

Repensar l'organització escolar: cap a models emergents d'escola. Dra. María Amparo Calatayud Salom

REPENSAR L'ORGANITZACIÓ ESCOLAR: CAP A MODELS EMERGENTS D'ESCOLA

Dra. MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM

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

REPENSAR L'ORGANITZACIÓ ESCOLAR: CAP A MODELS EMERGENTS D'ESCOLA

Dra. MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM
Departament de Didàctica i Organització Escolar
Professora Titular d'Universitat
Facultat de Magisteri
Universitat de València

GUIÓ

1. A manera d'introducció
2. Aproximació conceptual, naturalesa i característiques de l'escola
3. La necessitat de recuperar el sentit històric de l'escola
4. Noves formes d'escolarització: cap a models emergents d'escola:
 - Escoles Alternatives: Escoles Xàrter
 - Escoles en xarxa. Xarxes interinstitucionals
 - Neodesescolarització: les Escoles a Casa
 - Ciutats educadores: una escola "sense murs"
 - Comunitats d'Aprenentatge: cap a una educació integradora i participativa
 - Escola Inclusiva o Escola per a Tothom
 - Escola Inclosa
 - Escola Excloent, etc.
5. Consideracions finals
 - Referències bibliogràfiques

1. A manera d'introducció

"L'escola com a organització formal, caracteritzada per un conjunt de funcions coordinades, dirigides a aconseguir metes amb eficàcia, romandrà com a tal en el futur. No obstant això, són d'esperar uns altres canvis promoguts per una millor definició dels objectius de l'escola, de les exigències socials a la institució, de la nova tecnologia, de les directrius governamentals i d'una aplicació més eficaç de la ciència de l'aprenentatge i de la conducta, totes aquestes variables faran de

l'escola una organització més oberta i adaptable a les noves necessitats" (Sáenz, 1985, p. 19).

El nostre objectiu al llarg d'aquest capítol és oferir un panorama general de l'escola, atés que és la institució educativa per excel·lència i constitueix el camp genèric d'estudi de l'Organització Escolar i, com a tal, és molt complexa tant en la conceptualització i les característiques com en l'organització, etc. (San Martín i Beltrán, 2002; Gairín, 1996).

"Les institucions són espais molt complexos definits i delimitats perquè en el si d'aquests es complisquen certs propòsits que garantisquen el manteniment de determinades formes de la vida social. Les institucions educatives, en particular, són àmbits delimitats legalment perquè en el si d'aquestes es complisquen uns mínims processos relatius a la producció, circulació i valoració dels coneixements. La complexitat de les institucions educatives es deriva de les relacions entre el seu interior i el seu exterior, els espais externs a la institució pateixen permanents modificacions que obliguen a redefinir el seu comportament intern, però alhora, el que internament passe pot arribar a tenir (i això és el que es pretén) una influència decisiva sobre l'estabilitat o el canvi de l'exterior. D'ací que no pugen ni hagen d'estudiar-se les institucions educatives només atenent a si compleixen o no i com ho fan amb les demandes que se'ls plantegen en cada moment, és per igual necessari estudiar la seua capacitat per modificar aquestes demandes i revertir tendències o situacions socials" (San Martín i Beltrán, 2002, p. 32-33).

Començarem per revisar el concepte d'escola que té molt a veure amb la filosofia de la vida i l'estil d'educació que aquesta sosté, tant des dels seus inicis com en l'actualitat, i proposarem la noció que per a nosaltres té l'escola en el present i en el futur.

Com s'ha estudiat en el capítol 1 del llibre *L'escola del futur: cap a nous escenaris*, de l'autora Calatayud Salom (2008), el context actual ens condueix a replantejar-nos la necessitat de buscar i oferir definicions diferents d'escola. Un "nou escenari" exigeix un tipus diferent d'organització. Per a això, incidirem en els pilars que sostenen l'educació del segle XXI i han suposat fites importants en la construcció de noves formes d'escolarització més progressistes.

