

La cultura del futur dels IES: què opina el professorat?

(Coord.) Marina Tomàs

Diego Castro

Ramon Graells

Antoni Mas

Carme Sanjuan

Els autors d'aquest llibre són membres de l'equip de recerca ACCES (Anàlisi de la Cultura i el Clima organitzacional a l'Ensenyament Secundari) del Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB. La recerca realitzada ha estat subvencionada amb un ajut ARIE en la convocatòria de l'any 2004 per la Generalitat de Catalunya.

L'equip de recerca ha estat format per: Marina Tomàs (Coordinadora), Diego Castro, Xavier Gimeno, Carme Sanjuan, Antoni Mas, Ramon Graells, Joan Anton Bofarull, Carme Gracia i Joan Josep Llansana.

INDEX

1. Introducció	4
2. L'Educació Secundària com a Etapa educativa	6
3. La importància de la cultura organitzacional pel funcionament dels centres educatius	9
4. Com i on neix l'estudi?	11
5. El qüestionari d'identificació de la cultura organitzacional dels IES	12
6. Els resultats generals de l'estudi	14
7. La cultura del futur que es desprèn del que opina el professorat	24
8. Els escenaris educatius dels IES del s. XXI i la cultura que requereixen	26
9. Estratègies per canviar la cultura organitzacional dels IES	30
10. Bibliografia	44
11. Annex: Questionari per a la identificació de la cultura als IES	45

1. Introducció

Què fa que dos centres amb condicions “objectives” de treball semblants funcionin significativament diferent? Quines són les causes que la plantilla docent d’un IES estigui molt més satisfeta que una altra? Com influeix la satisfacció i/o autorealització del professorat en el funcionament dels centres i en la consecució dels objectius educatius? Aquests interrogants són algunes de les qüestions que es tracten en aquest estudi.

Els IES que provenen dels Instituts de Batxillerat i/o Centres de Formació Professional són institucions que han de donar resposta a una gran quantitat de reptes socials i educatius pels quals no estan preparats. Ens estem referint tant a una preparació des del punt de vista organitzacional (funcionament en equip, autonomia de gestió ...) com professional (l’ofici de professor requereix d’un replantejament molt gran atesos els canvis que afecten a la nostra societat).

La transformació que el Sistema educatiu ha sofert en els darrers anys (LOGSE) no ha tingut en compte variables transcendents perquè aquesta transformació tingués èxit (cultura professional del professorat de BUP i FP i cultura organitzacional, grau d’autonomia , exercici de la direcció...) sense esmentar els continus canvis als quals cal fer front (immigració, multiculturalitat, societat del coneixement...)

Presentem un estudi de la cultura i el clima organitzacional dels IES en funció de la seva procedència (BUP,FP i IES de nova creació) per tal d'extreure'n els indicadors de la cultura que fan que els centres ofereixin uns serveis educatius òptims per als adolescents que hi ha avui als IES. Tot això, tenint en compte la creixent complexitat de la nostra societat tant pel que fa a la dificultat creixent de ser un ciutadà en el segle XXI com a la dificultat d'atendre la diversitat d'estudiants que els centres acullen. Tenim present també les demandes creixents que es fan al professorat el qual es troba segons el nostre punt de partida en una situació de desencís, d'excès de responsabilització, de manca de recursos per donar resposta a tots aquests reptes.

El projecte vol "comprendre" les organitzacions anomenades IES i, especialment al professorat, per tant les estratègies metodològiques giraran al voltant d’escoltar, recollir evidències i debatre en el si d’aquest equip interetapes educatives.

El projecte de recerca sorgeix d’una preocupació pel desencís d’una part del professorat i d’un cert malestar que té conseqüències directes en la formació dels nostres adolescents, veritables ciutadans del futur immediat.

Aquest malestar prové d'una insatisfacció de les expectatives professionals degut segurament a una discrepància entre les expectatives i la realitat la qual cosa fa pensar que els valors, conductes i normes culturals inherents al professorat no són les més adequades per a una harmonia amb la realitat i condicions en les quals han de treballar. Això provoca una lluita constant entre el que es desitja i el que es té i alhora un comportament personal i grupal que genera un clima poc armoniós, poc afavoridor d'un treball en equip per fer front a la complexitat i quantitat de reptes educatius que planteja la nostra societat.

En concret ens plantegem:

- Copsar el grau de convenciment del professorat respecte a la necessitat d'incorporar canvis profunds en la seva acció educativa.
- Concienciar al professorat de les necessitats educatives dels adolescents a què cal donar resposta
- Identificar la implicació que té la salut laboral en el funcionament dels centres
- Trobar els indicadors que fan eficaç la tasca educativa en aquesta etapa tant decisiva com és l'adolescència
- Indagar sobre les diferències i semblances de la cultura entre els IES provinents de BUP, d'FP o de nova creació.

L'explicitació i comparació de la cultura professional i de centre ens durà a destriar aquells valors, normes i principis que són adaptatius i afavoridors de l'acció educativa necessària d'aquells que són irruptius i dificulten la transformació de l'escola.

Els beneficis del projecte es circumscriuen al diagnòstic de la realitat dels centres d'ESO. Una bona diagnosi ens portarà a plantejar plans i accions de millora més verídics i exitosos.

El projecte que presentem és una recerca i llurs beneficis són:

- Posar de relleu els principals valors i conductes que condueixen l'acció educativa/formativa de l'actual professorat
- Analitzar si la naturalesa del clima i de la cultura existent és el més adient per a la formació dels adolescents
- Descriure les implicacions que existeix entre el clima del centres i la cultura professional i organitzacional

- Fer visibles els motius pels quals es dóna un clima més o menys adient:
 - grau de satisfacció del professorat i alumnat
 - grau d'expectatives del professorat respecte als alumnes
 - grau de coneixement mutu entre professorat i alumnat
 - grau de comunicació en el centre

2. L'Educació Secundària com a Etapa educativa

L'educació secundària a Catalunya avui cal entendre-la a partir dels canvis polítics que s'han anat produint en el marc de l'Estat espanyol al llarg de les darreres dècades. L'etapa hegemònica del socialisme en el govern central durant els 80-90, basant-se en les ideologies educatives igualitaristes i pluralistes, va introduir una sèrie de reformes (encara vigents) que proposaven la transformació progressiva del sistema educatiu espanyol en un sistema comprensiu. Aquesta aproximació pausada vers la comprensivitat es va realitzar, segons Angulo (1995), en tres etapes:

- Una primera etapa en què es va voler assegurar la materialització del principi d'*educació per a tothom* i les formes de participació democràtica en el govern i el funcionament de l'escola. Es tracta d'una etapa centrada en aspectes bàsicament quantitius (increment de places escolars, gestió dels recursos, etc.) i es concreta amb l'articulat de la LODE (1985).
- Una segona etapa en què es va posar l'èmfasi en el currículum comú, en l'allargament de l'ensenyament obligatori i en l'actualització de les finalitats i dels principis del sistema amb referents progressistes. Es tracta d'una etapa, a diferència de l'anterior, més qualitativa, i es concreta amb l'entrada en vigor de la LOGSE (1990).
- Un tercera etapa, molt breu, que pretén situar el camí recorregut en claus de qualitat i criteris d'avaluació i millora de caire liberal, acaba el que ha estat la construcció de l'arquitectura d'un sistema educatiu progressista, passant d'una perspectiva més igualitarista en els seus inicis a una més pluralista en aquesta etapa final de govern socialista, culminada amb la promulgació de la LOPEGCD (1995).

A l'hora d'identificar una de les claus (si no la clau) més important d'aquesta trajectòria de reforma, el seu taló d'Aquil·les, existeix un consens generalitzat per a dir que és l'ESO, l'etapa de l'Ensenyament Secundari Obligatori. És en aquesta etapa on hem de situar un dels reptes que més ha costat d'assumir per part de tots els membres de la comunitat educativa (professorat, famílies, alumnat), i on es concentren les propostes més polititzades de millora educativa dels darrers governs (el PP amb la Llei de Qualitat, i últimament el PSOE amb la Llei d'Educació).

Tal com afirma Gimeno Sacristán (2002:69-70), l'ensenyament secundari "és un nivell conflictiu en el qual conflueix la necessitat d'allargar la formació general bàsica per a tota la població i el reclam de l'especialització de sabers per accedir als nivells superiors del sistema". És probable que aquest sigui un dels motius pels quals la LOGSE va optar per una fórmula definida, usant les categories pròpies del mateix autor, per una "comprensivitat matisada", consistent en:

- una part comuna del currículum per a tot l'alumnat, base de la formació general per a tothom, que afavoreixi la igualtat i la continuïtat posterior
- una part optativa, tant teòrica com pràctica, per a respondre a les diferències socials i evolutives que entre la població d'edats compreses entre 12 i 16 anys comença a ser significativa

Tot i que la declaració de les bones intencions resulta un sistema òptim per assolir les finalitats que pretén, en coherència clara amb un entorn ideològic progressista, un seguit desafortunat de factors ha motivat que, en comptes de ser clau de canvi i èxit, l'ESO s'hagi convertit en clau de malestar i conflicte. De tota manera, convé matisar amb precisió les causes reals d'un desgavell assumit per tothom (pels que el van impulsar i pels que no hi van creure des del primer dia) de les interessades interpretacions, sense fonament de realitat, que des dels sectors ideològics conservadors, defensors d'una política educativa centrada en paràmetres liberals, han cregut oportú per justificar la seva crítica (en alguns casos, ferotge) i legitimar la seva proposta de canvi.

Seguint el fil de l'argumentació de Coll (1999:121) sobre els llums i les ombres de la secundària en general, i de l'ESO en particular, en el marc de la reforma, podríem dir, des de la "lògica de la implantació" d'un sistema més comprensiu, que les dificultats trobades no obeeixen a opcions ideològiques clarament diferenciades (ni tan sols tampoc en exclusiva a la falta de finançament, error greu també reconegut i compartit per tothom), sinó a la forta resistència al canvi trobada entre els agents principals, el professorat i l'Administració educativa, instal·lats en una forta cultura docent, acadèmica i educativa tradicional, fonamentada en un model selectiu i no comprensiu de l'alumnat. Segons aquest autor, les característiques d'aquesta forta cultura tradicional selectiva poden resumir-se en els següents punts:

- El paternalisme, el dirigisme i el centralisme que presideixen les relacions entre l'administració educativa i el professorat (...), que es reforcen mútuament amb les seves actuacions i que es contradiuen obertament amb la possibilitat d'un exercici responsable i autèntic de l'autonomia pedagògica, curricular i organitzativa indispensable per articular una estratègia global i coherent d'atenció a la diversitat en els centres.
- La persistència, fins i tot el reforç, d'una tradició burocràtica i formalista en el seguiment, la supervisió i el control dels centres docents per part de l'administració educativa, amb un cert

acomodament d'ambdues parts, que dificulta i obstaculitza la recerca de solucions originals per al tractament de la diversitat.

- El tractament uniformitzador i igualitarista dels centres educatius per part de l'administració educativa, reivindicat de fet per alguns sectors socials i del professorat com un dret irrenunciable davant possibles greuges comparatius, que ignora el fet fonamental que, si els alumnes són diversos, els centres educatius també ho són, i (...) cal diversificar també el tractament que reben des de l'administració.
- L'individualisme en l'exercici de la funció docent i la seva confusió, no sempre conscient, del principi constitucional de la llibertat de càtedra, i també la manca d'experiència, tradició i fins i tot valoració del treball en equip, elements que entren igualment en contradicció amb les exigències que planteja l'atenció a la diversitat (...).
- La resistència a plantejar i abordar l'atenció a la diversitat en l'educació bàsica i obligatòria com una responsabilitat que exigeix la col·laboració i la implicació directa de tots els sectors socials i educatius (...)

En resum, el nostre sistema educatiu viu una època de tensió inusual a causa de les diverses sacsejades de les quals ha estat objecte. Una part significativa, partidària d'un model selectiu, vol continuar essent-ho. I refusa sentir a parlar d'atenció a la diversitat de l'alumnat, per exemple, com a mínim per dos motius.

El primer, i des d'un punt de vista ideològic, és per la forta càrrega de valor progressista en educació que aquesta dimensió sempre ha tingut, fet no compartit pels sectors socials autènticament conservadors. Com diu López Melero (1997), "si diversidad hace referencia a la identificación de la persona tal y como es y no como se desearía que fuera o no fuera, la diferencia supone una apreciación subjetiva en la medida que es ya la valoración de la diversidad, valoración a partir de la cual se pueden originar distintas actitudes (de rechazo, de aceptación, de comprensión...)".

El segon, ja des d'un punt de vista psicopedagògic, fa al·lusió al fet que el model comprensiu que alguns sectors volen evitar està necessàriament vinculat al concepte de diversitat i d'atenció a la diversitat, doncs són la realitat i les estratègies que configuren el punt de partença de la comprensivitat. Gimeno Sacristán (2002, 69) ho explica així: "En el sistema comprensivo, al enfrentarse todos con un currículum común, las desigualdades entre alumnos se hacen evidentes. Si no se atajan, el fracaso escolar es inevitable". I aquest fracàs escolar només es pot evitar mitjançant la posada en marxa de dispositius d'atenció a la diversitat, entesa en la seva concepció més àmplia.

