tinga voluntat de compartir lideratge, que s'inserisca en el conjunt de la comunitat escolar, cosa que implica que les finalitats compartides són assumides pel personal de l'escola i que la responsabilitat és acceptada en comú.
- Dominar l'art de la comunicació i del treball en equip, tenir coneixements d'intel·ligència emocional, etc.
- Tenir la capacitat d'implicar els membres de l'organització en la política i l'estratègia de l'organització.
- Ser àgil per a diagnosticar permanentment les fortaleces i àrees de millora de l'organització.
- Fer una lectura intel·ligent de la realitat i ser capaç d'intuir amb perspectiva de futur.
- Que s'entenga com un procés de construcció i negociació d'intencions o finalitats que s'han de compartir.
- Promoure l'establiment de xarxes complementàries que òbriguen el centre a la societat i altres organitzacions educatives.
- Ajudar a promoure al centre educatiu un clima de treball que afavorisca el compromís dels docents en un projecte elaborat en comú.
- Transformar la institució perquè passe d'organització burocràtica a comunitat d'aprenentatge i siga el pont entre la institució i la societat.
- Intentar organitzar, aclarir i comunicar quines són les propostes educatives de la institució.
- Fer possible que les accions educatives siguin coordinades, coherents i no contradictòries.
- Potenciar una acció professionalitzadora entre l'equip de professors.
- Racionalitzar els esforços personals i institucionals.
- Afavorir la delimitació d'esforços i ajudar a la realització professional i el creixement personal dels membres que constitueixen la institució escolar.
- Ajudar a sistematitzar i traduir de manera explícita, formal i institucional els elements informals, implícits i incontrolables.

Els trets anteriors formen part dels diversos models que han proliferat les últimes dècades. Algun d'aquests trets, tot i que són referències en el pla teòric,

encara no ho són en el vessant pràctic establert als centres educatius.

A continuació, a partir dels nous reptes que presenten les organitzacions escolars, nascuts del període pandèmic i, per alguns referents en l'àmbit de la recerca, les últimes tendències en lideratge se situen en:

\* *Lideratge sense límits* (Helfetz i Linsky, 2003). Lideratge en què no importa si sorgeix conflicte i en el qual les coses s'intenten veure d'una altra manera.

\* *Lideratge per a la innovació* (Vila, 2004). Lideratge que afecta la rellevància de la innovació i el canvi. Optar per la millora contínua.

\* *Lideratge clarivident* (Sharma, 2003). Tractar d'entreveure la visió de futur de l'organització.

\* *Lideratge inclusiu* (Ainscow i Sandill, 2010). Necessites un líder inclusiu que intente integrar cada persona com a membre d'un equip, que cree estructures de col·laboració en què s'aprofite el talent de cada persona per a contribuir activament a la consecució dels objectius de l'equip. Cal destacar l'existència d'una cultura d'inclusió, capaç de liderar processos de gestió de la diversitat i promoure un sentit de comunitat fortament cohesionat.

\* *Lideratge ressonant* (Goleman, 2013) Lideratge en què s'emfatitza l'estreta relació entre lideratge efectiu i gestió de les emocions. Segons aquest autor, el líder ha de manar des del cor per a assolir resultats excel·lents. Goleman fa explícita la seua concepció del lideratge, no com a sinònim de dominació, sinó com «l'art de convèncer la gent perquè col·labore per a aconseguir un objectiu comú» (p. 311). També destaca que una de les qualitats del líder és tenir capacitat de fer una crítica constructiva que promoga la millora contínua, tant personal com col·lectiva. Destaca que aquest lideratge té quatre trets fonamentals: l'autoconeixement, l'autoregulació, l'empatia i la capacitat social d'exercir com a líder ressonant. A més, com indica Fullan (2020), es tracta de líders sempre esperançadors, líders que transmeten sensació d'optimisme i una actitud de no rendir-se mai.

\* *Lideratge per a una cultura del canvi* (Fullan, 2020). Necessàriament, per a aquesta mena de lideratge és extremament necessari començar escoltant i aprenent, esbrinar on són les persones, valorar el millor del que ja saben i, a partir d'ací, fer i construir. Els trets que aquesta mena de lideratge necessita són: «ser un aprenent de referència des del primer dia, escoltar i aprendre, ser un expert i un aprenent, aprendre en context, fer dinàmica la teua brúixola moral i ser prescindible de la manera correcta» (p. 124).