Però potser, abans de desenvolupar cadascun dels punts explicitats anteriorment, siga convenient matisar que la comprensió del "centre escolar" com a organització s'ha constituït, en els darrers vint anys, en un espai privilegiat de coordinació i unitat base del canvi en educació, alhora que com a àmbit propi d'estudi (Bolívar, 2004).

Com observem, l'emergència de la consideració “del centre com a organització” és relativament jove. És amb la crisi del positivisme i l'inici de l'enfocament hermenèutic-cultural que el centre escolar s'entén com una organització peculiar amb una cultura pròpia, el coneixement i l'autorevisió del qual han de ser el nucli del canvi com a millora. Concretament, en els anys vuitanta (al voltant del 1989 és quan a Espanya es produeix un cert tall epistemològic) es concedeix importància al centre com a organització, fet que porta a una reformulació teòrica de l'organització escolar com a àmbit d'estudi. Segons Bolívar (2004), es passa del valor o mitjà instrumental de l'organització escolar al valor substantiu, que transfereix al centre escolar mateix la solució dels problemes. És a dir, “el centre deixarà d'entendre's com un lloc d'aplicació de determinacions educatives per començar a entendre's com a objecte específic d'estudi i acció educativa” (p. 16).

Realitzades aquestes breus matisacions, sobre les quals incidirem al llarg del present capítol, passem a aprofundir en les idees que van configurar i configuren el pensament educatiu relatiu a l'escola.

2. Aproximació conceptual, naturalesa i característiques de l'escola

“L'escola com a objecte que cal conceptualitzar és quelcom diluït en el temps i quasi sempre compromès amb les formes de coneixement dominant en cada moment històric. D'ací que a la definició d'escola no pot arribar-se per 'descobriment científic', sinó per l'anàlisi del consens que existeix en cada època, entre els agents socials, sobre allò que l'escola és, significa i fa. És una reconceptualització en contínua revisió i reelaboració social, com ho és la pràctica pedagògica que es genera entre els seus murs” (Sant Martí, 1987, p. 56-57).

Com deia Gairín (1996), plantejar-se el tema de l'escola és apropar-se a una qüestió motiu de profundes reflexions i no exempta de polèmica. A més, hi ha un inconvenient afegit, la dificultat de definir què és l'escola. Cada escola és un món, una realitat idiosincràtica i molt peculiar.

En l'actualitat, assistim cada vegada més a una educació fora de la institució escolar, com s'ha vist en un altre capítol del projecte docent. Com assenyalen López i altres (2003), “últimament s'està incrementant el nombre de famílies que opten perquè els seus fills no vagin a escola, ja que el sistema educatiu no compleix les seues expectatives. En aquest sentit, comencen a sorgir centres que s'especialitzen en l'atenció als alumnes en les seues pròpies cases, així com iniciatives que potencien i defensen tal acció. Sense que necessàriament hagen d'estar en contra de la institució escolar, demanen una educació individualitzada que no troben en el sistema reglat i opten per la via de la no-escolarització. El moviment anomenat 'créixer sense escola' és un clar exemple del que diem” (p. 38). En aquest sentit, Marcelo i Estebanz (1999) argumenten que s'està imposant la idea que l'escola, i el sistema educatiu en general, haurà de reconvertir la direcció del seu progrés per assumir i donar resposta als nous reptes que planteja la societat actual. A l'escola del segle XXI se li atribueixen i se li

assignen nous missatges, funcions, exigències, etc. moltes vegades producte de problemes que la societat mateix no pot resoldre.

Al llarg de la història, els diferents significats atribuïts a l'escola depenen de la línia d'investigació en la qual se situen i hi fan honor. És a dir, no és el mateix conceptualitzar l'escola des d'una perspectiva tècnica-racional que des d'un enfocament interpretatiu o de caràcter polític, atès que les visions que es tenen sobre la institució escolar no es donen en el buit sinó que estan determinades per perspectives concretes.

A continuació, comentem els significats de l'escola segons les diferents perspectives teòriques: tècnica-racional, interpretativa i sociocrítica. Perspectives que s'estudiaran de manera minuciosa en uns altres capítols del present treball.