Segons Coll (1999:125), la relació entre comprensivitat i atenció a la diversitat és directa: "el mayor o menor grau d'èxit dels sistemes comprensius – la seva capacitat per assolir les finalitats que es

proposa- està directament relacionat amb el grau de diferenciació curricular pedagògica i didàctica que són capaços d'assumir sense trencar la perspectiva global integradora, és a dir, sense segregar els alumnes en vies formatives diferenciades”.

L'altra part, també rellevant, tot i que encara viu immersa en el debat “igualitarisme-pluralisme”, sí en fa una lectura positiva de la diversitat en educació, ja que posa l'èmfasi en allò que Jiménez i Vilà (1999:28) conceptualitzen com “la consideració de la diferència com un valor”. Aquests dos autors exemplifiquen amb una definició breu i clara el que podria considerar-se el principi sobre diversitat d'una política educativa comprensiva: “La diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales”.

Està per veure, doncs, a l'espera del desenllaç final sobre la LOE, quin serà l'enfocament definitiu i l'estructura que es pretén donar a l'educació secundària, i com es resolen les variables anteriorment citades que van ser els principals punts febles de la pròpia LOGSE. D'aquests elements en dependran, sens dubte, el clima i la cultura dels IES en els propers anys, uns centres liderats per un professorat cansat de tanta reforma i esperançat amb rebre ajut per fer front al repte fonamental de la seva tasca: respondre a la diversitat del seu alumnat, i fer-la compatible amb el desenvolupament curricular del seu projecte i amb la necessitat de veure reforçada la seva imatge social com a col·lectiu professional.

3. La importància de la cultura organitzacional pel funcionament dels centres educatius

No és un misteri que el concepte de cultura posseeix diverses perspectives i definicions. En aquest sentit són els antropòlegs i els sociòlegs qui semblen haver guanyat més terreny, a l'aproximar-se des de l'àmbit dels símbols i significats per a definir aquest terme. Si ens acostem des d'aquest àmbit antropològic/sociològic, es pot acceptar que “la cultura s'identifica amb el conjunt de significats, coneixements, símbols i experiències que comparteixen i expressen les persones d'un determinat grup social” (Gairín en Tomàs, 2006:9). Si mirem cap a les institucions educatives passarem a definir la cultura des d'una perspectiva organitzacional i per a això ens basarem en la proposta de Schein (1992) que caracteritza a la cultura organitzacional com:

- les presumpcions i creences bàsiques que comparteixen els membres d'una organització;
- aquestes operen de forma inconscient i defineixen la visió que tenen els membres de l'organització i del seu entorn.

El nivell més profund de les presumpcions ha de distingir-se dels artefactes i valors, ja que aquest representa les manifestacions de nivells superficials de la cultura, però no l'essència mateixa de la cultura. Quan aquestes presumpcions exerceixen influència per a ser considerades com vàlides i s'ensenyen als nous membres com la forma correcta de percebre, pensar i sentir en les organitzacions, podem parlar de cultura. (Schein, 1992: 23-25). Per tant, la cultura ho impregna tot, és creació de significat sobre el que veiem, fem i vam desitjar. Ens condiciona en les nostres relacions socials, és a dir, en la manera de percebre a l'altre, en com interpretem els fets de la vida quotidiana, en com actuem i en com ens comuniquem. La cultura determina una forma de vida, una manera d'enfrontar-nos al nostre quefer social.

La cultura ens uneix o separa, pot ser un factor d'enfrontament o consens. És per aquest motiu que conèixer-la i analitzar-la resulta un factor decisiu per comprendre els processos de canvi que es produeixen a l'interior de les organitzacions socials. La cultura és també dinàmica i viva, és el producte de diferents visions que tenen els membres a l'interior de la institució, per aquest motiu es fa necessari que les investigacions desenvolupades en relació a aquest àmbit s'enfoquin i es dissenyin per a contextos específics. Per això el moment d'abordar aquesta mena d'estudis, no es pot oblidar que la cultura està immersa en processos de canvis constants i que, per això, serà diferent a cada centre d'ensenyament.

3.1 Cultura organitzacional: factor d'enfrontament o consens

Des de la dimensió plantejada, la cultura pot ser un factor d'enfrontament o de consens. És per aquest motiu que conèixer-la i analitzar-la resulta un factor decisiu per a comprendre els processos de canvi que es produeixen a l'interior de les organitzacions socials i més encara si ens referim a les institucions educatives.

La cultura és també dinàmica i viva, és el producte de les diferents visions que tenen els membres a l'interior d'una institució. Per aquest motiu no cal oblidar que la cultura resta immersa en processos de canvis constants i que, per tant, serà distinta en cada centre d'ensenyament.

Els investigadors insisteixen a assenyalar que cada centre és una realitat única i irreplicable, és per això que "parlar de cultura organitzacional és reconèixer que en cada centre educatiu hi ha una estructura organitzativa, formes d'interrelació, pràctiques d'actuació i sistemes de creences, tradicions, valors i símbols que conformen una manera de fer, una realitat de significats peculiars i idiosincràtics" (Gairín et al, 2003: 230).

També es pot agregar que la cultura proporciona un marc per al desenvolupament i l'adaptació del sistema escolar; que és l'espai per a l'intercanvi de significats i que genera espais que impulsen o inhibeixen el comportament dels membres d'una determinada institució. Per exemple, un tret de cultura organitzacional és la tendència dels professors a relacionar-se i construir cultures lligades als seus departaments de pertinença, o la complexitat de configurar una cultura compartida en un centre que orienti el funcionament educatiu de tota la institució. Això pot dur a les persones a una incapacitat per a contreure i conrear compromisos amb una visió compartida del centre i dels seus propòsits educatius.

És indiscutible la necessitat de conèixer, explicar i identificar els processos que deriven d'una determinada cultura organitzacional. Així com també identificar el o els tipus de cultura que existeixen en un centre educatiu. Realitzar aquesta tasca pot contribuir a millorar les relacions personals a l'interior de la institució, el que enfortirà les funcions que s'han de desenvolupar i és missió imprescindible si volem obtenir un canvi efectiu i eficient.

Rivera (2000) conclou que el coneixement de la cultura organitzacional a l'interior de l'escola conduirà cap a una educació de qualitat:

“La congruència en els objectius de l'escola, especialment, respecte de la qualitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge, el rol del director com a capdavanter que maneja la simbologia associada amb la cultura organitzacional de l'escola, les organitzacions de l'escola, les expectatives de rendiment dels professors i alumnes, les relacions positives tant internes de l'establiment com amb l'exterior, són algunes de la característiques d'un establiment de la Cultura Organitzacional propícia a un servei educacional de qualitat” (2000:12).

Aquesta qualitat ha d'estar associada a l'existència d'una cultura participativa, amb major col·laboració entre els integrants d'un centre, deixant de costat l'individualisme, que és sens dubte, un dels majors problemes que enfronten els centres educatius.

4. Com neix l'estudi?

La complexitat de la nostra societat tant pel que fa a la dificultat creixent de ser un ciutadà en el segle XXI com a la dificultat d'atendre la diversitat d'estudiants que els centres acullen són unes de les seves característiques més rellevants. També considerem un punt de partida del nostre estudi les demandes creixents que se li fan al professorat el qual es troba segons el nostre punt de vista en una situació de desencís, d'excès de responsabilització, de manca de recursos per a donar resposta a tots aquests reptes.

Això ha suposat una transformació del sistema educatiu en els darrers anys (LOGSE) i no s'han tingut en compte variables transcendents perquè aquesta transformació tingues èxit (cultura professional del professorat de BUP i FP i cultura organitzacional, grau d'autonomia institucional, exercici de la direcció,...) sense esmentar els continus canvis als quals cal fer front (immigració, multiculturalitat, societat del coneixement,...)

Davant d'aquesta aproximació a una anàlisi general, un equip mixte de professorat universitari de la UAB i professorat de secundària vinculat a través de diversos projectes (docents i de recerca) a la mateixa UAB i liderats per la professora del departament de Pedagogia Aplicada Marina Tomàs Folch, consideren que aquestes circumstàncies poden ser objecte de treball i estudi. Decideixen participar en la convocatòria ARIE que el Departament d'Educació i el DURSI promouen per incentivar una recerca educativa realitzada per equips interdisciplinars, intercentres i amb presència de professorat tant universitari com no-universitari.

Tot això es concreta amb la proposta d'un estudi de la cultura i el clima organitzacional dels IES en funció de la seva procedència (BUP,FP i IES de nova creació) per tal d'extreure'n els indicadors de la cultura i el clima que fan que els centres ofereixin uns serveis educatius òptims per als adolescents que hi ha avui als IES.

El professorat no-universitari pertany als quatre IES participants en l'estudi. Aquests centres provenen de tradicions educatives diverses: antic Institut de Batxillerat, Centre de Formació Professional, centre de nova creació, centre amb una plantilla de professorat majoritàriament de Primària. Ens estem referint tant a una preparació des del punt de vista organitzacional (funcionament en equip, autonomia de gestió, etc.) com professional (l'ofici de professor requereix d'un replantejament molt gran atesos els canvis que afecten a la nostra societat).

L'estudi pretén copsar la cultura organitzacional dels centres d'ESO per tal de veure la possibilitat de transformar-la, si cal, i de contribuir a un clima afavoridor de l'educació necessària al s. XXI. En síntesis, comprendre el que passa als IES per tal d'aportar sol·lucions. Aquest repte vol ser entomat per un grup de professionals de l'educació i de la recerca educativa que puguin observar els fenòmens a estudiar amb una doble mirada: la de dintre de la institució (propera, contextualitzada, històrica) i la de fora de la institució (amb perspectiva amplia i científica).

5. El qüestionari d'identificació de la Cultura organitzativa dels IES

El qüestionari d'identificació de la Cultura dels centres d'educació secundària és un instrument format per 78 ítems. Cada ítem representa una afirmació diferent, per la qual cosa el professorat decideix el grau d'acord de l'afirmació en una escala de l'1 al 5; representant l'1 el menor grau d'acord i, el 5 el major grau d'acord. Aquests ítems s'organitzen al voltant de 10 manifestacions que prèviament, i gràcies a l'estudi teòric, es van identificar com substantives per a l'estudi de la

cultura organitzativa en els centres de secundària. El qüestionari segueix una estructura i disseny d'un instrument sobre la identificació de la Cultura a les Universitats catalanes elaborat per l'equip Tomàs (2006).

Com es desprèn dels propis objectius del disseny de la recerca no només volem fer un diagnòstic de la cultura organitzativa dels centres de secundària. També ens proposem facilitar estratègies per a la millora de la cultura de tal manera que es millori el funcionament general de la institució i la qualitat final del centre. Cadascuna d'aquestes 10 manifestacions està constituïda per un nombre variable d'ítems: en total 78 ítems sobre el diagnòstic dels elements de la Cultura institucional.

	<i>Dimensió</i>	<i>Nombre d'ítems</i>
<i>1</i>	<i>Funcions dels centres de secundària</i>	<i>9</i>
<i>2</i>	<i>Govern dels centres</i>	<i>10</i>
<i>3</i>	<i>Finançament dels centres públics</i>	<i>6</i>
<i>4</i>	<i>Recerca</i>	<i>4</i>
<i>5</i>	<i>Perfil del professorat de secundària</i>	<i>12</i>
<i>6</i>	<i>Metodologia docent</i>	<i>11</i>
<i>7</i>	<i>Alumnat</i>	<i>10</i>
<i>8</i>	<i>Avaluació</i>	<i>5</i>
<i>9</i>	<i>Tecnologies de la Informació i Comunicació</i>	<i>6</i>
<i>10</i>	<i>Relacions amb l'entorn</i>	<i>5</i>

Per tal de desenvolupar aquests processos de millora es fa necessari determinar quin és el patró de referència o el model cultural compartit pels membres de cada organització, per tant en la construcció del propi instrument els professors han de respondre individualment als ítems plantejats dues vegades, és el que denominem columna A i columna B.

A la columna A el professorat respon sobre el grau d'acord que actualment té en relació a l'afirmació que planteja l'ítem, és a dir, aporta informació sobre com percep la realitat.

A la columna B el professorat es manifesta en el mateix ítem de quina manera considera que serà en el futur cada situació plantejada.

Amb aquesta doble resposta en l'anàlisi dels resultats no només tindrem una radiografia de la situació actual (és), sinó també una projectiva de com en el futur es projecta (serà) la cultura organitzativa del centre.