\* *Lideratge avaluatiu* (Calatayud, 2020). Lideratge que posa l'accent en la necessitat d'una revisió crítica a fi d'aprendre dels errors i fer propostes de millora que ajuden a dirigir la mirada a pràctiques d'autoavaluació que comporten una idea d'avaluació com a ajuda, creixement i desenvolupament personal i professional. Partint d'aquesta premissa, s'ha posat èmfasi en la idea d'optar per l'autoavaluació com a recurs de recerca i formació perquè és en si mateixa una forma d'aprenentatge professional. En aquest sentit, i com va dir Sòcrates, «mai podem viure millor que

quan ens esforcem per millorar». I aquesta millora implica entendre que sense autoavaluació no hi ha desenvolupament professional i que, a més, l'autoavaluació enriqueix i possibilita l'aprenentatge i el creixement dels líders d'una organització. En aquest sentit, com indica Fullan (2020), «les organitzacions es transformen quan poden establir mecanismes d'aprenentatge en la vida quotidiana de la vida organitzativa» (p. 130).

\**El lideratge distribuït* (Bryman, 1996). Aquest lideratge es dispersa entre els membres de l'equip del centre educatiu. En temps complexos, els líders han de treballar junts per a tirar endavant la seua organització i dirigir-la pel camí de l'aprenentatge i la qualitat.

\**Lideratge per a l'aprenentatge* (2010). Si bé és veritat que en les últimes dècades han proliferat diverses propostes de models de lideratge (sostenibles, emocionals, transformadors, etc.), també és veritat que les dues més poderoses han sigut les de lideratge instructiu o pedagògic, del moviment d'escoles eficaces, i el lideratge transformador, vinculat al moviment de reestructuració escolar. *El lideratge centrat en l'aprenentatge integra aquests dos últims*. Indiscutiblement, un lideratge per a l'aprenentatge està relacionat amb tot aquest conjunt d'accions que tenen a veure amb la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge desenvolupats tant pel professorat com per l'alumnat. Lideratge que aspira a transformar les maneres habituals d'ensenyament en nous escenaris d'aprenentatge.

## **Conclusions**

Si una qüestió s'ha fet prou explícita en aquest capítol, és la necessitat d'optar per un canvi de paradigma en el lideratge després de la pandèmia. S'ha optat per estils de lideratge que han de tenir la capacitat d'adaptar-se o fer canvis motivats per noves idees que sorgisquen dins d'una institució educativa, o per novetats que es produïsquen en el seu context, que puguen ser causades per decisions polítiques, innovacions, causes pandèmiques o d'altres de diferent naturalesa.

No hi ha dubte que vivim en un món que va canviant a un ritme accelerat. Els canvis són més dinàmics i necessiten líders que tinguen els matisos següents: distribuïts, ressonants, inclusivament, avaluatius, clarividents, il·limitats i per a l'aprenentatge, la innovació i el canvi. Lideratge que, no cal dir-ho, està compromès amb les persones, amb la millora de l'organització i amb les escoles com a espais de socialització segurs en temps de pandèmia. Aquest compromís i millora sovint porta els líders a moure's entre la supervivència i l'abisme.