L'objecte d'avançar ara l'anàlisi, molt puntual, de cadascuna d'aquestes perspectives és comprendre millor i situar correctament en cadascuna d'elles les conceptualitzacions atribuïdes a l'escola.

a. Perspectiva tècnica-racional

Enfocament que entén el centre escolar com una "organització orientada a metes explícites i clares, en què tot el que passa té sentit i raó de ser en funció de les metes, i el funcionament de la qual es pot predir i planificar finalment per endavant" (Escudero i altres, 1998, p. 65). Per tant, l'escola és una organització burocràtica que ha de donar un producte i obtenir uns resultats, i hi ha d'haver una separació entre allò educatiu i allò organitzatiu a l'escola.

b. Perspectiva cultural i/o interpretativa

Es concep el centre escolar com una "realitat internament construïda, en la qual ocupen un lloc primordial les interaccions i interpretacions dels membres: en una situació social com és l'escola, a les coses, a les persones, als esdeveniments se'ls atribueixen significats per part d'aquells que viuen en la institució". (Escudero i altres, 1998, p. 66).

Des d'aquesta perspectiva, cada escola constitueix una complexa realitat, atès que en ella hi ha factors que no es poden amb facilitat quantificar i objectivar, però que configuren al seu torn una o unes determinades cultures de centre i un currículum ocult propi de la institució. González (1990) sintetitza les característiques diferenciadores d'aquesta visió en les següents:

- L'escola és un sistema dèbilment articulat.
- Les fites no són molt clares, com tampoc no ho són els camins i procediments que cal seguir.
- La història viscuda influeix a l'hora d'interpretar l'organització.
- La cultura escolar tendeix a protegir l'autonomia individual.
- Cap error per si sol del sistema pot pertorbar l'ordre intern.
- Els mecanismes de control, supervisió i avaluació són febles.

A més, en aquest enfocament les connexions de l'escola amb l'entorn són bàsiques, tant amb les famílies com amb les administracions, etc. És a dir, la institució escolar és vista com un ecosistema. Enfocament, també anomenat ecològic, que tracta d'explicar com en la institució escolar i en la vida a l'aula tant els professors com els alumnes es comporten com a processadors actius de la informació, com a membres que interactuen, que generen rols i patrons de conducta bé individual i/o grupal que al seu torn determinen una cultura o cultures de centre peculiars (Pérez Gómez, 1992).

c. Perspectiva sociocrítica

Des d'aquest plantejament, el centre és una construcció social mediatitzada per les coalicions sociopolítiques, econòmiques i culturals en què es desenvolupa. Per tant, el centre és un lloc en què tenen lloc lluites i dinàmiques de naturalesa ideològica i micropolítica (Escudero i altres, 1998, p. 67).

Les escoles, per tant, són un espai en el qual té lloc el conflicte d'interessos amb l'objecte d'aconseguir el poder. El poder és el concepte central, entesa l'escola com una àrea política de lluites i tensions en què es desenvolupen dinàmiques micropolítiques (Ball, 1993; López i altres, 2003).

“Les metes de l'escola no són estables ni ambigües sinó inestables i conflictives, depenent dels interessos i de les configuracions de poder que es vagen establint, fet pel qual resulta interessant analitzar aquests interessos i coalicions per comprendre millor el que passa i poder actuar en conseqüència” (López i altres, 2003, p. 59).

Si el que hem vist fins ara han estat els significats atribuïts a l'escola depenent de les diferents perspectives, a continuació comentarem algunes de les definicions més representatives que ens ajuden a aproximar-nos a 4 realitats bàsiques:

1. Com a institució, resultat de processos històrics complexos.
2. Com a construccions socials.
3. Com a llocs de confrontació social en què es desenvolupen lluites per determinats interessos, lluites pel poder, etc.
4. Com a ecosistemes socials i humans (López i altres, 2003).

Com s'aprecia, es tracta d'una realitat molt complexa de definir, atès que, com assenyala Lorenzo (1995), l'escola és el prisma de les mil cares per la seua polifacètica i múltiple composició, com s'albira en els conceptes que, a continuació, presentem.

