

A tu Miquel,
per la teva paciència i
bon humor,

i per a la personeta
de qui hem de tenir cura
a partir de ja.

Ara que puc dir que he acabat un gran repte; cal que recordi i alhora agraeixi, el suport i l'ajuda de tots aquells i aquelles que heu contribuït a aconseguir-ho.

Començo per en Joaquín, que com a director d'aquesta tesi, m'ha guiat des d'abans, durant i, espero que també després.

Segueixo pel Departament d'Ensenyament que em va concedir una Llicència d'Estudis retribuïda sense la qual no hagués pogut realitzar l'estudi de camp; els jutges que, d'una manera desinteressada han contribuït a l'elaboració del qüestionari validant-lo; també els molts mestres anònims que van aconseguir treure el temps i les ganes per contestar-lo; i els quatre centres que primer van confiar i després participar en l'assessorament.

Tampoc puc oblidar als companys i companyes de l'escola, que sempre m'heu encoratjat a seguir endavant i, als amics i amigues (en especial en Chelo) que no heu parat de demostrar-me que puc comptar amb vosaltres pel que sigui.

I finalment a la família, que esteu al meu costat sempre i, en especial al meu avi. No sé qui dels dos està més orgullós d'haver fet aquest esforç, si ell o jo.

Gràcies per tot.

**EL PCC
COM A DOCUMENT
DE CANVI I D'INNOVACIÓ
ALS CENTRES EDUCATIUS DE PRIMÀRIA**

Autora: LURDES MARTÍNEZ MÍNGUEZ

Director: JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN

**Departament de Pedagogia Aplicada
Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona**

Any 2000

ÍNDIX GENERAL

ÍNDIX D'ESQUEMES, GRÀFICS, QUADRES I TAULES.....	V
--	---

INTRODUCCIÓ.....	1
------------------	---

A - MARC TEÒRIC. LA REFORMA, EL PCC I LES INNOVACIONS.....	3
--	---

1. ELS NOUS REPTES DEL SISTEMA EDUCATIU I DELS CENTRES.....	3
---	---

1.1. DEL SISTEMA EDUCATIU.....	3
1.1.1. UNA ALTRA REFORMA ARA?.....	3
1.1.2. LES NOVES ETAPES EDUCATIVES.....	4
1.1.3. FORMACIÓ PERMANENT.....	7
1.1.4. L'AUGMENT DE LA QUALITAT.....	10
1.1.5. L'AVUACIÓ.....	10
1.1.6. CURRÍCULUM.....	12
1.2. DELS CENTRES.....	12
1.2.1. INTRODUCCIÓ.....	12
1.2.2. AUTONOMIA INSTITUCIONAL.....	14
1.2.3. ORGANITZACIÓ.....	21
1.2.4. PROJECTES DE CENTRE.....	27
1.2.4.1. Documents de llarg termini.....	37
1.2.4.2. Documents a curt termini.....	42
1.3. Síntesi del capítol.....	50

2. CURRÍCULUM.....	52
--------------------	----

2.1. CONSIDERACIONS PRÈVIES.....	52
2.2. BREU HISTÒRIA DEL CURRÍCULUM A TRAVÉS DEL TEMPS.....	52
2.3. Les fonts del currículum.....	57
2.4. QUÈ ÉS EL CURRÍCULUM?.....	60
2.4.1. Concepcions i definicions.....	61
2.5. MODELS EN LA TEORIA DEL CURRÍCULUM.....	69
2.6. COMPONENTS DEL CURRÍCULUM.....	75
2.6.1. CONTEXT.....	75
2.6.1.1. Macrocontext.....	76
2.6.1.2. Microcontext.....	77
2.6.2. ELEMENTS PERSONALS.....	77
2.6.2.1. Alumnat.....	77
2.6.2.2. Professorat.....	78
2.6.2.3. Pares/Mares.....	78
2.6.3. FINS I OBJECTIUS.....	79
2.6.4. CONTINGUTS.....	83
2.6.4.1. Fonts.....	84
2.6.4.2. Criteris pedagògics de selecció.....	85
2.6.4.3. Estructures del contingut.....	86
2.6.4.4. Classificació del contingut.....	88
2.6.5. ACTIVITATS.....	91
2.6.5.1. Criteris de disseny i selecció d'activitats.....	93
2.6.6. METODOLOGIA.....	96
2.6.6.1. La comunicació didàctica.....	97
2.6.6.2. Factors que la determinen.....	99
2.6.6.3. Classificació.....	99
2.6.7. MITJANS.....	114
2.6.8. AVALUACIÓ.....	118
2.6.8.1. Concepte d'avaluació.....	119
2.6.8.2. Característiques.....	121

2.6.8.3.	Dimensions.....	123
2.6.8.4.	Problemàtiques.....	130
2.7.	<i>Síntesi del capítol</i>	131
3.	DISSENY CURRICULAR	135
3.1.	<i>INTRODUCCIÓ</i>	135
3.2.	<i>MARC CURRICULAR</i>	135
3.2.1.	FONTS.....	136
3.3.	<i>DISSENY CURRICULAR (DC)</i>	137
3.3.1.	ANTECEDENTS.....	137
3.3.2.	NIVELLS DE CONCRECIÓ.....	138
3.3.2.1.	1r Nivell de concreció.....	140
3.3.2.2.	2n Nivell de concreció.....	143
3.3.2.3.	3r Nivell de concreció.....	146
3.3.3.	DIRECTRIUS.....	148
3.3.3.1.	Finalitats Educatives.....	148
3.3.3.2.	Criteris metodològics.....	151
3.3.3.3.	Criteris d'avaluació.....	152
3.3.3.4.	Continguts de l'ensenyament.....	154
3.3.4.	RESUM DE LES PRINCIPALS OPCIONS O PRINCIPIS DE LA PROPOSTA.....	158
3.4.	<i>PROJECTE CURRICULAR DE CENTRE (PCC)</i>	159
3.4.1.	INTRODUCCIÓ.....	159
3.4.2.	DEFINICIONS.....	160
3.4.3.	COMPONENTS.....	161
3.4.3.1.	Què ensenyar?.....	162
3.4.3.2.	Quan ensenyar?.....	164
3.4.3.3.	Com ensenyar?.....	167
3.4.3.4.	Què, com i quan avaluar?.....	172
3.4.4.	COM S'ELABORA EL PCC.....	176
3.4.4.1.	Condicions prèvies i aspectes a tenir en compte.....	178
3.4.4.2.	Procediments generals.....	180
3.4.4.3.	Fases.....	182
3.4.5.	NORMATIVA.....	207
3.4.6.	RECOLZAMENTS.....	213
3.4.6.1.	Formació fora dels centres.....	213
3.4.6.2.	Formació en els propis centres.....	214
3.4.6.3.	L'assessorament.....	215
3.4.6.4.	Inspecció.....	216
3.4.6.5.	Equips d'Assessorament Psicopedagògics (EAP).....	216
3.5.	<i>Síntesi del capítol</i>	216
4.	CANVI I INNOVACIÓ	221
4.1.	<i>INTRODUCCIÓ</i>	221
4.2.	<i>CONCEPTUALITZACIÓ</i>	222
4.2.1.	DEFINICIONS.....	222
4.2.2.	DIMENSIONS.....	225
4.2.3.	PERSPECTIVES I MODELS.....	227
4.3.	<i>FASES</i>	234
4.3.1.	PLANIFICACIÓ.....	235
4.3.2.	DISSEMINACIÓ O DIFUSIÓ.....	237
4.3.3.	ADOPCIÓ / ADAPTACIÓ.....	239
4.3.4.	IMPLEMENTACIÓ O DESENVOLUPAMENT.....	242
4.3.5.	AVALUACIÓ.....	244
4.4.	<i>ESTRATÈGIES DE CANVI I INNOVACIÓ</i>	249
4.4.1.	ESTRATÈGIES DE CARÀCTER GLOBAL O GENERAL.....	252
4.4.1.1.	Desenvolupament Organitzatiu.....	252
4.4.1.2.	Moviment d'Escoles Eficaces.....	255
4.4.1.3.	Revisió Basada en l'Escola.....	256
4.4.1.4.	La Solució de Problemes.....	259
4.4.1.5.	Desenvolupament Col·laboratiu.....	260
4.4.1.6.	Formació en Centres.....	262

4.4.2.	ESTRATÈGIES DE CARÀCTER ESPECÍFIC.....	264
4.4.2.1.	Estratègia de Vincles Interinstitucionals.....	264
4.4.2.2.	Xarxa d'Escoles	266
4.4.2.3.	La "Formació Clínica" del Professorat	267
4.4.2.4.	Èstratègia Tècnica-Atenuada d'Implementació	268
4.4.2.5.	Canvi de la Realitat Escolar	269
4.5.	<i>EL PAPER DELS EQUIPS DIRECTIUS DAVANT DE LA INNOVACIÓ</i>	271
4.6.	<i>RESISTÈNCIES-FACILITADORS DE LA INNOVACIÓ</i>	273
4.7.	<i>INDICADORS DEL FRACÀS D'UNA INNOVACIÓ</i>	276
4.8.	<i>EL PCC COM A INSTRUMENT DE CANVI I INNOVACIÓ</i>	277
4.9.	<i>Síntesi del capítol</i>	280

B – MARC PRÀCTIC - ANÀLISI DE LA REALITAT. ESTUDI SOBRE EL PROCÉS D'ELABORACIÓ, APLICACIÓ I AVALUACIÓ DEL P.C.C..... 283

5. DISSENY I INSTRUMENTALITZACIÓ DE L'ESTUDI.....283

5.1.	<i>DISSENY</i>	283
5.1.1.	PROBLEMÀTICA	283
5.1.2.	OBJECTIUS.....	283
5.1.3.	METODOLOGIA.....	284
5.1.4.	DISSENY DEL PLA DE TREBALL	287
5.2.	<i>INSTRUMENTALITZACIÓ</i>	289
5.2.1.	PLANTEJAMENTS PREVIS. INSTRUMENTS I TÈCNiques D'AVAlUACIÓ.....	289
5.2.1.1.	Tipus	289
5.2.2.	PROCÉS DE CONSTRUCCIÓ	291
5.2.2.1.	De l'estudi genèric	292
5.2.2.2.	De l'estudi específic	303
5.2.3.	RELACIÓ ENTRE ELS INSTRUMENTS I LES VARIABLES D'ANÀLISI.....	306
5.3.	<i>Síntesi del capítol</i>	309

6. DESENVOLUPAMENT DE L'ESTUDI311

6.1.	<i>PROCÉS D'APLICACIÓ</i>	311
6.1.1.	DETERMINACIÓ DE LES MOSTRES.....	311
6.1.1.1.	Determinació de la mostra on s'ha d'aplicar el qüestionari	312
6.1.1.2.	Determinació dels centres de l'estudi-assessorament.....	313
6.1.2.	APLICACIÓ DE L'ESTUDI	314
6.1.2.1.	Aplicació dels qüestionaris.....	314
6.1.2.2.	Realització de l'estudi en centres	316
6.1.3.	TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ.....	319
6.1.3.1.	Explotació estadística de les dades resultants de l'aplicació del qüestionari.....	320
6.1.3.2.	Anàlisi de les enquestes, entrevistes, sessions i instruments dels centres de l'estudi específic.....	326
6.1.3.3.	Recull dels comentaris dels ítems d'ampliació	326
6.2.	<i>INCIDÈNCIES</i>	327
6.3.	<i>Síntesi del capítol</i>	328

7. RESULTATS DE L'ESTUDI.....329

7.1.	<i>L'ESTUDI GENÈRIC</i>	329
7.1.1.	ANÀLISI DE FREQUÈNCIES	329
7.1.1.1.	Dades generals	330
7.1.1.2.	Puntuacions i dades majoritàries	340
7.1.1.3.	Dades de les puntuacions obtingudes segons les variables d'anàlisi.....	389
7.1.2.	ANÀLISI D'ESTADÍSTICA INFERENCIAL	394
7.1.2.1.	Comparació de mitjanes o anàlisi de varianza o chi quadrat de cadascun dels ítems dels qüestionaris i les variables descriptives.....	394
7.2.	<i>L'ESTUDI ESPECÍFIC</i>	415

7.2.1.	RESULTATS DERIVATS DE LES SESSIONS DE TREBALL DELS CENTRES ASSESSORATS, CLASSIFICATS SEGONS LES VARIABLES D'ANÀLISI.....	415
7.2.2.	RESULTATS DERIVATS DELS INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ PROPIS DE CADA CENTRE ASSESSORAT, CLASSIFICATS SEGONS LES VARIABLES D'ANÀLISI.....	435
7.3.	QUÈ HA PASSAT AMB EL PCC?(SÍNTESI DELS RESULTATS).....	447

C- ÚLTIMES REFLEXIONS..... 457

8.	CONCLUSIONS, PROPOSTES I LIMITACIONS	457
8.1.	CONCLUSIONS.....	457
8.1.1.	conclusions parcials	458
8.1.1.1.	De l'anàlisi concret de l'estudi de camp	458
8.1.1.2.	De l'anàlisi global.....	461
8.1.2.	Conclusió general.....	465
8.2.	PROPOSTES D'INTERVENCIÓ.....	468
8.3.	LIMITACIONS.....	471
8.4.	SUGGERIMENTS PER A FUTURES INVESTIGACIONS.....	472

D- BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA I CONSULTADA..... 475

E- ANNEXOS.....497

ANNEX 1.	DOCUMENT: EXEMPLE DE PAUTES D'ANÀLISI DEL PROJECTE CURRICULAR.....	497
ANNEX 2.	DOCUMENT: EJEMPLO DE GUIÓN PARA EL DEBATE SOBRE UN PCC QUE SE APLICA.....	499
ANNEX 3.	DOCUMENT: CRITERIOS PARA VALORAR EL "DCB".....	501
ANNEX 4.	DOCUMENT: GUÍA PARA LA SUPERVISIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR.....	503
ANNEX 5.	DOCUMENT: CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN SOBRE LA APLICACIÓN DE LOS PROYECTOS,CURRICULARES.....	505
ANNEX 6.	ARTICLE: UN DISEÑO PARA LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR.....	507
ANNEX 7.	DOCUMENT: SEGUIMENT DE L'ELABORACIÓ DEL PROJECTE CURRICULAR ALS CENTRES.....	513
ANNEX 8.	DOCUMENT: QÜESTIONARI SOBRE LA CONSTRUCCIÓ DEL PROJECTE CURRICULAR de centre.....	521
ANNEX 9.	PRIMERA REDACCIÓ DEL QÜESTIONARI.....	525
ANNEX 10.	SEGONA REDACCIÓ DEL QÜESTIONARI.....	539
ANNEX 11.	EXEMPLE DE PART DEL QÜESTIONARI PER FER LA VALIDACIÓ ELS JUTGES.....	551
ANNEX 12.	CARTA DE PRESENTACIÓ ALS JUTGES QUE FAN LA VALIDACIÓ.....	553
ANNEX 13.	RESULTATS DE LA VALIDACIÓ DEL CONTINGUT PER PART DELS JUTGES	555
ANNEX 14.	IAPCO DELS EQUIPS DIRECTIUS.....	561
ANNEX 15.	IAPCO DEL PROFESSORAT.....	567
ANNEX 16.	ENQUESTA SELECCIÓ CENTRES ESTUDI ESPECÍFIC.....	573
ANNEX 17.	CARTA PRESENTACIÓ QÜESTIONARIS ENVIATS PER CORREU.....	575
ANNEX 18.	EXEMPLE D'ENTREVISTA INICIAL I ANÀLISI DE DOCUMENTS. CENTRE 3	577
ANNEX 19.	EXEMPLE D'ACTES DE L'ASSESSORA DE LES SESSIONS DE TREBALL. CENTRE 4.....	583
ANNEX 20.	EXEMPLE D'INSTRUMENT PER L'AVALUACIÓ DEL PCC. CENTRE 2.....	603
ANNEX 21.	REULL DE RESPOSTES DEL IAPCO DELS EQUIPS DIRECTIUS I DEL PROFESSORAT.....	607
ANNEX 22.	QUADRE CODIFICACIÓ I CATEGORIES EXPLOTACIÓ ESTADÍSTICA IAPCO.....	657
ANNEX 23.	QUADRE DE RELACIÓ ENTRE LES VARIABLES D'ANÀLISI I ELS INSTRUMENTS DE L'ESTUDI GENÈRIC I ESPECÍFIC.....	669
ANNEX 24.	RESULTATS ESTUDI GENÈRIC SEGONS VARIABLES D'ANÀLISI.....	673
ANNEX 25.	QUADRE NUMÈRIC SIGNIFICACIONS ESTADÍSTICA INFERENCIAL.....	683
ANNEX 26.	RESULTATS ACTUACIONS ASSESSORAMENT ESTUDI ESPECÍFIC SEGONS VARIABLES D'ANÀLISI.....	691
ANNEX 27.	RESULTATS INSTRUMENT PER L'AVALUACIÓ DEL PCC. CENTRE 2.....	721

ÍNDIX ESQUEMES

ESQUEMA 1.1: ORDENACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU.	5
ESQUEMA 1.2: FASES D'ELABORACIÓ DELS PROJECTES DE CENTRE.	32
ESQUEMA 1.3: DIMENSIONS DEL PEC.	38
ESQUEMA 1.4: ESTRUCTURA DEL CONTINGUT DEL PEC.	39
ESQUEMA 1.5: ESTRUCTURA DEL RRI.	41
ESQUEMA 1.6: EXEMPLE D'UN ESQUEMA DE PLA ANUAL. (MUNICIO 1986).....	43
ESQUEMA 1.7: ESTRUCTURA DEL PRESSUPOST.	47
ESQUEMA 1.8: ESTRUCTURA DE LA MEMÒRIA.	49
ESQUEMA 2.1: MODEL DIDÀCTIC INFORMATIU.	98
ESQUEMA 2.2: MODEL DIDÀCTIC INTERACTIU.	98
ESQUEMA 2.3: MODEL DIDÀCTIC RETROACTIU.	98
ESQUEMA 3.1: EL DISSENY CURRICULAR BASAT EN NIVELLS DE CONCRECIÓ.	139
ESQUEMA 3.2: VISIÓ DE CONJUNT DELS COMPONENTS CURRICULARS DE L'ENSENYAMENT OBLIGATORI. (COLL, 1996: 72).....	141
ESQUEMA 3.3: VISIÓ DE CONJUNT DE L'ESTRUCTURA DEL DISSENY CURRICULAR D'UN CICLE QUALSEVOL DE L'ENSENYAMENT OBLIGATORI.	147
ESQUEMA 3.4: PROCÉS DE CONCRECIÓ DE LES INTENCIONS EDUCATIVES EN EL MODEL DE DISSENY CURRICULAR PER A L'ENSENYAMENT OBLIGATORI (COLL, 1984: 32).....	150
ESQUEMA 3.5: ESQUEMA QUE POT GUIAR EL PROCÉS DE REDACCIÓ I REVISIÓ DEL PCC. (GAIRÍN I ALTRES, 1997: 72).....	193
ESQUEMA 5.1: ANÀLISI DE LA SITUACIÓ ACTUAL I EL QUE COMPORTA EL PCC.....	285
ESQUEMA 5.2: GUIÓ ENTREVISTA INICIAL EQUIP DIRECTIU.....	305
ESQUEMA 5.3: APARTATS ACTES SESSIONS DE TREBALL.	306

ÍNDIX GRÀFICS

GRÀFIC 1.1: ELEMENTS ESTÀTICS I DINÀMICS D'UNA ORGANITZACIÓ.	13
GRÀFIC 1.2: RELACIONS ENTRE NORMATIVA-AUTONOMIA I ORGANITZACIÓ MANIFESTA-INFORMAL.	17
GRÀFIC 1.3: L'ESCOLA COM A SISTEMA.	24
GRÀFIC 1.4: PERSPECTIVES DES D'ON CONSIDERAR EL PROJECTE DE GESTIÓ D'UN CENTRE EDUCATIU.	28
GRÀFIC 1.5: NIVELLS DE PLANIFICACIÓ DELS ÒRGANS I RESPONSABLES DELS CENTRES.....	29
GRÀFIC 1.6: ESTRUCTURA CONCEPTUAL D'UN PLA ANUAL.....	44
GRÀFIC 1.7: RELACIÓ ENTRE PLA ANUAL DE CENTRE I PLANS ESPECÍFICS.	44
GRÀFIC 2.1: L'OBJECTIVACIÓ DEL CURRÍCULUM EN EL PROCÉS DEL SEU DESENVOLUPAMENT, SEGONS GIMENO SACRISTÁN (1988).	69
GRÀFIC 2.2: MODEL DE TAYLOR O DEL CUB.	71
GRÀFIC 2.3: MODEL DE FRANK O DE L'HEXÀGON.....	71
GRÀFIC 2.4: MODEL DE KLAUSMEIER.	72
GRÀFIC 2.5: MODEL DE TYLER.	72
GRÀFIC 2.6: MODEL LINEAL.....	72
GRÀFIC 2.7: MODEL DE TABA.....	73
GRÀFIC 2.8: MODEL DE WHEELER.	73
GRÀFIC 2.9: MODEL DE GIMENO SACRISTÁN.....	74
GRÀFIC 2.10: MODEL DE MARTÍNEZ MÍNGUEZ (ADAPTACIÓ DELS MODELS DE GIMENO SACRISTÁN I TABA).....	74
GRÀFIC 3.1: SOBRE QUÈ PROPORCIONA INFORMACIÓ EL PCC?.....	162
GRÀFIC 4.1: FASES DEL DESENVOLUPAMENT ORGANITZATIU DE LIPPITT.....	255
GRÀFIC 6.1: CONTRASTACIÓ D'INSTRUMENTS, MOMENTS I INFORMANTS.	317
GRÀFIC 7.1: PROVÍNCIES.....	330
GRÀFIC 7.2: TITULARITAT DELS CENTRES.....	331
GRÀFIC 7.3: GRANDÀRIA DELS CENTRES.	332
GRÀFIC 7.4: ESTABILITAT DE LA PLANTILLA.....	332
GRÀFIC 7.5: DOTACIÓ BIBLIOTEQUES DELS CENTRES.	333
GRÀFIC 7.6: % MESTRES DEL CENTRE QUE S'HAN FORMAT ASSISTINT A CURSOS SOBRE LA REFORMA.....	333
GRÀFIC 7.7: DURADA DELS EQUIPS DIRECTIUS.	334
GRÀFIC 7.8: GRANDÀRIA DE LES POBLACIONS ON TREBALLA EL PROFESSORAT.	335

GRÀFIC 7.9: GÈNERE MASCULÍ O FEMENÍ DEL PROFESSORAT	335
GRÀFIC 7.10: EDAT DEL PROFESSORAT	336
GRÀFIC 7.11: ANYS D'EXPERIÈNCIA DEL PROFESSORAT EN ENSENYAMENT.....	336
GRÀFIC 7.12: TITULACIÓ DEL PROFESSORAT.....	337
GRÀFIC 7.13: DISTRIBUCIÓ DEL PROFESSORAT PER CICLES	337
GRÀFIC 7.14: ESPECIALITAT O LLOC DE LA PLANTILLA QUE S'OCUPA EN EL CENTRE.....	338
GRÀFIC 7.15: SITUACIÓ LABORAL DEL PROFESSORAT	339
GRÀFIC 7.16: N° DE CURSOS DE FORMACIÓ RELACIONATS AMB LA REFORMA QUE HAN ASSISTIT	339