## BIBLIOGRAFIA

- AGUADED, I. i CABERO, J. (2002). *Educación en red*. Málaga: Aljibe.
- AINSCOW, M. i SANDILL, A. (2010). “Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership”. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), <<https://dx.doi.org/10.1080/13603110802504903>> [ [Links](#) ]
- ALFIERI, F. (1976). *Profesión maestro I*. Barcelona. Avance.
- (1998). “El papel del municipi en la ciutat educadora”. En DA. *Pensar la ciutat des de l'educació*. Barcelona. Diputació de Barcelona.
- ALONSO, M. J. (2002). “Para saber más”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 316.
- ÁLVAREZ, M. (2013). *Otra alternativa, el liderazgo profesional*. Ponència presentada al VI Congrés Internacional sobre Direcció Escolar. Bilbao: Deusto.
- ALLEN, D. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Barcelona: Paidós.
- AMIR, S. (1998). *El capitalismo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- ANGULO, J. F. (1997). “Calidad educativa, calidad docente y gestión”. En G. FRIGIERO (ed.). *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires: Kapelusz.
- ANTÚNEZ, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Horsori.
- (1993a). “El estado de la cuestión”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 189, p. 8-15.
- APARICI, R. (2000). *Nuevas tecnologías: comunicación y educación*. Madrid: UNED.
- APPLE, M. W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- (1998). “Entrevista. El trasfondo ideológico de la educación”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 275.
- AREA, M. (2001). “Las redes de ordenadores en la enseñanza universitaria: hacia los campus virtuales”. En A. GARCÍA VALCARCEL. *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla, p. 231-260.
- ARMENGOL, C. (2001). *La cultura de colaboración: reto para una enseñanza de calidad*. Madrid. La Muralla.
- ARNÁIZ, P. (1996). “Las escuelas son para todos”. *Siglo Cero*, 27 (2), p. 25-34.
- AYERBE, P. i GARAGORRI, X. (2002). “Las instituciones educativas al servicio de las personas y la sociedad”. En DA, *Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas. Actas del VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sant Sebastià.
- BATES, R. (1992). “Leadership and school culture”. En DA, *Cultura escolar y desarrollo Organizativo. Actas del II Congreso Universitario de Organización Escolar*. Sevilla: GID, p. 191-206.
- BECK, U. (1998). *Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.
- BELTRÁN, F. i SAN MARTÍN, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- BELL, D. (1991). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Morata.

- BLANCO, R. (2001). "Presentación del número especial sobre globalización". *Revista de Educación*, núm. extraordinari sobre globalització, p. 5-11.
- BÖHME, G. i STEHR, N. (ed.) (1986). *The knowledge society. The growing impact of scientific knowledge on social relations*. Dordrecht: Reide Publishing.
- BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis. Educación.
- (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- (2004). "El centro como unidad de acción educativa y mejora". En J. M. MORENO OLMEDILLA (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.
- (2010). "Liderazgo para el aprendizaje". *Organización y Gestión Educativa*, 1.
- BRASLAVSKY, C. (2006). "Diez factores para una educación de calidad". *Cuadernos de Pedagogía*, p. 94-101.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BRYMAN, A. (1996). "Leadership in organizations". En S. R. Clegg, C. Hardy i W. R. Nord (ed.) *Handbook of organization studies*. Londres: Sage.
- CABERO, J. i altres autors (coord.) (2000). *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Irnos.
- CABERO, J. (editor) (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.
- (2000a). "La formación virtual: principios, bases y preocupaciones". En R. PÉREZ (coord.), *Redes, multimedia y diseños virtuales*. Dep. de Ciències de l'Educació de la Universitat d'Oviedo, p. 83-102.
- CABERO, J. i altres autors (2002). "Nuevas tecnologías: retos para las organizaciones. E-Learning Europa". *Actas del VII CIOIE*. Sant Sebastià: Servei de Publicacions del País Basc, p. 245-264.
- CALATAYUD SALOM, M. A. (2004). "La autoevaluación de la práctica docente: una aventura plagada de dificultades y satisfacciones". *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 198-199, p. 151-171.
- (2004a). "La evaluación interna de los departamentos didácticos". En DA, *Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de educación secundaria: los departamentos didácticos*. Madrid: MEC.
- (2005). "La formación ciudadana. Un reto para la profesión docente. Algunas reflexiones". *Organización y Gestión Educativa (OGE)*, núm. 2, març-abril, p. 14-17.
- (2005a). "Evaluación de equipos de profesores". En DA, *El profesorado y los retos del sistema educativo actual*. Madrid: MEC.
- (2006). "El centro educativo: ¿creador y gestor del conocimiento? Desafío para el profesorado". *Organización y Gestión Educativa (OGE)*, núm. 5, setembre-octubre, p. 22-27.
- (2007). "La evaluación diagnóstica: un arma de doble filo". *Organización y Gestión Educativa (OGE)*, núm. 2, març-abril, p. 23-27.