Amb aquest fi, es prenen com a referent les diferents definicions d'autors recollides per les professores Ciscar i Uría (1986):

—Per a Dewey, l'escola és la forma de vida de la comunitat en la qual s'han concentrat tots els mitjans més eficaços per portar el jove a participar en els recursos heretats de la raça i a utilitzar les seues capacitats per a fins socials.

—Per a Luzuriaga, l'escola és un dels mitjans d'adaptació o ajust del qual la societat es val per a la seua subsistència.

—Nassif entén l'escola com la comunitat específica, l'òrgan de l'educació sistematitzada, el lloc on aquesta educació es compleix i s'ordena.

—Mayntz defineix l'escola com una organització que persegueix incidir en un grup de persones que són admeses transitòriament en ella per a aquest fi.

—Tyler conceptualitza l'escola com una entitat administrativa local que s'ocupa de la instrucció del jove cara a cara i que, normalment, té una sola seu.

—Per a Ciscar i Uría, l'escola és la comunitat educativa per excel·lència, centre de formació sistemàtica, cultural i de preparació per a la convivència democràtica en la societat d'adults, i que compta per al seu treball amb la col·laboració d'uns altres grups en institucions. Reglamentada jurídicament per l'Estat.

* Per a uns altres autors, l'escola presenta diferents conceptualitzacions. A continuació, n'oferim algunes:

—Per a Stenhouse (1984) l'escola és la comunitat organitzada bàsica d'educació i és a aquest nivell on cal tractar els problemes i les possibilitats d'innovació del currículum.

—Institució que forma part de la societat moderna fins al punt que és considerada una entitat immutable (...). Institució amb trets distintius que la singularitzen i que la distingeixen d'unes altres institucions de la societat en general (Husen, 1987).

—Antúnez (1993), creu que l'escola és una etiqueta paraigües que assumeix i vol representar l'estudi d'"allò escolar" i que s'estén tant a l'àmbit de les institucions d'educació formal com no formal que acullen persones de qualsevol edat. Entén per escola l'entitat o l'espai físic o virtual constituït principalment per una comunitat d'educadors i discents l'objecte fonamental dels quals és l'educació d'aquests últims.

—Per a Gairín (1996) l'escola és el lloc específic de l'educació sistemàtica.

"Les escoles són institucions educatives sistèmiques, obertes, socials i comunitàries. La dificultat de distingir-hi els aspectes formals dels informals i la seua dificultat de gestió fan que se les considere institucions de: metes ambigües, cel·lularisme, cultura interna variada, articulació feble, varietat d'usuaris, tecnologia problemàtica i dificultat per elaborar models transferibles" (p. 29).

—Pérez Gómez (1998) afirma que l'escola és un espai ecològic d'encreuament de cultures (la cultura crítica, la social, l'acadèmica, la institucional i l'experiencial).

"El responsable definitiu de la naturalesa, sentit i consistència d'allò que els alumnes i

les alumnes aprenen en la seua vida escolar en aquest viu, fluid i complex encreuament de cultures que es produeix a l'escola entre les propostes de la cultura crítica, allotjada en les disciplines científiques, artístiques i filosòfiques; les determinacions de la cultura acadèmica, reflectida en les concrecions que constitueixen el currículum; els influxos de la cultura social, constituïda pels valors hegemònics de l'escenari social; les pressions quotidianes de la cultura institucional, present en els rols, les normes, les rutines i els ritus propis de l'escola com a institució social específica, i les característiques de la cultura experiencial adquirida per cada alumne a través de l'experiència en els intercanvis espontanis amb el seu entorn" (p. 17).

—Lorenzo (1995) defineix l'escola com l'espai físic i cultural en què s'ha institucionalitzat l'educació fins a convertir-se, en molts casos, en "escolarització", precisament per la gran especificitat que representa el sistema. Les idees més importants amb què conclou aquest autor al voltant de l'escola com a institució polisèmica integradora de múltiples elements i perspectives són: és una realitat col·lectiva, ubicada en un espai específic, que actua dins d'uns límits temporals en què interactuen diferents rols, els més importants dels quals són els docents i els alumnes, etc.