6. Els resultats de la cultura manifestada pel professorat

En aquest apartat exposem algunes de les dades més rellevants del nostre estudi. Especialment les mitjanes obtingudes a cadascuna de les dimensions i ítems obtinguts de l'anàlisi de les dades obtingudes de la Columna A (situació actual). Aquesta selecció de les dades que presentem la fem perquè primerament estem interessants en plantejar un diagnòstic general de la cultura dels IES de la nostra mostra. Les possibilitats de l'anàlisi de les dades ens obren moltes altres possibilitats: correlacions per col·lectius, estudi de l'escenari de la cultura desitjada (Columna B), comparació entre columna A i B, etc. Però la dimensió d'anàlisi inicial i diagnòstic que ens aporta la nostra recerca centrada en el present acapara la nostra atenció.

Els resultats es presenten amb la redacció de cada ítem i llur mitjana; obtinguda de l'explotació estadística amb el programa SPS SPC v.12. Finalment apuntar que el professorat s'havia de manifestar en una escala de 5, essent l'1 la puntuació més baixa (gens d'acord amb l'ítem) i el 5 la més alta (totalment d'acord amb l'ítem).

Dimensió 1: Funcions de l'IES

Funcions de l'IES	Valor
1.1.La finalitat de l'IES és instructiva i es prioritzen les ajudes que se li ofereixen per millorar-la.	4,30
1.2. La finalitat de l'IES és socialitzadora i es prioritzen els aspectes relacionats amb l'educació en valors.	4,20
1.3 La finalitat de l'IES és de custòdia i es prioritzen mecanismes organitzatius i administratius per dur-la a terme.	2,22
1.4 El professorat de l'IES pensa existeix coordinació entre els centres de primària i de secundària.	4,42
1.5 La qualitat de l'educació secundària està relacionada amb la quantitat de continguts apresos per l'alumnat.	3,59
1.6 Els centres de secundària estableixen xarxes de treball compartit amb la resta d'entitats i institucions del seu entorn i ha de ser un dinamitzador cultural del territori.	4,19
1.7 L'IES es relaciona amb l'entorn a partir del treball individual d'alguns professors	3,09
1.8 L'IES es relaciona amb l'entorn a partir del desenvolupament de projectes institucionals que impliquen tot el professorat.	3,90
1.9.Es consideren les necessitats educatives, tecnològiques i culturals de la societat a l'hora de realitzar la seva planificació docent.	4,43

L'anàlisi de les funcions dels IES mostra que el professorat no veu els instituts d'una manera aïllada del seu entorn, de la seva societat o dels avanços tecnològics; però també, i d'una manera molt clara, opina que hi ha certs límits que no es poden superar. Les respostes del professorat mostren uns professionals allunyats del perfil de l'escola tradicional i molt predisposats a treballar en una escola que s'adapti als canvis del seu entorn. Així la puntuació més alta (4,43) és l'ítem 1.9. on es considera que la planificació escolar ha de tenir en compte les necessitats socials, tan educatives com tecnològiques i culturals.

Aquesta adaptació a l'entorn es manifesta també en la valoració de les finalitats dels IES, que no només serà instructiva sinó també socialitzadora (només hi ha una dècima de diferència). I un altre exemple d'aquest canvi de visió de l'educació és la puntuació en l'ítem que relaciona qualitat amb la quantitat dels continguts apresos per l'alumnat (3,59).

Es valora positivament la relació amb l'entorn i amb les escoles de primària però es té molt clar que no s'ha de fer amb iniciatives individuals, sinó que s'ha de fer a partir de xarxes de treball o del desenvolupament de projectes que impliquin a tot el professorat. Aquesta diferència és de 8 dècimes.

Finalment, on el professorat es mostra clarament reticent és a l'hora de definir com a funció de l'IES la de custòdia, aquí s'obté una de les puntuacions més baixes de l'estudi (2,22), que contrasta amb les cada vegada més insistent i reiterades pressions socials.

Dimensió 2: El govern dels IES

El govern dels IES	Valor
2.1 El sistema d'accés i elecció de l'equip directiu permet garantir el funcionament democràtic del Centre.	4,52
2.2 El Consell escolar, representa a la comunitat educativa i té un paper decisiu en la gestió del centre.	4,07
2.3 Els òrgans unipersonals de govern són absolutament necessaris.	3,94
2.4 L'elecció dels càrrecs de gestió i direcció es realitza prioritàriament entre el professorat més capacitat per fer-ho.	4,44
2.5 El nombre de membres que componen els òrgans col·legiats (claustre, departament, consell escolar...) permeten un funcionament àgil.	4,42
2.6 Les decisions dels òrgans col·legiats tenen un consens i participació molt amplis.	4,47
2.7 El funcionament d'aquests òrgans col·legiats es justifica perquè garanteix la transparència, participació i implicació de tothom.	4,52
2.8 Els centres de secundària tenen un grau suficient d'autonomia en tots els àmbits per tal de	4,53

garantir un servei de qualitat.	
2.9 Els centres de secundària estan sotmesos a un sèrie de condicionants legals i contextuals que l'impedeixen funcionar amb una autonomia real.	2,84
2.10 L'autonomia és una condició absolutament necessària per donar un servei de qualitat a la societat.	4,19

El funcionament dels òrgans de govern dels IES, la seva representativitat democràtica, la forma d'elecció, la importància en el funcionament i la composició dels òrgans col·legiats obtenen unes puntuacions molt altes i bastant homogènies entre sí, amb només 6 dècimes de diferència entre la més alta (4,52) de l'ítem 2.7 i la més baixa (3,94) a l'ítem 2.3.

On es mostra una puntuació més elevada és en relació als principis de l'autonomia de centres: el grau d'autonomia actual es considera suficient i es creu necessari per oferir una educació de qualitat, encara que s'interpreta que es corre el risc de posar-la en perill pels condicionants legals i contextuals, i el intervencionisme de l'Administració educativa i el seu afany regulador i sobretot homogeneïtzador.

Dimensió 3: Finançament dels IES

Finançament dels IES	Valor
3.1 El finançament dels IES prové exclusivament de fons públics.	4,43
3.2 Els IES cerquen recursos financers complementaris en entitats privades (empreses, fundacions, etc.)	4,43
3.3 Els IES estableixen contractes amb l'Administració educativa sobre l'ús dels seus fons i recursos i el finançament hauria d'estar sotmès a l'acompliment del contracte.	3,29
3.4 L'assignació del pressupost als IES està sotmesa a les seves necessitats reals amb independència dels criteris generals establerts per al conjunt del sistema	4,56
3.5. Les beques i ajuts que reben els estudiants satisfan totes les despeses que els suposa cursar l'educació secundària	4,55
3.6 El finançament dels centres permet disposar de recursos econòmics per garantir una educació de qualitat.	4,71

Respecte al finançament dels centres de secundària públics s'observa també una clara unanimitat amb unes valoracions altes. Tan per valorar d'on han de provenir aquests fons (recursos públics o privats), com per creure que són suficients per cobrir les necessitats reals dels instituts que els permeti treballar i oferir una educació de qualitat.

La puntuació més baixa d'aquesta dimensió l'obté l'ítem 3.3. que relaciona els recursos que es poden obtenir condicionats a l'acompliment d'uns objectius per mitjà d'un contracte (3,29). Aquesta baixa valoració pot estar justificada per diferents factors com la falta de tradició i de cultura professional de treballar per objectius, o la dificultat de definir en l'educació uns objectius a assolir i uns criteris de valoració objectius.

Dimensió 4: Recerca

Recerca	Valor
4.1 La recerca és una funció a desenvolupar dintre del centre de secundària.	4,06
4.2 Els centres de secundària reben recursos per a desenvolupar projectes de recerca.	4,35
4.3 Es divulguen els resultats de les recerques realitzades en els centres educatius (llicències d'estudis, equips de treball, etc.) de la mateixa forma que es divulguen altres recerques.	4,44
4.4 L'administració educativa estableix les temàtiques prioritàries sobre les que els centres de secundària haurien de fer recerca.	2,98

La funció de la recerca a secundària, tot i que obté una valoració de 4,06, és menor que altres funcions dels IES que apareixien a la primera dimensió de l'estudi. A aquest fet contribueix que no s'observa per part de l'Administració voluntat per facilitar-la, i per definir els eixos prioritàris per realitzar-la.

La puntuació més alta l'obté el desenvolupament de projectes de recerca i sobretot la divulgació d'aquests. Fet que s'ha de relacionar clarament amb la contínua voluntat dels centres d'obrir-se a la societat i de mostrar les seves innovacions per obtenir una visió més positiva per part de la societat.

Dimensió 5: El perfil del professorat dels IES

El perfil del professorat dels IES	Valor
5.1 La funció més important del professor és la transmissió del contingut de la matèria. El professor ha de ser un acadèmic, intel·lectual que procuri que els alumnes extreguin el màxim d'informació de la seva assignatura per disposar-ne quan sigui necessari.	3,28
5.2 La funció del professorat és la de facilitar els aprenentatges dels alumnes, tot destacant per la seva capacitat de reflexió en l'acció, opina que una bona pràctica professional depèn menys del coneixement objectiu o de models rigorosos que de la capacitat de reflexionar abans de prendre una decisió, i això és el que intentaria transmetre als seus alumnes.	4,46
5.3 El professorat contribueix a la transformació de la societat, construint i seleccionant el contingut cultural a partir de la reflexió crítica i de les experiències d'aprenentatge viscudes per l'alumnat. Això permet un domini sobre l'assignatura i obrir possibilitats de canvi.	4,28
5.4 El professorat promou el rigor científic i acadèmic en el tractament del temari de l'assignatura	4,28
5.5 El professor creu que el més important són els alumnes i per tant procura centrar el currículum de l'assignatura en els seus interessos i capacitats d'acord amb la realitat del moment. El professor selecciona, per tant, els continguts a partir del debat i la negociació entre ell i els alumnes.	3,58
5.6 El coneixement de la matèria es construeix amb les aportacions de les noves generacions. El professor mantindria en interrogació constant la seva pròpia activitat i els propis protagonistes per oferir un contingut que formi als alumnes per resoldre els problemes del seu temps.	3,95
5.7 Tots els alumnes haurien d'arribar a dominar els mateixos continguts bàsics del currículum. Per això, el professor transmet unidireccionalment els continguts de la seva assignatura.	2,88
5.8 L'objectiu de la docència seria l'autorealització de l'alumne, no l'acumulació de continguts. La formació cultural de l'alumne és tant o més important que l'especialització en una àrea de coneixement.	2,73
5.9 El professorat es preocupa per formar individualment als alumnes amb raonament crític, i per ser capaços de millorar i fer créixer positivament la seva societat.	4,48
5.10 En el meu departament, la majoria de professors treballa de forma aïllada. Cada professor s'autogoverna i pren les seves decisions respecte l'assignatura o assignatures que ensenya.	2,14
5.11 En el meu departament hi ha un mínim treball en equip entre el professorat de l'àrea el que permet que cada professor tingui independència per decidir què vol prioritzar, però amb una mínima coordinació.	3,47
5.12 La compenetració entre el professorat és molt gran i es treballen periòdicament aquells temes que afecten a tot el col·lectiu	4,35

El professorat manifesta clarament, a l'hora de valorar les seves funcions, un canvi respecte al paper que tradicionalment se li havia adjudicat. Així la funció de transmissor de coneixements rep la puntuació més baixa (3,28) i en canvi les funcions vinculades a la promoció del rigor científic i de transformar la societat reben una valoració més alta (ambdues 4,28). La màxima puntuació (4,46) l'obté la funció del professorat com a facilitador d'aprenentatges, la d'aquell professor pel qual no és tant important la quantitat de coneixements sinó la capacitat d'usar-lo de manera crítica per prendre decisions, destacant el perfil mediacional del professorat.

Respecte al currículum que s'ha d'impartir el professorat puntua amb valors intermitjos d'adaptació d'aquest als interessos i capacitats dels alumnes en un moment determinat (3,58). També es mostra molt crític tant a pretendre que tots els alumnes acumulin els mateixos continguts (2,88) com a treballar només l'autorealització de l'alumne sense tenir en compte el currículum (2,73). La puntuació més alta s'obté, com en els casos anteriors, al afirmar que a l'alumne se l'ha de formar en el raonament crític perquè s'integri i contribueixi al progrés de la societat (4,48).

Finalment, pel que fa referència a la dinàmica de treball individual o en grup, també es percep el canvi respecte a l'ensenyament tradicional, i a favor de treballar i compartir les decisions (2,14 el treball individual, 3,47 la mínima coordinació i 4,35 la compenetració i el treball periòdic del col·lectiu).