- (2007a). “La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo”. En A. CALATAYUD (editora). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. Madrid: MEC.
- (2007b). “Evaluación de la práctica docente y desarrollo profesional. Hacia una mirada práctica”. *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 209, p. 45-57.
- (2009). *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Málaga: Aljibe.
- (2019). “Orquestrar la evaluación inclusiva en los centros educativos. ¿Por dónde empezar?”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 8, 2, 2.
- (2020). “Evaluación y desarrollo profesional en las organizaciones en formación. Las cartas náuticas para su implantación”. En J. GAIRÍN, C. SUÁREZ i A. DÍAZ (ed.), *La nueva gestión del conocimiento*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- CAMPS, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa y Calpe.
- CANO, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: La Muralla.
- CANTÓN, I. (2002). Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento. En <http://www.gestiondelconocimiento.com/documentos2/icanton/escolar.htm> (consultat el 3 de gener del 2003).
- (2004). *La organización escolar normativa y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2004a). *Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CARNOY, M. (1999). “Globalización y reestructuración de la educación”. *Revista de Educación*, núm. 318, p. 145-162.
- CARRASCO, J. L. (2000). *De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento y del aprendizaje. Observatorio de las Nuevas Tecnologías*. Santander: Universidad Menéndez Pelayo (document policopiat).
- CARRERA, M. J. (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Granada: Comares.
- CARTA DE CIUTATS EDUCADORS, aprovada en el I Congrés Internacional celebrat l’any 1990 a Barcelona; revisada en 1994.
- CASAS, M. i TOMÁS, C. (1997). “La escuela y la ciudad, colaborando para establecer un eficaz diálogo educativo”. En J. GAIRÍN i P. DARDER *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona. Cisspraxis, p. 84/15-84/31.
- CASTELLS M. (1994). “Flujos y redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional”. En M. CASTELLS i altres autors (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, p. 15-53.
- (1997, 1998, 2000, 2002) *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- (1996). “El futuro del estado del bienestar en la sociedad informacional”. *Sistema*, núm. 131, p. 35-53.
- CCOO (2002). *Los hijos de inmigrantes en España*. Madrid: CCOO.



- CEBRIÁN, J. L. (1998). *La red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- CEE (CONSELL ESCOLAR DE L'ESTAT) (2002). *Conclusiones del Consejo Escolar del Estado sobre los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Document policopiat.
- CIFUENTES, L. M. (1997). "Universalización ética y globalización económica: ajustes y desajustes. Por una ética global". *Cuadernos CIVES*, p. 38-50.
- COMISSIÓ EUROPEA. (2002). *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report I. Inicial training and transition to working life*. Brussel·les: Eurydice.
- CONLEY, D. i GOLMAN, P. (1994). "Ten propositions for facilitative leadership". En J. Murphy i L. Kohn (ed.), *Reshaping the Principship: Insights From Transformational Reform Efforts*. Califòrnia: Corwin Press.
- CORONEL, J. M. (2002). "Las culturas organizativas". En M. J. CARRASCO i altres autors. *Organización escolar. Aspectos básicos para docentes*. Grupo Editorial Universitario.
- (1998). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Servei de Publicacions de la Universitat de Huelva.
- CORTINA, A. (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Alauda.
- (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- CREA. (1999). *Proyecto de transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Inédito.
- CRESSON E. i FLYNN, P. (1995). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Brussel·les. CEE.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. núm. 316, setembre del 2002. *Monográfico sobre comunidades de aprendizaje*.
- DAVIES, J. L. (1998). "The Sitf from Teaching to Learning: Issues of Staffing Policy for Universities in Twenty-first Century". En *Higher Education in Europe*, vol. XXIII, núm. 3, p. 307-315.
- DAY, C., SAMMONS, P. i HOPKINS, D. (2009). *Impact of school leadership on Pupil Outcomes-Interim Report*. Nottingham: University of Nottingham - The National College for School Leadership.
- DE PABLOS, J. (2003). *La tarea de educar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DELGADO RUIZ, F. (2001). "La escuela pública como agente igualador, o no, en el nuevo escenario social". En J. GIMENO SACRISTÁN (coord.). *Los retos de la enseñanza pública*. Akal: Madrid.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana i Ediciones UNESCO.
- DELVAL, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure-Ciencias.
- DOMÍNGUEZ, G. i DÍAZ, E. (2000). "El cambio cultural de las organizaciones