—Per a Cardona i Medina (1996) l'escola és un espai de diàleg, de tolerància i de respecte a totes les propostes generades des dels seus diferents estaments, en què potenciar i millorar l'atenció diferenciada a les diverses singularitats pot constituir-se en la base necessària per aconseguir la satisfacció d'aquells que hi participen.

—Sarramona (2000) defineix l'escola com el lloc en el qual els xiquets troben la possibilitat d'interactuar amb els seus pares i on hi ha una normativa de convivència que ha de ser respectada de manera permanent.

—Per a Cantó (2004a) l'escola "és l'entorn institucional on se sistematitzen els sabers coneguts, s'incorporen els nous i s'acrediten aquests coneixements amb efectes externs" (p. 93).

Com s'observa, hi ha una multitud de conceptualitzacions sobre l'escola. Per finalitzar aquest curt recorregut oferim, com a resum, una mostra d'aquesta variabilitat, exposada per Lorenzo (1995):

* Una institució resultat de processos històrics complexos i no mai neutrals, ja que sempre beneficien uns i descarten uns altres.

* Una construcció social, és a dir, una organització pensada i construïda per grups socials en un moment determinat, la qual cosa la fa còmplice d'uns grups de poder.

- * Un espai que compleix moltes funcions patents o explícites (educar, socialitzar, ensenyar, orientar, preparar professionalment, culturitzar, etc.) i unes altres ocultes (reproducció de classes socials, dominació cultural, etc.).
- * Una organització on es desenvolupa el treball del professorat i de l'alumnat, i un lloc que ha de servir de marc adequat per crear un ambient afavoridor dels processos d'ensenyament i aprenentatge.
- * Comunitat formada principalment per mestres i alumnes, dedicada específicament a educació.
- * Entitat administrativa local que s'ocupa de la instrucció del jove cara a cara i que, normalment, té una sola seu.
- * Lloc específic dedicat a l'educació sistemàtica (formal i no formal).

Es podrien comentar moltes més definicions (des de l'accepció més formalista fins a la més alternativa), però creiem que les explicitades ja són més que prova suficient per poder extrapolar les característiques que determinen el concepte d'escola. Però abans d'esbossar-ne els trets comuns, comentarem el significat que per a mi té l'escola.

L'entenc com **la institució educativa** per excel·lència que té clarament explicitada la intenció d'educar en i per a la igualtat d'oportunitats i l'equitat i que, al seu torn, està organitzada i compleix les funcions formatives, socials, instructives i integradores, és a dir, que ajuda l'alumne a aprendre a conviure, aprendre a fer, aprendre a aprendre i a aprendre a ser un ciutadà lliure, emancipat i crític en una societat democràtica.

És a dir, una escola en la qual l'estudiant aprenga a conèixer, a ser, a viure junts, a fer i a emprendre. Ja que educar és desenvolupar en l'alumnat les competències necessàries perquè arriben a ser homes i dones que busquen la plena realització i es comprometen en la construcció d'una societat més justa i solidària.

Per a això, l'escola presenta des del nostre punt de vista 4 reptes educatius importants: UNA ESCOLA:

- * Per a totes les persones: inclusiva, intercultural i democràtica.
- * Centrada en el desenvolupament humà: competències per viure amb dignitat.

- * Que promoga una ciutadania activa i transformadora que tracte d'humanitzar el món.
- * Que posa l'èmfasi en el desenvolupament de les competències per respondre als nous reptes professionals: creativitat, empenedoria, pensament crític, pensament complex...

Potser, si haguera de triar una definició d'escola amb la qual em senta més identificada, triaria la proposada per Dewey (1916) perquè l'escola ha de representar la vida actual i real, i ha de potenciar al màxim el desenvolupament de les capacitats de l'alumne:

"L'escola és, primer de tot, una institució social. Com que l'educació és un procés social, l'escola és simplement aquella forma de vida col·lectiva en la qual hi ha concentrats tots els mitjans que seran més efectius per fer al xiquet participar dels recursos heretats de la raça i fer ús de les seues pròpies capacitats de cara als objectius socials (...). L'educació és, per tant, un procés vital i no una preparació per a una vida futura (...). L'escola ha de representar la vida actual, vida tan real i vital com la que el xiquet fa a casa, el barri o el pati on juga".