Dimensió 6: Metodologies docents

Metodologies docents	Valor
6.1 El procés d'ensenyament/aprenentatge ha de basar-se principalment en la classe magistral	2,10
6.2 El procés d'ensenyament aprenentatge ha de basar-se principalment en el debat i desenvolupament de l'esperit crític	2,56
6.3 El procés d'ensenyament aprenentatge ha de basar-se principalment en la recerca d'informació per part de l'estudiant	3,65
6.4 El procés d'ensenyament aprenentatge ha de basar-se principalment en la realització de projectes	3,31
6.5 El professor ha de prioritzar la seva capacitat amb l'actualització de coneixements per aconseguir un domini ampli de la matèria	4,09
6.6 El professor ha de prioritzar la seva capacitat amb l'actualització de tècniques i estratègies didàctiques de ensenyament/aprenentatge.	4,36
6.7 El professor ha de prioritzar la seva capacitat amb la incorporació d'estratègies i dinàmiques de	4,07

treball en grup.	
6.8 Els aprenentatges han de d'avaluar se preferentment a través de proves escrits sobre els continguts de l'assignatura.	3,10
6.9 Els aprenentatges ha d'avaluar-se preferentment a través de activitats pràctiques sobre els continguts de l'assignatura.	3,75
6.10 Els aprenentatges han d'avaluar-se preferentment a través de treballs i informes sobre els continguts de l'assignatura.	3,20
6.11 Els aprenentatges han d'avaluar-se preferentment a través de dispositius d'autoavaluació raonada i negociada sobre els propis aprenentatges.	3,12

Les valoracions de la metodologia confirmen que el professorat té assumit el canvi professional que està vivint. La classe magistral, a més de ser la metodologia menys valorada, rep una puntuació força baixa (2,10). El professorat sembla conscient que els continguts ja no són el més important, que cada cop són més canviants, més extensos, més a l'abast i que cal treballar sobre tot la recerca d'informació (3,65). Les altres dues metodologies valorades a l'estudi reben unes puntuacions intermitges, una a la banda baixa, l'ús del debat (2,56) i l'altra a la banda alta, la realització de projectes (3,31).

En l'apartat de la formació metodològica, els tres ítems reben una puntuació alta, que demostra la clara consciència de ser una professió en evolució, en canvi constant i per tant, necessitada d'aquest suport. La formació en metodologia, en tècniques i estratègies didàctiques és la que obté la valoració més alta (4,36), i curiosament, ja que els professors de secundària han rebut una formació inicial realitzada gairebé íntegrament en continguts de la seva especialitat curricular i gairebé sense continguts pedagògics, la formació en la pròpia matèria rep dues centèsimes més (4,09) que la de tècniques i dinàmiques de treball en grup (4,07). Això dona pistes sobre la valoració que rep en l'actualitat el professorat de secundària en les àrees pedagògiques.

Finalment, en l'avaluació no es nota un canvi tan important, es valora més l'avaluació de les activitats pràctiques (3,75), i els altres tres tipus d'avaluació plantejats reben una puntuació molt semblant: avaluació a partir de treballs (3,20), autoavaluació (3,12) i proves escrites (3,10). Totes les valoracions són superiors a tres, i això indica que totes les propostes avaluatives es consideren molt adients.

Dimensió 7: Alumnat

Alumnat	Valor
7.1 El bagatge sociocultural de l'alumnat i la pròpia evolució de la societat fan necessària l'adaptació de la docència a noves formes d'aprenentatge.	4,34
7.2 El sistema educatiu és massa comprensiu i poc selectiu fet que dificulta una formació acadèmica de qualitat.	2,92
7.3 L'alumnat actual domina noves formes de comunicació i processament dels aprenentatges.	4,24
7.4 Cal promoure canals efectius de participació de l'alumnat en la vida del centre.	4,33
7.5 L'alumnat rep a l'institut formació dels experts en les diferents matèries.	4,20
7.6 L'alumnat rep a l'institut formació dels experts en les diferents matèries i en les metodologies d'ensenyament-aprenentatge	4,26
7.7 L'alumnat i el professorat són corresponsables del procés d'aprenentatge.	4,43
7.8 L'alumne és responsable del seu procés d'aprenentatge i el professorat n'és el seu facilitador (hauria de posar en contacte a l'alumnat amb les fonts de coneixement).	4,14
7.9 L'alumnat està sovint poc motivat i això es tradueix en poca participació a les classes i en conductes disruptives.	2,12
7.10 L'alumnat ha de trobar en el context escolar un espai privilegiat per a l'aprenentatge, la formació i la convivència que contribueixi a la seva formació com a ciutadà i ciutadana.	4,73

Aquesta dimensió que valora aspectes relacionats amb l'alumnat també reflecteix els canvis de l'ensenyament. Es valora com a molt necessària l'adaptació de la docència a les noves formes d'aprenentatge (4,34), l'afavoriment de la participació dels alumnes en la vida de l'institut (4,33) i el domini de les noves formes de comunicació (4,24).

La valoració baixa la rep una de les queixes més repetides pel professorat, la dificultat per impartir una formació acadèmica de qualitat (2,92). No cal dir que la mostra dels centres es basa en un estudi multicàs (de 4 IES) de selecció típica per conveniència (Flick 2004).

Curiosament, malgrat els comentaris que es poden sentir sovint, que l'alumnat tingui una actitud passiva, per poca motivació o treball, o negativa, per la manifestació de conductes disruptives, obté una valoració força baixa (2,12).

Es valora més la corresponsabilitat de l'alumne i del professor (4,43) que no pas la responsabilitat més important de l'alumne en el procés d'aprenentatge (4,14). Es destaca també la consideració de l'institut com un espai privilegiat per a l'aprenentatge i la formació amb professorat expert rep també unes valoracions altes (4,73, 4,26 i 4,20).

Dimensió 8: L'avaluació als IES

L'avaluació als IES	Valor
8.1 L'avaluació del funcionament del centre esdevé una tasca que permet millorar el seu funcionament.	4,47
8.2 El professorat participa activament en l'avaluació interna del centre	4,42
8.3. El professorat participa activament en l'avaluació externa del centre	3,90
8.4 La pràctica docent inclou processos d'auto avaluació	4,29
8.5 L'auto avaluació del professorat té repercussions en la millora de la docència.	4,36

Els ítems de la dimensió de l'avaluació ens mostren un professorat que valora els processos d'avaluació com una eina de millora de la seva activitat docent (4,47 i 4,36), i que hi participa activament (4,42 i 4,29). La puntuació més baixa és en l'avaluació externa, on segurament interpreta que la seva aportació no és tan important.

Dimensió 9: Les TIC als IES

Les TIC als IES	Valor
9.1 En les tasques de gestió del centre, s'aprofiten adequadament les funcionalitat que proporcionen les TIC.	4,65
9.2 En el centre es fa servir com a eina de comunicació l'intranet.	4,39
9.3 En les tasques de docència el professorat utilitza les TIC	4,38
9.4 Les aules d'informàtica del centre estan adequades per a la docència.	4,76
9.5 La infraestructura de les TIC a les aules (ordinador, canó, projector, connexió a Internet, TV, ...) és suficient.	4,74

Segurament, la dimensió de les TIC és la que recull unes valoracions més unànimes i de manera positiva. Tot i així cal destacar que el resultat més baix és dona en l'ús de les TIC en l'àmbit de la docència (4,38), més valoració obtenen les noves tecnologies com a eines de gestió i comunicació (4,39 i 4,65), i la puntuació més alta són els ítems que qüestionen les infraestructures tan en quantitat (4,74) com en qualitat (4,76). Val a dir que aquest darrer ítem és el que presenta un grau d'acord més elevat de tot el nostre qüestionari, i per tant, ha de ser objecte de reflexió particular.

Dimensió 10: Les relacions amb el context

Les relacions amb el context	Valor
10.1 La relació dels centres educatius amb les institucions/empreses a través de convenis de col·laboració es veu com una fórmula interessant que acosta l'educació a la societat.	4,35
10.2 Oferir espais i recursos del centre a la comunitat local i aprofitar espais i recursos existents en l'entorn es veu com una fórmula interessant que beneficia l'acció educativa	4,31
10.3 Promoure la participació de l'alumnat en activitats de l'entorn (associacions, voluntariat, activitats culturals..) es veu com una fórmula interessant de major integració i compromís social de l'alumnat que s'ha de fomentar des de l'escola	2,57
10.4 Facilitar l'intercanvi d'experiències entre el centre i el seu entorn enriqueix i beneficia la tasca educativa	2,60
10.5 L'escola no és l'únic lloc on es produeix l'aprenentatge i la formació de l'alumnat i per això la tasca educativa de l'escola s'ha de vertebrar amb el conjunt de la comunitat local	2,67

En la dimensió de les relacions amb el context, el professorat valora de manera baixa les activitats en les quals l'escola no és protagonista: activitats dels alumnes (2,57), intercanvi d'experiències amb altres institucions (2,60) i la vertebració de l'institut amb la resta de la comunitat (2,67).

I en canvi, hi ha una valoració alta quan el protagonisme recau en el centre educatiu, ja sigui per oferir espais i recursos a la societat (4,31), o bé per establir convenis de col·laboració que afavoreixin ambdues parts (4,35).

7. La cultura del futur que es desprèn del que opina el professorat

En aquest apartat presentem els resultats més destacats de la columna B del nostre qüestionari sobre la Cultura Organitzacionals als IES, és per tant la imatge desitjada de la situació actual, el disseny d'un escenari futur.

La majoria del professorat dels IES enquestats que ha respost el qüestionari pensa que els instituts haurien de ser capaços de donar resposta, a través de la seva planificació docent, a les diferents necessitats (educatives, tecnològiques...) que la societat actual els planteja i que encara són lluny d'aconseguir-ho. Tanmateix, hom detecta un important rebuig a assumir com a pròpia dels centres educatius la funció de custòdia, malgrat que es pugui percebre com a una demanda social; en aquest sentit, es confirma el que ja havia expressat Mariano Fernández Enguita l'any 1990:

“El drama estriba en que ni la institución en general, ni las autoridades educativas, ni la inmensa mayoría de los enseñantes reconocen esa función (es refiere a la de custodia), que algunos consideran represiva para con los alumnos y otros, la mayoría, degradante para consigo mismos. Entonces, no son capaces de concebir el tiempo escolar de otra forma que como tiempo de instrucción”.

(Fernández Enguita, 1990: 39)

Els òrgans col·legiats són identificats com a estructures que permeten major transparència en el govern dels centres de secundària. Malgrat es poden identificar aspectes negatius o limitacions en aquest tipus d'òrgans, majoritàriament el professorat els considera un sistema pertinent per assegurar la participació dels diferents membres de la comunitat educativa. El professorat considera que encara existeix poca autonomia institucional en el govern i la gestió dels centres de secundària. Malgrat tot, les dinàmiques organitzatives dels centres després desenvolupen poc les possibilitats d'autonomia real de cada institució, per la qual cosa caldria qüestionar-se sobre quin tipus d'autonomia reclamen.

El professorat aposta per un model de finançament adequat i el bon funcionament dels IES. En funció d'aquesta representació, avalua negativament la situació de finançament actual, fet que s'accentua en aquells centres educatius que acullen alumnat de contextos socio-econòmicament desfavorits.

El professorat percep l'emergència d'un nou model de finançament dels IES basat en la cultura del contracte-programa, tot i que mostra una escassa inclinació a l'hora d'adoptar-lo i integrar-lo com a propi i vinculat a la seves funcions docents.

La recerca educativa realitzada pels centres de secundària és una tasca poc assumida, poc considerada i poc recolzada pel professorat i per l'administració educativa. La manca de suport per

part de l'administració queda palesa pels pocs recursos dedicats i per la poca difusió de la recerca realitzada i això ha de canviar de forma substantiva de cara al futur, fins i tot invertint la tendència actual.

L'anàlisi de la metodologia en la cultura de centre ens mostra un professorat convençut que les classes han de canviar respecte al que ha estat l'ensenyament tradicional en el futur més immediat. Es pot destacar que la classe magistral no es considera un mètode molt valorat per transmetre els coneixements i s'aposta per aquells mètodes que atorguin als alumnes un paper més actiu, que els ajudin a pensar, que els motivin a fer una recerca autònoma de formació i que insisteixin en el treball cooperatiu.

De la mateixa manera, en l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat també es desitgen canvis. Es mostra un petit descens de les proves que suposen l'aplicació directa del coneixement (proves memorístiques o repetitives), i un augment de les pràctiques avaluatives amb activitats pràctiques que demostrin els coneixements i les competències adquirides pels alumnes en situacions reals i complexes pròpies de la vida quotidiana. Per això el professorat no desitja una avaluació que continuï basada fonamentalment en l'elaboració de treballs, informes o en l'autoavaluació de l'alumnat.

El professorat manifesta la necessitat de la formació permanent i destaca la voluntat per aprendre estratègies, tècniques didàctiques i dinàmiques de treball en grup.

També es desprèn que la majoria dels docents participants en la nostra recerca opina que la comprensivitat és una de les causants dels actuals problemes de la relació entre alumnat, professorat i institució escolar. Aquesta afirmació se sosté en el fet que la distància entre "situació actual" i "situació desitjable" és menor quan es parla de comprensibilitat que en la resta de qüestions referides a l'alumnat. En aquest sentit, podríem concloure que, pel que fa a aquest apartat, els resultats són congruents amb el que Coll presentava com a un dels aspectes que dificultaren la implantació del nou sistema educatiu previst a la LOGSE:

“La resistència a plantejar i abordar l'atenció a la diversitat en l'educació bàsica i obligatòria com una responsabilitat que exigeix la col·laboració i la implicació directa de tots els sectors socials i educatius”.