- educativas”. En I. CANTÓN (coord.). *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*. Buenos Aires: Fundec.
- DOMÍNGUEZ, G. (2002). “El escenario organizativo de la sociedad del conocimiento y las nuevas demandas de los perfiles profesionales de la educación”. En DA, *Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas. VII Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas*. Sant Sebastià: Universitat Pública de Navarra.
- ELBOJ, C. i altres autors (2004). *Comunidades de aprendizaje*. Graó: Barcelona.
- ELBOJ, C., PUIGDELLIVOL, L., SOLER, M. i VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELMORE, R. F. (1990). *Restructuring Schools: the next generation of Educational Reform*. Oxford: Jossey-Bass.
- ESCUADERO, J. M. (1990). “Tendencias actuales de la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica”. *Curriculum 2*, p. 3-24.
- ESCUADERO, J. M. (1993). “La formación del profesorado centrada en la escuela”. En M. LORENZO DELGADO i O. SAÉNZ BARRIO (dir.). *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoi: Marfil, p. 321-337.
- ESCUADERO, J. M. (1997). *Diseño y desarrollo del currículo en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE Horsori.
- ESTAÑAN, L. S. (1992). “El centro como núcleo de las redes de recursos educativos”. Comunicació presentada al II Congrés Interuniversitari d’Organització Escolar. Cultura Escolar i Desenvolupament Organitzatiu. Grup d’Investigació Didàctica (GID). Sevilla: Kronos (2 vol.), p. 139-140.
- ESTEVE, J., FRANCO, S. i VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos i Universitat Pedagògica Nacional.
- ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós: Barcelona.
- FAURE, E. (1972). *Aprender a ser*. Alianza Editorial i UNESCO.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. i altres autors (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995-1997). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ, M. C. i CEBREIRO, B. (2002). “Los centros educativos ante las nuevas tecnologías: implicaciones organizativas y nuevas demandas”. En DA. *Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas. Actas del VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sant Sebastià.
- FREIRE, P. (1992). “Educación y participación comunitaria”. En M. CASTELLS, R. FLECHA, P. FREIRE, D. GIROUX, D. MACEDO i P. WILLIS, (ed.). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- FULLAN, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Madrid: Morata.

- GAIRÍN, J. (1996). *Organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- (1999). “La calidad, un concepto controvertido”. *Educación*, 24, p. 11-45.
- (2003). “Los procesos de institucionalización en la Formación Profesional”. En M. LORENZO DELGADO (coord.). *Las nuevas formas de escolarización*. Barcelona: Escuela Española, juny.
- (2005). “Mejorar la sociedad mejorando las organizaciones educativas”. En M. FERNÁNDEZ i M. GUTIÉRREZ (coord.). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Universitat Internacional d’Andalusia i Akal.
- GAIRÍN, J. i altres autors (2002). “La educación no formal en la construcción de la ciudadanía”. Taller. *Actas del VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sant Sebastià: Universitat del País Basc, Universitat Pública de Navarra i Observatoire Européen de la Violence Scolaire, p. 326-352.
- GALLEGO, J. i altres autors (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED.
- GARDNER, H. (1999). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GASALLA, J. M. (2001). “Escenarios y tendencias innovadoras en las organizaciones: Aplicaciones para una gestión de calidad en las universidades”. En D. DE PRADO i E. FERNÁNDEZ. *Creatividad en la universidad*. Santiago de Compostela: Servei de Publicacions de la Universitat de Santiago.
- GATHER THURLER, M. (1994). “Relations professionnelles et cultura des établissements scolaires: au – delà du culte de l’individualisme”. *Revue française de pédagogie*, núm. 109, octubre-novembre-deseembre, p. 19-39.
- GERVILLA, E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- (2013). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Grupo Z.
- GOLEMAN, D. i altres autors. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Llasa y Janes.
- GOLEMAN, D., KAUFMAN, P. i RAY, M. (2000). *Espíritu creativo. La revolución de la creatividad y cómo aplicarla a todas las actividades humanas*. Buenos Aires: Vergara.
- GÓMEZ, C. i VILA, I. (coord.) (2001). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.
- GONZÁLEZ, M. T. (1999). “La revisión basada en la escuela. Una estrategia de innovación educativa”. *Anales de Pedagogía* 8. p. 41-51. Murcia: Universitat de Murcia.
- (coord.) (2003). *Organización y gestión de centros escolares*. Madrid: Prentice.