Finalment, voldria matisar que quan en aquest document es parle d'escola ens referirem al seu sentit més ampli. No només al referit a les etapes infantils, sinó també a la primària, la secundària, el batxillerat i la formació professional.

Realitzats aquests breus aclariments, es comenten, a continuació, els trets que hem observat que presenten les concepcions d'escola descrites anteriorment, així com també les peculiaritats que la defineixen. Per a això seguirem, especialment, les argumentacions explicitades per autors com López i altres, 2003; Santos Guerra, 1997, 2000; Gairín, 1996 i Antúnez, 1993, entre altres:

—En un principi l'escola és entesa com un espai físic limitat, una comunitat visible i en la qual es diferencien clarament els rols entre qui ensenya i qui aprèn.

—L'escola és el centre de formació sistemàtic, cultural, de preparació per a la convivència en la societat i que s'ocupa de la instrucció del subjecte.

—L'escola és un univers de significats. Cada institució genera un cúmul d'interaccions que estan regulades per una normativa explícita i per uns condicionants que naixen de la pròpia cultura.

—L'escola és una institució de reclutament forçós per a l'alumnat. L'obligatorietat de l'educació a Espanya fins als 16 anys respon a un dret i a un deure de la ciutadania.

—L'escola és una institució que té dificultat per avaluar els resultats de l'educació que proporciona. És difícil i costós avaluar els processos i els resultats, atès que resulta impossible mesurar els resultats de l'acció educativa.

—L'escola és una institució heterònoma amb abundants i minucioses prescripcions externes que deixen escassos marges d'autonomia als professionals que hi treballen.

—L'escola és una institució amb una enorme pressió social. Està sempre en el punt de mira de la societat i rep pressions bé de part de les famílies, l'alumnat, la inspecció educativa, etc.

—L'escola és una organització on conviuen habitualment models organitzatius d'orientació diferent. És a dir, a l'escola coexisteixen persones i grups que se situen intel·lectualment en una o una altra posició i que orienten les seues pràctiques professionals de manera molt diferent.

—L'escola és una institució amb fins ambigus i, fins i tot, contradictoris. Moltes vegades, la societat li encarrega una sèrie d'objectius que són molt genèrics, ambigus, etc. A més, les metes de les organitzacions escolars són susceptibles de diverses interpretacions per part dels agents involucrats en l'activitat educativa.

—L'escola és una institució amb un complex entramat de dimensions nomotètiques (actua com el paper li exigeix) i idiogràfic (actua com ella és).

—Les escoles estan, en diverses ocasions, fora de lloc o en els núvols. Moltes vegades, la institució escolar no prepara per a la realitat concreta a la qual s'enfrontaran els alumnes quan isquen d'elles. Com assenyala Bantley (2001), les escoles són majoritàriament jeràrquiques, operen amb rutines normalitzades i recorren a mètodes normalitzats de mesura del rendiment, s'encarreguen de distribuir la informació, estan concebudes per transmetre el coneixement en una sola direcció (de l'expert a l'estudiant), tenen un marcat caràcter de vigilància dels alumnes, etc. En canvi, la seua missió és la de preparar els discents per fer front a un món cada vegada més complex, impredecible, basat en les xarxes, molt canviant, obert, ric en informació, etc.

—L'escola és una institució jeràrquica.

—L'escola té funcions diferents que li assigna la societat en un moment determinat.

—L'escola és un lloc cada vegada menys gratificant, estimulador i interessant per a l'alumnat. Per exemple, quant als mitjans o recursos per aprendre són més estimulants els de fora de la institució que els que hi ha dins. Això ens hauria de fer pensar als educadors, moltes vegades entabanats per la rutina professional i sense fer, relativament, res per adaptar-nos a la societat canviant en la qual s'estan educant els nostres alumnes. Per exemple, canvis en els recursos, les metodologies, l'avaluació, etc.