ÍNDEX QUADRES

QUADRE 1.1: COMPARACIÓ DE DETERMINADES VARIÀBLES EN UNA ESCOLA DEPENDENT I AUTÒNOMA.	15
QUADRE 1.2: COMPARACIÓ CENTRE EDUCATIU VERSÀTIL I TRADICIONAL.....	19
QUADRE 1.3: CONCEPCIONS ACTUALS DE L'ESCOLA COM A ORGANITZACIÓ.....	25
QUADRE 1.4: COMPARATIU DELS DIFERENTS DOCUMENTS DEL PROJECTE DE CENTRE.....	36
QUADRE 2.1: CARACTERÍSTIQUES DE LA METODOLOGIA DELS PROFESSORAT PROGRESSISTA I TRADICIONAL.....	100
QUADRE 2.2: CRITERIS PER L'ELECCIÓ DE LA TÈCNICA DE DINÀMICA DE GRUP MÉS ADEQUADA. CIRIGLIANO I VALVERDE (1966: 80-82).....	112
QUADRE 2.3: DIMENSIONS BÀSIQUES DE L'AVALUACIÓ EDUCATIVA. (ADAPTACIÓ DE TEJADA, 1993)	124
QUADRE 2.4: TIPUS D'AVALUACIONS SEGONS LA FINALITAT.....	127
QUADRE 3.1: RELACIÓ ENTRE ELS TIPUS D'AVALUACIÓ I LES PREGUNTES SOBRE EL CURRÍCULUM.....	174
QUADRE 3.2: ASPECTES QUE CAL CONSIDERAR EN EL PCC. (ADAPTACIÓ DEL QUADRE DE DEL CARMEN I ZABALA (1992: 24).....	175
QUADRE 3.3: RELACIÓ ENTRE LES PREGUNTES SOBRE EL CURRÍCULUM, ELS NIVELLS DE CONCRECIÓ, EL DOCUMENT I L'AGENT RESPONSABLE.....	176
QUADRE 3.4: MODALITAT D'AGRUPAMENT DEL PROFESSORAT PER ELABORAR EL PCC.....	187
QUADRE 3.5: ESTRATÈGIES D'INTERVENCIÓ AMB GRUPS DE PROFESSORAT.....	192
QUADRE 3.6: COM OBTENIR ÈXIT EN LES REUNIONS. GAIRÍN I ALTRES (1997: 99).....	194
QUADRE 3.7: TÈCNiques DE REUNIONS DE TREBALL (ANDER-EGG, 1985: 101).....	195
QUADRE 3.8: ÒRGANS IMPLICATS I TASQUES ASSIGNADES EN L'ELABORACIÓ I APLICACIÓ DEL PCC(GAIRÍN I ALTRES, 1997: 107).....	196
QUADRE 3.9: ORGANITZEM ELS PROCESSOS D'ELABORACIÓ. (GAIRÍN I ALTRES, 1997: 117).	197
QUADRE 3.10: CONDICIONS I CARACTERÍSTIQUES DE L'AVALUACIÓ DEL PCC.....	200
QUADRE 3.11: CAMINS DE L'AVALUACIÓ INSTITUCIONAL	201
QUADRE 3.12: ACTIVITATS QUE COMPORTA EL DISSENY D'UNA AVALUACIÓ(GAIRÍN I ZABALZA, 1990)	202
QUADRE 3.13: TÈCNiques O INSTRUMENTS DE L'AVALUACIÓ DEL PCC.....	204
QUADRE 3.14: COMPARATIU NORMATIVA COMENÇAMENT DE CURS PEL QUE FA AL PCC	211
QUADRE 4.1: PARADIGMES I CARACTERÍSTIQUES DE LA INNOVACIÓ.	228
QUADRE 4.2: ENFOCAMENTS EN L'AVALUACIÓ DE PROGRAMES.	245
QUADRE 4.3: MODELS D'AVALUACIÓ CURRICULAR (TEJADA, 1988 B: 114-116).	247
QUADRE 4.4: MATRIU DEL PROCÉS DE REVISIÓ BASADA EN L'ESCOLA (RBE). (HOPKINS, 1989: 118)	258
QUADRE 4.5: ORIENTACIONS PEL PROJECTE DE FORMACIÓ EN CENTRES (GAIRÍN I ALTRES (1997: 81).	263
QUADRE 4.6: EL PAPER DELS DIRECTIUS SEGONS LES FASES DE LA INNOVACIÓ (TEJADA, 1996: 170)..	272
QUADRE 5.1: TEMPORITZACIÓ DEL PLA DE TREBALL.	288
QUADRE 6.1: DIAGRAMA DE FLUX EN UNA ENQUESTA POSTAL (HOINVILLE I JOWELL, 1978)	314
QUADRE 6.2: SEQÜÈNCIA DE CALENDARI, PERSONES REUNIDES I TEMES TRACTATS EN CADA SESSIÓ DE TREBALL DE CADA CENTRE	319
QUADRE 7.1: COMPARATIU RESULTATS ESCALA NUMÈRICA I TEXT ESCRIT	389
QUADRE 7.2: ANÀLISI NUMÈRIC SIGNIFICACIONS ESTADÍSTICA INFERENCIAL	397
QUADRE 7.3: RESULTATS ACTUACIONS ASSESSORAMENT ESTUDI ESPECÍFIC.....	416-435
QUADRE 7.4: RESULTATS INSTRUMENTS CENTRES ESTUDI ESPECÍFIC.....	436-447
QUADRE 7.5: SÍNTESI DELS RESULTATS.....	447-455

ÍNDEX TAULES

TAULA 5.1: MATRIU D'INFORMACIÓ SOL·LICITADA EN LES DIFERENTS ESTRATÈGIES DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	307
TAULA 6.1: NOMBRE D'ESCOLES D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA DE CATALUNYA	312
TAULA 7.1: DADES REFERENTS A LES PROVÍNCIES CATALANES	330
TAULA 7.2: DADES REFERENTS A LA TITULARITAT DELS CENTRES	331
TAULA 7.3: DADES REFERENTS A LA GRANDÀRIA DELS CENTRES	332
TAULA 7.4: DADES REFERENTS AL PERCENTATGE DE DEFINITIVS EN ELS CENTRES	332
TAULA 7.5: DADES REFERENTS AL PERCENTATGE DE LA PLANTILLA DELS CENTRES QUE HAN ASSISTIT A CURSOS SOBRE LA REFORMA	333
TAULA 7.6: DADES REFERENTS A L'EDAT DEL PROFESSORAT	336
TAULA 7.7: DADES REFERENTS ALS ANYS D'EXPERIÈNCIA EN L'ENSENYAMENT	336
TAULA 7.8: DADES REFERENTS A LES TITULACIONS DEL PROFESSORAT	337
TAULA 7.9: DADES REFERENTS A L'ESPECIALITAT O LLOC DE LA PLANTILLA QUE S'OCUPA	338
TAULA 7.10: DADES REFERENTS A LA SITUACIÓ LABORAL QUE ES TÉ EN EL CENTRE	338
TAULA 7.11: DADES REFERENTS ALS CURSOS DE FORMACIÓ RELACIONATS AMB LA REFORMA	339
TAULA 7.12: PUNTUACIONS ÍTEMS SI / NO IAPCO EQUIPS DIRECTIUS	341
TAULA 7.13: PUNTUACIONS ÍTEMS SI / NO IAPCO PROFESSORAT	344
TAULA 7.14: COMPARACIÓ PUNTUACIONS ÍTEMS SI / NO IAPCO EQUIPS DIRECTIUS I PROFESSORAT ...	345
TAULA 7.15: PUNTUACIONS ÍTEMS 1-2-3-4 IAPCO EQUIPS DIRECTIUS	347
TAULA 7.16: PUNTUACIONS ÍTEMS 1-2-3-4 IAPCO PROFESSORAT	353
TAULA 7.17: COMPARACIÓ PUNTUACIONS ÍTEMS 1-2-3-4 IAPCO EQUIPS DIRECTIUS I PROFESSORAT .	357
TAULA 7.18: PUNTUACIONS ÍTEM II-1.-	363
TAULA 7.19: ANYS ÍTEM II-1.-	363
TAULA 7.20: PUNTUACIONS ÍTEMS III 3_3_1 i III 2_2_1	363
TAULA 7.21: PUNTUACIONS ÍTEMS III 3_3 i III 2_3	364
TAULA 7.22: PUNTUACIONS ÍTEM III 2_4	365
TAULA 7.23: PUNTUACIONS ÍTEMS III 3_19 i III 2_18	365
TAULA 7.24: PUNTUACIONS ÍTEM V_19A	367
TAULA 7.25: PUNTUACIONS ÍTEM V_19B	370
TAULA 7.26: PUNTUACIONS ÍTEM V_19C	371
TAULA 7.27: PUNTUACIONS ÍTEM V_20A	373
TAULA 7.28: PUNTUACIONS V_21A	375
TAULA 7.29: PUNTUACIONS ÍTEM V_22A	378
TAULA 7.30: PUNTUACIONS ÍTEM V_24A	380
TAULA 7.31: PUNTUACIONS ÍTEM V_24B	381
TAULA 7.32: PUNTUACIONS ÍTEMS V_25A i V_23A	383
TAULA 7.33: PUNTUACIONS ÍTEMS V_25B i V_23B	383
TAULA 7.34: PUNTUACIONS ÍTEMS V_25C i V_23C	383
TAULA 7.35: PUNTUACIONS ÍTEMS V_25D i V_23D	383
TAULA 7.36: PUNTUACIONS ÍTEMS V_26/27 i V_24/25	384
TAULA 7.37: RESULTATS ESTUDI GENÈRIC	394
TAULA 7.38: SIGNIFICACIONS PER BLOCS DEL IAPCO	397
TAULA 7.39: VARIABLE DESCRIPTIVA TITULARITAT	399
TAULA 7.40: VARIABLE DESCRIPTIVA GRANDÀRIA CENTRES	399
TAULA 7.41: VARIABLE DESCRIPTIVA PLANTILLA	400
TAULA 7.42: VARIABLE DESCRIPTIVA BIBLIOTECA	400
TAULA 7.43: VARIABLE DESCRIPTIVA CURSOS REFORMA	401
TAULA 7.44: VARIABLE DESCRIPTIVA DURADA EQUIP DIRECTIU	401
TAULA 7.45: VARIABLE DESCRIPTIVA PROVÍNCIA	402
TAULA 7.46: VARIABLE DESCRIPTIVA SEXE	402
TAULA 7.47: VARIABLE DESCRIPTIVA EDAT	403
TAULA 7.48: VARIABLE DESCRIPTIVA ANYS ENSENYAMENT	403
TAULA 7.49: VARIABLE DESCRIPTIVA TITULACIÓ	403
TAULA 7.50: VARIABLE DESCRIPTIVA CICLE	404
TAULA 7.51: VARIABLE DESCRIPTIVA ESPECIALITAT	404
TAULA 7.52: VARIABLE DESCRIPTIVA SITUACIÓ LABORAL	405
TAULA 7.53: VARIABLE DESCRIPTIVA CURSOS FORMACIÓ	406
TAULA 7.54: VARIABLE DESCRIPTIVA POBLACIÓ	406

EL PCC COM A DOCUMENT DE CANVI I D'INNOVACIÓ EN ELS CENTRES EDUCATIUS DE PRIMÀRIA

INTRODUCCIÓ

Cal reconèixer que el meu primer contacte amb els Projectes Curriculars de Centre (PCC) va ser més aviat per obligació que no pas per interès o motivació personal. Corria l'any 1992 quan em vaig estrenar com a Cap d'estudis, i la meua primera formació en aquest càrrec es referia a ser la dinamitzadora de l'elaboració del PCC.

La meua reacció va ser de total preocupació, ja que a més de no haver fet mai de Cap d'estudis, era la responsable d'aconseguir que el professorat del centre elaborés un document totalment nou, del qual ni jo mateixa no n'estava segura, ni els companys/es en tenien ganes (els comentaris manifestaven un alt cansament i reticència d'escriure documents com el Projecte Educatiu de Centre).

Ja es pot veure doncs que la situació inicial no era gens idònia, i a mi el que més em venia al cap eren dubtes i més dubtes: com m'ho faré?, per on començo?, de quin material parteixo?, com ens agrupem?, quantes hores hi dediquem?, cada quan ens reunim?, com els motivo?, com aconseguirem sentir-nos satisfets del que fem?, acabarem pitjor que hem començat?, direm que és un rotllo i no serveix per res?, em diran que sóc una inútil com a Cap d'estudis i que més val que em retiri?...

D'altra banda, però, el que m'havien explicat del PCC i el que jo havia llegit, m'indicava que tenia moltes possibilitats de modificar, adequar i millorar el currículum que estàvem ensenyant a l'alumnat i que, a més, podia millorar molt la dinàmica i cultura de funcionament de l'equip de mestres, ja que reclamava molta coordinació, treball en equip, implicació i consens.

Així és que tot i els meus dubtes, creia que intentar resoldre'ls i posar-se a treballar i dinamitzar seria tan un repte personal com del centre.

Aquest seguit de circumstàncies personals va ser una de les causes que en el moment de pensar sobre quin tema podria fer la tesi doctoral, em decidís pel que estava comportant el PCC després d'uns anys de que tots els centres l'estiguessin segur que elaborant i alguns se suposava que aplicant. Així doncs, d'alguna manera calia avaluar com havia anat. Però també vaig considerar que hi havia molts interrogants interessants de respondre i que un canvi d'aquest tipus i amplitud es mereixia un estudi seriós i profund: realment l'estava fent tothom?, quina estructura havien seguit?, per on havien començat?, on havien arribat?, quin tipus de centres havien avançat més?, tothom sabia què s'havia de fer?, hauria aconseguit millorar el treball en equip?, com s'havien organitzat les escoles?, l'organització influïa en els resultats?, quin temps s'hi havia destinat?, com estaven els ànims?

En definitiva es tractava de veure per a què havia servit aquest immens esforç de tot el professorat del nou sistema educatiu, de saber si una inicial imposició—obligació de l'Administració, es podia convertir en una necessitat interna que facilités el canvi i la innovació en els centres, ja que el primer que definia el PCC era el seu caràcter innovador.

Però anar donant resposta a tots aquests dubtes i interrogants no era una feina ni fàcil ni ràpida, reclamava una perfecta planificació i estructuració, a més dels necessaris mitjans.

Primerament calia determinar un marc teòric que s'hauria de referir a tres aspectes bàsicament: la Reforma educativa, el PCC i les innovacions. És a dir, els nous reptes del sistema educatiu i dels centres que comportava la Reforma educativa on estava immers aquest document a llarg termini que es diu PCC, a partir de veure quines són les principals línies d'actuació o modificacions que comporta, o el que és el mateix, els pilars sobre els quals es fonamenta, i quin grau d'autonomia i organització de centres reclama.

El segon aspecte es refereix al contingut del document, tant dels aspectes més generals com els més concrets. Així, cal que primer ens centrem en la paraula currículum, què és, en quins models es basa, i quins són els seus components. Després, com es concreta aquest currículum en la proposta del nou sistema educatiu, quines fonts, nivells de concreció i directrius el determinen. Tot seguit ens podem centrar en el que és el PCC en si i com es concreta en els centres.

El tercer factor que hem de considerar a un nivell teòric són la conceptualització, les fases, les estratègies, els facilitadors i les resistències dels canvis i les innovacions en educació.

Però si el que volem saber és la realitat concreta en la qual es troben els centres respecte a l'elaboració, aplicació i avaluació del PCC, no n'hi ha prou a recollir tota la teoria que l'envolta: es fa imprescindible realitzar un estudi de camp que ens doni la informació més precisa, real i necessària que puguem. És per això que haurem de concretar primer el disseny d'aquest estudi: a quina problemàtica respon, quins són els objectius que pretén aconseguir, quina és la metodologia més adequada que s'ha d'utilitzar, i quin és el disseny del pla de treball que cal seguir. En segon lloc hem de desenvolupar o portar a la pràctica aquests estudi dissenyant quins instruments utilitzarem i com els aplicarem i tractarem la informació que ens donin. En tercer lloc cal determinar quins han estat els resultats d'aquests estudis de camp.

Finalment només cal concretar quines han estat les conclusions definitives d'aquesta investigació a partir de relacionar els aspectes més rellevants de l'anàlisi teòrica i pràctica i determinar fins a quin punt s'ha respost als interrogants o objectius que ens havíem proposat, sent conscients de les limitacions que segur que hem tingut, i donant propostes d'intervenció per al futur, amb la intenció sempre de millorar o consolidar els resultats trobats.

Passem, doncs, a desenvolupar cadascun dels apartats que acabem de concretar en aquesta introducció.

A - MARC TEÒRIC

LA REFORMA, EL PCC I LES INNOVACIONS



A - MARC TEÒRIC. LA REFORMA, EL PCC I LES INNOVACIONS

1. ELS NOUS REPTES DEL SISTEMA EDUCATIU I DELS CENTRES

1.1. DEL SISTEMA EDUCATIU

1.1.1. UNA ALTRA REFORMA ARA?

Actualment als països industrialitzats hi ha una constant reforma–crisi–reforma dels sistemes educatius formals. La societat va evolucionant i l'escola ho ha de fer amb ella si vol donar resposta a la demanda social i als canvis que cada vegada més de pressa es van produint a tots els nivells.

L'impuls per a les reformes educatives sol tenir dues fonts, alternatives o confluents: la competència internacional i el malestar social. En termes estratègics o polítics podríem dir-ho d'una altra manera: l'enemic exterior i l'enemic interior. (Fernández Enguita, 1997: 197-198).

És per això que avui en dia no es pot parlar de reformes definitives per solucionar els problemes que van apareixent a l'educació contemporània.

En el sistema educatiu de l'Estat Espanyol la Llei General d'Educació del 1970 va substituir a la Llei d'Instrucció Pública del 1857, anomenada també Llei Moyano, tot i que al 1945, va patir importants retocs amb la Llei d'Ensenyament Primari. A partir del 1978 es van anar donant una sèrie de circumstàncies que van començar a fer evident la necessitat d'una reforma global que en el pla normatiu es va iniciar al 1983 amb la Llei de Reforma Universitària (LRU). La Constitució, la nova estructura organitzativa de l'Estat en Autonomies, la integració a la Comunitat Econòmica Europea, els canvis tecnològics, científics, socials i culturals accelerats, junt amb problemes pròpiament educatius com la doble titulació discriminatòria a l'acabar l'Educació General Bàsica (EGB); la configuració de la Formació Professional com una via massa acadèmica i excessivament allunyada del món productiu; el sentit de l'Educació Infantil com a guarderia; programes molt acadèmics i memorístics; l'alt percentatge de fracàs i abandonament escolar en l'adolescència; la necessitat d'una àmplia formació de base i d'una educació més polivalent i flexible; la manca d'ordenació i regulació de l'Educació Infantil; i un currículum més vertebrat entre etapes educatives, entre d'altres, van portar al 1990, a la promulgació de la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE).

Com apunta Crònica d'Ensenyament (1992: 10), quan s'està dintre d'un procés dialèctic de reformes del sistema educatiu, les funcions de l'escola van patint canvis:

Les funcions de l'escola es replantegen contínuament en relació a les demandes socials i, en conseqüència, l'organització escolar i el currículum bàsic d'aquesta escola es veuen constantment afectats per l'evolució social.

Per tot això, les grans finalitats de l'educació que apareixen recollides a l'article 1 del Títol Preliminar de la LOGSE són:

- a) *El ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne.*
- b) *La formació en el respecte dels drets i llibertats fonamentals i en l'exercici de la tolerància i de la llibertat dintre dels principis democràtics de convivència.*
- c) *L'adquisició d'hàbits intel·lectuals i tècniques de treball, així com de coneixements científics, tècnics, humanístics, històrics i estètics.*
- d) *La capacitat per l'exercici d'activitats professionals.*
- e) *La formació en el respecte de la pluralitat lingüística i cultural d'Espanya.*
- f) *La preparació per participar activament en la vida social i cultural.*
- g) *La formació per la pau, la cooperació i la solidaritat entre els pobles.*

Com a finalitats de l'educació que són, mantenen un caràcter molt ampli i general, però ja comencen a deixar entreveure cap a on es decanten els nous camins de l'educació de finals i començaments de segle.

Si hi ha canvis pel que fa a l'orientació de les finalitats, també n'hi ha d'haver en les directrius generals per assolir-les. Podríem dir que en aquesta nova Reforma hi ha cinc línies fonamentals en les quals també es centra la LOGSE i que mostren un marcat caràcter diferenciador de reformes anteriors:

- La reordenació del Sistema Educatiu.
- Ampliar l'educació obligatòria fins als 16 anys.
- Obertura del currículum.
- El principi de formació permanent d'una manera contínua.
- Millorar la qualitat de l'ensenyament.

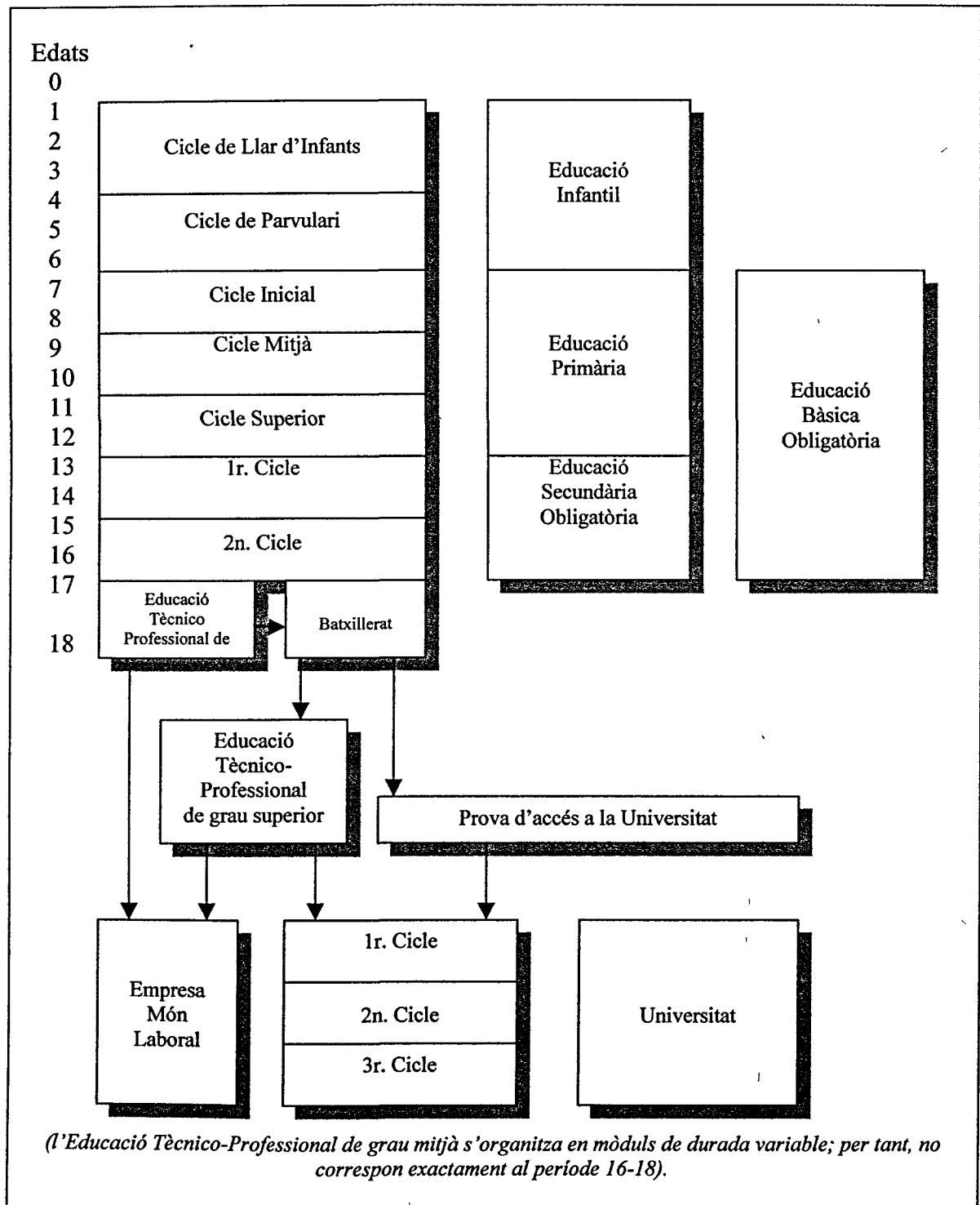
A continuació apuntem alguns d'aquest punts i d'altres que també considerem les bases en què se sustenta la nova reforma educativa que ens ocupa.

1.1.2. LES NOVES ETAPES EDUCATIVES

A l'esquema 1.1. hi ha la nova estructura del Sistema Educatiu:

Hi ha un canvi estructural que afecta els nivells no universitaris i que estableix les etapes d'Educació Infantil, Educació Primària, Educació Secundària (que comprèn l'Educació Secundària Obligatòria, el Batxillerat i la Formació Professional de Grau Mitjà), la Formació Professional de Grau Superior i després ja es passa a l'Educació Universitària. S'inicia la Secundària als 12 anys i hi ha una nova distribució dels cicles en general.

Un dels nous aspectes fonamentals de la reforma és l'allargament de l'ensenyament obligatori fins als setze anys, edat mínima legal d'incorporació al treball, en condicions d'obligatorietat i gratuïtat.



Esquema 1.1: Ordenació del Sistema Educatiu.

Només a títol introductor, esmentarem algunes de les característiques de cadascuna d'aquestes etapes:

- **L'EDUCACIÓ INFANTIL** té un caràcter voluntari, per tant, segueix sense ser obligatòria però cada vegada va tenint un progressiu reconeixement institucional, ja que es considera que té uns criteris educatius i no solament assistencials. S'ha

estructurat en dos cicles (0-3 i 3-6 anys) i s'hi han diferenciat quatre àrees de coneixement, aspectes acceptables sempre que no es deixi de considerar que el desenvolupament del nen/a és un procés continu i global i que cal prendre les mesures necessàries per aconseguir-ho.