- GONZÁLEZ, M. T. i SANTANA, P. (1999). “La cultura de los centros, el desarrollo del currículo y las reformas”. En J. M. ESCUDERO (ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis, p. 321-341.
- GROUPE DE LISBONNE (1995). *Limites à la compétitivité. Pour un nouveau contrat mondial*. Brussel·les: Labor.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I i II. Madrid: Taurus.
- (2001). “El valle de lágrimas de la globalización”. *Claves de la razón práctica*, 109, p. 4-10.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers Changing Times*. Chicago: Teachers College Pres.
- (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- HEIFETZ, R. i LINSKY, M. (2003). *Liderazgo sin límites*. Barcelona: Paidós.
- HOPKINS, D. (2001). *School improvement for real* Routledge/Falmer. Londres i Nova York.
- HOUNSELL, D. (2007). “Towards more sustainable feedback to students”. En D. Boud i N. Falchikov (ed.). *Rethinking assessment in Higher Education*. Abingdon: Routledge, p. 101-113.
- JAIM ETCHEVERRY, G. (1999). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- JARES, X. R. (2005). *Educación para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*. Madrid: Editorial Popular.
- JARRY, R. (2000). “¿Cuál será la escuela del siglo XXI?”. En DA. *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. ICE Universitat de Deusto.
- JAUSSI, M. L. i LUNA, F. (2002). “Comunidades de aprendizaje. Transformar en lugar de adaptar”. *Cuadernos de Pedagogía* 316.
- KING, A. i SCHNEIDER, R. (1991). *La primera revolución mundial: Informe del Consejo al Club de Roma*. Barcelona: Plaza y Janés.
- KOUZES, J. i POSNER, B. (2005). *El desafío del liderazgo*. Buenos Aires: Granica.
- LEITE, E. (1994). “Dinámica evolutiva do processo creativo”. En E. S. de ALENCAR i A. R. VIRGOLIM. *Criatividade: expressao e desenvolvimento*. Petropolis: Vozes.
- LEITHWOOD, K. i JANTZI, D. (1990). “Transformational leadership: How principals can help reform school cultures”. *School effectiveness and School Improvement*, 1(4), p. 249-280.
- LIPOVETSKY, G. (1987). *L'empire de l'ephemère. La mode et son destin dans les sociétés modernes*. París: Gallimard.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2001). *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. Madrid: La Muralla.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. i altres autors. (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- LÓPEZ, J. i SÁNCHEZ, M. (2004). “La cultura institucional”. En J. M. MORENO

- OLMEDILLA. (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.
- LORENZO, M. (2003). “Nuevos modelos de escolarización emergentes en la sociedad reticular”. En M. LORENZO DELGADO (coord.). *Las Nuevas Formas de Escolarización*. Barcelona: Escuela Española, juny.
- (2003a). “Escuelas en red: mejorar juntos”. En DA: *Organización escolar diferencial. Modelos y estrategias*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2003b). “Las comunidades de aprendizaje. Una experiencia dialógica de organización educativa”. En M. LORENZO DELGADO (coord.). *Las nuevas formas de escolarización*. Barcelona: Escuela Española, juny.
- LLORENTE, M. A. (2006). “Un instrumento de resistencia al neoliberalismo”. *Cuadernos de Pedagogía* 360, p. 100-103.
- MAJÓ, J. i MARQUÉS, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: Praxis.
- MARCELO, C. (1995). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE.
- (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis. Educación.
- MARCELO, C. i ESTEBARANZ, A. (1999). “Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio”. *Educación*, 24, p. 47-69.
- MARCHESI, A. i MARTÍN, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARINA, J. A. (1997). “Crónicas de la ultramodernidad”. *ABC Cultural*, 24, octubre, p. 62.
- MARTÍN, M. (2003). “La calidad como referente actual para las nuevas instituciones educativas”. En M. LORENZO DELGADO (coord.). *Las nuevas formas de escolarización*. Barcelona: Escuela Española, juny.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ-TABLAS, A. (2000). “De la(s) globalización(es) y sus efectos”. *El País*, dissabte, 30 de desembre del 2000.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (1993). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Gedisa: Barcelona.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1996). *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- (2003). “Las escuelas Chárter”. En DA. *Organización escolar diferencial. Modelos y estrategias*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MATTELART, A. (1998). “Lo que está en juego en la globalización de las redes”. En I. RAMONET (ed). *Internet el mundo que llega. Los nuevos caminos de la globalización*. Madrid: Alianza, p. 19-31.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2001). “Ética y medios de comunicación: creación de una cultura de tolerancia y paz” (conferència). *Congreso Internacional sobre ética en los contenidos de los medios de comunicación e internet*. Granada, octubre del 2001.
- MEJÍA, M. R. (1996). *Refundación de la escuela y de la educación*. Trobada internacional «Modernidad y Educación». Santiago de Xile, 10-11 de juliol de 1996.
- MIRALLES, R. (2005). “Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Entrevista