(Cesar Coll; 1999: 131)

De les respostes del qüestionari referides a l'alumnat es pot desprendre una certa tendència a pensar que en l'alumnat rau la font de tots els mals. Sembla, doncs, que podríem identificar una certa

tendència del professorat a projectar sobre l'alumnat una part de la seva frustració en relació amb el sistema vigent.

El professorat pensa que ha de participar en l'avaluació interna molt més que ho fa actualment és a dir, que s'haurien d'introduir mecanismes més participatius i no només a nivell d'equips de gestió. Pel que fa a l'avaluació externa no es detecta tanta necessitat de participació i es té la percepció de que aquesta tasca s'hauria de deixar en mans d'agents externs a la institució per poder obtenir dades més objectives.

El professorat veu la necessitat d'una autoavaluació de la seva pràctica docent i de la seva inclusió en els plans de treball dels departaments didàctics i/o de centre, ja que afirmen que aquest mecanisme millora la docència d'una forma que incideix de manera directa en la qualitat educativa i la millora escolar. Malgrat manifestar aquesta necessitat no presenta una predisposició clara a que aquest procés s'apliqui d'una forma sistemàtica.

De manera específica els docents de la Formació Professional són els que valoren d'una forma més contundent l'actual sistema instructiu i la possibilitat d'emprar mòduls i sistemes didàctics més adaptats de cara al futur. Entenem aquest posicionament des de la perspectiva en la qual ha estat el col·lectiu que més canvis ha viscut, tant en les seves matèries, en l'estructura dels estudis i fins i tot en els requisits d'accés de l'alumnat a aquests. En la situació desitjable, les diferències es redueixen fins a ser molt poc significatives.

El professorat opina que cal apropar més l'educació a la societat i una forma de fer-ho és trobant punts de relació, col·laboració i coordinació entre les entitats locals i els IES.

8. Els escenaris educatius del s. XXI i la cultura que requereixen

En aquest principi de segle que ens ha tocat viure es poden observar diferents reptes que la societat ens va plantejant d'una forma molt intensa i ràpida i que els centres educatius de secundària hauran d'assumir com a propis per donar les respostes educatives més adients.

Esdevé necessari tenir present a l'hora de planificar les respostes als possibles canvis els quatre pilars de l'educació que ens presenta l'informe Delors (UNESCO 1996). Aquest informe ens diu que les institucions educatives han de tenir com a funció fonamental la de que tot ciutadà i ciutadana pugui aprendre a:

- ❖ Conèixer per comprendre

- ❖ Viure junts per participar i cooperar
- ❖ Fer per actuar sobre l'entorn
- ❖ Ser per progressar com a persona

Tenint presents en tot moment aquests pilars i fent una anàlisi dels possibles escenaris educatius que ens tocarà viure i entomar de forma educativa destacaríem els següents aspectes:

1. El fenomen de la immigració.

La presència d'una immigració que prové de paràmetres culturals molt diversos origina una nova societat multicultural que en molts casos porta associada uns nous codis comunicatius i de relació. Sabem que la comunicació és un element clau en l'evolució de la persona i, per aquesta raó, un dels grans reptes de les institucions educatives de secundària seran que el seu alumnat puguin desenvolupar els aprenentatges lingüístics necessaris perquè puguin tenir la màxima funcionalitat possible en la societat atenent a les seves necessitats personals i professionals juntament amb el desenvolupament de la interculturalitat i la cohesió social..

2. Societat de la informació

Cada cop més la nostra societat es caracteritza per la vertiginosa circulació de la informació des de qualsevol indret del nostre planeta. Un succés, una notícia, un esdeveniment científic, etc el podem conèixer en qüestió de pocs dies. Els instituts de secundària han d'incorporar en les seves metodologies d'ensenyament aquesta realitat i posar a l'abast de tot el seu alumnat aquells mitjans tecnològics adients perquè aquestes informacions pugui formar part de les programacions educatives.

És evident que les repercussions de les NTIC en el fet educatiu és un dels reptes del professorat d'aquestes etapes educatives i que la seva formació inicial i permanent esdevindrà fonamental per poder donar respostes de qualitat a l'ensenyament secundari.

3. L'entorn immediat i mediat

Els centres educatius han d'estar oberts i participar del seu entorn social més proper. El treball de centres en xarxa, la implicació dels consells comarcals, ajuntaments, consells de districtes, associacions culturals, etc. han de considerar-se com un fet cultural rellevant que han de contribuir a la formació integral de ciutadans i a un enfortiment de la identitat col·lectiva per tal de que puguin participar activament en el seu entorn més pròxim i ser capaços de prendre decisions amb criteris fonamentats. Quan parlem d'entorns també hem de considerar els contextos més allunyats a l'alumnat com ara la realitat europea del nostre país i el fenomen de la globalització.

Aquesta possible divergència entre la localització que representa l'entorn més immediat i universalització que significa el nostre paper a Europa i el món s'ha de resoldre per part del professorat de secundària amb la introducció de continguts que estimulin el debat de la realitat de la nostra societat actual activant la vessant crítica de l'alumnat.

Per la seva transcendència en la vida de les persones i per al progrés de la societat, l'educació és una peça fonamental de les polítiques socials que, a més, requereix del màxim consens social possible

Si fem una anàlisi a la legislació educativa actual constatem la formalització compromesa amb el futur de l'educació del segle XXI. Així, els principis rectors de la LOE intenten donar resposta als escenaris educatius actuals. A Catalunya, des del Govern de la Generalitat, el Pacte Nacional per a l'educació i el Debat Curricular són un exemple clar de participació de la ciutadania i de la comunitat educativa catalana i, alhora, una eina que ha de permetre construir el més ampli consens social a l'entorn de l'educació actual.

Els centres d'Educació Secundària com a realitat social estructurada, han de tenir clars les finalitats educatives i les funcions bàsiques de la institució, es a dir, els escenaris educatius de la societat actual. L'educació és un fet social, i com a tal cal la implicació no solament del professorat sinó de tota la comunitat educativa (amb un paper important de la família) i dels agents socials de l'entorn proper. Així ho constatem en l'anàlisi del Pacte Nacional per a l'Educació i concretament en l'àmbit referit a l'educació família i en l'àmbit referit a la corresponsabilitat dels ajuntaments amb l'educació.

La sistematització i la coherència interna entre els valors i objectius de la institució (principis educatius i objectius generals de centre que caracteritzen el Projecte educatiu de centre, Projecte curricular de centre, etc) , l'estructura organitzativa (optimització dels recursos humans, materials i funcionals del centre) i el sistema de relacions (lideratge, comunicació, presa de decisions, resolució de conflictes, etc) tindran un paper cabdal en el tipus de cultura organitzacional dels centres de secundària. Tal com és diu Muñoz (1988) cal una cultura compartida per tot el grup o gairebé tots els seus membres, és a dir promoure una cultura forta i cohesionada. Això vol dir anar cap a una cultura de col·laboració.

Un altre aspecte important per facilitar aquest tipus de cultura de col·laboració és el paper dels directius. La formació d'aquests en temes de gestió, dinamització per a la formació d'equips i avaluació és un fet important que influenciarà directament en la gestió del canvi. La tipologia de lideratge democràtic afavoreix les relacions personals, la comunicació i la participació per igual entre els diferents membres de la comunitat educativa, afavoreix la presa de decisions consensuada

i el treball en equip. Principis bàsics per fomentar el desenvolupament professional del docent i dels diferents equips de treball en les pròpies institucions educatives, és a dir, en els centres de secundària.

L'alumnat que actualment cursa l'ESO en els nostres IES està situat en entorns dotats de sobreinformació que arriba en molts i diferents formats i per diversos canals. Això facilita l'obtenció d'informació sobre una determinada problemàtica, situació, etc., però també es de vital importància que el professorat utilitzi estratègies didàctiques per potenciar en l'alumnat la capacitat per a convertir aquesta informació en coneixement i, mitjançant la reflexió, aquest en pensament propi.

Recollint les aportacions de Pérez Gómez (1999), Moya (2002), Zabalza (2002) entre altres, el professor en l'etapa d'ensenyament secundari, ha de ser un agent facilitador del procés d'ensenyament aprenentatge. El protagonista en el procés aprendre és l'alumne, els docents hem d'acompanyar a l'alumnat en la construcció dels seus aprenentatge.

El paradigma docent centrat en l'aprenentatge, parteix de la idea que cada alumne té una manera particular d'aprendre i que els seus resultats d'aprenentatge estaran en funció dels processos cognitius i afectius que activi davant una determinada estratègia d'ensenyament. Ni el professorat, ni els materials, ni les activitats causen directament l'aprenentatge, sinó que ajuden que els alumnes activin determinades respostes de processament de la informació. L'aportació de Zabalza constata la nostra afirmació:

“La tradicional misión del docente como transmisor de conocimientos ha quedado relegada a un nivel secundario para priorizar fundamentalmente su papel de facilitador del aprendizaje de los estudiantes”

Zabalza (2002:110)

Aquesta concepció, suposar un canvi profund en la forma d'entendre la funció docent del professorat de secundària i les estratègies didàctiques que ha d'utilitzar a fi de promoure aprenentatges significatius en els seus alumnes. En definitiva, afavorir el canvi de paradigma de l'educació basada en l'ensenyament del professorat a l'educació centrada en el procés d'aprenentatge de l'alumnat tal i com afirma McKeachie (1994).

Un altre aspecte important de la funció docent, és la noció de pràctica reflexiva de Schön (1992). La pràctica reflexiva ha d'estar present en l'activitat quotidiana del professor d'ensenyament

secundari, com a procés dinàmic, en construcció, mai unilateral, perquè, en el seu enfocament multidimensional, el professor no ensenya a aprendre simplement, sinó que ell aprèn a ensenyar amb els seus estudiants, amb altres professors, amb les situacions viscudes, etc. La reflexió de la pràctica pedagògica és un exercici d'aprenentatge, de trobades, de revisió, de tornar a pensar la pràctica de manera creativa, innovadora, transformadora.

9. Estratègies per canviar la cultura organitzacional dels IES

Quan parlem de cultura organitzacional és indispensable atendre als processos polítics i socials que tenen lloc a l'interior dels centres educatius. Implica també estar atents als significats que generen les accions que tenen lloc a la institució que es vol estudiar (Rivas Flores, 2003:4).

9.1 Cultura Organitzacional: Una possibilitat per millorar el funcionament dels centres educatius

Encara que es diu que a les institucions ha d'existir una cultura acceptada i assimilada pels seus membres, aquesta no sempre és compartida i reconeguda per la totalitat de les persones que conformen una organització. Els investigadors insisteixen en assenyalar que cada centre és un realitat única i irreplicable, és per això que "parlar de cultura organitzacional és reconèixer que en el si de cada centre existeix una estructura organitzativa, formes d'interrelació, pràctiques d'actuació i sistemes de creences, tradicions, valors i símbols que conformen una manera de fer, una realitat de significats peculiars i idiosincràtics" (Gairín et al, 2003: 230).

És fonamental precisar que dins d'una organització no només existeix una cultura sinó que també hi ha subcultures que són compartides pels seus membres. És cert també que les accions que es produeixen i comparteixen en el transcurs de la interacció entre els subjectes generen un discurs que es pot denominar cultura.

L'expressat anteriorment pot portar a les persones a una incapacitat per contraure i conrear compromisos amb una visió compartida del centre i dels seus propòsits educatius. És indiscutible la necessitat de conèixer, explicar i identificar els processos que deriven d'una determinada cultura organitzacional. Així com també identificar el o els tipus de cultura que existeixen en un centre educatiu. Realitzar aquesta tasca pot contribuir a millorar les relacions personals a l'interior de la institució, fet que enfortirà les funcions que s'han de desenvolupar.

És per això que Rivera (2000: 12) conclou que el coneixement de la cultura organitzacional a l'interior de l'escola conduirà cap a una educació de qualitat: "La congruència en els objectius de l'escola, especialment, respecte a la qualitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge, el rol del director com a líder que usa la simbologia associada amb la cultura organitzacional de l'escola, les expectatives de rendiment dels professors i alumnes, les relacions positives tan internes del centre com amb l'exterior, són algunes de les característiques d'un establiment de la Cultura Organitzacional propícia per a un servei educatiu de qualitat".

Aquesta qualitat ha d'estar associada a l'existència d'una cultura participativa, amb una major col·laboració entre els integrants d'un centre, deixant de banda l'individualisme, que és sens dubte un dels majors problemes que afronten els centres educatius. Ja que aquest individualisme passa a ser una característica important de la cultura organitzativa de les institucions educatives.

Convençuts que el veritable canvi comporta un canvi de cultura, volem reflexionar sobre quina cultura permet a les organitzacions adaptar-se als canvis que els convé i sobre quina formació és la més pertinent per transformar la cultura organitzacional cap a la cultura que estimin oportuna.