- **L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA** té força novetats, si més no conceptualment, i els mestres que ja hi treballaven i ho segueixen fent s'hi han d'anar adaptant. La nova reestructuració en tres cicles de dos anys cadascun i de les àrees d'ensenyament, dóna un caràcter específic a l'educació física i la música i introdueix abans la llengua estrangera. Hi ha una atenció diferent al tractament de la diversitat respectant molt més la individualitat de tot l'alumnat, la qual cosa afecta la seva avaluació i la promoció intercicles. Tot això contribueix a formar l'alumnat integralment, autònoma i amb identitat individual i social.
- **L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA** és la que pateix més canvis. Es divideix en dues etapes: Secundària Obligatòria (12-16 anys) i Batxillerat (16-18), que tot i tenir un caràcter propi i específic cadascuna d'elles, no es pot oblidar la seva necessària interrelació.

Dintre de la Secundària Obligatòria hi ha canvis pel que fa a l'organització del currículum i les seves àrees de coneixement, matèries o disciplines; sorgeix la tecnologia com a àrea molt nova i necessària. S'augmenta el caràcter comprensiu de l'etapa conjuntament amb una diversificació de l'oferta a mesura que s'hi avança per seguir amb la mateixa línia de tractament de la diversitat de l'etapa primària i a la vegada atendre els diferents interessos que ja es manifesten a aquestes edats. Hi ha quatre modalitats de batxillerat: ciències naturals i salut, tecnologia, arts i humanitats i ciències socials.

En el Preàmbul de la LOGSE s'especifica:

Aquest període formatiu comú a tots els espanyols s'organitzarà de manera comprensiva, compatible amb una progressiva diversificació. En l'Ensenyament Secundari Obligatori, tal diversificació serà creixent, el que permetrà acollir millor els interessos diferenciats dels alumnes, adaptant-se al mateix temps a la pluralitat de les seves necessitats i aptituds, amb la finalitat de possibilitar-los que aconseguixin els objectius comuns de cada etapa.

La Secundària postobligatòria o Batxillerat, és de dos anys de durada i es pot escollir entre el Batxillerat i l'Educació Tècnica-Professional. Dintre del Batxillerat l'alumna/e escull entre quatre modalitats i l'organització del currículum també vol adaptar-se a la diversitat de l'alumnat diferenciant entre matèries comunes de l'etapa, matèries específiques de cada modalitat i matèries totalment optatives. L'Educació Tècnica-Professional guanya amb especificitat ja que pretén adaptar-se al desenvolupament tecnològic i als canvis que va reclamant la realitat laboral gràcies a la possibilitat d'accés des de diferents estudis, la seva estructuració en mòduls de duració variable com a estructures flexibles i adaptables a les necessitats de cada professió, la participació d'agents socials en el disseny, realització i seguiment d'aquests mòduls i la incorporació de pràctiques en els mateixos centres de treball.

També hi ha canvis pel que fa als ensenyaments artístics, d'idiomes i educació d'adults, però que no passem a comentar, ja que s'allunyen molt de l'objectiu d'aquest estudi.

En acabar l'Educació Secundària Obligatòria hi ha un únic títol de graduat en Educació Secundària. El Batxillerat donarà opció al títol de batxiller i la Formació Professional es vincula al de tècnic (formació professional de grau mitjà) i tècnic superior (formació professional de grau superior).

1.1.3. FORMACIÓ PERMANENT

El professorat també pateix una certa reestructuració amb la Reforma, tant pel que fa a la seva adscripció com als perfils professionals que es pretenen dissenyar i que, teòricament, van més enllà de l'exigència d'una determinada formació inicial, centres universitaris de formació del professorat, noves carreres i perfils professionals, títols, etc.

Per a cadascuna de les etapes es determina el següent:

- *L'Educació Infantil*: la imparteixen *mestres* amb l'especialització corresponent. En el cicle Llar d'Infants els centres disposaran a més d'altra professorat amb la deguda qualificació per a l'atenció educativa apropiada pels nens d'aquesta edat.
- *L'Educació Primària*: la imparteixen mestres que tindran competència professionals en totes les àrees d'aquest nivell, tot i que les àrees de música, d'educació física, de llengües estrangeres i d'educació especial, les impartiran mestres amb l'especialització corresponent.
- *L'Educació Secundària*: la impartiran llicenciats, enginyers i arquitectes o els que posseeixin titulacions equivalents a efectes de docència i si es té a més un títol professional d'especialització didàctica. En aquelles àrees o matèries que es determinin, i en virtut de la seva especial relació amb la formació professional, s'establirà l'equivalència a efectes de la funció doble, de títol d'enginyer tècnic, arquitecte tècnic o diplomad universitari.

En el Preàmbul de la LOGSE es diu:

La vertiginosa rapidesa dels canvis culturals, tecnològics i productius ens situa davant d'un horitzó de freqüents readaptacions, actualitzacions i noves qualificacions. L'educació i la formació adquiriran una dimensió més complerta de la que han tingut tradicionalment, transcendiran el període vital al que fins ara han estat circumscrites, s'estendran a sectors amb experiència activa prèvia, s'alteraran amb l'activitat laboral. L'educació serà permanent, i així ho proclama la llei al determinar que aquest serà el principi bàsic del sistema educatiu.

Això implica que la formació del professorat també ha de ser permanent i més si pensem que és un dels principals protagonistes com agent de canvi, sobretot del professorat que ja es troba dintre del sistema, si volem fer efectiva aquesta reforma.

És obvi que atacar una reforma educativa pel cantó del currículum sense avançar també en la renovació de les propostes de formació inicial i permanent, pot resultar molt ineficaç (Crònica d'Ensenyament 1992:14-15).

Però també és cert que actualment hi ha tot un seguit de condicionaments de caràcter social i cultural que no afavoreixen la tasca del professorat i que el porta a no gaudir d'un alt reconeixement social. Això fa abaixar la seva autoestima. Per Esteve (1991) el professorat afronta aquesta conjuntura segons quatre actituds diferenciades:

- En primer lloc, hi ha mestres que consideren la reforma com una necessitat inevitable de canvi social i que, per tant, cal fer els possibles per seguir-la.
- En segon lloc, hi ha els qui prenen una actitud d'inhibició. Sense oposar-se directament a un ampli corrent de canvi, perceben la seva situació com de solitud davant de les dificultats de l'aula, estan tips de promeses i de manca d'ajuda per als problemes concrets.

- En tercer lloc, hi ha qui fa una acceptació crítica i a la vegada desencisada de la reforma, veient-hi elements contradictoris. Els preocupa com es faran els canvis.
- Finalment, els qui encaren la reforma amb por i resistència. Professors amb situacions inestables i amb angoixa davant els perjudicis que la reforma els pugui ocasionar.

Cadascun d'aquests tipus han de poder accedir a una formació permanent adequada. A l'article 56 de la LOGSE s'especifica que:

La formació permanent constitueix un dret i una obligació de tot el professorat i una responsabilitat de les Administracions educatives i dels propis centres. Periòdicament, el professorat ha de realitzar activitats d'actualització científica, didàctica i professional en els centres docents, en institucions formatives específiques, en les universitats i, en el cas del professorat de formació professional, també a les empreses.

Seguint el Llibre Blanc per la Reforma (1989:212) s'agrupa els objectius de la formació permanent per aquesta reforma en les següents línies preferents (tot i la provisionalitat d'aquest document, creiem que les podem considerar definitives):

a) Actualització permanent en pràctiques educatives.

- Promoure en el professorat un canvi d'actituds centrat en la reflexió sistemàtica i crítica sobre la seva pràctica.
- Ampliar i actualitzar la formació inicial dels diversos col·lectius docents.
- Fomentar la comunicació entre els docents amb la finalitat de rendibilitzar les experiències ja existents i difondre aquells materials que puguin facilitar nous treballs d'aula.
- Impulsar l'elaboració de materials educatius.
- Facilitar la formació cultural permanent del professorat en camps del coneixement que no constitueixen àrees ni matèries "formals" dels currículum.

b) Capacitació per adaptar un model de currículum obert i flexible.

- Familiaritzar al professorat amb aquest model de currículum.
- Preparar-lo per valorar i escollir l'alternativa pedagògica que sigui més adequada a la realitat del seu context sociocultural, del seu centre i de la seva aula.
- Capacitar-los per la realització de projectes educatius i curriculars de centre, i pel desenvolupament de la programació curricular amb el seu propi grup d'alumnes.
- Instruir-los en l'ús de materials curriculars i en l'elaboració de materials propis.

c) Qualificació en etapes i modalitats noves.

- Ampliar i adequar la formació del professorat encarregat d'impartir les noves àrees o matèries incorporades al currículum.
- Impulsar la reflexió i pràctica del professorat encarregat de l'Educació Secundària Obligatòria respecte a la doble exigència de comprensibilitat i diversificació.
- Actualitzar l'actual professorat de Formació Professional en ordre a la futura educació professional, tant de base com específica.

Però per poder tirar endavant aquests objectius cal que sempre es tinguin presents tres aspectes en tota formació permanent del professorat per la reforma:

a) Que estigui basada en la pràctica professional.

Al professor/a que està a les aules se li van generant una sèrie de problemes als quals ha d'anar trobant solucions per incorporar-los a la seva tasca quotidiana. Això es pot

aconseguir si la formació permanent parteix de la reflexió de la pròpia pràctica i d'aquesta manera anar entrant en processos d'autoavaluació que l'orientin en el seu desenvolupament professional. És la manera que la pròpia pràctica es converteixi en un procés d'investigació-acció, en entrar en un procés de reflexió en/sobre la pràctica, considerant el centre com a unitat privilegiada de formació.

La investigació crítica en l'acció i sobre l'acció pot finançar, desenvolupar o modificar el coneixement professional, introduint-se amb coneixement de causa en les múltiples circumstàncies complertes, però pot també generar una activitat intel·lectual, un pensament que pot conformar i desenvolupar conceptes crítics sobre l'educació. L'experiència pràctica provoca un tipus de coneixement reflexiu que pot esdevenir crític i possibilitar un enfrontament si existeix coerció per part de les institucions polítiques i socials sobre la pràctica educativa. En aquest cas, la investigació va més enllà d'allò didàctic, es converteix en una cultura professional dels propis professors i professores davant de certes imposicions institucionals. (Imbernon, 1994: 92).

Si un mestre/a que va dissenyant uns projectes curriculars concrets reflexiona sobre el seu desenvolupament en el context singular que els aplica, no pot obviar l'anàlisi i la reflexió sobre la pròpia manera d'intervenir a l'aula.

Les propostes de formació, doncs, han d'estar vinculades al màxim a la pràctica diària dels professors i dels centres. Si en un primer moment pot haver-hi propostes més genèriques i informatives, l'aprofundiment en els aspectes renovadors de la reforma vindrà més pel cantó d'intervencions totalitzants que intentin abraçar la globalitat del sistema educatiu; per la via de les situacions concretes més que no pas per la via de les característiques generals; pel contrast de casos en diferents context, per la comparació i no pas per l'homogeneïtzació. (Crònica d'Ensenyament 1992:16).

b) Que estigui centrada en l'escola.

El fet de ser un currículum obert afavoreix l'autonomia dels docents per elaborar els Projectes Curriculars de Centre (PCC) i això hauria d'ajudar a fomentar el treball cooperatiu dels equips de treball dels centres.

La formació en el propi centre es presenta com un dels principals instruments de formació permanent. De tota manera, hi ha una diferència molt clara entre una formació en el centre entesa com a sistema de fiscalització de l'activitat de les escoles, com a fórmula per estalviar-se recursos de formació, o bé com a veritable estratègia de recerca en l'acció, de reflexió sobre la pràctica amb l'ajuda d'assessors i recursos suficients. (Elliott 1989).

c) Promoure estratègies diversificades en un context organitzatiu flexible i obert.

Les estratègies de formació permanent han de tenir present la diversitat d'un col·lectiu de professors davant d'una reforma [...] Només podem avançar a partir de qui i d'on som; la concepció constructivista també ens serveix en aquest aspecte. (Crònica d'Ensenyament 1992:15-16).

Com que els punts de partida del col·lectiu del professorat són molt diferents, cal que l'oferta de formació sigui plural i oberta tant pel que fa a institucions, centres, col·lectius o associacions, com als horaris i continguts que s'ofereixen. És la manera d'adequar-se al màxim a la demanda i de permetre que cada professor/a vagi configurant la seva formació com la consideri més adequada. Però tot i així es necessita un canvi en la pròpia cultura personal i organitzativa, ja que legislar més autonomia, donar-hi més llibertat l'elecció o proporcionar-hi més coneixements, no vol dir aprofitar-ho i canviar-ho. És necessari tenir un professorat format, però també motivat i engrescat per endinsar-se en els canvis que li reclama la seva actual professió.

1.1.4. L'AUGMENT DE LA QUALITAT

L'augment de la qualitat de l'ensenyament és un altre dels punts bàsics de la Reforma.

...el lema dels anys seixanta "igualtat d'ensenyament", es va modificar, passant a ser el dit, en els anys vuitanta "qualitat de l'ensenyament. (Lundgren, 1992: 10)

En el Preàmbul de la LOGSE s'especifiquen com a elements que ajuden a millorar la qualitat: la modernització dels centres educatius, incorporant-hi els avenços que es produeixen al voltant seu; la consideració social de la importància de la funció docent; la valoració i atenció de la seva cura; la participació activa de tots els subjectes de la comunitat educativa i la relació fructífera amb el seu medi natural i comunitari. En el *Llibre blanc de la reforma* (1989:96-97) posa els factors següents per ser presos com a indicadors del grau de qualitat aconseguit pel nostre sistema educatiu:

- Un *professorat* competent, amb una bona formació de base i amb oportunitats de formació permanent, altament qualificat, motivat i incentivat per les etapes, àrees i/o tasques educatives que té assignades.
- *Continguts* curriculars adaptats al nivell evolutiu de l'alumnat i als objectius perseguits a cada etapa o modalitat educativa.
- *Metodologia* didàctica activa, participativa i eficaç en la promoció de processos d'aprenentatge.
- Procediments adequats d'*avaluació* del sistema educatiu, i no només de l'alumnat.
- *Organització* dels centres amb equips docents estables, capaços de projectar i de portar a la pràctica programacions docents a mig i llarg termini.
- Abundància i racionalització dels *recursos materials* (dotació d'espais físics, equipament i medis didàctics) a disposició de l'escola, amb autonomia dels claustres en l'assignació d'aquests medis.
- Desenvolupament de l'*acció tutorial* com a element inseparable de la funció docent.
- Desenvolupament de serveis o *departaments d'orientació* educativa i professional, dintre dels propis centres i també d'equips interdisciplinars del sector.
- Organització sectoritzada d'*institucions externes* que donen suport al professorat i l'escola, com els centres per a la formació del professorat i els centres de recursos.
- *Ràtios* adequades d'alumnat per aula o grup i de la proporció professorat/alumnat.
- Eficàcia de la *inspecció* educativa amb fins no sols de control, sinó també d'avaluació del sistema i d'assessorament del professorat.
- Relació de l'escola amb l'*entorn* social, cultural i productiu.

1.1.5. L'AVALUACIÓ

Dintre de l'avaluació hi ha un desplaçament de l'avaluació de tipus quantitatiu cap a la de tipus qualitatiu i, a més a més, s'ha d'estendre a tot el procés educatiu i no només a un sol punt (normalment coincidia amb el moment final de l'aprenentatge). Però tot això no implica només l'alumnat, també al mateix sistema escolar en conjunt i a cadascun dels agents dels processos que intervenen en tota acció educativa. L'avaluació del sistema educatiu correspon a l'Administració, mentre que la dels processos és més del professorat i alumnat.

L'avaluació del sistema educatiu s'ha de referir a la mateixa Administració, als centres, als serveis, als programes educatius i als agents (professorat i alumnat),

realitzant-se de manera contínua i no circumstancial. I no s'ha de fer des de fora, sinó pels agents i sistemes sobre els quals es fa l'avaluació. Així, l'alumnat han d'aprendre a avaluar per si mateix els seus processos d'aprenentatge; el professorat i els centres han de ser agents que donin suport a l'avaluació de les seves activitats; i les administracions educatives han de desenvolupar els sistemes adequats per avaluar el seu funcionament. De l'avaluació del professorat García Fernández (1998:239) diu:

S'ha vist la necessitat d'adoptar mesures per avaluar als professors i la seva competència; per això s'utilitzen diversos instruments com puguin ser entrevistes, observació de classes, test de competència, valoració dels estudiants i aprofitament d'aquests estudiants, també la revisió dels companys i del claustre dels professors.

Tot i l'enorme complexitat del sistema educatiu, aquesta avaluació ha de ser, en la mesura que es pugui, integrada i no ha de limitar-se només als efectes o resultats dels processos educatius, sinó també als recursos amb els quals aquests es realitzen, als contextos en els quals situen, els significats i objectius que tenen i, en el seu cas, a les estructures i processos dinàmics que permeten la transformació dels recursos materials i de l'esforç humà en efectes i resultats educatius avaluables. El Consell Escolar de l'Estat i els consells respectius de les Comunitats Autònomes amb competències educatives transferides tenen com a funcions l'avaluació dels centres educatius. També hi juga un paper important la Inspecció Educativa.

Per avaluar els processos d'aprenentatge de l'alumnat, ara es prioritza valorar les capacitats davant del rendiment o les conductes, l'avaluació no ha de servir per sancionar, sinó per orientar i guiar correctament i segons les possibilitats de l'alumna/e el seu procés d'ensenyament-aprenentatge. El que acabem de dir i el fet de tenir un currículum obert i flexible, deixa entreveure una avaluació de tipus individualitzat, però a l'hora contínua, per això ja no s'entén l'avaluació només al final del procés d'ensenyament-aprenentatge o sumativa, també cal considerar la diagnòstica o inicial al començament i la formativa mentre duri.

Pel que fa a les decisions sobre la promoció de l'alumnat d'un cicle a un altre, els aspectes fonamentals són:

- Referit a les repeticions, no sembla convenient més de dues repeticions en el conjunt dels dos cicles d'Educació Primària i Secundària, és a dir, una repetició per etapa.
- La necessitat d'un certificat acompanyat d'una valoració precisa i completa del grau aconseguit per l'alumnat en els objectius del nivell corresponent, així com de les orientacions que siguin necessàries per facilitar la transició de l'Educació Primària a la Secundària i d'aquesta, posteriorment, al Batxillerat, o a la Formació Técnico-Professional.

Estem en un sistema descentralitzat on tant les administracions autonòmiques com els centres intervenen en la concreció dels projectes curriculars. Això fa que l'avaluació hagi de respectar aquestes competències i a la vegada ser eficaç per regular el funcionament del sistema educatiu com un tot. Per aconseguir-ho s'ha creat l'Institut Nacional de Qualitat i Avaluació.

En el Preàmbul de la LOGSE s'especifica que:

La llei atribueix una singular importància a l'avaluació general del sistema educatiu, creant per això l'Institut Nacional de Qualitat i Avaluació. L'activitat avaluadora és fonamental per analitzar en quina mesura els diferents elements del sistema educatiu estan contribuint a l'assoliment dels objectius prèviament establerts. Per això, s'ha d'estendre a l'activitat educativa en tots els seus nivells, afectant a tots els sectors que en ella hi participen. Amb una estructura descentralitzada, en la qual els diferents àmbits territorials

tenen una important autonomia, és encara més fonamental comptar amb un instrument que serveixi per reconstruir una visió de conjunt i per proporcionar a totes i cadascuna de les instàncies la informació rellevant i el recolzament precís pel millor exercici de les seves funcions. En coherència amb això, l'Institut Nacional de Qualitat i Avaluació comptarà amb la participació de les Comunitats Autònomes.

Les funcions de l'Institut són:

- 1) Proposar models elaborats de criteris i instruments d'avaluació aplicables als diferents nivells, cicles, àrees i disciplines del sistema educatiu.
- 2) Assessorar a les administracions educatives sobre criteris i pautes d'avaluació.
- 3) Desenvolupar procediments d'avaluació aplicables als centres escolars.
- 4) Fomentar i desenvolupar estudis d'avaluació dels sistema educatiu, a requeriment de les administracions educatives.

És a partir d'anar concretant aquestes funcions que es crea i es desenvolupa a les nostres escoles el Pla triennal d'avaluació de centres. Podem afirmar que després de que una de les grans preocupacions dels centres fos l'elaboració i aplicació del PCC, va ocupar el seu lloc aquest Pla, que també cal planificar, desenvolupar i avaluar.

1.1.6. CURRÍCULUM

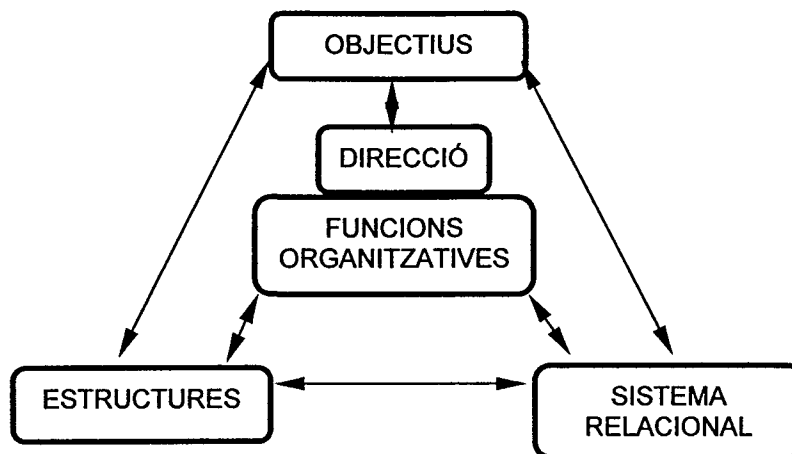
A causa de la importància que té per a aquest treball el currículum, ens reservem ara de comentar-lo i li dediquem tot el punt 2 més endavant.

1.2. DELS CENTRES

1.2.1. INTRODUCCIÓ

El PCC, a més d'estar emparat pel marc que li proporciona el sistema educatiu, pren vida dintre de cada centre. Per això també ens cal veure el que l'envolta i els canvis que aquest nou sistema educatiu hi provoca.

Tot centre, com a organització que és, té unes fites, propòsits, objectius, valors, finalitats... on arribar com a base que marca cap a on s'ha d'anar i lliga o dóna coherència a tot el que es va fent. Però per anar assolint aquests objectius es necessita tot un seguit d'activitats progressives que depenen d'una estructura com a instrument necessari per organitzar-les de la manera més adequada possible. A més, tot centre està format per persones que sempre estableixen un sistema de relacions entre ells tenint en compte les estructures per poder aconseguir els objectius definits. Aquests tres aspectes *objectius, estructura i sistema relacional* estan considerats els elements bàsics o també dits components *estàtics* de qualsevol organització, i necessiten de dos elements *dinàmics* com són algun tipus de *direcció* que els interrelacioni i a partir de les diferents *funcions organitzatives* (planificació, execució i control) com a garantia d'èxit en el seu desenvolupament.



Gràfic 1.1: Elements estàtics i dinàmics d'una organització.

A més, no podem oblidar que tota organització educativa està envoltada d'un sistema social, econòmic, cultural i educatiu concret i específic que les determina i alhora individualitza. És el que podríem entendre per entorn o suprasistema i del que Muncio (1986:317) comenta:

[...]l'entorn no és en sí mateix un component, sinó que forma part del context organitzatiu, però no pot considerar-se per separat donada la inevitable naturalesa oberta del sistema educatiu. L'entorn actua sobre els demés components tractant de modificar-los segons les seves necessitats, i l'organització en el seu conjunt actua sobre ell en forma d'estratègia que el pressiona per obtenir d'ell el seu manteniment, adaptant-se o transformant-se.

Pel que fa als centre, la reforma implica una nova definició de tots aquests elements. Era necessari adequar a la nova realitat educativa i a la LOGSE el plantejament participatiu i els aspectes referents a l'organització i funcionament dels centres de la LODE. Per això va sorgir la Llei orgànica de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents (LOPEGCD) que, en la seva exposició de motius, ja ens diu el següent:

(...) la present llei obeeix a la voluntat, àmpliament compartida per la societat espanyola, de reafirmar amb garanties plenes el dret a l'educació per a tothom, sense discriminacions, i de consolidar l'autonomia dels centres docents i la participació responsable dels que formen part de la comunitat educativa, establint un marc organitzatiu capaç d'assegurar l'assoliment dels fins de la reforma i de millora de la qualitat de l'ensenyament que ha buscat la LOGSE, al reordenar el sistema educatiu espanyol.

Pensem que el funcionament i estructuració de qualsevol organització depèn del grau d'autonomia que li permeti el sistema o estructura del qual depèn:

Marc molt normatiu i estructures administratives uniformadores disminueixen el marge de maniobra de les organitzacions i les converteixen, molt sovint, en simples executors de decisions administratives i organitzatives alienes als seus interessos immediats. (Gairín, 1996:89).