- realizada al profesor Edgar Morín”. *Cuadernos de Pedagogía* 342.
- MONTERO, L. (1996). "Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado". En DA. *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Universitat de Deusto.
- MORAES, A. C. (2005). *O Paradigma emergente*. Brasil: Papirus Editora.
- MORÍN, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- MOTOS, T. (2002). "Escenarios para el currículo y la innovación en el siglo XXI". En <http://www.iacat.com>.
- MUNN, P., LLOYD, G. i CULLEN, M. A. (2000). *Alternatives to Exclusion from School*. Londres: Paul Chapman Publishing Ltd.
- MUÑOZ-REPISO, M. i MURILLO, J. (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación*. Madrid: CIDE i MEC.
- MURPHY, J. (1991). *Restructuring Schools: Capturing and Assessing the Phenomena*. Nova York: Teachers College Press.
- MURPHY, S. (1993). "Writing portfolios in K-12 schools: Implications for linguistically diverse students". *Writing portfolios. A bridge from teaching to assessment*. Markham (Ontario): Pippin Publishing Limited.
- NAISBITT, J. i ABURDENE, P. (1990). *Megatrends 2000*. Nova York: William Morrow and Co.
- NAVARRO, V. (1998). *Neoliberalismo y Estado de bienestar*. Barcelona: Ariel.
- OCDE (1994). *Escuelas y calidad en la enseñanza. Informe internacional*. Madrid: Paidós-MEC.
- (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. París: Center for Educational Research and innovation.
- PADILLA, A. i ÁGUILA, A. R. (2001). *Las formas organizativas en la economía digital. De la estructura simple a la organización en red y virtual*. Madrid: Rama.
- PALMER, L. B. i GAU, R. (2003). *Charter school authorizing*. Fordham Institute.
- PARRILLA, A.; HERNÁNDEZ, E. i GALLEGO, C. (1997). *Educational Innovations as a School Answer to Diversity*. Paper presented at ECER.
- PASCUAL, M. (2006). *En qué mundo vivimos. Conversaciones con Manuel Castells*. Madrid: Alianza.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. I. (1992). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En J. GIMENO i A. PÉREZ. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, p. 338-429.
- (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- (2001). "La función educativa de la escuela pública actual". En J. GIMENO (coord.). *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid: Akal.
- (2002). "La educación infantil en la Aldea Global contemporánea. Retos y sugerencias". En J. L. GALLEGO (ed.). *La educación infantil: una apuesta de futuro*. Granada. II Congrés Internacional d'Educació Infantil, p. 60-81.
- PRADO, D. de (1999). *Educrea: la creatividad, motor de renovación esencial de la educación*. Santiago de Compostel·la: Universitat de Santiago de Compostel·la.

Màster Internacional de Creativitat Aplicada Total.