Es tracta d'aconseguir organitzacions competents no competitives, essent les primeres les que tenen per objectiu fonamental la fidelitat i benestar de la comunitat educativa. En un institut competent la formació contínua (que es un reflex clar de l'estil de direcció) pot afavorir:

- Que les persones comparteixin una visió i generin unes actituds positives i de compromís cap a la tasca.
- Crear espais de reflexió per a la direcció on els reptes es visquin com oportunitats d'avançar i millorar
- Potenciar la fluïdesa i l'oportunitat de la comunicació
- Desenvolupar una bona relació entre l'organització i el seu entorn.

9.2 Per què han de canviar els IES la seva organització?

Des del nostre punt de vista la necessitat del canvi organitzacional és conseqüència d'una sèrie de raons o causes que intentarem explicar.

La primera d'elles està en el fet que la nostra societat es veu assetjada cada dia per multitud de canvis que afecten a tot tipus d'àmbits i nivells però no tots els canvis han de tenir igual consideració. Estem en la línia de Gúell i Muñoz (2003) en el sentit de la reflexió cap als canvis i destriar entre els canvis bons, regulars i dolents. Els primers cal acceptar-los, els segons cal avaluar-los i els últims cal lluitar contra ells. Per tant el canvi pel canvi no. L'ètica ha d'ocupar un lloc decisiu per a destriar i separar la palla del blat, és a dir en la decisió sobre quins canvis incorporar han de pesar molt els valors de la institució. Així doncs assenyalem els següents canvis:

La globalització econòmica i cultural en la qual desapareixen moltes de les barreres polítiques, econòmiques i ideològiques que separaven als pobles i on les empreses actuen en un mercat d'àmbit mundial, en la qual es mundialitzen els problemes i solucions, on tot està interrelacionat i on la competència oberta exigeix adaptar-se contínuament a les demandes dels clients i oferir una màxima qualitat.

Els ràpids avenços científics i tecnològics i la seva difusió generalitzada proporcionen potents eines per al tractament de la informació i permeten establir xarxes de comunicació que faciliten una veloç circulació de persones, mercaderies, diners i informació per tot el planeta.

Les noves tecnologies que s'han estès per tot el planeta en un parell de dècades, estan a l'abast de gairebé tots i en uns anys les trobarem a més integrades en el cor de totes les llars.

Les xarxes de comunicació; en aquesta societat de la informació cada vegada més integrada en suports digitals, el veritablement important és saber localitzar, valorar, seleccionar i aprofitar la informació de manera que, convertida en coneixement, ens permeti formular preguntes intel·ligents i elaborar respostes imaginatives davant els problemes que es plantegen en el nostre canviant escenari. La ràpida obsolescència dels coneixements, promouen nous valors i provoquen contínues transformacions en les nostres estructures econòmiques, socials i culturals, exigint a les persones, empreses i estats una ràpida actuació per a adaptar-se als canvis. Així, més enllà de la formació inicial que capacita per a la integració en la societat i per a desenvolupar un treball, les persones necessiten sovint una formació complementària i "a mesura" per a poder donar una resposta adequada a aquestes noves situacions laborals, socials i domèstiques. La formació permanent, basada en gran mesura en l'autoaprenentatge, es va conformant com una necessitat indiscutible per a les gents del nostre temps.

La segona raó de la necessitat de canvi és de tipus conceptual. La necessitat del canvi en i de les organitzacions ve a partir de la consideració de les institucions com sistemes oberts ja que els canvis en un sistema afecten als altres sistemes amb els quals interactua i a la societat en general. Per tant no hi ha dubte que aquells canvis que es produeixen a la societat afecten a tots els seus subsistemes.

La tercera raó és de supervivència, ja que com diu Peters (2003): Només aquelles organitzacions que siguin completament flexibles davant el canvi i capaces d'adaptar-se a aquest tenen esperances de sobreviure i tenir èxit. De fet aquest argument de Peters és acceptat des de fa ja bastant temps. La diferència està en la velocitat a la qual cal adaptar-se al canvi. Si fa 10 anys les organitzacions i els directius d'aquestes, que percebien abans el canvi eren els que millors fruits recollien; ara aquests directius necessiten viure permanentment pensant en continus canvis: de naturalesa organitzativa, dels procediments del treball, de la coordinació entre els treballadors dels diversos nivells, de l'existència de nivells jeràrquics, del mateix processament de la informació, de la tecnologia que cal utilitzar, del tracte i relació amb els usuaris, etc.

Aquest esperit de supervivència pot semblar menys clar en aquelles institucions com l'escola pública on hi ha una cultura d'estabilitat i de poc arrelament de les lleis de l'oferta i la demanda.

9.3 Tipus d'organitzacions i necessitat de canvi

Des de l'escola ens preguntem si aquesta necessitat de canvi afecta a tot tipus d'organitzacions per igual o a unes més que a unes altres. Si classifiquem les organitzacions en base al tema que ens ocupa (capacitat de canvi de les organitzacions) podem dividir: organitzacions amb baixa capacitat de canvi, amb mitjana capacitat de canvi i amb alta capacitat de canvi.

Entenem per capacitat de canvi d'una institució el conjunt d'accions que pot portar a terme per a modificar els seus elements a fi que permetin donar resposta a les necessitats que la societat requereix d'aquesta organització. Aquesta classificació ens permetrà establir elements comparatius de la seva gestió i posteriorment el lloc de la formació en cadascuna d'elles.

ELEMENTS		ORGANITZACIONS AMB BAIXA CAPACITAT DE CANVI	ORGANITZACIONS AMB MITJANA CAPACITAT DE CANVI	ORGANITZACIONS AMB ALTA CAPACITAT DE CANVI
OBJECTIUS	Competitius i ambiciosos	POC	MITJANAMENT	ALTAMENT
	Compartits	POC	MITJANAMENT	ALTAMENT
	Fixats pels directius i amb baix nivell de participació	MOLT	MITJANAMENT	POC
ESTRUCTURES	Rígides	MOLT	MITJANAMENT	GENS
	Inamovibles	MOLT	MITJANAMENT	GENS
	Fixes	MOLT	MITJANAMENT	GENS
	Dissenyades en base a un alt nivell d'estabilitat	SÍ	MITJANAMENT	NO
SISTEMA RELACIONAL	Basat quasi exclusivament en la distribució del treball	MOLTA	MITJANAMENT	POC
	Sensibles a les necessitats i expectatives	POC	MITJANAMENT	MOLT
	Comunicació fonamentalment vertical, poc horitzontal ni transversal	MOLTA	MITJANAMENT	POCA
	Preses de decisions	POC	MITJANAMENT	MOLT

Taula. Classificació de les organitzacions segons la seva capacitat de canvi

9.4 La gestió del canvi organitzacional als IES: el paper fde la Formació

Els corrents més freqüents indiquen que la cultura organitzacional ha de posar l'èmfasi en les relacions. Així Von Krogh et al. (2000) insisteixen que una cultura humanament sensible és vital per a obtenir l'èxit. Destaca 5 dimensions: confiança mútua, empatia activa, disponibilitat al suport i l'ajuda, indulgència al jutjar i valentia. La cultura organitzacional ha estat reconeguda com el component clau en la literatura del canvi organitzacional. El concepte de cultura representa el paradigma per a proporcionar una perspectiva holística al funcionament organitzacional i la contribució del canvi de cultura al canvi organitzacional.

Podem referir-nos a diferents tipus de cultura segons ens fixem en institucions universitàries, en empreses de serveis, en organitzacions sense ànim de lucre i obtindrem unes cultures més adequades que unes altres per al moment que vivim però hi ha una que és comuna a tot tipus d'organitzacions: la cultura del canvi. En aquests moments no existeix cap organització que pugui sobreviure sense estar atenta al canvi. Compartim l'opinió de Parsons (1951), Merton (1957) i Schein (1988) que la funció principal de la cultura organitzativa és resoldre els problemes bàsics de la institució respecte a:

- a) La seva supervivència i adaptació al mitjà que l'envolta.
- b) La integració dels seus processos interns per a determinar i consolidar la seva capacitat de supervivència i adaptació.

La gestió del canvi de cultura ha de seguir les següents fases, segons Tomàs (1996):

- I. Diagnòstic de les característiques organitzacionals d'allò que cal transformar.
- II. Elaboració del disseny del canvi. Per a això cal tenir molt present les resistències dels implicats en el canvi i preveure les accions a desenvolupar per a vèncer-les.
- III. Realització del dissenyat. En aquesta fase és molt important que els agents del canvi portin a terme la funció encomanada en el disseny per tant el paper actiu d'aquests.
- IV. Avaluació dels resultats de les accions i els processos seguits.

Per poder iniciar processos de canvi o millora, és condició indispensable el diagnòstic de la situació de partida d'allò que es pretén innovar. A això s'ha d'afegir una certa visió de futur que indicaria el camí i la meta cap a la qual es vol arribar. D'aquí la complexitat del tema tant en la seva conceptualització com pel que fa als processos i els productes que d'ells es deriven.

Aquest diagnòstic ens durà a identificar diferents situacions o el que nosaltres hem anomenat estadis organitzatius (Tomàs, M, 1995) entenent-los com la situació que presenta una institució en funció de les variables organitzatives: a) Fins, objectius i metes; b) Estructures i c) Sistema de relacions.

Des de cadascuna d'aquestes variables s'estableixen subestadis que combinats entre si constituïrien un catàleg dels diversos estadis organitzatius que pot travessar la vida d'una organització. Una vegada realitzada la fase de diagnòstic caldrà passar al disseny del canvi en la fase del qual és de primordial importància conèixer estratègies diverses perquè aquesta sigui assolible.

Malgrat que hem assenyalat indiscriminadament tot tipus d'estratègies per a tots els estadis la veritat és que unes poden ser més aconsellables que unes altres per tant el tipus d'estratègia a seguir en la gestió del canvi de cultura dependrà no només de la identificació de l'estadi en el qual es troba la institució sinó també del lideratge del canvi. Així Fullan,(2002:154) comenta "la forma de liderar en una cultura en transformació serà jutjada com eficaç o ineficaç no en funció de qui sigui capdavantera, sinó de quin és el lideratge que vostè produeix en els altres. Tortugues no llebres".

Estadi que ha resultat del diagnòstic	Estratègies per a la gestió del canvi de cultura
Estadi 1	Estratègies de formació, estructurals, de comunicació, de xoc, d'impacte....
Estadi 2	Estratègies de formació, estructurals, de comunicació, de xoc, d'impacte....

Taula Estratègies de gestió pels diversos estadis organitzatius d'una institució

La fase III "realització del disseny" consisteix en atendre les condicions de les accions a realitzar: a qui afecta cada acció, a quin moment s'ha de realitzar, com s'ha de portar a terme i finalment, l'espai físic en el qual tindrà lloc l'acció.

Accions per al canvi de cultura institucional	A qui?	Quan?	Cóm?	On?
Objectius de la institució 1. Revisió PE, Ideari 2. Canviar objectius 3. Implicar als diferents nivells				
Estructura 1. Crear/modificar l'estructura institucional 2. Establir nous càrrecs 3. Redisenyar nous rols				
Sistema Relacional 1. Introducir incentius 2. Propiciar clima competitiu 3. Transformar la comunicació 4. Introduir noves relacions 5. Transformar la presa de decisions 6. Identificar la cultura i/o revisar-la				

Taula : Algunes accions i condicions del canvi de cultura institucional

Entre totes les estratègies dedicarem una especial atenció a una que té un caràcter transversal i és compatible amb la resta: crear i compartir coneixement. I això requereix un lideratge capaç d'emfatitzar les interrelacions, potenciar-les, estar atent als individus, les seves expectatives, debilitats, etc.

Tal i com apunta Fullan (2002:95): Liderar en una cultura en transformació no significa col·locar a individus transformats en entorns que no canvien. Al contrari, els líders del canvi treballen per a transformar el context creant nous llocs que ajudin a aprendre i a compartir l'après.

En la mateixa línia Von Krogh et al.(2000) la creació de coneixement depèn abans de res de les relacions de l'organització. Per a poder compartir el coneixement personal, l'individu ha de confiar en els altres, escoltar i reaccionar a les seves idees, etc.

Algunes recomanacions en forma de preguntes a fer-se de Von Krogh, Ichijo i Nonaka¹ (2000: 263) poden ser d'utilitat:

¹ Adaptació feta per Tomàs, M a l'àmbit escolar.

- Dediqui el temps necessari per a pensar curosament en els tipus de coneixement que hi ha en la seva organització i on resideix.
- Es tracta de coneixement important pel centre i està contingut en directrius, procediments, documents i bases de dades? O està estretament connectat amb les capacitats dels professionals individualment, profundament arrelat als seus anys d'experiència?
- Treballen aquests professionals segons valors basats en la cura de les relacions permetent al professorat més jove de l'equip que adquireixin les seves capacitats mitjançant algun tipus de tutoria?
- Reconeix vostè el rol d'aquestes persones dintre de l'organització? Els ha ofert incentius perquè segueixin contribuint al coneixement global de l'empresa?

Al mateix temps Fullan (2002) fa una sèrie d'avertiments pel que fa a l'estratègia de compartir coneixement per a la transformació de la cultura.