La LOPEGCD segueix entenent la gestió dels centres educatius de manera participativa a partir dels consells escolars, on estan representats tots els estaments educatius. La reforma ha implicat alguns canvis en la seva composició: l'eliminació dels representants de l'alumnat en els centres de primària, i l'ampliació de la representació del món empresarial o institucions laborals, amb veu i sense vot en els centres de formació professional específica o arts plàstiques i disseny. Dintre de les funcions dels consells escolars es reforcen les que fan referència a l'elecció del director, les que augmenten l'autonomia d'organització i gestió i de la determinació de les directrius per a

l'elaboració del PEC, des de la concreció dels objectius pretesos fins a l'oferta específica que l'alumnat rep.

Però que els objectius del PEC s'assoleixin o no depèn molt del professorat. Per això seguint Rul (1990:13) podem dir que:

Tot avenç en l'acció educativa radica, entre d'altres coses, en les actituds i en la capacitat dels docents per respondre satisfactòriament a les expectatives i les necessitats dels alumnes, com també a l'organització i a la gestió de tot el procés educatiu. Consegüentment, la figura directiva i els òrgans de govern dels centres docents són fonamentals per a la consolidació i l'eficàcia de l'escola.

És per això que també a la LOPEGCD es considera que s'ha de concedir una especial importància als sistemes que permetin millorar la possible promoció del professorat a les responsabilitats de coordinació, gestió i direcció. Només pot accedir a aquesta última el professorat acreditat, per garantir que desenvolupen aquest càrrec les persones més adequades i millor preparades, amb la qual cosa, a la vegada, s'assegura el funcionament òptim dels equips directius i l'exercici eficient de les competències que tenen encomanades.

1.2.2. AUTONOMIA INSTITUCIONAL

El caràcter independent de l'escola en els seus principis va ser molt efímer. Des de molt aviat va passar a dependre de religions o de sistemes polítics i a agrupar-se i homogeneïtzar-se en sistemes educatius. A més, quan les situacions econòmiques, socials i polítiques estan sota plantejaments molt centralistes i autoritaris les conseqüències que se'n deriven en el món escolar tenen poca importància, com per exemple:

- Augmenten les reglamentacions i normatives.
- Marges d'autonomia limitats.
- Considera a les escoles de manera indiscriminada sense tenir en compte ni la seva tipologia ni característiques de tipus particular.
- El control normalment és extern i de caire burocràtic i administratiu.
- El que més preocupa a la gestió central administrativa és que sempre es compleixi la normativa.
- La delegació de funcions que es fa cap als centres és fictícia i parteix sempre dels controls centrals.
- No es tenen en compte les variables contextuais.
- Hi ha una manca de confiança en el professorat però també en els directius.

Aquest tipus d'escola és el que en diem dependent, però n'hi ha una altra de totalment diferent i contrària, que respon a sistemes polítics i socials molt més autònoms i que és la que propugna la Reforma i la que nosaltres també considerem més adequada, actual i necessària. Posem a continuació un quadre de Gairín (1996:254) on es veu la manera diferent d'entendre unes determinades variables en una escola dependent o en una escola autònoma.

VARIABLES	ESCOLA DEPENDENT	ESCOLA AUTÒNOMA
ORGANITZACIÓ DEL SISTEMA <i>Decisions polític educatives</i> <i>Paper Administració</i> <i>Curriculum</i> <i>Serveis Tècnics</i> <i>Paper dels tècnics</i> <i>Formació professorat</i>	Centralitzades Regulació, control Tancat Centralitzats Prescriptiu Massificada, individualitzada	Descentralitzades Coordinació, impuls d'actuacions, garantia de normativa mínima Obert Descentralitzats Assessor Centrada en la institució
ORGANITZACIÓ DE LA INSTITUCIÓ <i>Plantejaments institucionals</i> <i>Estructures:</i> ▪ <i>de participació</i> ▪ <i>pedagògiques</i> <i>Sistema relacional</i> ▪ <i>comunicació</i> ▪ <i>decisions</i> <i>Professor/a</i> <i>Funcions organitzatives</i>	Imposats No existeixen No són necessàries Vertical Informació Imposades Individualitzada Transmissor de coneixements Centralitzades, normalitzades Avaluació externa Avaluació com a control	Propis Múltiples Imprescindibles Horitzontal Presa de decisions Col·laboratives Cooperativa Configurador de currículum Descentralitzats, poca normativa Avaluació externa i interna Avaluació com a control i facilitació de presa de decisions internes
LA DIRECCIÓ <i>Actuació</i> <i>Accés</i> <i>Funcions</i> <i>Tipologia</i> <i>Estil</i> <i>Perfil</i>	Gestor Oposició, nomenament Burocràtiques, control Autocràtica Autoritari Tènic Pragmàtic	Organitzador Elecció Animador, coordinador, mediador de conflictes Participativa Democràtica Polític Situacional

Quadre 1.1: Comparació de determinades variables en una escola dependent i autònoma.

Però hi ha un moviment continu pel que fa al grau de dependència i independència dels diferents òrgans dels sistemes educatius i de cada sistema educatiu amb el sistema de govern al qual pertany. És la llei del pèndol, que es va repetint al llarg del temps, es va passant d'una situació d'una part del quadre a l'altra part, però passant per ple de situacions intermèdies que van portant cada vegada més a l'altre extrem i després passa el mateix cap a l'altre cantó.

S'està passant d'un model dependent on el centre quasi no tenia capacitat per prendre decisions, a un model que augmenta la capacitat d'autonomia d'aquest on s'entén l'escola com la unitat bàsica del sistema educatiu. Algunes accions que ho demostren són aquestes:

- L'existència i funcions dels Consells Escolars fent efectiva la participació de tots els estaments de la comunitat educativa.
- Elegir sota un model participatiu i democràtic a la direcció dels centres.
- La capacitat de decisió en l'elaboració dels plantejaments institucionals o documents de centre com són el PEC, el PCC, el Pla Anual, la Memòria, el Pressupost, el Reglament de Règim Intern, etc.
- L'elaboració del propi pla d'avaluació interna (dintre del Pla Triennal d'Avaluació).

- La mínima autonomia econòmica que es va tenint, la possibilitat d'incidir en el calendari i horari escolar, etc.

Últimament un gran nombre de sistemes educatius, entre els quals hi ha el nostre, s'han basat a anar augmentant a partir d'un centre de referència i lligam generalitzador, però actualment han crescut tant que es fan ineficaços i costosos si es valoren els resultats que s'obtenen.

A la dècada dels vuitanta molts països del món occidental van emprendre reformes per descentralitzar l'educació. (Lundgren, 1992: 10).

Per això ara torna la tendència a desunificar i respectar les individualitats entenent que la igualtat es respecta més donant a cadascun el que necessita que a tots el mateix.

El debat centralització–descentralització és, per tant i eminentment, un debat políticoeconòmic enllaçat a circumstàncies socioculturals i històriques. A més, i per això mateix, cal considerar-lo com una cosa dinàmica, subjecta a canvi i a un resultat inestable del conjunt de forces que incideixen en una o altra direcció (Gairín, 1996:230).

Dels nous reptes del sistema educatiu que planteja la reforma, un dels fonamentals és la relació que s'estableix entre els centres educatius i el nou sistema escolar que els acull. Dintre de les lleis, les noves responsabilitats i autonomia dels centres és un dels factors innovadors de la LOGSE. L'autonomia que fa referència a la gestió dels centres docents públics i dels seus recursos s'expressa al final de l'exposició de motius de la LOPEGCD de la manera següent:

La present llei dona un nou impuls a la participació i autonomia dels diferents sectors de la comunitat educativa en la via dels centres docents, i completa un marc legal capaç d'estimular de manera fructífera el conjunt de factors que propicien i desenvolupen la qualitat de l'ensenyament i la seva millora.

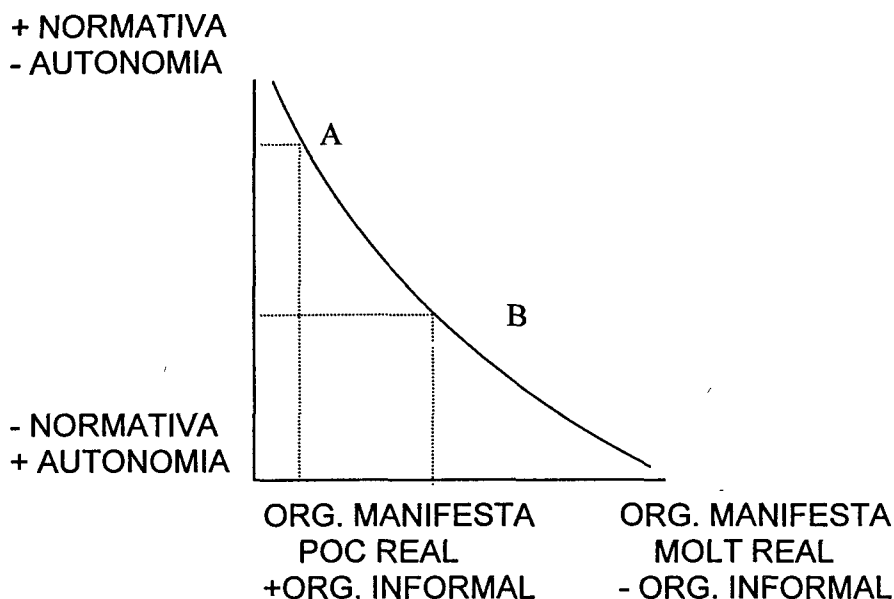
Si volem fer efectiva la reforma educativa, cal un replantejament de com distribuir el poder entre les administracions educatives, les territorials o locals i el centres escolars i això vol dir veure quina relació hi ha entre la normativa i l'autonomia.

Parlarem de poca autonomia escolar quan la pressió normativa és alta. La uniformitat escolar és, en aquests casos, allò abundant, i els fracassos de l'escola es converteixen en fracassos del sistema escolar (sota el supòsit d'un alt compliment de les normes). Si, pel contrari, la normativa és escassa l'autonomia serà àmplia i els centres escolars tindran un marge per establir les seves estratègies d'acció passant a ser, consegüentment, més responsables en quant als resultats.

Però les relacions comentades també poden venir viciades per l'actuació dels propis centres. Així, pot passar que, amb una escola amb alt nivell d'autonomia externa, els condicionaments interns hagin imposat una normativa excessivament pressionant donant com a resultat pràctic un nivell reduït d'autonomia per òrgans i persones. (Gairín, 1996:33).

Posem a continuació un gràfic sobre les relacions entre els binomis normativa–autonomia i realisme de l'organització manifesta - organització informal del mateix Gairín (1991: 35), entenent com a organització manifesta la de caire més oficial i escrita, i la informal la que hi ha realment.

(...) Quan una institució normativitza en excés (situació A), l'autonomia dels òrgans i persones és mínima, es potencia l'organització informal i hi ha poques possibilitats de que l'organització manifesta sigui real. Tot el contrari, una normativa que només marqui directrius generals (situació B) dona peu a augmentar l'autonomia dels òrgans i de les persones, que poden manifestar la seva pròpia personalitat (es redueix l'organització informal), a la vegada que facilita l'assumpció dels procediments generals de funcionament.



Gràfic 1.2: Relacions entre normativa-autonomia i organització manifesta-informal.

Tampoc no podem oblidar el perill que quan els centres disposen d'una gran autonomia siguin aquests mateixos els que normativitzin excessivament la seva manera de fer, fent-se estàtics i amb tan pocs marges de maniobra que no puguin prendre decisions ràpides i es faci inviable innovar, la qual cosa potencia l'organització informal o real. O també al revés, que hi hagi tanta autonomia interna que no hi hagi ni la mínima unitat d'acció i d'assoliment d'objectius.

Seguint Rul (1990:68) ens fem partidaris de la seva proposta de considerar que la relació actual entre escola i Administració es basa en un *model obert funcional* ja que la informació circula en ambdós sentits, existint una interdependència entre els elements del sistema i, alhora, una autonomia dels centres educatius. Amb això volem dir que, per exemple, pel que fa a objectius, n'hi ha de generals i comuns a tot el sistema que cada centre incorpora i adapta, i alhora uns altres d'específics només del centre. També en aquest model, l'Administració té la responsabilitat d'avaluar cadascun dels elements del seu sistema, però cadascun (també els centres) es poden autoavaluar, garantint una retroalimentació de la informació obtinguda també en ambdós sentits per augmentar la qualitat i la millora del centre i del sistema. A més, es garanteix una adaptació constant a l'entorn tant mediat com immediat, o el que és el mateix, tant de la societat al sistema educatiu, com de la població concreta que envolta cada centre i d'aquesta manera es garanteix l'adequació constant al context tot i la rapidesa dels canvis de la societat actual.

Només augmentant l'autonomia es pot contextualitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge, i això vol dir que cada escola pugui prendre decisions específiques referides a organització i gestió, tot i que hi hagi una estructura i un funcionament de base comú que determina el mateix sistema educatiu al qual pertanyen.

Cal que comentem que distingim entre tres tipus d'autonomia en els nostres centres:

Autonomia administrativa o econòmica: entesa com el grau de dependència entre l'administració educativa i els centres tant de l'àmbit legal com financer. (Podrien anar separades, però les hem posat juntes perquè en el nostre país estan molt relacionades).

S'ha augmentat una mica aquest tipus d'autonomia tant pel que fa a la descentralització amb l'Administració central (que ja hem comentat anteriorment) com a l'Administració de recursos econòmics. A la LOPEGCD s'especifica:

Les Administracions educatives podran delegar en els òrgans de govern dels centres públics l'adquisició de bens, contractació d'obres, serveis i subministraments, amb els límits que a la normativa corresponent s'estableixin. L'exercici de l'autonomia dels centres per administrar aquests recursos estarà sotmès a les disposicions de contractació i de realització i justificació de la despesa per les Administracions educatives. (punt 2 art. 7).

Sense perjudici de que tots els centres rebin els recursos econòmics necessaris per complir els seus objectius amb criteris de qualitat, les Administracions educatives podran regular, dintre dels límits que en la normativa corresponent s'hagin establert, el procediment que permeti als centres públics obtenir recursos complementaris, prèvia aprovació del Consell Escolar. Aquests recursos hauran de ser aplicats a les seves despeses de funcionament i no podran provenir de les activitats fetes per les associacions de pares i d'alumnes en compliment dels seus fins, d'acord amb el que les Administracions educatives estableixin. En qualsevol cas, les Administracions educatives prestaran especial recolzament a aquells centres que escolaritzin alumnes amb necessitats educatives especials o estiguin en zones social o culturalment desfavorides. (punt 3 art. 7).

La realitat ens diu que tot i que estigui escrit en el paper, és el tipus d'autonomia que menys ha augmentat, i creiem que pot ser perquè coincideix amb el pensament generalitzat que perdre el control dels recursos o pressupost és perdre el poder. L'autonomia actual que l'Administració delega en els centres li és força atractiva, ja que delega responsabilitats però manté encara un alt control gràcies a la centralització normativa i pressupostària. És una manera de derivar gran part de la seva responsabilitat dels resultats del sistema educatiu sense millorar les condicions de treball dels qui executen la part pràctica.

Autonomia pedagògica o curricular: entesa com la capacitat de prendre decisions pel que fa al currículum i a la programació del procés d'ensenyament-aprenentatge. És el tipus d'autonomia que més ha d'augmentar en els centres ja que ara el determinen ells en haver d'adaptar-lo a la seva realitat concreta, i abans venia molt més definit per l'Administració de manera general per tot el sistema educatiu. En aquest estudi intentarem veure fins a quin punt realment ha canviat.

Autonomia organitzativa o de gestió: entesa com a determinació en la definició d'objectius, previsió de recursos, distribució de tasques, personal i funcions, actuació, coordinació i valoració de resultats. Està entremig, no ha augmentat tant com la pedagògica però més que l'administrativa. D'aquestes dues últimes s'especifica a la LOPEGCD el següent:

Els centres disposaran d'autonomia per definir el model de gestió organitzativa i pedagògica, que haurà de concretar-se, en cada cas, mitjançant els corresponents projectes educatius, curriculars i, en el seu cas, normes de funcionament. (Art. 5).

Augmentar aquest tipus d'autonomia implica que el centre ha de comprometre's més en l'àmbit professional com institucional. El professor/a es converteix realment en el protagonista pedagògic del centre a la vegada que el centre es converteix en el protagonista del sistema educatiu.

En l'àmbit europeu els països del nord estan més descentralitzats que els del sud. A la nostra realitat tenim que:

Es pot parlar d'una tendència a descentralitzar aspectes curriculars i de gestió, conservant un cert control sobre recursos (humans i econòmics) existents. (Gairín, 1996:245).

Però no tothom entén l'autonomia de la mateixa manera:

Existeix una percepció molt desigual de quin és el punt on ens trobem realment en quant a l'autonomia dels centres; al costat d'opinions molt favorables i generoses, que afirmen que gaudim d'autonomia suficient i real, trobem d'altres desencantades i negatives plantejant aquest fet com inexistent. És freqüent trobar aquesta situació, inclús, entre membres d'un mateix equip de professors. (Martín, 1994).

Igual que descentralitzar un sistema educatiu no vol dir tenir més autonomia d'actuació, que un centre pugui ser autònom no vol dir que estigui millor organitzat, ni que faci millor les coses ni que tingui millors resultats. La majoria de vegades és més important l'ús que es fa de l'autonomia que el fet de tenir-la o no.

Actualment nosaltres veiem una doble contradicció: d'una banda es veu i es vol que els centres tinguin més autonomia i capacitat de decisió, però als mestres, que són els que haurien de gestionar-la, no els acaba de convèncer això de fer-se responsables del seu centre i de perdre la comoditat de gaudir d'un individualisme sense control pel que fa a autonomia d'aula i al desenvolupament dels processos d'ensenyament-aprenentatge; d'una altra banda l'Administració també diu que cal donar més autonomia als centres (perquè els traspassen problemes i responsabilitats) però desconfien de la capacitat del professorat per desenvolupar-la. Per això estem d'acord que per anar solucionant aquestes contradiccions cal:

Acompanyar la potenciació de l'autonomia d'accions formatives i institucionals que augmentin el sentit col·lectiu de les persones implicades i que disminueixin les resistències al canvi. (Gairín, 1996:246).

El cas és que, ho vulguem o no, les nostres escoles s'estan transformant en centres autònoms i per solucionar el que acabem de comentar hi juga un paper importantíssim el model o estil de direcció:

Si en una escola dependent la direcció era autocràtica i amb funcions burocràtiques de transmissió de control, ara es precisa d'una direcció participativa, impulsora i coordinadora d'actuacions, que proporcioni suport tècnic i que intervingui en la solució de conflictes. (Gairín, 1996:253).

Hi ha d'haver canvis pel que fa a les funcions i a la manera d'actuar de la direcció, junt amb la seva formació i processos de selecció. Ara ja no hi ha prou que la direcció conegui la normativa i l'apliqui, li calen coneixements en altres temes com ara la dinàmica de grups, la resolució de conflictes o la innovació curricular. Ha de ser un organitzador i dinamitzador participatiu i democràtic. Sota aquesta direcció el centre ja no pot ser estàtic, sinó versàtil i, alhora, efectiu per mantenir un nivell de qualitat alt. Martín Moreno (1989:55-59), a Gairín (1996:255), compara les variables d'un centre educatiu versàtil i d'un de tradicional:

Centre educatiu versàtil.	Centre educatiu tradicional.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centre obert a l'entorn. ▪ Direcció participativa. ▪ Currículum diferenciat. ▪ Metodologia individualitzada. ▪ Disciplina centrada en les exigències de l'activitat i de la relació social. ▪ Avaluació contínua. ▪ Agrupament flexible d'alumnes. ▪ Ensenyament en equip. ▪ Diversitat d'espais. ▪ Abundància de recursos per l'aprenentatge. ▪ Horaris flexibles. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centre tancat en sí mateix. ▪ Direcció unipersonal. ▪ Currículum uniforme. ▪ Metodologia indiferenciada. ▪ Disciplina formal. ▪ Avaluació discontinua. ▪ Agrupació rígida d'alumnes. ▪ Professor/a autosuficient. ▪ Uniformitat de l'espai. ▪ Manca de recursos. ▪ Uniformitat d'horaris.

Quadre 1.2: Comparació centre educatiu versàtil i tradicional.

Com que estem en una situació transitòria de traspàs d'autonomia als centres educatius, també hi ha contradiccions en les funcions dels seus directius, ja que tant en tenen de l'antic sistema centralitzat (gestió, legislació, representar l'Administració) com del nou que va augmentant progressivament el seu grau d'autonomia (dinamitzador, coordinador, animador, mediador de conflictes).

Anar adequant el grau d'autonomia de les nostres escoles no serà fàcil i cal tenir-ho en compte. Tot i així, hi ha algunes condicions que poden afavorir-ho. Dalle Fratte (1991) considera tres tipus de condicions:

- *Condició cultural.* La cultura de l'autonomia. Es tracta que existeixi un ambient que permeti interpretar els sentiments d'una comunitat i gestionar els serveis que necessiti.
- *Condició política.* La legislació. Els que normativitzen han d'assumir la lògica de l'autonomia que suposa respondre a les exigències dels contextos, i a la naturalesa específica d'allò pedagògic.
- *Condició estructural.* L'associacionisme i la iniciativa dels formadors. El canvi de mentalitat i formes de fer exigeixen la potenciació de suports als ensenyants.

Si tenim en compte la tipologia d'autonomia que hem exposat anteriorment, les condicions que corresponen a cadascuna serien:

Condicions de l'autonomia administrativa i econòmica:

- Determinació dels aspectes autònoms: l'administració ha de decidir i manifestar sobre quins aspectes permet que els centres puguin decidir, el mateix que després ha de fer cada centre amb el que li agradaria decidir, ja el fet que un centre pugui ser autònom no vol dir que ho sigui. Totes dues parts han de determinar sobre què decidiran, com ho faran i com ho controlaran.
- Implicació general: no n'hi ha prou que tots els estaments del centre s'impliquin en el procés d'augment d'autonomia, també ho han de fer l'Administració tant per ella mateixa com per la dependència cap als centres (normativitzant i afavorint que es pugui desenvolupar el que s'hagi acordat), com els especialistes o fonts d'ajuda externa (universitats, ICE, moviments de renovació pedagògica...).
- Compensació de desigualtats: l'administració ha de compensar les desigualtats que es vagin produint en entorns deficitaris en l'anar-se desenvolupant processos d'autonomia amb el temps ja que, si no, no es respectaria el principi d'igualtat d'oportunitats en l'elecció de centres per part dels usuaris.

Condicions de l'autonomia pedagògica o curricular:

- Ampli grau d'obertura del currículum: cal que el grau de concreció del currículum establert per l'Administració sigui suficientment ampli per adequar-lo i concretar-lo a cada context específic.
- Personal qualificat: s'ha de garantir que les persones que han de concretar i desenvolupar el currículum tinguin els coneixements, la formació i la motivació necessària per fer-ho.

Condicions de l'autonomia organitzativa o gestora:

- Direcció qualificada: cal garantir que la direcció està prou formada i capacitada per formar i dirigir sota els paràmetres d'autonomia de centre el seu personal.
- Disponibilitat de personal, temps i recursos: cal comptar amb unes plantilles, un temps del professorat dedicat a gestió i uns recursos segurs per poder organitzar autònomament una institució.

Condicions comunes a tots els tipus d'autonomia:

- **Progressivitat:** no tothom és autònom a la mateixa velocitat, cal respectar tots els ritmes i saber que no es passa a ser autònom d'un dia a l'altre.
- **Difusió:** sobretot a l'inici de començar a treballar de forma autònoma, és útil fomentar l'intercanvi de les experiències que es van realitzant.

Que aquestes condicions es compleixin facilita passar d'un sistema educatiu centralitzat a un de descentralitzat amb centres educatius més autònoms. Cal tenir en compte, però, també que hi ha alguns perills que s'han d'evitar. Seguint Gairín (1996:270:276) alguns d'aquests perills són:

- **No reconèixer el dret a la diferència:** donar autonomia vol dir no donar la mateixa a tots els centres, poder assignar recursos diferents segons les necessitats i no haver de ser igual a totes les etapes educatives, entre altres aspectes.
- **Reproduir esquemes centralitzadors:** vigilar que de vegades quan es comença a donar autonomia als centres des del sistema educatiu, internament es pot seguir funcionant de manera centralitzada i autoritària.
- **Reproduir esquemes independentistes:** tenir autonomia no pot voler dir que cada escola sigui un regne independent i aïllat, és convenient que segueixi existint un marc comú de referència que permeti la transferència d'actuacions.
- **Primacia de l'autonomia personal:** s'ha d'entendre l'autonomia des de les persones però no per agafar el seu caràcter individual i d'aula, sinó de centre i peee el centre.
- **Inexistència de processos de control:** autonomia no ha de voler dir descontrol, cal també avaluar tot el que es va fent.
- **L'autonomia com a fi:** la capacitat de decidir no s'ha de prendre com un fi, sinó com un mitjà per millorar la qualitat de l'ensenyament.
- **La modificació de la igualtat d'oportunitats:** vigilar que l'autonomia, en un entorn desafavorit o que parteix de condicions o dinàmiques de treball diferents pot portar a donar serveis de baixa qualitat, la qual cosa aniria en detriment pels seus usuaris.
- **Aïllament institucional:** el centre autònom no pot tancar-se en si mateix, cal que sempre estigui relacionat amb l'entorn que l'envolta i doni resposta a les demandes que li formula.