—L'escola és una institució feblement articulada. Moltes vegades, hi ha una descoordinació tant extramurs (una escola amb la resta d'escoles) com, el que és més sagnant, intramurs (en els departaments mateix, en el funcionament, en general, de

l'escola, etc.). És a dir, el centre és un sistema en què la interdependència entre els seus elements i entre els esdeveniments que hi ocorren no és molt forta i estreta, de manera que cada un manté una certa autonomia i entitat pròpies. Una manifestació de la feble articulació és la tendència a l'individualisme.

—L'escola és un lloc en què el conflicte està molt present, tant entre alumnes i alumnes, alumnes i professors, així com també entre els docents. El clima de conflicte a causa, per exemple, de diverses percepcions, interpretacions i expectatives de les persones que hi conviuen sol ser habitual en les escoles. Fernández (1990) parla d'escola per referir-se “al clima escolar percebut com a procés de conflicte” i Fullat (1978) planteja una enumeració dels possibles conflictes escolars oposant models d'escola:

CONFLICTES ESCOLARS EN OPOSAR MODELS D'ESCOLA

Escola reproductora. Escola alliberadora.

Escola classista. Escola popular.

Escola pública. Escola privada.

Escola estatal. Escola lliure.

Escola laica. Escola confessional.

Escola autoritària. Escola democràtica.

Escola dirigida. Escola autogestionada.

Escola bloquejada Escola oberta.

Escola. No escola.

—L'escola té un currículum ocult molt important i que sol operar de manera persistent. Els alumnes aprenen moltes altres coses de les que estan planificades. El mateix passa també als professors.

—L'escola és una institució amb un sistema ritual propi. Com argumenta Santos Guerra (2000), els rituals de les escoles compleixen dues funcions: oculten aquella ideologia que no s'explicita i manifesten, per una altra banda, els principis en què es basa la cultura de l'escola.

—L'escola és una burocràcia (administració basada en documents escrits, en regles fixes, etc.).

—L'escola és una institució amb una complexa micropolítica interna. En ella tenen lloc una sèrie de relacions que, moltes vegades, estan impregnades de continguts polítics, morals, etc. que fan que afloren tensions en els seus integrants. És una organització en què la lluita pel poder està present.

—L'escola és una institució de funcionament discontinu (el període escolar s'alterna amb vacances, etc.).

—L'escola és una institució vulnerable. Com assenyala Gairín (1996), la seua debilitat no només és causada per factors interns, sinó també per influències externes. L'escola, com a tal, no és aliena als problemes socials, familiars (desestructuració familiar i social), etc.

—L'escola és una institució de tecnologia problemàtica. És a dir, l'activitat que s'hi realitza no obeeix a cap llei. Les accions educatives depenen de situacions i circumstàncies que quasi sempre deriven en la particularitat individual. És a dir, es tracta d'organitzacions en les quals no hi ha, a priori, una manera única ni òptima de fer, ja que els processos que s'hi desenvolupen es poden enfocar de diverses maneres, depenent de les persones, del context en què es desenvolupen, etc.

A més, també és considerada una institució que pretén desenvolupar l'autonomia, educar per als valors democràtics i per a la vida, és sexista però pretén educar per a la igualtat d'oportunitats, és igualadora atès que manté mecanismes que afavoreixen l'elitisme, està carregada d'imposicions però pretén educar per a la participació i és aparentment neutral, encara que amaga una profunda disputa ideològica (Santos Guerra, 1997).

Finalment, volem comentar que, segons Greenfield (1995, p. 64), la seua singularitat és causada, sobretot, pel caràcter moral i normatiu, entre unes altres raons, perquè presenta els trets següents:

- Els alumnes no van a escola de manera voluntària, sinó que hi estan subjectes a processos de socialització que no han escollit voluntàriament.
- Que els discents tinguen una edat menor que els docents fa que aquells siguin particularment vulnerables a les influències de professors, directius i el currículum escolar mateix.
- La tasca bàsica desenvolupada a les escoles, l'ensenyament, és de naturalesa moral.