- La formació ha de posar més èmfasi en el context que en la pròpia informació. Aquest enfocament de la formació es basa en la premissa que el que s'obté com a grup ha de ser compartit en grup.
- Promoure l'intercanvi reforçant els hàbits del personal que així ho practiquin a fi que es produeixi la transformació de la cultura
- Els líders d'una cultura en transformació saben que és summament important accedir al coneixement tàcit i que aquest accés no pot ser ordenat des de dalt.

No cal oblidar que la gestió del canvi requereix temps. El canvi de cultura és lent. Només cal pensar en la naturalesa de la cultura. Aquesta es basa en valors que han anat forjant-se a poc a poc entre les persones; aquests valors es materialitzen en unes conductes o comportaments a través dels quals identifiquem els valors. Canviar les conductes suposa canviar els valors que hi ha subjacents i això només es pot realitzar a través de l'autoconveciment i per tant de la reflexió sobre allò que convé canviar. Per a aquesta reflexió i autoconveciment és per a la qual l'estratègia de formació en les seves múltiples formes adquireix el major sentit.

Amb tot, essent ben acceptat el fet que la formació és necessària per a les institucions, no està clar quin tipus de formació és el més eficaç per portar a terme canvis que suposin una modificació de la mentalitat dels subjectes d'una organització, és a dir com es canvia la visió de les tasques o

finalitats de l'empresa. La naturalesa del canvi determinarà el tipus de formació que cal proporcionar. I nosaltres estem parlant del canvi de cultura, és a dir de canviar les creences, costums, actituds, procediments que s'utilitzaven i que gaudien de molt arrelament en el quefer de la institució. Per tant la formació no consisteix només en informar sobre una nova tècnica instrumental o un nou aparell, o un nou protocol a seguir. Es tracta d'alguna cosa molt més profunda que passa per desaprendre en part i de repensar o qüestionar algunes de les pràctiques habituals o rutinàries. És a dir modificar les conductes.

En aquest sentit venen bé les reflexions de Castelló, A (2000:19-38): La conducta ve determinada per les funcions construïdes i aquestes a partir dels recursos cognitius que té un individu a qui si volem influir en la conducta hauran de parar atenció als recursos cognitius que permetin realitzar funcions construïdes i en definitiva a les capacitats de les persones. Ara bé, quines són les capacitats, funcions i recursos cognitius més interessants o definitius d'una conducta adaptativa com pogués semblar que seria la més idònia per a una organització en canvi permanent?

Per tant la formació en aquest cas té molt a veure amb esbrinar la cultura existent en un IES a partir de la qual desaprendre allò que no resulta adaptatiu i anar construint allò que si que ho serà.

Aquells centres que tinguin professionals proclius i sensibles als objectius institucionals ja tenen molt d'avançat per a un canvi de cultura perquè entendran fàcilment cap a on convé canviar ja que són sensibles al que convé al centre. En els nostres propis termes direm que aquests IES estan en alguns dels Estadis I, II o III. Les conductes dels individus d'una organització són determinants per a canviar la cultura d'aquesta. Si les persones manifesten aversió als nous temps i a tot allò que aquests comporten difícilment arrelarà aquesta nova cultura. Reprenent una de les estratègies que s'han assenyalat a l'apartat anterior vàrem afirmar que "compartir coneixement és la clau de la formació per al canvi de cultura". En aquest sentit les xarxes electròniques s'han convertit en una eina necessària per a donar suport a les pràctiques i la cultura de l'organització.

Amb tot això volem indicar que el primer pas per a decidir quines estratègies de formació utilitzarem per a portar a terme el canvi de cultura serà el diagnòstic del nivell de sensibilització que existeix a la institució cap al canvi cultural. Aquest diagnòstic ens ha de proporcionar informació sobre el grau de les resistències individuals i agrupar les pors, debilitats i viabilitat del canvi de cultura.

Sobre la base d'aquest diagnòstic podrem planificar la formació per a aquesta institució. Segons l'estadi en el qual es trobi aquesta institució podrem passar a estratègies de formació més fàcils i més o menys curtes en el temps.

Heus aquí una de les primeres recomanacions als dissenyadors de la formació per al canvi: *la formació ha de respondre al canvi de cultura de la institució on s'ha d'aplicar.*

9.5 De quina cultura partim i a quina cultura volem arribar?

Seguint amb l'estructura ja emprada més amunt a cada estadi li seran més indicades unes o altres estratègies. Vegi's en la taula següent un conjunt d'estratègies de formació possibles encara que constitueixen tan sols un exemple.

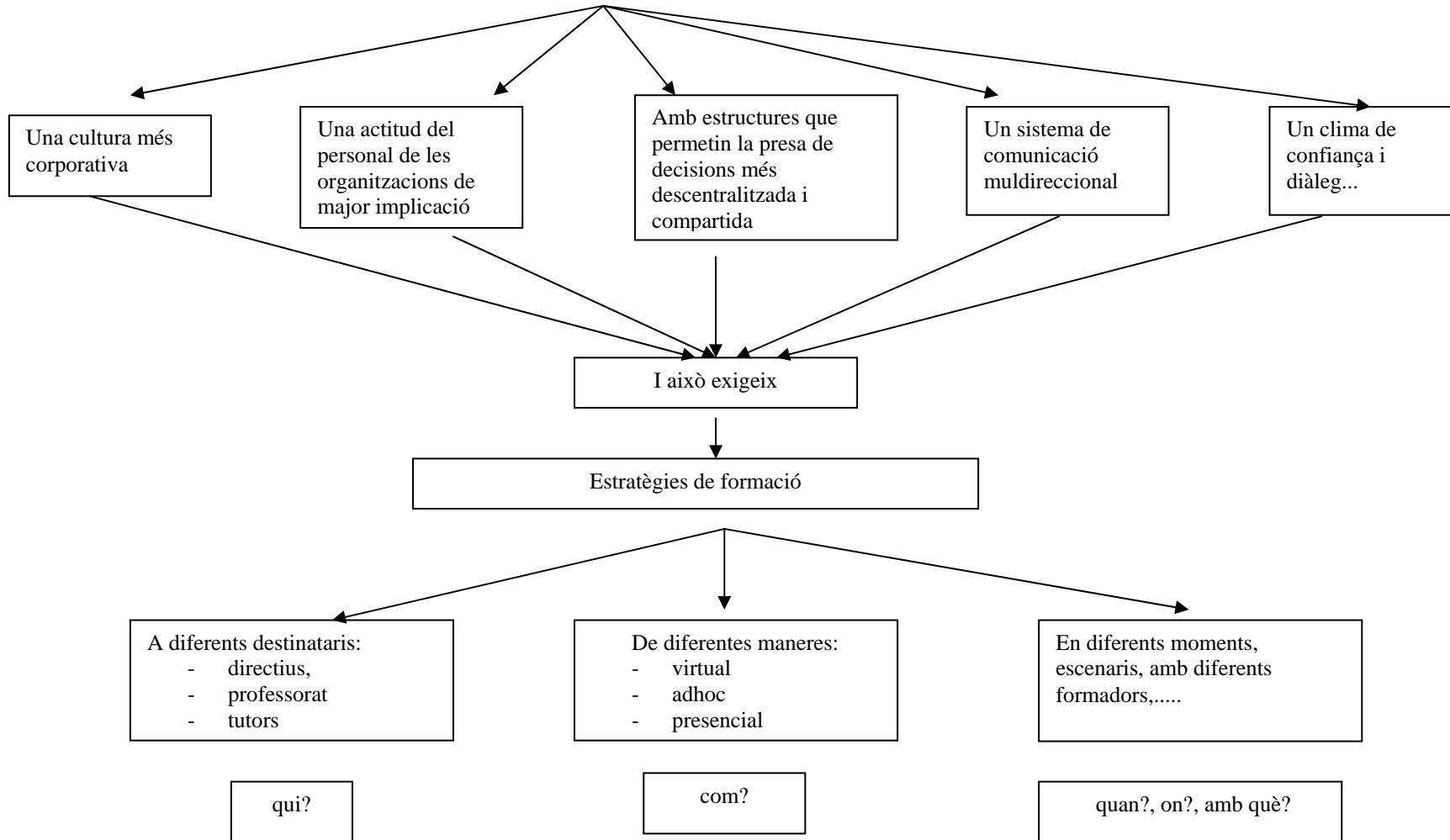
Estadi que ha resultat del diagnòstic	Estratègies de formació
Estadi	<ul style="list-style-type: none">- Sensibilització cap a la necessitat del canvi- Sessions tècniques sobre el canvi- Sessions tècniques sobre metodologies (PBL, Casos, Simulacions)- Sessions de posada en comú de disfuncions/problemes- Possibilitat que ens ofereixen les TIC's- Comparar amb altres institucions i no per posar de relleu que estem en inferioritat de condicions (Benchmarking)

Taula: Possibles estratègies de formació que poden aplicar-se pel canvi de cultura

De fet quan Gibson (ANY) es refereix al canvi en les organitzacions i a la formació per a aquest canvi es parteix de l'accepció del Desenvolupament Organitzacional com la formació de la sensibilitat. El Desenvolupament Organitzacional posa l'accent en el procés mitjançant el qual el personal de les organitzacions adquireix major consciència de sí mateixos i dels altres. El terme DO implica una estratègia de reeducació dirigida a modificar els sistemes de creences, valors i actituds de l'organització, de manera que aquesta pugui adaptar-se millor al ritme accelerat del canvi tecnològic en el nostre entorn industrial i en la societat en general. La formació de la sensibilitat insisteix en el procés més que a la formació conceptual. Sensibilitat es refereix específicament a les relacions que aconseguixo tenir amb els altres. Un supòsit de la formació de la sensibilitat és que l'acompliment deficient en les tasques es deu a problemes emocionals de les persones que han d'arribar col·lectivament a un objectiu. Si es poguessin suprimir aquests problemes, s'eliminarà un obstacle important per a l'acompliment de la tasca. En síntesi vàrem considerar que les tendències que incideixin en el canvi de cultura han d'anar encaminades cap a accions que repercuteixin en el factor humà, de relació, de compartir objectius, procediments, és a dir coneixement amb la qual cosa el clima i la comunicació existents són factors fonamentals. Un clima de confiança que permeti expressar-se i comportar-se amb espontaneïtat permetrà la interrelació; per tant potenciar aquest clima és fonamental.

La societat canvia. Les organitzacions han de canviar

Cal gestionar aquest canvi cap a:



10. Bibliografía

- Armengol, C. (2001). **La cultura de la Colaboración. Reto para la enseñanza de calidad.** Editorial La Muralla, S.A. Madrid.
- Delors, J. i al. (1996): **La educación encierra un tesoro.** UNESCO. París
- Gairín, J. (2006). La Cultura institucional y la universidad. En Tomàs, M. (Coord). **Reconstruir la universidad a través del cambio cultural.** Universidad Autónoma de Barcelona. Server de Publicacions. Bellaterra. Págs 9- 45.
- Flick, U. (2004): **Introducción a la investigación cualitativa.** Morata, Madrid
- Gairín, J. y otros (2003). **Les relacions personals en l'organització.** Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Bellaterra (Barcelona).
- Gairín, J.(coord) (2003): **Les relacions personals en l'organització.** Organització i Gestió 14. ICE UAB. Bellaterra. Barcelona
- McKiechie, W.J. (1994): **Teaching tips: a guideboock for the beginnin college techer.** 9ª Edición. DCHeta & Cia., Lexing M.A.
- Rivera, M. (2000) **El clima organizacional de las unidades educativas y la puesta en marcha de la reforma educacional** [En línea]: Formato de archivo PDF/ Adobe Acrobat Versión HTML. <http://www.reduc.cl/reduc/rivera.PDF> [Consultada: 20 junio 2006]
- Schein, E (1988). **La cultura empresarial y el líder.** Plaza y Janés, Barcelona..
- Schon, Donald (1992). «Formar profesores como profissionais reflexivos». En Novoa, Antonio (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Qixote.
- Tomàs, M. (2006).(Coord). **Reconstruir la universidad a través del cambio cultural.** Universidad Autónoma de Barcelona. Server de Publicacions. Bellaterra
- Tomàs,M (2003): *La formación y la gestión del cambio en las organizaciones* en Gairín, J. y Armengol, C. (Eds.) **Estrategias de formación para el cambio organizacional.** Praxis. Barcelona
- Villar Angulo, L.M (coord) (2004). **Capacidades docentes para la gestión de calidad en Educación Secundaria.** McGrawHill. Madrid

11. Annex

QÜESTIONARIS D'IDENTIFICACIÓ DE LA CULTURA I EL CLIMA
ORGANITZATIU ALS CENTRES DE SECUNDARIA
EQUIP ARIE – UAB

DADES D'IDENTIFICACIÓ

EDAT

.....

.....

GÈNERE

Masculí

Femení.....

...

CENTRE EDUCATIU

.....

.....

ESPECIALITAT DOCENT

.....

.....

ANYS DE DOCÈNCIA

.....