1.2.3. ORGANITZACIÓ

Augmentar l'autonomia dels centres educatius comporta un canvi substancial en la seva organització. Seguint Rul (1990:84) direm que:

Organitzar és donar a una cosa o realitat una estructura orgànica; és a dir, fer-la apta per funcionar.

Mirant enrere direm que en el moment en què les persones es van anar ajuntant per fer grups es va fer necessari delimitar tasques per distribuir de la millor manera el treball destinat a aconseguir uns objectius i millorar els rendiments. Però com que cada vegada anava augmentant la complexitat social, va començar a ser necessària l'especialització i amb unes bones estructures organitzatives com a garantia d'eficàcia. Per alguna cosa Gairín (1991:21) posa com a condició de l'escola:

Institució especialitzada de la societat per afavorir el procés de socialització de la persona i per potenciar la formació de la seva escala de valors.

Com més complexa és una societat més depenen les persones de les diferents organitzacions que la formen. El cas del nen/a passa d'un grup primari com pot ser la família a una *organització formal* que és l'escola, i diem que és una organització perquè ja seguint Antúnez i Gairín (1990) les persones que la formen:

- a) *Disposen d'una estructura més o menys formalitzada.*
- b) *Posseeixen un sistema de coordinació i comunicació.*
- c) *Actuen sobre l'entorn que els envolta i, a la vegada, reben la influència d'aquest en una interacció que ha de ser harmònica.*
- d) *Realitzen activitats mitjançant instruments tècnics i operacions que tendeixen a l'assoliment d'uns fins determinats.'*

A mesura que anem augmentant la grandària i les funcions de les escoles, les anem fent més complexes, i és quan ja es fa imprescindible tenir en compte l'organització escolar. A més, no podem oblidar que els canvis legislatius de l'educació al nostre país impulsen un model de direcció determinat i diferent d'anteriors, amb processos de descentralització i desconcentració que donen vida als centres en augmentar com ja hem dit, la seva autonomia de funcionament i també la seva complexitat organitzativa. Com cita Rul (1990:13) a Herbert Spencer:

Tant socialment com individualment, l'organització és indispensable al creixement; després de cert punt no pot existir creixement addicional sense organització addicional.

A continuació passem a comentar alguns factors que poden condicionar un tipus o un altre d'organització escolar:

- *La legislació.* La legislació existeix i existirà com a sistema per donar una base i unificació, però depèn de quin sigui el seu grau d'especificitat i concreció. Quan aquest és molt elevat es fa quasi impossible crear sistemes propis i adaptar-se al context específic. Com que és sempre d'obligat compliment, cal conèixer-la com més millor, per adequar-la tant com es pugui i necessiti a la realitat escolar concreta de cada centre, per sortir-se en la mesura que sigui possible de la uniformitat que comporta. En el cas de Catalunya cal conèixer tant les que afecten en l'àmbit de l'Estat com les de la pròpia autonomia.
- *L'estructura de l'administració educativa.* Cal saber quina és la seva filosofia, el seu organigrama, què pretén dels centres, quines finalitats els assigna, quin grau de normativa-autonomia desenvolupa i permet, etc.
- *Característiques socioeconòmiques i culturals de l'entorn, o entorn social proper.* Tot i que existeixen centres totalment tancats en si mateixos i aliens al voltant seu, actualment es considera que les escoles han d'obrir-se al seu entorn proper o en el qual estan immersos dintre d'un context més ampli. És per això que cal conèixer per adaptar-se de la manera més adequada alguns aspectes referits a les característiques socioeconòmiques i culturals de la zona, barri o població en la qual es troba, com poden ser:
 - ✓ tipus de famílies, estructura, repartiment de funcions, procedència, integració.
 - ✓ nivell econòmic, sectors de treball, nivell d'ocupació.
 - ✓ llengua habitual.
 - ✓ serveis culturals, sanitaris, socials, educatius, esportius, de lleure.
 - ✓ tipus de vivendes.
 - ✓ comunicacions i mitjans de transport.
- *El concepte d'escola que es tingui, o la tipologia del centre.* De centres educatius n'hi ha de molts tipus i diferents, per això cal saber alguns aspectes com poden ser:

la titularitat, grandària, ubicació, tipus d'alumnat, tipus de professorat, etapes o nivells educatius que acull, tipus de finançament, i altres.

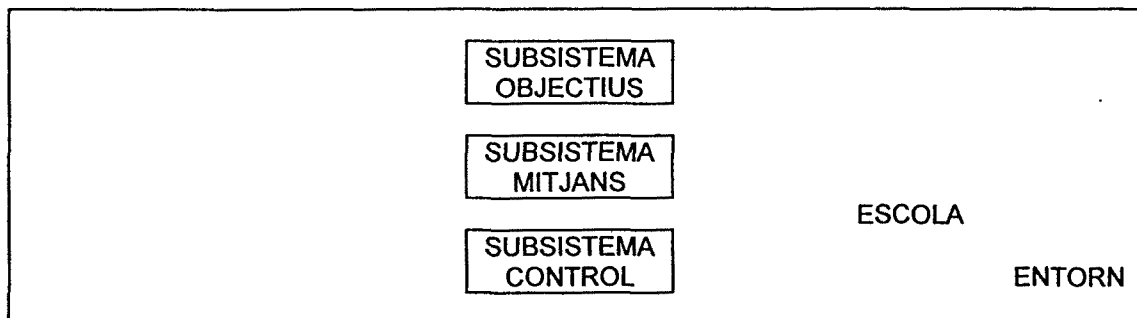
- *Nivell de desenvolupament organitzatiu en el qual s'està.* Algunes possibilitats les agafem de Gairín (1991: 31-32):
 - ✓ *La relació de professors/es/alumnes.*
 - ✓ *El grau de funcionament dels equips directius, professorat: departaments, cicles, nivells, comissions, etc.*
 - ✓ *L'homogeneïtat o l'heterogeneïtat de la línia metodològica del professorat.*
 - ✓ *La influència de variables personals com sexe, edat o origen social.*
 - ✓ *L'actitud i la motivació del professorat i dels òrgans unipersonals de govern per treballar en les àrees específiques de la seva competència.*
 - ✓ *Les solucions organitzatives adoptades sobre les adscripcions, recuperació i promoció de l'alumnat.*
 - ✓ *El treball cooperatiu amb els pares/mares: AMPA, comissions, tutories, orientació, escoles de pares/mares, etc.*
 - ✓ *L'organització dels espais escolars: tipus d'aules, existència o no de laboratoris, tallers, patis, despatxos, sales d'usos múltiples, àrees de serveis, camps d'esports, etc.*
 - ✓ *El resultat de les avaluacions del PEC, PCC i de la Planificació Anual del Centre.*
 - ✓ *Les adquisicions específiques en els apartats de regulació de la convivència, aprofitament dels recursos materials, coeducació, gestió participativa, integració, relacions amb l'entorn, etc.*
 - ✓ *La tradició pedagògica del centre, si ha estat rellevant i útil.*
 - ✓ ...

A més, qualsevol *organització* té una vessant que en podríem dir *manifesta*, i una altra de *real*. La primera té un caire oficial i divulgat a partir de la manifestació escrita o reflectida d'algun tipus de documentació. La segona és realment i de veritat, de quina manera funciona el centre. Seguint Gairín (1991: 33-34) podem dir que la relació entre aquestes dues organitzacions es fa evident si pensem que:

- a) *Mentre que l'organització real sempre existeix, l'organització manifesta no sempre es dona, tot i que de la seva existència es derivin evidents avantatges: obliga a precisar els objectius, tasques, funcions i relacions dintre de l'organització, reforça la comunicació entre els seus components, potencia una certa estabilitat, proporciona un coneixement global del centre al professorat, pares/mares i administració, ajuda a reflexionar sobre la realitat, etc.*
- b) *Les diferències entre l'organització manifesta i l'organització real han de reduir-se, però mai poden desaparèixer, ja que sempre hi ha més dinamisme en l'organització real. Per un altre costat, sempre existiran estructures informals (inquietuds, expectatives i necessitats de les persones, associacions entre persones i estructures d'acció de caràcter puntual, etc.) que són molt difícils de formalitzar.*
- c) *L'eficàcia d'una organització depèn més de la connexió amb la realitat que presenta la seva organització manifesta, que de l'existència d'aquesta.*

Ja que estem dintre de l'organització escolar, hi ha una dicotomia de la qual cal parlar: sistema obert–sistema tancat. Tant el sistema educatiu com l'escola es consideren sistemes oberts, ja que cal que s'impregnin i es vagin adaptant als cavis contextuais que els envolten; però alhora són sistemes tancats, ja que tenen una capacitat d'autoregulació per poder-se adaptar a les pròpies exigències.

Seguint Gairín (1996:31) l'escola com a sistema està conformada per tres subsistemes: el d'*objectius* en definir cap a on es vol anar; el de *mitjans*, a partir dels elements humans (professorat, alumnat, personal no docent, etc.) materials (espais, mobiliari, etc.) i funcionals (horaris, pressupost, normes específiques, etc.) i la seva interrelació; i el de *control* amb els processos de medició–avaluació, la seva interpretació i les modificacions que suposen.



Gràfic 1.3: L'escola com a sistema.

Últimament el *sistema d'objectius* ha patit modificacions, començant per l'elaboració del Projecte Educatiu de Centre (PEC) on calia no tan sols redefinir-los per adequar-los a l'entorn mediat o a la societat democràtica a la qual es pertanyia. També calia consensuar-los de manera participativa amb tots els estaments que estan dintre de la institució escolar. Amb la reforma i l'elaboració del PCC cal a més a més contextualitzar-los tant en l'àmbit europeu i de l'Estat com de l'entorn immediat del centre i dels mateixos usuaris.

Dintre del *sistema de mitjans* els elements *humans* canvien pel que fa a professorat amb les noves funcions que ha de complir, les plantilles i les especialitats i pel que fa a l'alumnat amb les modificacions de les edats de les etapes educatives dels centres que els acullen. Dels elements *materials* és imprescindible el seu condicionament en els centres ja existents (aspecte que demana la inversió econòmica que no es disposa) i l'adequada creació en els centres de nova construcció (que sí que sembla que es compleix). I dels elements *funcionals* destacaria com a principals canvis la possibilitat d'adquirir i gestionar pressupost autònomament en els centres dintre del que permeten les lleis i la nova distribució horària de les àrees amb un 20% aproximadament, a elecció de la mateixa escola.

El *sistema de control* és un dels que més s'està modificant amb els Plans triennals d'avaluació de centres i encara ho farà més si realment s'executa tot el que la reforma i la LOPEGCD propugnen tant pel que fa a l'avaluació de l'alumnat, del professorat com del mateix centre i Administració.

Actualment hem d'entendre l'organització d'un centre a partir del seu caràcter dinàmic, preocupant-se més per les accions que hi tenen lloc que per la seva estructura, sense que això no vulgui dir despreocupar-se per ordenar i disposar de la manera més convenient per aconseguir els objectius que es proposin, que sempre s'han d'orientar per obtenir la màxima eficàcia.

Però està clar que l'organització no es veu d'una única manera. Per fer-nos una idea general, posem a continuació un quadre de Gairín (1996:108-109) on estan resumides les característiques de les concepcions actuals de l'escola com a organització i els autors que les defensen.

CONCEPCIONS ACTUALS DE L'ESCOLA COM A ORGANITZACIÓ		
Caracterització de l'escola	Característiques	Autors
Organització dèbilment estructurada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existeix certa discontinuïtat entre mitjans i fins. ▪ Cap errada per sí del sistema pot pertorbar l'ordre intern. ▪ Els mecanismes de control, supervisió i avaluació són dèbils. ▪ Els professors posseeixen amplis marges d'actuació. ▪ Les aules són espais privats d'exercici professional (cel.lularisme). 	Weick (1976)
Construcció social i un ordre negociat	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'acció organitzativa és el resultat de la interacció social dels individus. ▪ Per atendre aquesta acció hem de conèixer les seves bases psicosocials. Els individus interpreten contínuament el món social. ▪ El simbolisme dels processos organitzatius apareix com un aspecte constitutiu de la dimensió cultural. 	Greenfield (1986) Smircich (1985) Geertz (1989)
Arena política	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La vida organitzativa està sotmesa al conflicte. ▪ L'acció organitzativa està carregada d'intencionalitat política. ▪ El concepte central és el de poder, en el sentit de tenir capacitat d'influència més que autoritat legitimada. ▪ Importància que les accions i relacions entre els membres juguin en la configuració organitzativa. ▪ El poder es construeix en la relació amb els demés membres. 	Ball (1990)
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • És important la interpretació amb els fenòmens organitzatius més enllà dels fets evidents. • Cultura = conjunt de símbols i significats compartits pels membres de l'organització que orienten les seves accions. • Importància de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Anàlisi dialèctic. ✓ Dimensions psicodinàmiques. ✓ Destreses d'interpretació. ✓ Interdisciplinarietat. 	Bates (1987, 1992)
Anarquies organitzades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'escola posseeix metes poc clares. ▪ Li manca més control sobre els processos i els productes. ▪ La tecnologia que s'utilitza és difusa. ▪ La participació humana és altament fluida i dispersa. ▪ La presa de decisions no pateix un procés lineal de resolucions de problemes. 	Meyer i Rowan (1983)
Ecosistema.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El context adquireix una força determinant. ▪ S'emfatitza el caràcter de les relacions i intercanvis de naturalesa psicosocial. ▪ Primacia del món representatiu davant l'operatiu. ▪ Les relacions i processos del context i la comunitat són importants. ▪ Al centre li importa més ser que no pas haver de ser. 	Santos (1990) Lorenzo (1994)

Quadre 1.3: Concepcions actuals de l'escola com a organització.

En llegir aquestes concepcions, resulta que el model organitzatiu de centre que proposa la Reforma i la LOPEGCD, i el que s'està desenvolupant en els centres, no coincideix exactament amb cap d'elles i té característiques de cadascun.

- Pel que fa al model *d'organització dèbilment estructurada*: hi ha una certa discontinuïtat entre mitjans i fins, és a dir, que es té força clar on es vol arribar però els mitjans ho impedeixen.
- Com a *construcció social i un ordre negociat*: sí que podem dir que l'acció organitzativa és el resultat de la interacció social dels individus ja que es basa en la participació i implicació de tots.

- De *l'arena política* coincideix que: encara que de vegades es faci de manera indirecta o inconscient, l'acció organitzativa està carregada d'intencionalitat política per molt neutral i comprensiu que es sigui.
- Entesa com a *cultura* podem dir que és important la interpretació amb els fenòmens organitzatius més enllà dels fets evidents com a manera de saber què estàs fent, per què i que ho puguis millorar; també s'està d'acord amb la definició que es fa de cultura com a "conjunt de símbols i significats compartits pels membres de l'organització que orienten les seves accions", i es que es creu en la necessitat de crear i existir aquesta cultura de centre sempre que respecti individualitats però alhora unifiqui criteris i línies d'actuació.
- Com a *anarquia organitzada*: li manca més control sobre els processos i els productes i és que l'avaluació sempre ha estat una de les assignatures pendents a les escoles, tot i que ja s'ha detectat i s'ha canviat la filosofia en aquest sentit a la reforma, però encara és massa aviat per saber si realment es farà més control o no; a més la tecnologia és difusa, ja que el nivell tècnic en el qual estem, encara cal finançar-lo i millorar-lo molt.
- Finalment, com a *ecosistema* s'està d'acord que: les relacions i processos del context i la comunitat són importants, això es veu amb la constant relació que hi ha d'haver amb l'entorn mediat i immediat que provoca el caràcter obert de l'organització; també el fet que ser del centre importa més que l'haver de ser-ho, ja que es pretén que cada centre tingui una pròpia identitat que sigui identificada i compartida per cadascun dels seus components (entesa com a part de la cultura comentada anteriorment) més que no pas estar obligat a pertànyer a aquell centre concret.

Acabem de veure que el model organitzatiu de centre de la Reforma no pertany clarament a cap concepció organitzativa concreta, però tot el que inclou que envolta el treball en equip, la contextualització i el currículum estaria dintre d'una visió cultural i sociocrítica. El que passa és que una cosa és la concepció que la crea, el que diuen les lleis... i una altra és la realitat o el que trobem a la pràctica, que l'ha envoltat d'un plantejament molt més tecnològic. Però tot això no l'exclou d'estar sotmès a una sèrie de perills o dubtes que ja s'estan començant a perfilar. Són aquests:

- *Incertesa de metes*: La societat encarrega a la família i a l'escola aconseguir tot un seguit d'objectius diversos, però actualment n'hi ha de comuns que no se sap fins a quin punt pertocuen a un o altre. I més quan van canviant amb molta rapidesa, la qual cosa fa molt difícil la seva prioritització i augmenta les incerteses davant de veure que com a centre no se sap què s'ha de proposar que serveixi per l'avui, el demà i el demà passat de l'alumnat i de la mateixa organització.
- *Indefinició de la preparació tècnica del professional educatiu*: En l'educació i en els centres hi poden intervenir tants factors que fa impossible pensar en un model únic de professional educatiu, tant en el camp didàctic com en el de la tasca directiva. Es fa necessari que se sàpiga adaptar contínuament i que pugui canviar fonamentadament les seves actuacions. Però això només es pot donar en un context que permeti una gran flexibilitat de decisió i actuació, i que dediqui temps al propi procés d'organització i gestió. Això ho dificulta l'actual model de direcció, que segueix tenint un caràcter provisional i no excessivament professional.
- *Manca d'autonomia organitzativa*: Actualment el grau d'autonomia ha augmentat però segueix sent limitat, i més quan les llibertats que s'han atorgat a vegades es transformen en obligacions sense facilitar ni els recursos ni els criteris d'autoritat necessaris per realitzar-les.

- *Inestabilitat de plantilles:* Les organitzacions canvien quan ho fan les persones que les formen, i els avenços que han anat succeint no han d'acceptar-los necessàriament la gent nova que s'hi incorpora. Per això és molt difícil que si hi ha molt de moviment de personal es consolidi una millor organització. Això es contraposa amb l'actual reordenació del professorat, amb els que es volen quedar en el centre o no i els que volen canviar l'etapa educativa on exerceixen, que s'està fent d'una manera lenta i llarga, i just en un moment inicial de canvi de la reforma que si ja és prou difícil, encara ho fa més.
- *Crisi de pressupost:* Una reorganització amb augment de funcions en els centres com l'actual necessita una bona inversió econòmica que incideixi directament en els recursos de què es disposa, i entristeix i decepciona veure que pel que fa a aconseguir recursos externs es depèn més de decisions polítiques que de necessitats internes.

Quan aquestes característiques afecten l'escola i no es tenen en compte, poden comportar una debilitat i vulnerabilitat del sistema educatiu i organitzatiu que es pot anar contrarestant en el moment que es coneixen i s'actua sobre elles.

1.2.4. PROJECTES DE CENTRE

Un altre dels aspectes que permet l'augment d'autonomia és l'elaboració pròpia de projectes per part dels centres, tot i que, actualment, quasi podríem arribar a considerar-los una obligació. L'autonomia i el model d'organització dels centres del nostre sistema educatiu permeten que les escoles pensin per si mateixes, cosa que després implica concretar aquests pensaments en el que anomenem els projectes de centre.

Els projectes només tenen sentit en institucions escolars on hi hagi un mínim d'autonomia i en realitats escolars on hi hagi un equip de persones especialment sensibilitzades, conscienciades i cohesionades que siguin capaces i estiguin disposades a assumir dosis altes de risc i de cost personal. Cap als anys 70 hi havia ben pocs centres que acollissin aquest tipus de personal i es van considerar pioners en anar originant aquest estil o forma d'actuar que ara s'ha generalitzat.

Pot rebre diferents noms: projectes de centre, projectes de gestió (Rul, 1990:77), plantejaments institucionals (Gairín, 1991:24)... però tots es refereixen al conjunt global de tots els instruments, documents i eines que un centre elabora per definir, concretar, consensuar i donar a conèixer què pretén i quines actuacions realitzarà per aconseguir-ho, després d'haver fet un estudi previ de context entès com a marc, referent o situació inicial de la qual es parteix.

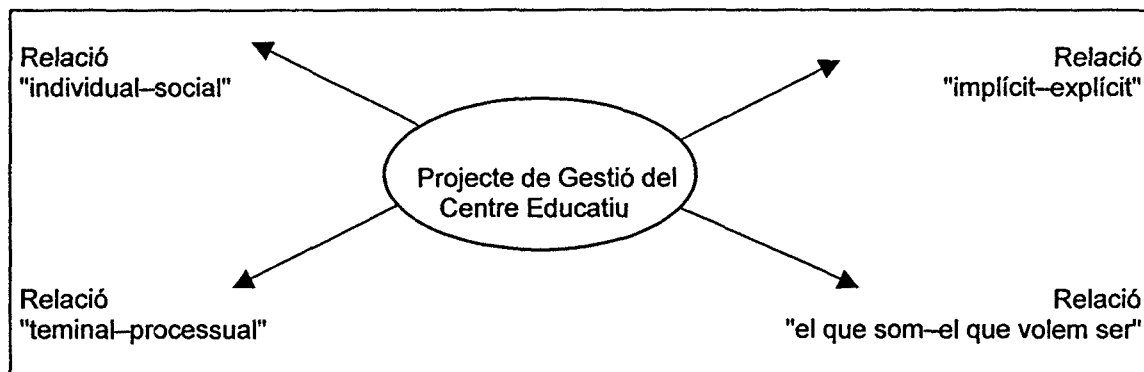
Rul (1990: 80) diu que es refereixen a:

La planificació eficient de les intencionalitats educatives dels centres educatius.

En un sentit més ampli diu el mateix autor:

Allò que, d'una manera intencionada, es realitza als centres educatius per potenciar el creixement dels alumnes en la dimensió formativa i instructiva. (Rul, 1990:80)

Compartim amb el mateix Rul (1990:87-89) que tot projecte de gestió d'un centre educatiu té una sèrie de dimensions que permeten considerar-lo des de diverses perspectives.



Gràfic 1.4: Perspectives des d'on considerar el Projecte de Gestió d'un centre educatiu.

Pel que fa a la *relació entre el nivell individual i el social* fa referència que tota escola té unes funcions que la mateixa societat li assigna en ser considerada un servei públic, però alhora la integren uns professionals, alumnes i pares concrets. Cal buscar l'equilibri o harmonització entre aquestes dos nivells.

La *relació implícit-explicit* té a veure amb si el projecte està per escrit (explícit), o no (implícit). Cal anar progressant en el *continuum* implícit-explicit, en la línia de concretar, definir i expressar per escrit els diferents documents del projecte, tot i que és una tasca complexa i lenta.

La *relació terminal-processual* es refereix al fet que tant s'expressa el present de l'organització com el seu compromís cap al futur, la qual cosa implica alhora un sentit *terminal*, que té un final; i un sentit *processual*, dinàmic o viu, en ser sensible al que succeeix en la realitat escolar mentre es va desenvolupant, i els canvis que això pot anar produint. Podem dir que mentre es va realitzant el projecte, pot ser modificat, complementat i enriquit, per això la seva formalització definitiva pot coincidir amb la seva execució sobre la realitat escolar.