- PRIETO NAVARRO, L. (2004). “¿Es calificar el fin último de la educación, o hay otros objetivos?”. *Periódico Magisterio Español*, 24 de març del 2004.
- PROSSER, J. (ed.) (1999). *School culture*. Londres: Paul Chapman.
- RAMONET, I. (1995). “Cómo nos venden la moto”. En J. ESTEFANÍA. *Contra el pensamiento único*. Madrid: Taurus.
- RAYMOND, M. (2003). *The Performance of California Charter Schools*. Hoover Institution.
- RETORTILLO, F. (2001). *Las tecnologías de la información y la comunicación: su contribución al tercer entorno social*. Madrid: El Corte Inglés.
- REY, G. i VEGA, C. (2002). “Fase de sensibilización. Aprender entre todos y todas”. *Cuadernos de Pedagogía* 316.
- RICART, J. E. (1997). “Nuevas formas organizativas: características”. En J. E. RICART i J. L. ÁLVAREZ. *Cómo prepararse para las organizaciones del futuro*. Barcelona: Folio, p. 11-35.
- ROJO, J. (2002). “Una experiencia de encuentro y participación educativa: las comunidades de aprendizaje”. En *Participar, y cómo, en la educación. Esa es la cuestión*. Junta de Castilla i Lleó, Consejo Escolar de Castilla y León.
- ROSNAY, J. (1995). *L’homme symbolique: regards sur le troisième millènaire*. París: Du Soleil.
- RUÉ, J. (1999). “Escenarios, referentes y posibilidades”. *Cuadernos de Pedagogía* 283.
- SAN MARTÍN, A. (1995). *La escuela de las tecnologías*. València: Universitat de València.
- (2002). “Hacia un reparto equilibrado del poder en las organizaciones escolares”. *Revista de Organización y Gestión Educativa* 4, juliol-agost del 2002.
- SAN MARTÍN, A. i BELTRÁN, F. (2002). “La complejidad de la mirada a la escuela actual”. En E. MARTÍN RODRÍGUEZ (coord.). *Desarrollo de las instituciones educativas*. Madrid: UNED.
- SAN MARTÍN, A., PEIRATS, J. i SALES, C. (2000). “¿Son innovadoras las tecnologías de la información en los centros escolares? Un mito a cuestionar”. *XXI Revista de Educación* 2, p. 77-90.
- SANTO DOMINGO, R. (2006). “Otro estilo de concertada”. *Periódico Magisterio Español*, 13 de desembre del 2006.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Màlaga: Aljibe.
- (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: Muralla.
- SARASÚA, A. (2002). “Adhocracia o la innovación organizativa”. Actes de les comunicacions del VII CIOIE. Sant Sebastià.
- SAVATER, F. (1997). Entrevista. “La razón optimista”. *Cuadernos de Pedagogía* 262, octubre.
- SCHMELKES, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Washington DC: OEA.

- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós i MEC.
- SECRETARIA GENERAL DE L'ASSOCIACIÓ INTERNACIONAL DE CIUTATS EDUCADORES (2000). "Palerm obre les portes. L'escola adopta un monument". *Barcelona Educació 14*, desembre, p. 24-25.
- SENGE, P. (1992/1995). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- SHARMA, R. (2003). *Las ocho claves del liderazgo del monje que vendió su Ferrari*. Barcelona: Grijalbo.
- STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- (1992). *Curriculum considerations in inclusive class-rooms*. Baltimore (Maryland): Paul H. Brookes Publishing.
- TALIS (2009). *La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Informe comparativo de los diversos sistemas educativos*. OCDE.
- TERRÉN, E. (2005). "Rutina, diversidad e incertidumbre: la organización educativa ante entornos multiculturales". En M. FERNÁNDEZ i M. GUTIÉRREZ (coord.). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Universitat Internacional d'Andalusia: Akal
- TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- TOURAINÉ, A. (1997). "Prefaci". En J. ESTEFANÍA. *Contra el pensamiento único*. Madrid: Taurus.
- TRILLA, J. (1999). "La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos". *Cuadernos de pedagogía 278*, p. 44-48.
- TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (2003). Bilbao: Universitat de Deusto.
- VALLESPÍN, F. (2000). *El futuro de la política*. Madrid: Taurus.
- VEUGELERS, W. i ZIJLSTRA, H. (2002). "Redes de escuelas: una herramienta poderosa". *Cuadernos de Pedagogía 319*, desembre.
- VILLA, A. (2004). "Liderazgo para la innovación". En A. Villa. *Dirección para la innovación. Apertura de los centros en la sociedad de la información*. Bilbao: ICE, Universitat de Deusto.
- WELLS, G. (2006). "La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad". En DA. *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M. A. (1999). "Nuevas orientaciones en la atención a la diversidad". *Congreso Internacional sobre la Atención a la Diversidad*. Santiago de Compostel·la.
- (2000). "Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras". Madrid. *Actas del XII Congreso Nacional y Iberoamericano de Pedagogía*, p. 241-271.
- (2000a). "Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje". *Revista Española de Pedagogía 217* (LVIII), p. 459-489.
- (2001). "Evaluación de los aprendizajes en la Universidad". En A. GARCÍA-VALCÁRCEL (coord.) *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.



ZUDAIRE, B. i LAVADO, J. (2002). “Fase de selección de prioridades y organización. No todo es posible al mismo tiempo”. *Cuadernos de Pedagogía* 316.