NIVELL ON ACTUALMENT
EXERCEIXES MAJORITÀRIAMENT LA
DOCÈNCIA

1r i 2n d'ESO

3r i 4t d'ESO

Batxillerat

Formació Professional

NIVELL ON HAS EXERCIT DOCÈNCIA
ABANS DE 1990

EGB

BUP-COU

Formació Professional

EXERCICI DE CÀRRECS

	Marca amb una creu el càrrec que ocupes actualment	Anys d'exercici en qualsevol càrrec
Director		
Sotsdirector / Cap d'estudis		
Coordinador pedagògic		
Secretari / administrador		
Cap de departament / seminari		
Coordinador d'etapa		
Coordinador d'equip docent / nivell / cicle		
Coordinador de Formació Professional		
Tutor		
Altres (especifiqueu)		

QÜESTIONARI D'IDENTIFICACIÓ DE LA CULTURA ORGANITZATIVA ALS CENTRES DE SECUNDÀRIA *

Objectius de l'instrument:

1. Copsar l'opinió dels enquestats respecte el funcionament de la seva institució.
2. Identificar tipologies de cultura institucional.
3. Fer reflexionar als enquestats sobre els aspectes rellevants de la cultura al seu centre.

INSTRUCCIONS PER RESPONDRE EL QÜESTIONARI

Assenyaleu a la columna de l'esquerra quin és el teu grau d'acord respecte la situació en que es troba el teu centre ara. A la columna de la dreta la situació que creus que fóra desitjable. (1 gens d'acord, i 5 molt d'acord).

Situació actual					1. FUNCIONS DE LA INSTITUCIÓ	Situació desitjable				
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
					1.1.La finalitat de l'IES és instructiva i es prioritzen les ajudes que se li ofereixen per millorar-la.					
					1.2. La finalitat de l'IES és socialitzadora i es prioritzen els aspectes relacionats amb l'educació en valors.					
					1.3 La finalitat de l'IES és de custòdia i es prioritzen mecanismes organitzatius i administratius per dur-la a terme.					
					1.4 El professorat de l'IES pensa existeix coordinació entre els centres de primària i de secundària.					
					1.5 La qualitat de l'educació secundària està relacionada amb la quantitat de continguts apresos per l'alumnat.					
					1.6 Els centres de secundària estableixen xarxes de treball compartit amb la resta d'entitats i institucions del seu entorn i ha de ser un dinamitzador cultural del territori.					
					1.7 L'IES es relaciona amb l'entorn a partir del treball individual d'alguns professors					
					1.8 L'IES es relaciona amb l'entorn a partir del desenvolupament de projectes institucionals que impliquen tot el professorat.					
					1.9.Es consideren les necessitats educatives, tecnològiques i culturals de la societat a l'hora de realitzar la seva planificació docent.					

Situació actual					2. EL GOVERN I LA GESTIÓ DELS CENTRES	Situació desitjable				
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
					2.1 El sistema d'accés i elecció de l'equip directiu permet garantir el funcionament democràtic del Centre.					
					2.2 El Consell escolar, representa a la comunitat educativa i té un paper decisiu en la gestió del centre.					
					2.3 Els òrgans unipersonals de govern són absolutament necessaris.					
					2.4 L'elecció dels càrrecs de gestió i direcció es realitza prioritàriament entre el professorat més capacitats per fer-ho.					
					2.5 El nombre de membres que componen els òrgans col·legiats (claustr, departament, consell escolar...) permeten un funcionament àgil.					
					2.6 Les decisions dels òrgans col·legiats tenen un consens i participació molt amplis.					
					2.7 El funcionament d'aquests òrgans col·legiats es justifica perquè garanteix la transparència, participació i implicació de tothom.					
					2.8 Els centres de secundària tenen un grau suficient d'autonomia en tots els àmbits per tal de garantir un servei de qualitat.					
					2.9 Els centres de secundària estan sotmesos a un sèrie de condicionants legals i contextuals que l'impedeixen funcionar amb una autonomia real.					
					2.10 L'autonomia és una condició absolutament necessària per donar un servei de qualitat a la societat.					

Situació actual					3. FINANÇAMENT DELS CENTRES PÚBLICS DE SECUNDÀRIA	Situació desitjable				
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
					3.1 El finançament dels IES prové exclusivament de fons públics.					
					3.2 Els IES cerquen recursos financers complementaris en entitats privades (empreses, fundacions, etc.)					
					3.3 Els IES estableixen contractes amb l'Administració educativa sobre l'ús dels seus fons i recursos i el finançament hauria d'estar sotmès a l'acompliment del contracte.					
					3.4 L'assignació del pressupost als IES està sotmesa a les seves necessitats reals amb independència dels criteris generals establerts per al conjunt del sistema					
					3.5. Les beques i ajuts que reben els estudiants satisfan totes les despeses que els suposa cursar l'educació secundària					
					3.6 El finançament dels centres permet disposar de recursos econòmics per garantir una educació de qualitat.					

Situació actual					4. LA RECERCA	Situació desitjable				
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
					4.1 La recerca és una funció a desenvolupar dintre del centre de secundària.					
					4.2 Els centres de secundària reben recursos per a desenvolupar projectes de recerca.					
					4.3 Es divulguen els resultats de les recerques realitzades en els centres educatius (llicències d'estudis, equips de treball, etc.) de la mateixa forma que es divulguen altres recerques.					
					4.4 L'administració educativa estableix les temàtiques prioritàries sobre les que els centres de secundària haurien de fer recerca.					

Situació actual					5. PERFIL DEL PROFESSOR	Situació desitjable				
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
					5.1 La funció més important del professor és la transmissió del contingut de la matèria. El professor ha de ser un acadèmic, intel·lectual que procuri que els alumnes extreguin el màxim d'informació de la seva assignatura per disposar-ne quan sigui necessari.					
					5.2 La funció del professorat és la de facilitar els aprenentatges dels alumnes, tot destacant per la seva capacitat de reflexió en l'acció, opina que una bona pràctica professional depèn menys del coneixement objectiu o de models rigorosos que de la capacitat de reflexionar abans de prendre una decisió, i això és el que intentaria transmetre als seus alumnes.					

					5.3 El professorat contribueix a la transformació de la societat, construint i seleccionant el contingut cultural a partir de la reflexió crítica i de les experiències d'aprenentatge viscudes per l'alumnat. Això permet un domini sobre l'assignatura i obrir possibilitats de canvi.						
					5.4 El professorat promou el rigor científic i acadèmic en el tractament del temari de l'assignatura						
					5.5 El professor creu que el més important són els alumnes i per tant procura centrar el currículum de l'assignatura en els seus interessos i capacitats d'acord amb la realitat del moment. El professor selecciona, per tant, els continguts a partir del debat i la negociació entre ell i els alumnes.						
					5.6 El coneixement de la matèria es construeix amb les aportacions de les noves generacions. El professor mantindria en interrogació constant la seva pròpia activitat i els propis protagonistes per oferir un contingut que formi als alumnes per resoldre els problemes del seu temps.						
					5.7 Tots els alumnes haurien d'arribar a dominar els mateixos continguts bàsics del currículum. Per això, el professor transmet unidireccionalment els continguts de la seva assignatura.						
					5.8 L'objectiu de la docència seria l'autorealització de l'alumne, no l'acumulació de continguts. La formació cultural de l'alumne és tant o més important que l'especialització en una àrea de coneixement.						
					5.9 El professorat es preocupa per formar individualment als alumnes amb raonament crític, i per ser capaços de millorar i fer créixer positivament la seva societat.						
					5.10 En el meu departament, la majoria de professors treballa de forma aïllada. Cada professor s'autogoverna i pren les seves decisions respecte l'assignatura o assignatures que ensenya.						
					5.11 En el meu departament hi ha un mínim treball en equip entre el professorat de l'àrea el que permet que cada professor tingui independència per decidir què vol prioritzar, però amb una mínima coordinació.						
					5.12 La compenetració entre el professorat és molt gran i es treballen periòdicament aquells temes que afecten a tot el col·lectiu						

Situació actual					6. METODOLOGIA	Situació desitjable				
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
					6.1 El procés d'ensenyament/aprenentatge ha de basar-se principalment en la classe magistral					
					6.2 El procés d'ensenyament/aprenentatge ha de basar-se principalment en el debat i desenvolupament de l'esperit crític					

					6.3 El procés d'ensenyament aprenentatge ha de basar-se principalment en la recerca d'informació per part de l'estudiant					
					6.4 El procés d'ensenyament aprenentatge ha de basar-se principalment en la realització de projectes					
					6.5 El professor ha de prioritzar la seva capacitat amb l'actualització de coneixements per a aconseguir un domini ampli de la matèria					
					6.6 El professor ha de prioritzar la seva capacitat amb l'actualització de tècniques i estratègies didàctiques de ensenyament/aprenentatge.					
					6.7 El professor ha de prioritzar la seva capacitat amb la incorporació d'estratègies i dinàmiques de treball en grup.					
					6.8 Els aprenentatges han de d'avaluar-se preferentment a través de proves escrites sobre els continguts de l'assignatura.					
					6.9 Els aprenentatges ha d'avaluar-se preferentment a través de activitats pràctiques sobre els continguts de l'assignatura.					
					6.10 Els aprenentatges han d'avaluar-se preferentment a través de treballs i informes sobre els continguts de l'assignatura.					
					6.11 Els aprenentatges han d'avaluar-se preferentment a través de dispositius d'autoavaluació raonada i negociada sobre els propis aprenentatges.					

Situació actual					7. ALUMNAT	Situació desitjable				
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
					7.1 El bagatge sociocultural de l'alumnat i la pròpia evolució de la societat fan necessària l'adaptació de la docència a noves formes d'aprenentatge.					
					7.2 El sistema educatiu és massa comprensiu i poc selectiu fet que dificulta una formació acadèmica de qualitat.					
					7.3 L'alumnat actual domina noves formes de comunicació i processament dels aprenentatges.					
					7.4 Cal promoure canals efectius de participació de l'alumnat en la vida del centre.					
					7.5 L'alumnat rep a l'institut formació dels experts en les diferents matèries.					
					7.6 L'alumnat rep a l'institut formació dels experts en les diferents matèries i en les metodologies d'ensenyament-aprenentatge.					
					7.7 L'alumnat i el professorat són corresponsables del procés d'aprenentatge.					

					7.8 L'alumne és responsable del seu procés d'aprenentatge i el professorat n'és el seu facilitador (hauria de posar en contacte a l'alumnat amb les fonts de coneixement).					
					7.9 L'alumnat està sovint poc motivat i això es tradueix en poca participació a les classes i en conductes disruptives.					
					7.10 L'alumnat ha de trobar en el context escolar un espai privilegiat per a l'aprenentatge, la formació i la convivència que contribueixi a la seva formació com a ciutadà i ciutadana.					

Situació actual					8. L'AVALUACIÓ	Situació desitjable				
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
					8.1 L'avaluació del funcionament del centre esdevé una tasca que permet millorar el seu funcionament.					
					8.2 El professorat participa activament en l'avaluació interna del centre					
					8.3. El professorat participa activament en l'avaluació externa del centre					
					8.4 La pràctica docent inclou processos d'autoavaluació					
					8.5 L'autoavaluació del professorat té repercussions en la millora de la docència.					

Situació actual					9. TIC (Tecnologies de la informació i les comunicacions)	Situació desitjable				
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
					9.1 En les tasques de gestió del centre, s'aprofiten adequadament les funcionalitat que proporcionen les TIC.					
					9.2 En el centre es fa servir com a eina de comunicació l'intranet.					
					9.4 En les tasques de docència el professorat utilitza les TIC					
					9.5 Les aules d'informàtica del centre estan adequades per a la docència.					
					9.6 La infraestructura de les TIC a les aules (ordinador, canó, projector, connexió a Internet, TV, ...) és suficient.					

Situació actual					10. RELACIONS AMB EL CONTEXT	Com serà				
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
					10.1 La relació dels centres educatius amb les institucions/empreses a través de convenis de col·laboració es veu com una fórmula interessant que acostava l'educació a la societat.					
					10.2 Oferir espais i recursos del centre a la comunitat local i aprofitar espais i recursos existents en l'entorn es veu com una fórmula interessant que beneficia l'acció educativa					
					10.3 Promoure la participació de l'alumnat en activitats de l'entorn (associacions, voluntariat, activitats culturals..) es veu com una fórmula interessant de major integració i compromís social de l'alumnat que s'ha de fomentar des de l'escola					
					10.4 Facilitar l'intercanvi d'experiències entre el centre i el seu entorn enriqueix i beneficia la tasca educativa					
					10.5 L'escola no és l'únic lloc on es produeix l'aprenentatge i la formació de l'alumnat i per això la tasca educativa de l'escola s'ha de vertebrar amb el conjunt de la comunitat local					

QUINS ELEMENTS SIMBÒLICS (ANAGRAMES, IMATGES, ESCUTS, ETC.) CREUS QUE IDENTIFIQUEN EL TEU CENTRE ?