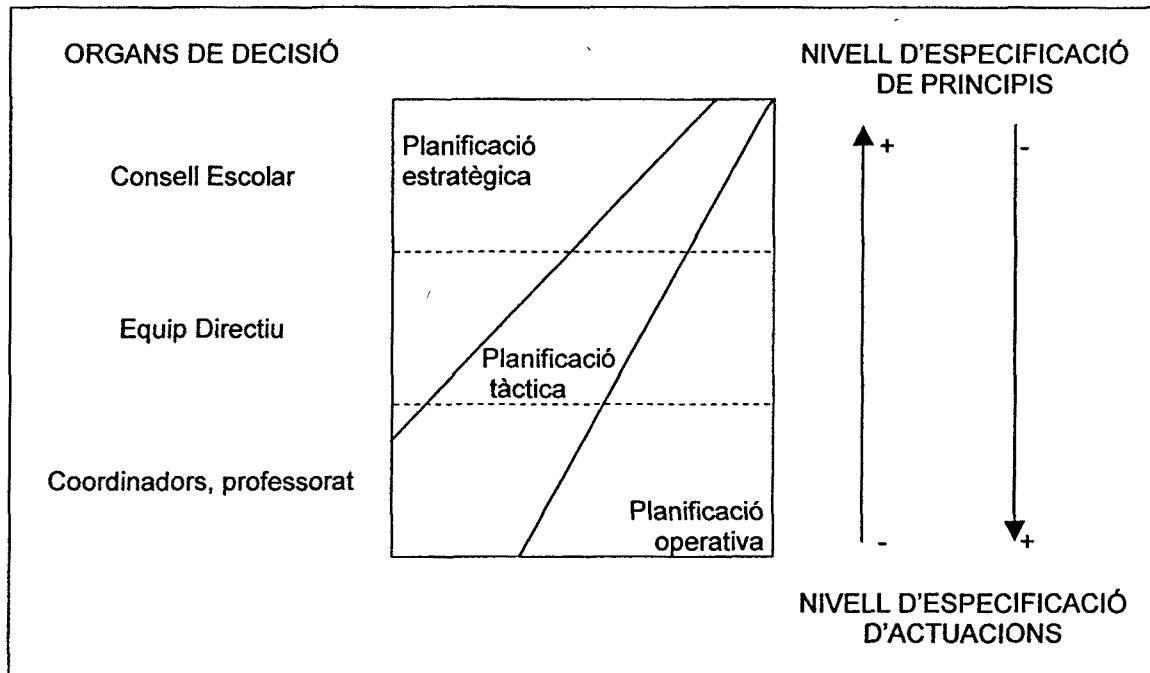
Finalment, la *relació entre el que som i el que volem ser* té a veure amb que només quan sabem realment qui som, què tenim i d'on partim, podem posar-nos a caminar cap al que volem ser i on volem arribar.

Pel que acabem de llegir, veiem que l'elaboració de documents de gestió no és un acte instantani, sinó un procés que necessita temps i porta implícit una *intencionalitat* i una *planificació*. Una intencionalitat perquè és cap a on es vol anar com a desig o voluntat i de manera conscient. Una planificació ja que com més complexa i més aspectes intervenen per assolir els objectius que t'has proposat, més cal preveure, distribuir i ordenar el que s'ha de fer prèviament a l'acció de fer-ho com a facilitador de la seva realització i com la millor manera per rendibilitzar els recursos amb la màxima eficàcia tot i el temps que s'hi dedica. Perquè un procés planificador compleixi aquestes requisits cal que consideri que (Antúnez i Gairín, 1986:1-10):

- La planificació és un procés racional, sistemàtic i científic que implica la decisió en tres nivells: objectius a aconseguir, estratègies per a l'acció i sistemes de control i retroalimentació.
- La planificació com avançament del futur comporta certs marges d'incertesa i risc, la qual cosa obliga a defensar des del primer moment la necessitat de planificacions flexibles.
- La planificació és un procés coordinat amb els d'execució i control. Les tres dimensions es relacionen d'una manera coordinada: es planifica sobre alguna cosa que es vol realitzar i és la seva realització la que informa de la qualitat de la planificació.

- *La planificació serveix als processos d'innovació i canvi dels sistemes. El procés d'informació que es genera en les dimensions de planificació, execució i control obliga habitualment a nous plantejaments i promou la necessitat de noves estratègies.*
- *La planificació afecta a tots els òrgans i persones del centre, tot i que cal diferenciar la seva participació d'acord amb els nivells de planificació considerats. Així mateix, s'ha de senyalar la necessitat de que les diferents actuacions quedin coordinades i adequades al mateix objectiu general.*

A continuació posem un quadre on es veu quin tipus de planificació fan alguns òrgans o persones del centre educatiu i si tenen un nivell d'especificació més de principis o d'actuacions (Gairín, 1996: 260):



Gràfic 1.5: Nivells de planificació dels òrgans i responsables dels centres.

El Consell Escolar ha de definir la política general de la institució i el marc d'actuació dels òrgans i de les persones. Per això té una més gran planificació estratègica. Aquesta planificació està concebuda a llarg termini i es preocupa més de les línies i principis generals d'acció que de les actuacions pròpiament dites, tot i que tingui en compte els mitjans i els problemes concrets que aquestes actuacions puguin plantejar.

L'equip directiu, com a òrgan executiu que és, ha de realitzar més planificacions tàctiques centrant-se sobretot a ordenar els mitjans de què es disposa en adequar les directrius marcades per la planificació estratègica al context determinat d'actuació. Però també fa una mica de planificació estratègica i operativa ja que compta amb força marge per establir la seva pròpia política o per definir actuacions concretes.

Els coordinadors o el mateix professorat treballen més en l'àmbit de la planificació operativa en aplicar-la a situacions concretes i dirigir-se especialment al desenvolupament de les pròpies actuacions. Encara que també han de planificar tàcticament perquè les actuacions en concret es duguin a terme de la manera més adequada i efectiva possible.

Però molts centres i l'autora d'aquest estudi és pregunten la planificació i l'elaboració de tots els documents de gestió dels centres és o no una moda passatgera. I Rul (1990: 77) respon:

El desllorador d'aquest dilema passa, en el present i en el proper futur, per entendre i comprendre què és el projecte de centre, la seva significació per a la vida dels centres educatius, i també per la utilitat i eficàcia que proporciona. Si esdevé una eina útil i pràctica arrelarà, i, en conseqüència, incidirà positivament en la qualitat de l'ensenyament. En cas contrari, serà això, una moda temporal com tantes d'altres.

A partir de Gairín (1989:190) i Rul (1990: 78-79), alguns dels objectius o dels avantatges que es poden aconseguir en delimitar els plantejaments institucionals o projectes de centre són els següents:

- Oferir una visió unitària i sistemàtica del centre.
- Facilitar l'establiment de línies d'acció coherents i coordinades per a tots els membres de la Comunitat Educativa a l'especificar la definició i la concreció dels objectius i les tasques a realitzar.
- Racionalitzar els recursos existents (personals, materials, formals, etc.) respecte als objectius.
- Garantir una participació transparent, eficaç i solidària.
- Potenciar un clima grupal positiu i harmònic.
- Racionalitzar esforços personals i institucionals i rendibilitzar al màxim la seva actuació.
- Motivar i estimular les actuacions professionals del professorat.
- Afavorir la satisfacció professional i personal dels docents.
- Reduir magnituds d'incertesa, de contradicció i d'esforços estèrils.
- Facilitar el seguiment i l'avaluació del conglomerat d'actuacions en el marc escolar respecte a la seva millora.

Altres aspectes que poden condicionar i que cal tenir en compte poden ser:

- Partir sempre de necessitats existents ja sigui per qüestions normatives, comparatives, experimentades o expressades.
- Adequar sempre els continguts que es van tractant amb la realitat del centre.
- Intentar comptar sempre amb la més àmplia participació dels estaments implicats en el desenvolupament de cada document. Normalment és efectiu fer-ho a partir d'una comissió interestamental o de grups reduïts de treball, segons siguin les necessitats. Però cal tenir en compte que organitzar-se en petits grups de discussió ho facilita, però no pot impedir que cada grup conegui i pugui debatre les aportacions dels altres grups. Aquesta manera de funcionar pot ser una mica lenta, però és garantia d'un alt grau d'implicació i consens (pensem que arribar a votacions i majories genera perdedors i dificulta alts nivells d'implicació en el compliment dels acords).
- És positiva una anticipació per part dels diferents estaments implicats sobre aspectes que consideren imprescindibles tractar o incloure.
- Ha d'estar dirigit i impulsat per l'equip directiu del centre, el qual facilitarà una participació ordenada.
- Que la redacció sigui el més clara, concreta i concisa possible.
- L'actitud del professorat per superar individualismes i inèrcies que no contribueixen ni al creixement professional ni a una consciència global d'escola.
- L'actitud dels pares i mares per que tinguin una participació real i efectiva en la vida de l'escola dels seus fills, sense victimismes i d'una manera responsable.
- Cal que les reunions siguin el màxim d'efectives: ben preparades, ajustades en el temps, disciplinades en les intervencions i profitoses en acords.

- A vegades va bé mirar documents d'altres centres propers, no per copiar, sinó per generar propostes:
- Entendre els projectes de centre com un repte per la qualitat educativa de la institució i per poder realitzar innovacions i estar al dia, perquè no es converteixi en un pur tràmit burocràtic i paper mullat.
- És necessària la formació permanent del professorat per estar sempre avançant i progressant de cara al futur.

El repte, doncs, queda plantejat en que les escoles deixin de basar-se principalment en els sabers adquirits, rutinaris i experiencials, per passar a funcionar a partir d'incrementar accions planificades.

Però com s'han de fer aquests projectes? Podríem dir que el sistema general que se segueix per elaborar i portar a la pràctica aquests documents es pot fer de quatre maneres diferents (Rul 1990: 90):

A) Projecte atorgat. És el projecte endegat per una persona o grup de persones amb l'acceptació, més o menys passiva, dels altres membres de l'organització.

B) Projecte transaccional. Grups diferents del centre, per mitjà d'un procés de diàleg i participació, arriben a acords que els permeten establir un projecte específic com a marc general de referència. Implica intercanvi, negociació i concessions mútues. El projecte s'articula sobre els denominadors comuns pactats.

C) Projecte transformacional. És el resultat d'un procés integrador de les voluntats de les persones de la comunitat educativa envers uns objectius orientats cap el canvi i la transformació de les realitats del centre educatiu respecte a la qualificació de l'educació. És motivacional i genera autosatisfacció, en contribuir a una causa en què es participa.

Li cal un liderat igualment transformacional. Les característiques d'aquest liderat són:

a) Carismàtic: inspira lleialtat, promou l'activitat i satisfacció, veu allò que és important.

b) Consideració individualitzada: Dóna suport al creixement de les persones de l'organització, uneix els aspectes individuals i les necessitats de l'organització.

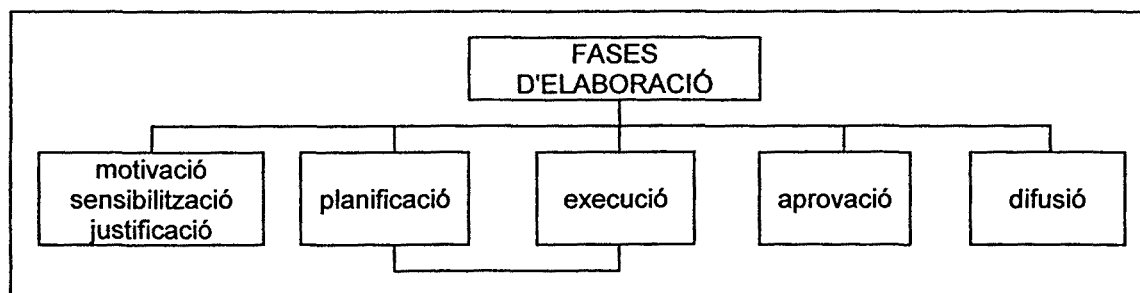
c) Estimulació intel·lectual: És un liderat pro-actiu i innovador, estimula l'anàlisi i l'estudi per resoldre els problemes i donar respostes més qualificades a les necessitats dels alumnes.

D) Projecte comunitari. Una comunitat educativa impulsa un projecte renovador, caracteritzat pel compromís d'unes persones de l'organització de donar vida al projecte i orientar la seva activitat en un sentit de servei envers la satisfacció de les necessitats dels altres.

Els dos primers tipus són de caire més individual i es veuran més com una obligació que com un sentiment propi de canvi i millora, passant a ser més el fruit d'una moda de funcionament per cobrir uns tràmits burocràtics i administratius sense arrelar de veritat en el centre. Els dos segons tenen més un caire comú i col·lectiu de participació sorgits a partir de punts comuns cap a la millora, entès més com una necessitat i que es pot convertir en una nova manera integrada de funcionar.

Són aquestes dues últimes les que estem convençuts que haurien de moure al nostre professorat a elaborar aquests projectes de centre i és considerant aquest previ que direm que fer-ho porta implícit unes fases o passos, i no és bufar i fer ampolles. Necessiten processos llargs, amb una certa complexitat i on cal posar-se d'acord.

El primer que s'ha de fer és una anàlisi del context, però després cal continuar. Anem a parlar una mica de les mínimes *fases d'elaboració* que s'ha de tenir en compte per fer qualsevol dels projectes de centre. La seqüència d'acció que seguirem és la següent:



Esquema 1.2: Fases d'elaboració dels projectes de centre.

Fase de motivació, sensibilització i justificació:

Pensem que el primer que cal és convèncer el personal que l'elaboració de qualsevol projecte s'ha de veure com una necessitat, que portarà cap a una millora i que serà una cosa útil. Però tot i que això és difícil, no va sol, ja que qualsevol canvi porta implícita una resistència i és en aquesta fase que s'ha de veure la manera de vèncer-la i fer-ho. S'ha d'aconseguir que les persones que tinguin que elaborar-los no ho facin perquè s'ho demanin els seus superiors. És per això que creiem molt important que hi hagi una molt bona informació de tot tipus tant com a base per la justificació, com per motivar i sensibilitzar. Algunes accions que poden ajudar en aquesta fase poden ser: coneixement, formació, revisió, discussió i anàlisi, entre altres.

Fase de planificació:

Cal dissenyar un pla de treball en el qual caldria tenir en compte o especificar els següents apartats de manera orientativa: objectius, accions, temporització, responsables, recursos humans, materials i funcionals i de quina manera es valorarà aquest procés. I sempre fer el disseny de manera participativa, consensuada i coneguda per tots els implicats com a garantia per obtenir uns resultats el més satisfactoris possible, havent partit d'una anàlisi o diagnòstic real del que tenim i on podem arribar.

Fase d'execució:

Es tracta d'anar fent tot el que s'havia dissenyat o planificat, de manera que si la valoració és totalment satisfactòria es passa a la fase següent, però si no es torna a la de planificació i d'execució fins a aconseguir-ho.

Fase d'aprovació:

Una vegada elaborat el projecte (tot i que mai no estarà totalment acabat ja que sempre s'han d'anar adaptant), cal que sigui ratificat i aprovat per tothom que ho hagi de fer, com a garantia que realment sigui assumit i útil.

Fase de difusió:

Només en el moment que un d'aquests projectes sigui conegut i entès per tothom podem dir que és assumit i útil i que s'està portant a la pràctica. A més, és necessari que encara que algunes de les persones canviïn es segueixi aplicant i per això cal que s'ensenyi i es conegui. Pensem que la discussió i la revisió obertes són poder els procediments de difusió més eficaços amb el pas del temps.

Però tot i seguir aquestes fases per a l'elaboració dels projectes de centre, hi poden sorgir diferents problemes com per exemple:

- Hi ha poc interès per part de la Comunitat Educativa per definir els Plantejaments Propis.
- Manca de suficient motivació.

- El nivell d'informació/formació sobre els plantejaments educatius pot ser poc suficient i no diferenciada per a cadascun d'ells.
- No s'ha fet o no respon a un anàlisi de necessitats ni presents ni futures.
- No es té en compte el disseny d'actuacions que s'ha fet.
- Les persones o òrgans de treball, no saben quin és exactament el seu paper i què han de fer.
- Resistència als canvis.
- Poca tradició en el treball en equip.
- La distribució de tasques que s'ha fet no permet la implicació de tots i cadascuna de les persones.
- Manca de compromís o interès per part de l'equip directiu per actuar com animadors del procés.
- La fase de motivació, sensibilització i justificació s'ha fet massa de pressa i molt per sobre.
- Ningú ha fet seus els objectius.
- No s'ha fet ni un anàlisi ni un disseny adequat pel que fa a la disponibilitat dels recursos personals, materials i funcionals.
- Els espais no estan ben condicionats per la discussió i el debat.
- Ni el calendari ha estat predeterminat ni s'ha definit el temps per reunir-se.
- La seqüència d'accions no ha estat correcta.
- Planificació excessivament rígida.
- Metodologia de treball i dinàmica de reunions incorrecta.
- La presa de decisions no facilita el consens.
- Escassa participació amb actituds tancades i plenes de prejudicis.
- Molt poca estabilitat del professorat en el centre.
- Manca de capacitat per part dels líders de dirigir i dinamitzar als grups.
- Anar amb preses i no tenir ganes d'acabar-ho o sentir-te amb l'obligació de fer-ho degut a la pressió per part de l'Administració.

A més de tenir en compte aquests problemes, posem a continuació alguns consells o requisits a considerar per aconseguir que els projectes de centre siguin operatius i no només documents formals:

- Elaborar-los amb ritme però sense preses, ja que tan important és el producte final, com tot el procés. I mai sentir-se totalment pressionats per uns terminis imposats des de fora.
- Realitzar totes i cadascuna de les fases anteriors i no començar directament per la d'execució.
- Recollir i partir de tot el que ja està fet prèviament en el centre i té un resultat satisfactori, no cal començar de zero.
- Aconseguir la implicació de tothom a partir de metodologies de treball participatives donant feina a tothom segons les seves capacitats, motivació i formació.
- Mentalitzar-se que es generaran situacions de conflicte però que han de servir sempre per millorar.
- Comptar amb Equips Directius forts i estables que coordinin, dinamitzin i sempre donin suport.

- Distribuir i utilitzar tots els recursos disponibles de la millor manera i demanar tots aquells dels quals no es disposi.

Quan abans de la LOGSE una escola decidia elaborar el seu projecte de centre, ho feia perquè sorgia des de la base amb la força de voler ser diferent, de fer alguna cosa que no recollia la normativa i sortir-se del model d'escola convencional. Però es canvia totalment aquest sentit quan es converteix en una feina imposada des de dalt que tothom l'ha de fer i que es marquen uns terminis i uns requisits per fer-la. D'aquesta manera s'entén més com una càrrega que com un plaer.

En general, els projectes de centre s'han formalitzat, professionalitzat, estandarditzat, burocratitzat i normativitzat, i han passat a ser uns documents obligatoris i un tràmit formal a complir. Per això sorgeix la contradicció de pensar que per raó de l'excessiva i detallada normativa, l'actual documentació pedagògica dels centres contribueix més a homogeneïtzar-los que a potenciar la seva autonomia i diversitat. Però això depèn molt de l'enfocament de la normativa, si l'Administració dóna més importància al document ja acabat, és a dir, més al producte que al procés, l'elaboració passa a ser un tràmit burocràtic; si el que més preocupa a l'Administració és el procés llavors sí que pot contribuir a consensuar i consolidar equips de mestres.

Cada document és diferent dels altres i té entitat o especificitat pròpia, però tots han d'estar relacionats i guardar una coherència marcant d'aquesta manera el caràcter complementari que els uneix. Si aquests documents es van elaborant en temps i per persones diferents sense una coordinació del procés de treball poden acabar sent documents aïllats i fins i tot contradictoris.

Però quins són tots aquests documents, instruments o eines que formen part del projecte de centre? Dintre de l'àmbit d'organització i gestió del centre educatiu els següents: El Projecte Educatiu de Centre (PEC), el Reglament de Règim Interior (RRI), la Programació General o Pla Anual, el Pressupost i la Memòria anual. Hi ha un altre document, el Projecte Curricular de Centre (PCC) però que el considerem dintre d'un altre àmbit, el pedagògic-docent i per això i per la importància específica que té per a aquesta tesi, li dediquen un apartat sencer al punt 3.4.- d'aquest treball.

A continuació posem un quadre comparatiu dels diferents documents que formen el projecte de centre amb diferents apartats:

TEMPS	OBJECTE	VESSANT	CONTINGUT	TÈCNiques	NIVELL DE PARTICIPACIÓ				CARÀCTER	FUNCIONS ÒRGANS GOVERN		
					CE	Cm	CI	ED		ED	CE	CI
PEC Mitjà llarg termini (5-8 anys)	Plantejaments educatius de caràcter general	Ideològica i organitzativa	<ul style="list-style-type: none"> Principis d'identitat. Característiques del centre. Objectius institucionals. Recursos personals, materials i funcionals. 	Planificació.	A	El	Ex	Ex	Programàtic	Impuls. Coordinació	Elaborar. Aprovar.	Participar-hi.
RRI Mitjà llarg termini (5-8 anys)	Ordenació de la pràctica a nivell organitzatiu i funcional	Normativa i organitzativa	<ul style="list-style-type: none"> Estructura organitzativa i de funcionament (suport organitzatiu als objectius amb l'organigrama desenvolupat). Ordenació de recursos. Drets i deures de cada estament de la comunitat educativa. Procediments. 	Planificació i (estructura coordinació): <ul style="list-style-type: none"> organigrama òrgans/funcions reglaments 	A	El	Ex	Ex	Programàtic.	Impuls. Coordinació	Elaborar. Aprovar.	Aportar criteris.
PCC Mitjà llarg termini (5-8 anys)	Delimitació de les estratègies d'intervenció educativa	Tècnico-didàctica	<ul style="list-style-type: none"> Objectius i continguts per àrees i/o cicles. Metodologies (tractament de la diversitat). Recursos. Avaluació. 	Programació en els diferents nivells de concreció.	I	El	A	Ex	Programàtic.	Impuls. Coordinació	Informar. Aprovar?	Elaborar. Aprovar?

PG	Curt termini (1 any)	Ordenació de l'activitat anual en funció de prioritats	De gestió	Objectius.	Plans de funcionament:	A	I	El Ex Ct	Instrumental.	Elaborar. Coordinar.	Aprovar. Avaluar.	Informar i proposar.
Pressupost	Curt termini (1 any)	Organització dels recursos econòmics per el desenvolupament dels objectius	De gestió	<ul style="list-style-type: none"> • Objectius. • Accions. • Recursos. • Responsables. • Temporització. • Avaluació. 	<ul style="list-style-type: none"> • específics • globals 	A Ct	I Cp Ex	El Ex Ct	Instrumental.	Elaborar. Coordinar.	Aprovar. Avaluar.	Informar i proposar.
Memòria	Curt termini (1 any)	Valorar què s'ha fet del que s'havia de fer i plantejar millores	De gestió	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir els recursos econòmics d'acord amb les prioritats. 	<ul style="list-style-type: none"> • ingressos/ despeses • assignació de recursos econòmics 	A Ct	I Ex	El Ex	Instrumental.	Coordinar. El Secretari elaborar l'avant-projecte.	Aprovar (Comissió econòmic a: -estudiar -informar -proposar)	Informar i proposar.
				<ul style="list-style-type: none"> • Valoració dels: <ul style="list-style-type: none"> • objectius • accions • recursos • responsables • temporització • Recomanacions i propostes de correcció. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informes avaluatius dels processos i dels resultats. 	A	I Cp	El	Instrumental.	Elaborar. Coordinar.	Informar.	Participar-hi.

Quadre 1.4: Comparatiu dels diferents documents del Projecte de Centre.

Els nivells de participació considerats són els següents:

- ✓ I: Informació.
- ✓ Cp: Consulta preceptiva.
- ✓ El: Elaboració.
- ✓ A: Aprovació.
- ✓ Ex: Execució.
- ✓ Ct: Control.

- *Temps:* referit a la durada o validesa de la seva aplicació.
- *Objecte:* què és allò que realment pretén o per allò per el qual es fa.
- *Vessant:* amb quina vessant del coneixement o d'actuació està més propera. Entenem aquí l'organitzativa com "l'estructura" d'òrgans i funcions a realitzar, i la de gestió com el "funcionament" o les accions que s'executen en el temps.
- *Contingut:* aspectes o punts que es van desenvolupant.
- *Tècniques:* concretes que s'utilitzen per elaborar cadascun dels documents.
- *Nivell de participació:* el grau d'implicació dels diferents òrgans de gestió de la Comunitat Educativa que s'encarreguen del seu procés d'elaboració, seguiment i control. Els òrgans considerats són:
 - ✓ Consell Escolar (CE).
 - ✓ Comissions delegades (Cm).
 - ✓ Claustre de Professorat (Cl).
 - ✓ Equip Directiu (ED).

▪ *Funcions dels òrgans de govern:* cada òrgan de govern té assignades unes funcions específiques segons el document. Algunes d'elles són: impulsar, informar, coordinar, elaborar, aprovar, etc. Els òrgans de govern considerats han estat:

- ✓ Equip Directiu: ED.
- ✓ Consell Escolar: CE.
- ✓ Claustre de professors: Cl.

Parlem una mica de cadascun d'aquests documents classificant-los segons la durada de la seva vigència en documents de llarg o de curt termini.

1.2.4.1. Documents de llarg termini

A. PEC

Al punt 1 de l'art. 6 de la LOPEGCD s'especifica, pel que fa al PEC:

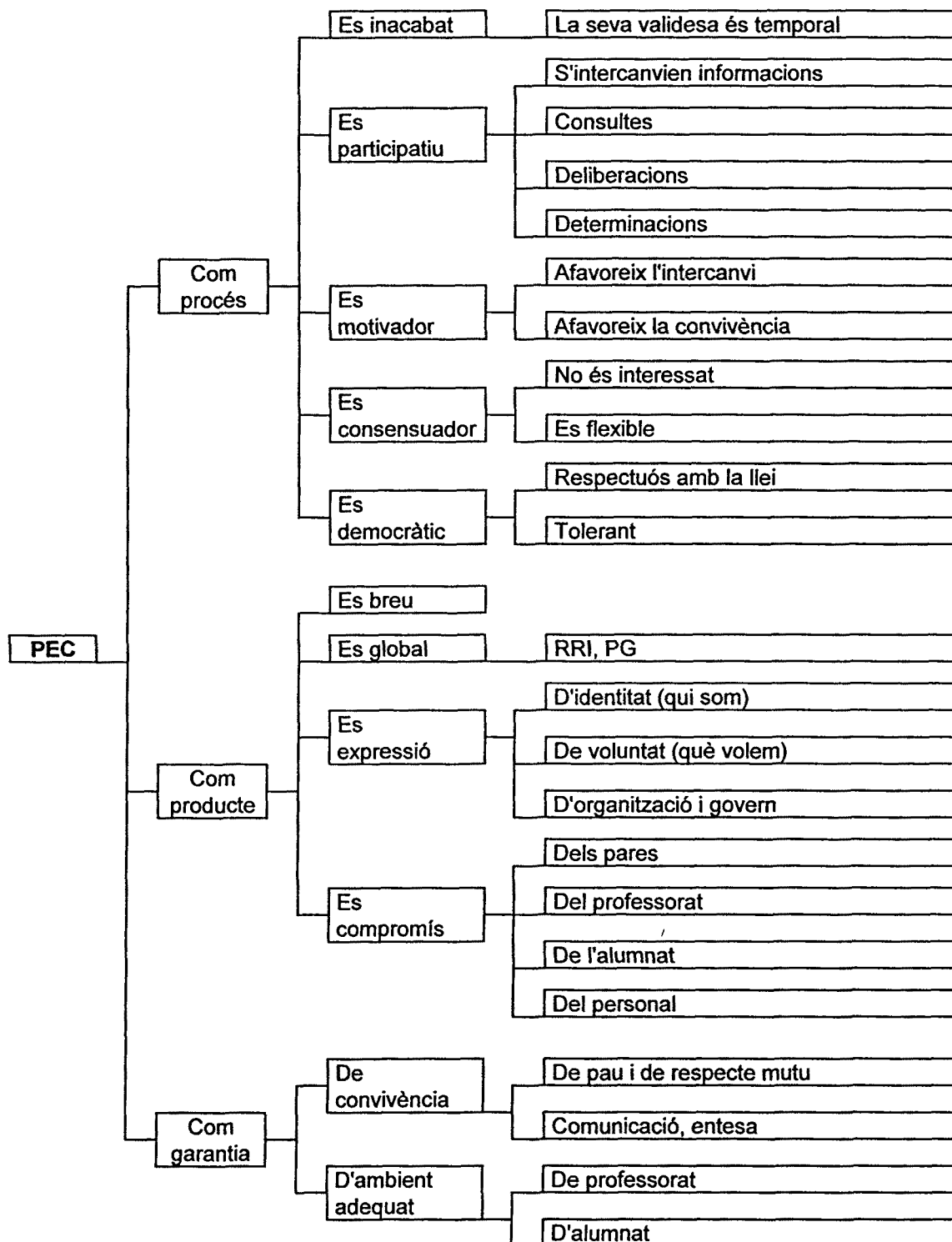
Els centres elaboraran i aprovaran un projecte educatiu en el qual es fixaran els objectius, les prioritats i els procediments d'actuació, partint de les directrius del Consell Escolar del centre. Per la elaboració de dites directrius hauran de tenir-se en compte les característiques de l'entorn escolar i les necessitats educatives específiques dels alumnes, prenent en consideració les propostes realitzades pel Claustre.

Podríem dir que és el projecte explícit o document que partint del present i la realitat del centre marca el camí cap al futur a força d'anar adaptant-modificant cap a una determinada direcció i millora el seu funcionament. Però per això es necessita l'esforç i il·lusió de tots i cadascun dels protagonistes, és a dir, de tots els membres de la comunitat educativa a partir del conjunt d'accions que han d'anar executant de manera racional i eficaç.

Alguns dels avantatges en l'elaboració i desenvolupament de qualsevol PEC poden ser:

- Establir criteris comuns amb els quals el professorat pugui recolzar la seva acció pedagògica individual.
- Procurar satisfacció en el treball en equip.
- Possibilitar actuacions individuals i pedagògiques més racionals i econòmiques.
- Permetre un millor aprofitament dels recursos del centre escolar i del territori.
- Donar una millor resposta a les necessitats de l'alumnat.
- Millorar l'orientació i clarificació ideològica i organitzativa de la institució educativa.
- Possibilitar actuacions educatives i gestores coherents, coordinades, solidàries i no contradictòries, permetent corregir actuacions discrepants de membres de la comunitat educativa.
- Ser un exercici de formació permanent de centre del professorat on a través de la reflexió sobre la pràctica poden analitzar i resoldre problemes reals a partir d'actuacions corporatives planificades i revisades.
- Facilitar la implantació d'una cultura comuna compartint unes maneres d'actuar, valors i costums, basada en processos de participació, col·laboració i anàlisi constant del treball.

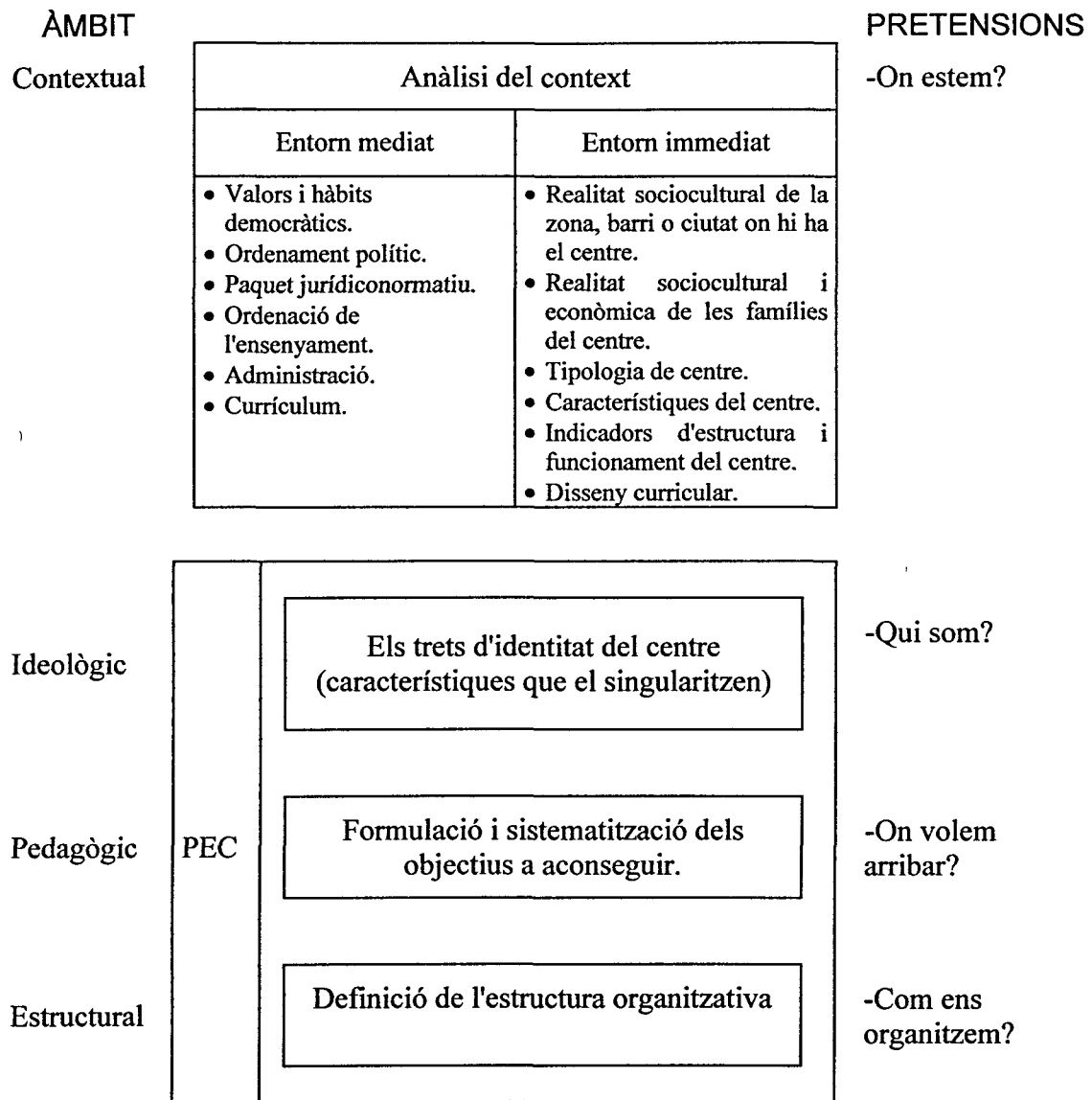
Garrido i altres (1987:293) fa una descripció de les dimensions del Projecte Educatiu en forma de diagrama d'arbre que creiem molt entenedor:



Esquema 1.3: Dimensions del PEC.

Podríem dir que tot PEC ha de ser una proposta institucional que superi qualsevol criteri individual o fins i tot d'escola, si no és prioritària.

Però cal que encara que ho fem en forma de quadre, ja que és prou clar i el PEC no és l'objecte d'aquest estudi-investigació, parlem de l'estructura del contingut que té aquest document i crec que l'esquema més clar és el següent a partir de l'adaptació del de Gairín (1991: 49) i Rul (1990:92):



Esquema 1.4: Estructura del contingut del PEC.

L'anàlisi del context està fora del que és el PEC, perquè es considera com un estudi previ que assenta les bases i que ajuda a treballar d'una manera més coherent, ja que a partir de què saps i què tens, pots començar a pensar cap a on vas.

Però hi ha diferents maneres, formes, processos o estils d'elaborar un PEC. Seguint Antúnez (1996:16) direm que bàsicament hi ha dos camins, el deductiu i el inductiu, i modificacions i/o adaptacions d'aquests:

Plantejament deductiu:

Suposa planificar la discussió seguint els apartats de l'esquema anterior de dalt a baix, és a dir, començar per la definició institucional amb els trets d'identitat o principis, per a partir d'ella, arribar a la definició de propòsits o formulació d'objectius i derivar la consegüent estructura organitzativa i la formalització d'aquesta en normes reglamentàries.

Plantejament inductiu:

Elaborar el PEC a partir d'acords parcials ja existents per inferir-hi successivament altres acords o principis d'àmbit més general. Alguns vénen donats quan ens fixem que

sovint els centres donen resposta a qüestions organitzatives i curriculars amb acords en l'àmbit del cicle, etapes, comissions, etc., com a base per poder generalitzar-los.

Plantejament concurrent:

Es basa a anar fent una barreja dels dos anteriors, ja que una vegada començat el procés i tenint present que quasi totes les escoles són centres vius amb una història anterior en el moment d'elaborar els PEC, és difícil seguir estrictament i linealment qualsevol dels plantejaments anteriors.

Escollir un sistema o altre depèn de la grandària del centre, de la cohesió que hi hagi entre els seus membres, l'hàbit de treballar en equip, el nivell d'implicació, el tipus de lideratge, si ja hi havia molta cosa feta i escrita o no, etc.

B. RRI

Qualsevol grup humà organitzat necessita certes regles o normes perquè la seva estructura funcioni i ordeni la vida en comú, ja que sense elles aquest funcionament podria ser conflictiu o, fins i tot, impossible, i són la garantia d'actuar en un marc democràtic, plural, tolerant i lliure. Com més normes tingui, més alt direm que és el grau de formalització de l'organització, i a l'inrevés.

En el Diccionari de Llengua Catalana de l'Enciclopèdia Catalana es defineix reglament amb les següents paraules:

Conjunt ordenat de regles, disposicions i preceptes, dictats per l'autoritat competent per a l'execució d'una llei, per al funcionament d'una corporació, d'una dependència o d'un servei per a qualsevol altra activitat.

A les nostres escoles, aquesta formalització es concreta amb el Reglament de Règim Intern. En el moment que li posem la paraula intern ja marca que és un document propi i amb única validesa dintre de la institució que l'ha creat.

Algunes de les seves definicions podrien ser:

Instrument d'organització-gestió a mitjà i llarg terminis, que d'una manera clara i comunicable, coherent amb l'ordenament jurídic normatiu i el Projecte Educatiu, explicita la formalització de l'estructura organitzativa del centre i en reglamenta el funcionament, per tal de regular i optimitzar la convivència dels membres de la comunitat educativa i desenvolupar amb eficàcia les finalitats i els objectius proposats. (Rul, 1990: 95)

Document que recull la dimensió formalitzadora de l'estructura organitzativa. És a dir, el conjunt de regles, normes i procediments que determinen com es faran les funcions de les diverses unitats organitzatives. (Antúnez i altres (1991:25)

És per això que podem considerar-lo un recurs que facilita l'organització operativa de les escoles en ordenar tant la seva estructura com la posada en pràctica de les accions que hi tenen lloc.

El responsable de l'elaboració del RRI és el Consell Escolar i, per tant, tots i cadascun dels estaments que componen la comunitat educativa. Perquè sigui un document pràctic, real i vàlid cal que estigui redactat de forma clara i entenedora, que es comuniqui i difongui, que sigui realista i participatiu, i que permeti la suficient flexibilitat i no arbitrarietat en la seva aplicació. Ha de ser alguna cosa més que un document normatiu, expressant de manera pràctica i aplicativa els principis, valors, caràcter i estils propis del centre.

Seguint a Gairín (1991:65) direm que alguns dels avantatges que comporta són:

- *Proporcionar un marc de referència pel funcionament de la institució escolar i per cadascun dels sectors que la componen.*
- *Agilitar el funcionament i facilitar la presa de decisions.*
- *Dipositar responsabilitats en qui correspongui.*
- *Recolzar la participació dels membres de la comunitat escolar.*
- *Unificar la informació i fer-la més assequible.*
- *Facilitar els processos d'avaluació institucional.*
- *Contribuir a delimitar i possibilitar els plantejaments institucionals.*

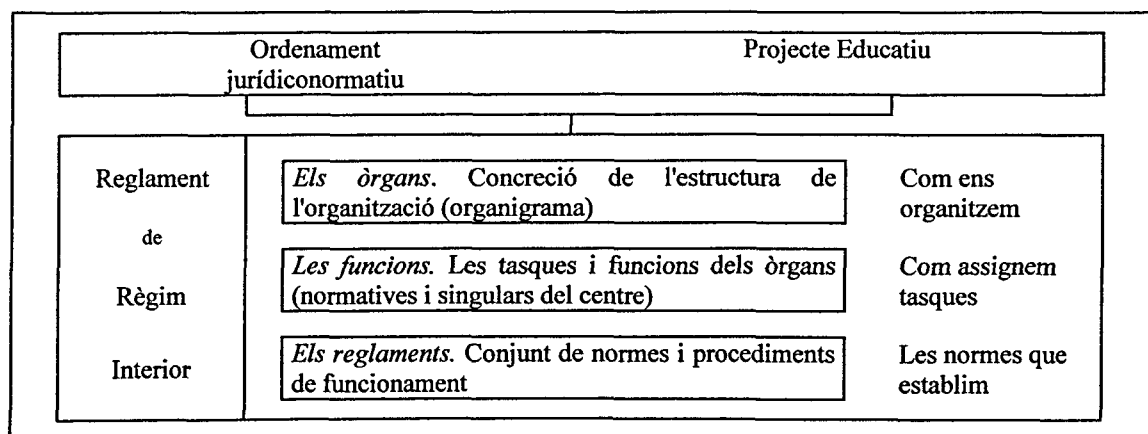
Es refereix a:

- *Els òrgans:* regular el funcionament de tots i cadascun dels òrgans de govern, equips, càrrecs i serveis. Es pot concretar de forma gràfica a partir de l'organigrama.
- *Les funcions:* fixar com s'ha d'actuar davant de determinades situacions que prèviament sabem que poden produir-se. Serien les funcions normatives i les aprovades pel centre assignades als diferents òrgans.
- *Els reglaments:* expressar la regulació de la convivència al centre dins dels límits que presenti l'ordenament legal pel que fa als drets i deures de cada estament de la comunitat educativa. Inclou el conjunt de preceptes, normes, procediments, regles, etc. aprovat pel centre.

També recollirà els requisits per a la pròpia modificació del reglament. El contingut dels reglaments seria:

- Els drets i els deures.
- Els continguts específics: criteris i normes.
- Els procediments i la temporització.
- Els controls i la supervisió. Les sancions.

Un esquema de RRI pot ser el de Rul (1991:97):



Esquema 1.5: Estructura del RRI.

Alguns dels àmbits susceptibles de ser reglamentats a títol orientatiu poden ser:

- L'organització i l'estructura del centre.
- L'alumnat.
- Els pares o tutors de l'alumnat.
- El personal docent.
- El personal d'administració i serveis.
- L'organització de l'ensenyament.
- Les activitats complementàries i extraescolars.
- Els serveis complementaris.
- L'edifici escolar. Mobiliari i material.

- El règim administratiu.
- El règim econòmic.
- Les associacions de pares i mares de l'alumnat.
- Les relacions interpersonals, etc.

C. PCC

A causa de la importància que té el Projecte Curricular de Centre per aquest treball, hi dediquem posteriorment un apartat específic. Ara només volem fer algunes petites referències com un document més del projecte de gestió del centre educatiu.

De tots els documents del projecte de gestió, el PCC és l'únic que no està en l'àmbit pròpiament dit de gestió, sinó en el pedagògic, àmbits diferents però que alhora cal considerar-los complementaris i interdependents. L'àmbit de gestió afecta la globalitat del centre i la responsabilitat recau directament en els òrgans de govern. L'àmbit pedagògic afecta els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat i la responsabilitat recau en els professionals de l'ensenyament.

Rul (1990: 139) l'anomena Disseny Curricular del Centre i el defineix de la següent manera en relació amb la resta de documents:

Conjunt de documents i eines técnico-pedagògiques elaborat pels professors del centre per donar respostes professionals a les necessitats de l'educació dels alumnes pel que fa als processos d'ensenyament-aprenentatge, en correspondència amb els objectius del Projecte Educatiu i de la Programació General (Pla Anual).

Normalment i de manera fàcil, diem que el PCC és la resposta de la institució educativa a les qüestions: què, com i quan ensenyar, i què, com i quan avaluar.

No posem cap esquema ni expliquem aquí els diferents nivells de concreció del PCC perquè ho farem en l'apartat 3.4.-

1.2.4.2. Documents a curt termini

A. Programació General del Centre (Pla Anual)

La Programació General del Centre és el document anual on l'escola determina la seva proposta organitzativa sobre el seu funcionament en un període determinat. La seva elaboració fa que es concretin les prioritats, objectius i organització dels recursos, obligant a definir de manera operativa què volen, com, quan i de quina manera ho aconseguiran. Això suposa un pas endavant en l'organització i planificació dels centres i en la participació dels diferents membres de la comunitat educativa.

Aquest tipus de programació rep normalment el nom de Pla Anual en els centres. Algunes de les seves definicions són:

Instrument de gestió a curt termini (normalment un any acadèmic), coherent amb el PEC, el RRI i el Disseny Curricular del Centre, adaptat a l'entorn i a les possibilitats i limitacions de la institució escolar, que concreta i sistematitza en objectius operatius les qüestions prioritzades del centre com a resposta a les expectatives i les necessitats educatives dels alumnes i les directrius i aspiracions de la comunitat educativa. (Rul, 1990: 99).

És el pla d'acció operatiu per al desenvolupament i control de les activitats derivades dels objectius preferents que el centre fixa per a cada curs escolar. (Antúnez i altres, 1991: 27).

Veiem, doncs, que són concrecions del PEC i podem dir que aquests objectius operatius o preferents del centre vénen donats pels diferents plans específics que estan en marxa i aquells que s'iniciïn aquell any. Per això el Pla Anual recull el que correspon fer de cada pla específic durant aquell curs i en realitat només s'hi haurien d'incloure els objectius que impliquin alguna innovació o desenvolupament i no els de manteniment anteriors o aquells que sempre vénen definits per la pròpia inèrcia de l'escola.

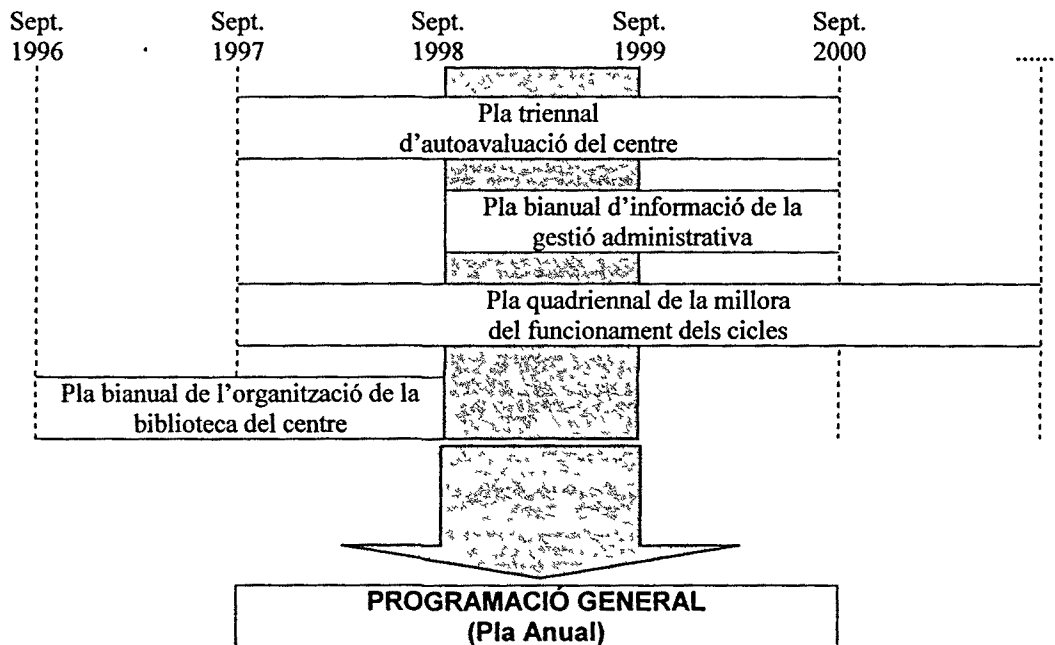
Seguint Gairín (1991: 75-80) direm que hi ha diferents models estructurals de Plans Anuals:

- a) *Model sumatiu*: com el seu nom indica és la suma dels diferents plans específics realitzats per a cada òrgan o servei de l'escola escrits de manera independent i l'única connexió que hi ha és que estan tots dintre d'un mateix document. Elaborar-lo és fàcil, ja que només cal partir d'un esquema que reculli els àmbits susceptibles de ser planificats i ordenar-los. Diríem que aquest Pla Anual té tants apartats com plans específics es facin aquell curs en aquell centre. Posem a continuació una adaptació d'un esquema de Municio (1986) a títol orientatiu:

I.	ACTIVITATS ACADÈMIQUES.
	A. <i>Cicles-nivells</i> :
	1. Educació Infantil.
	2. Cicle Inicial.
	3. Cicle Mitjà.
	4. Cicle superior.
	B. <i>Acció tutorial</i> :
	1. Tutories grup A.
	2. Tutories grup B.
	3. Tutories grup X.
	C. <i>Altres unitats</i> :
	1. Comissions.
	2. Claustres.
	3. Equips de suport.
	4. Equips de treball interdisciplinar o de projectes d'innovació.
II.	ACTIVITATS EXTRAESCOLARS.
	1. Complementàries del programa.
	2. Esportives.
	3. Culturals.
	4. Recreatives.
III.	SERVEIS DE SUPORT.
	1. Departament d'orientació.
	2. Servei mèdic-assistent social.
	3. Menjador.
	4. Transport escolar.
	5. Serveix de manteniment i neteja.
	6. Vigilància i seguretat.
IV.	RELACIONS AMB LA COMUNITAT.
	1. Relacions amb els pares.
	2. Relacions amb altres centres.
	3. Relacions amb organismes públics i empreses.
	4. Relacions amb l'entorn.
V.	DIRECCIÓ DEL CENTRE.
	1. Direcció.
	2. Cap d'estudis.
	3. Secretari.
	4. Coordinació de recursos.
	5. Consell Escolar.

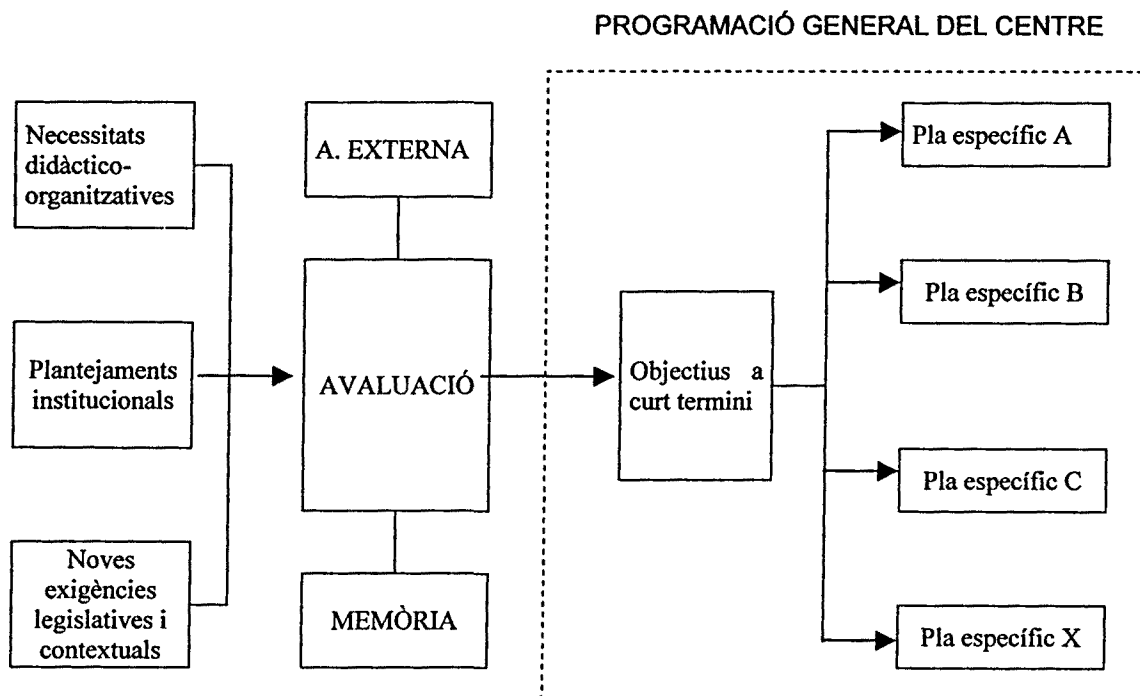
Esquema 1.6: Exemple d'un esquema de Pla Anual. (Municio 1986).

Aquest tipus de plans additius de caràcter global també es pot fer a partir de la suma d'actuacions que correspon realitzar de tots i cadascun dels plans específics a llarg termini. A continuació posem un esquema de tipus orientatiu:



Gràfic 1.6: Estructura conceptual d'un Pla Anual.

- b) *Model global*: quan les relacions entre els diferents òrgans no són tan aïllades exigeix plantejaments més generals i que parteixin de l'avaluació que fa el centre respecte al grau de compliment dels seus plantejaments institucionals a partir de la Memòria de centre que serveix normalment per a aquesta funció. Després es determinen quines són les prioritats i es concreten amb actuacions a partir de plans específics que van implicant als diferents òrgans i persones de la institució.



Gràfic 1.7: Relació entre Pla Anual de Centre i Plans Específics.

- c) *Model combinat*: com el seu nom indica és la combinació dels dos anteriors, de manera que a partir d'un diagnòstic o valoració global de la situació actual del centre es determinen els objectius i una vegada prioritzats es concreten en actuacions portades a terme per plans específics o bé per accions experiencials i a més, s'hi inclouen aspectes de funcionament global del centre.

Una escola escull un o altre model segons la seva pròpia història i la seva experiència en planificació. Si no estan massa acostumats a fer planificacions, es recomana començar per planificacions a curt termini i sense tenir massa en compte les interrelacions dels diferents òrgans i persones. Mica en mica ja es pot anar pensant a fer planificacions a més llarg termini i el més coordinades possible.

La tendència actual de les nostres escoles és el model combinat ja que compten amb una certa experiència i, a més de garantir una línia general d'actuació, permet una certa autonomia dels òrgans i serveis.

El contingut de qualsevol dels models de Programacions Generals de Centre, pot mantenir una estructura força semblant, de manera que es coincideix força amb assenyalar com a components d'un pla els apartats següents:

- a) Informació o estudi sobre la qüestió.
- b) Definir els objectius a aconseguir.
- c) Accions a desenvolupar.
- d) Temporització o establir el calendari d'actuacions.
- e) Determinar responsabilitats.
- f) Assignació de recursos: humans, materials i funcionals.
- g) Disseny d'avaluació: objectius d'avaluació, criteris de valor, elaborar instruments, concretar normes d'aplicació.

No oblidem que una vegada elaborada la Programació General del Centre, la Direcció l'ha de presentar al Consell Escolar perquè l'aprovi i així fet, sempre hi haurà a l'escola una còpia que qualsevol persona de la Comunitat Educativa pot consultar quan les circumstàncies així ho aconsellin.

B. Pressupost

Actualment es fa molt difícil pensar en qualsevol activitat educativa i no tenir en compte una dimensió econòmica. I no ens estem referint als recursos econòmics que un estat dedica a l'educació de manera global, sinó a l'economia que qualsevol escola es gestiona ella mateixa.

El Pressupost podria ser una part de la Programació General del Centre que s'encarrega de traduir a la dimensió econòmica les despeses que es generen al realitzar les activitats programades. Però degut a la importància que l'economia té per la nostra societat i pel sistema de finançament actual dels nostres centres, ha adquirit rellevància i s'ha convertit en un document amb identitat pròpia i amb una naturalesa específica.

Qualsevol pressupost es caracteritza per ser una previsió regular dels ingressos i despeses que genera una determinada activitat. Referit als nostres centres, Rul (1990:107) defineix pressupost de la següent manera:

És un instrument de gestió a curt termini (un any natural), coherent amb el Projecte Educatiu, el Reglament de Règim Intern i la Programació General del Centre, adaptat a les possibilitats i les limitacions de la institució educativa, que preveu i formalitza la relació entre les necessitats i els recursos econòmics disponibles per satisfer-les, concretada amb documents comptables.

A partir de Gairín (1991: 86) a continuació exposem alguns principis que haurien de tenir en compte tots els centres a l'elaborar el seu pressupost:

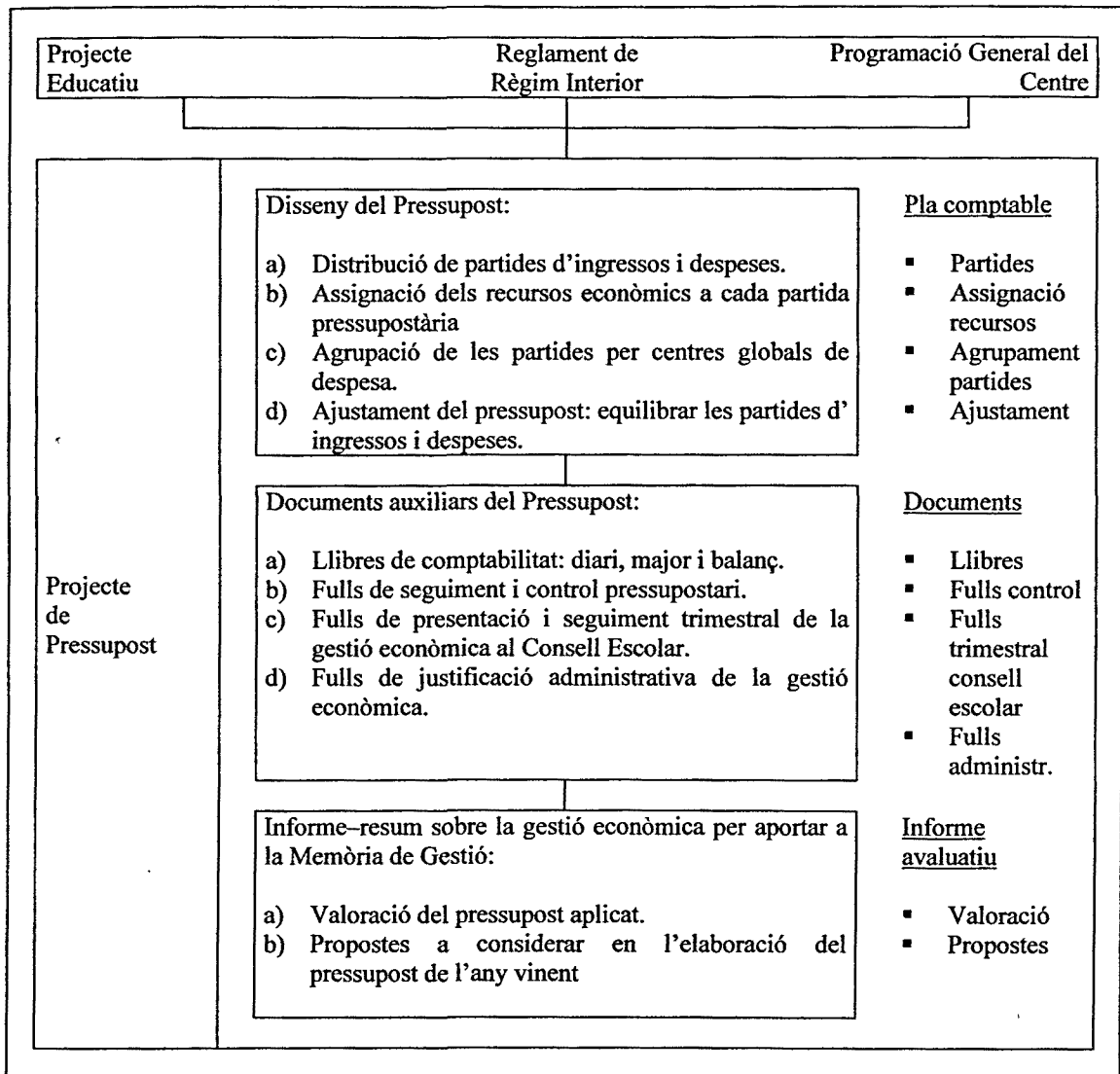
- *Principi de coherència:* la política pressupostària de qualsevol escola ha d'adequar-se i ser totalment coherent amb la política definida per la pròpia institució o amb els principis del seu Projecte de Gestió.
- *Principi de derivació:* referida a la relació que hi ha d'haver entre el Pla Anual i el Pressupost. S'ha de fer la reserva de partides pressupostàries per a tot allò que en el Pla Anual s'especifiqui que es necessitarà.
- *Principi de realisme:* sempre s'ha d'adaptar a les possibilitats i limitacions de la institució educativa. S'ha de saber exactament amb què es compta per no destinar més del que es té o es podrà tenir.
- *Principi d'universalitat:* tots els ingressos i despeses, independentment de la seva naturalesa han d'anar a parar dintre del pressupost, no s'ha d'amagar res enlloc.
- *Principi de publicitat:* ja que el pressupost ha de quedar sempre obert a qualsevol persona de la Comunitat Educativa que participa en la seva aprovació a través dels seus representants en el Consell Escolar i prèviament en la Comissió Econòmica.

Un centre pot parlar d'una programació econòmica en el moment després d'haver considerat els ingressos i despeses fixes, els pot valorar en funció d'una projecció sobre anys anteriors, podent establir així partides per les actuals activitats de gestió i acadèmiques programades.

A la distribució de partides d'ingressos i despeses previstes, cal considerar les propostes de l'Informe d'avaluació del pressupost de l'any anterior.

La veritat és que a les escoles d'Ensenyament Primari en general, es considera el pressupost un tema poc important i que no requereix una especialització acurada dels recursos humans implicats (recordem que el Secretari/ària és un mestre més i no personal especialitzat). Alguns d'aquests motius podrien ser la poca dotació monetària que reben i a la mínima autonomia en la gestió econòmica de que disposen. Però la tendència actual és anar augmentant aquesta autonomia i cada vegada hi ha més necessitat d'aconseguir una alta rendibilitat als recursos econòmics assignats i als recursos humans utilitzables per la seva gestió. És per això que cada vegada més escoles comencen a veure la necessitat d'informar-se i formar-se en el tema econòmic per treure'n el millor partit.

Posem a continuació un esquema de Projecte de Pressupost (a partir de Rul, 1990: 107-109):



Esquema 1.7: Estructura del Pressupost

C. Memòria

Algunes definicions de Memòria són:

Expressió escrita de:

a) *L'avaluació que un Centre fa de les seves activitats.*

b) *La proposta d'intervenció que, d'acord amb l'avaluació realitzada, suggereix.* (Gairín, 1991: 92).

És un instrument de gestió a curt termini (normalment un any acadèmic) que coherent amb la Programació General del Centre, el Pressupost i el Disseny Curricular, i adaptat a les realitats del centre, avalua sistemàticament els objectius de la Programació General (Pla Anual) –els Plans Específics i les Accions Experiencials, resumeix les activitats principals de la institució educativa, amb la finalitat que es pugui obtenir una representació exacta de la seva situació i que serveixi per a la millora de l'aprenentatge dels alumnes i el funcionament del centre. (Rul, 1990: 113).

És el document que tanca el circuit d'organització i gestió del centre educatiu al ser una mena de recapitulació o síntesi de resultats, amb un caràcter d'informe avaluatiu de tot el procés de gestió que ha tingut lloc durant un curs escolar, sempre entesa per

millorar els processos i els resultats de la intervenció. Ha estat el primer document relacionat amb l'avaluació institucional que han fet els centres de manera obligatòria.

El que passa és que aquest concepte no l'han tingut sempre així totes les escoles. Sovint s'ha identificat a la Memòria Anual com un document molt llarg, difícil d'elaborar al final de curs quan ningú té ganes de fer-ho, i on es recullen una sèrie de dades força inútils pel personal del centre i només útils per l'administració i a nivell formal. Això ha estat així perquè en un començament es demanaven força dades estadístiques, quantitatives i de manera reiterativa a través dels anys, generant incredulitat i desconfiança en el instrument com a tal i certa lleugeresa a l'hora d'elaborar-lo, si a més tenim en compte que no donava temps de revisar-la i de posar-la en comú ni entre els membres de la comunitat escolar ni per part de la inspecció.

Però a mida que han passat els anys i tothom ha anat aprenent i millorant creiem que s'ha anat modificant aquesta concepció pessimista i inútil de la memòria. S'ha començat a entendre que cal donar-li un enfocament d'utilitat i de que realment és necessari fer-la perquè és el propi professorat i el centre els que en trauran el suc i milloraran la qualitat de la seva institució a partir de l'avaluació formativa que és la que sobretot es centra en els processos.

Podem dir que la Memòria serveix com avaluadora directa de la Programació general del centre, avaluadora indirecta del PEC, del PCC i del RRI, i dinamitzadora/possibilitadora de la propera Programació General.

Per aconseguir que la Memòria tingui aquest sentit avaluatiu i prospectiu cal tenir en compte les consideracions següents:

- No és una feina a fer de manera puntual i al final de curs, sinó treball prèviament planificat i realitzat durant tot el curs. El Pla Anual ja s'ha de pensar per facilitar després la realització de la Memòria i durant tot el curs s'ha d'anar recollint dades, elaborant conclusions, analitzant resultats, etc.
- La Memòria i el Pla Anual són complementaris, tot i que la Memòria és més àmplia ja que inclou aspectes que no estan dintre de la Programació General del Centre com fets puntuals, activitats realitzades i no programades, etc.
- Ha d'incloure el procediment seguit per la seva elaboració amb els instruments utilitzats tant per la recollida com per l'anàlisi de la informació.
- L'avaluació interna que comporta ha de dur a una millora de l'organització, funcionament i qualitat de l'ensenyament del centre que sempre es pot completar amb l'avaluació feta per agents externs.
- La memòria ha de ser breu, concreta, documentada, exhaustiva i global.
- És l'equip directiu qui elabora la Memòria que ha de presentar i aprovar el Consell Escolar.

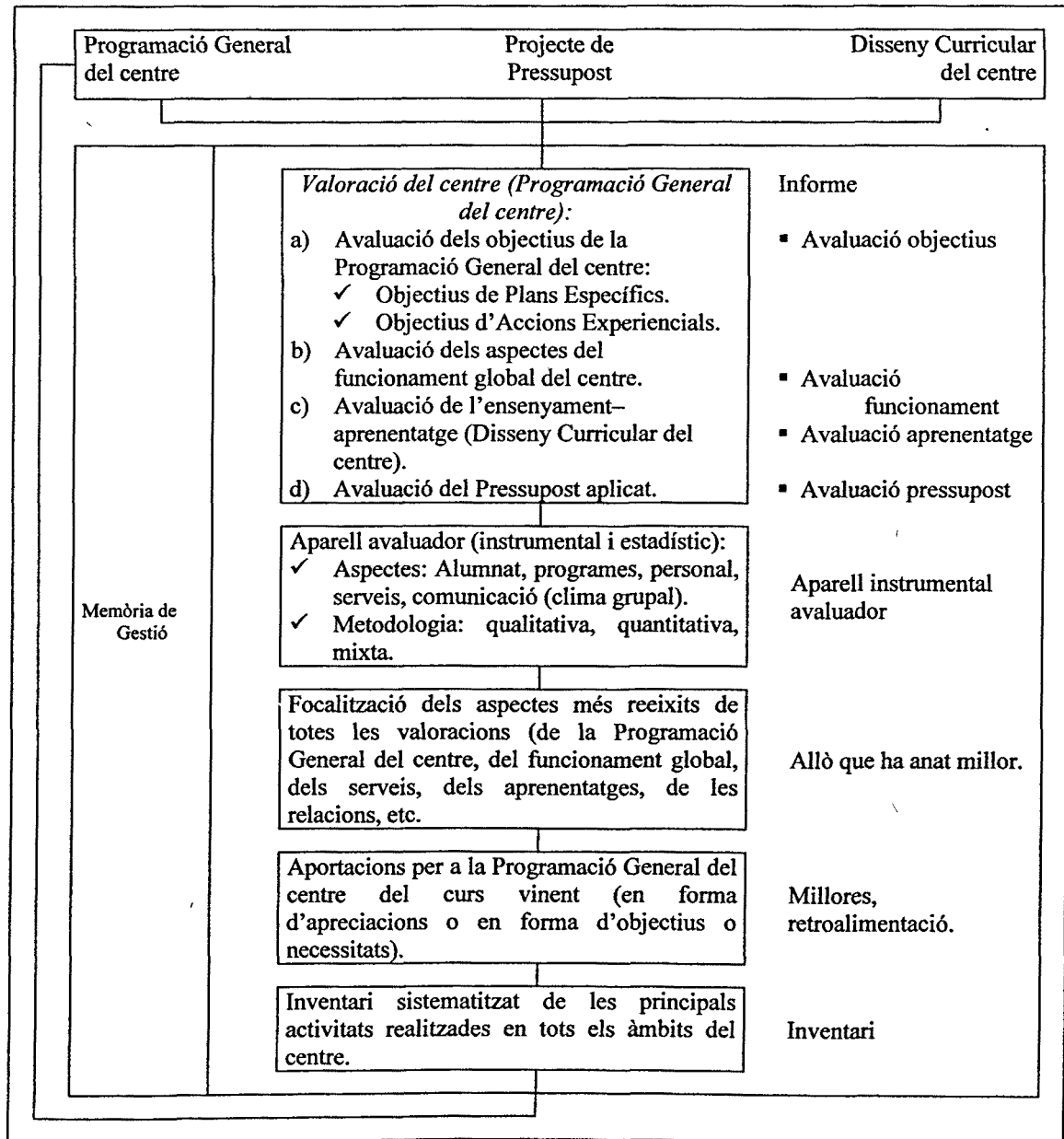
Pel que fa al contingut de la Memòria, Antúnez i altres (1991: 29) diferencien que pot recollir informacions a tres nivells d'aprofundiment:

- *Nivell A: enumeració de realitzacions i assoliments específics en funció d'allò que estava previst al Pla Anual i també enumeració de realitzacions i assoliments no previstos.*
- *Nivell B: inclou el nivell A i a més l'avaluació, els perquè dels resultats obtinguts. També recollirà les perspectives i els suggeriments per al Pla Anual del curs següent, com ara quins propòsits convé reiterar o descartar, sobre quins objectius cal aprofundir, etc.*

- *Nivell C: inclouria els dos anteriors i, a més, els annexos documentals justificatius d'activitats i consecucions rellevants portades a terme. Per exemple, si durant el curs el centre ha elaborat i aprovat un nou reglament, caldria afegir-lo a la Memòria a manera d'annex.*

Són nivells que estan d'acord amb l'experiència o el temps que un centre porta fent la Memòria. Es va començant pel nivell A per anar arribant al C, que és on actualment estan la majoria d'escoles després d'haver anat passant els anys, fer formació i anar practicant.

A continuació posem una adaptació de l'esquema de Memòria de Gestió de Rul (1990: 113-115) com a un dels més actuals que hem trobat:



Esquema 1.8: Estructura de la Memòria.

Un altre autor, Vidorreta (1987), diu que en la Memòria hi ha d'haver com a mínim, els següents elements que serveixen d'indicadors del funcionament del centre:

- *El rendiment acadèmic obtingut pels alumnes.*
- *L'agrupament dels alumnes.*
- *L'organització pedagògica dels professors:*
 - ✓ *Referida al grup d'alumnes: criteri d'adscripció de cada tutoria i funcionament de la mateixa.*
 - ✓ *Referida al treball i coordinació entre els professors: existència i funcionament d'Equips Docents, Departaments...*
- *L'aprofitament dels mitjans i recursos didàctics.*
- *El grau de compliment dels horaris i l'assistència regular del professorat.*
- *L'assistència dels alumnes a classe i el grau d'exercici dels seus drets i deures.*
- *Les activitats extraescolars realitzades.*
- *El funcionament dels òrgans de govern.*
- *Les millores físiques realitzades en l'edifici escolar.*
- *Els premis, distincions a alumnes i professors.*
- *La qualitat de la relació amb les APAs, amb altres associacions de tipus cultural o social i amb les Institucions.*

1.3. SÍNTESI DEL CAPÍTOL

La necessitat d'una reforma educativa venia marcada per la nova societat que l'acollia. Hem intentat fer una introducció de les novetats i principals trets del nou sistema educatiu i dels centres que l'hauran de portar a la pràctica. Per això, basant-nos en les directrius generals de la LOGSE, hem explicat cadascuna de les etapes que la componen, hem justificat la necessitat d'una contínua formació permanent a partir del nou perfil i adscripcions del professorat, sent responsabilitat de les administracions educatives i dels centres, hem apuntat uns quants elements per determinar l'augment de qualitat de l'ensenyament que propugna aquesta Reforma, i hem comentat com ha de ser l'avaluació amb els nous objectes, agents i moments que la integren.

Pel que fa als centres, la Reforma demana una nova definició tant pel que fa a les relacions internes com a les externes, i per aconseguir-ho es necessita una participació-implicació del professorat i un augment d'autonomia institucional.

La relació entre l'escola i l'Administració ha de seguir un model obert i funcional que marca una mica aquesta situació transitòria de traspàs d'autonomia als centres en la qual ens trobem. Hem vist relacions entre: centralització-descentralització i normativa-autonomia, hem especificat tres tipus d'autonomia, com les determina el nou sistema educatiu i quines condicions les faciliten.

Però no n'hi ha prou a tenir més autonomia, també cal saber quin ús se'n fa i com estem de preparats per gaudir-la. És en aquest sentit que hi juga un paper fonamental el model o estil de direcció i d'organització del centre. Hem comentat alguns dels factors que condicionen un tipus o un altre d'organització escolar, la diferència entre organització manifesta i real, l'escola com a sistema i els subsistemes que engloba, i algunes de les concepcions actuals de l'escola com a organització.

Aquesta organització i l'augment d'autonomia reclamen centres que determinin què pretenen i com ho aconseguiran, i això es concreta amb el que anomenem projectes de centre, que porten implícita una intencionalitat i una planificació. Hem concretat els

nivells de planificació dels diferents òrgans de decisió dels centres, hem establert alguns avantatges i aspectes que cal tenir en compte en el moment de planificar, hem especificat quatre maneres d'elaborar i portar a la pràctica els documents que conformen els projectes de centre, i hem comentat quines són i en què consisteixen les cinc fases de la seva elaboració.

Finalment, hem fet una breu explicació de cadascun dels documents que conformen el projecte de centre: PEC, RRI, PCC, Pla Anual, Pressupost i Memòria, per situar el PCC en el marc de les propostes de centre.