I, en concret, per a Medina (1995), les notes definitòries de la institució escolar són les següents:

- Tenir un clima general de col·laboració i obertura.
- Tenir un equip centrat en el lideratge instructiu.
- Oferir respostes adequades als reptes d'una societat multicultural i canviant.
- Ser un espai d'indagació.
- Explicitar els processos d'anàlisi i millora contínua dels seus membres.
- Definir les línies bàsiques de treball.
- Tenir una metodologia coherent amb les finalitats i el clima que es proposa.
- Tenir sensibilitat cap a l'entorn social i sociolaboral.
- Mostrar coherència en els projectes de treball definits pel claustre i la comunitat educativa en el seu conjunt.

A més de totes les característiques descrites sobre l'escola, potser destacaria la visió que plantegen López i altres (2003), atès que incideixen en considerar-la un espai en què conflueixen:

- Diferents pràctiques educatives, socials i culturals que es realitzen unes vegades per consens i unes altres en conflicte, en acord o desacord amb les metes del sistema sociopolític.
- Diversos interessos professionals.
- Diferents esforços per organitzar, planificar i coordinar les activitats que es generen en la institució.

Com es pot apreciar, i com assenyala el professor Gairín (1987), l'escola com a objecte de reflexió i pràctica pot ser considerada una realitat en la qual convergeixen:

- Components materials, estructurals, funcionals, realment “objectius”.
- Components culturals i sociocontextuals constituïts pels individus i els grups que pertanyen a l'escola.
- Components ideològics, polítics i sociològics dialècticament generats per i des del conflicte, els interessos de classe i fins i tot la cultura dominant.

Ara bé, el fet que hi haja orientacions diferents no significa que estiguen enfrontades, sinó que es tracta de nivells d'anàlisi diferents, que constitueixen perspectives complementàries.

Finalment, cal comentar que tant les nocions com les característiques explicitades en les pàgines precedents conflueixen en la seua anàlisi, comprensió i interpretació, i posicionament crític en l'estudi dels diferents àmbits en què pot ser analitzada la institució escolar. Aquests àmbits o dimensions en són 5 si seguim la proposta plantejada per Gairín (1996):

—Dimensió institucional

Se centra en l'estudi de l'educació que es dóna en i des de les institucions educatives.

—Dimensió pedagògica

Se centra en l'estudi del concepte, objecte i fins de l'educació, l'educand, l'educador, la relació educativa, etc.

—Dimensió didàctica

Se centra en les pautes d'intervenció del procés d'ensenyament i aprenentatge.

—Dimensió orientadora

Se centra en l'atenció referida a l'orientació personal i professional.

—Dimensió organitzativa

Se centra en els models organitzatius, l'escola com a organització, l'estructura organitzativa, etc.

3. La necessitat de recuperar el sentit històric de l'escola

“El coneixement del passat és necessari per saber qui som. Recuperar l'herència de les pedagogies renovadores és, en aquests moments, una gran necessitat” (Calatayud, 1998, p. 143).

En aquest apartat volem incidir en la necessitat de revisar diferents concepcions sobre l'escola proposades per diversos autors que van calar en el pensament modern. Concepcions que estan presents en la pedagogia actual i que han repercutit en la proliferació de nous escenaris d'escolarització. Per exemple, moltes de les crítiques ja clàssiques d'Illich, Reimer, Goodman, etc. han estat l'origen dels moviments

neodescolaritzadors en l'actualitat (escoles a casa, etc.), com hem comentat en un altre dels capítols.

Considerem, per tant, que cal repensar i recuperar el sentit renovador de l'escola a través dels autors que, a continuació, comentarem per què, entre unes altres qüestions, ens ajudaran a entreveure i a comprendre millor els nous models emergents d'escoles que, per descomptat, amaguen avantatges i inconvenients que encara estan per desvetllar.

Els autors i referents als quals al·ludirem són els següents:

1. Rousseau, Froebel i Pestalozzi i el corrent paidocèntric.
2. Ferrière i l'Escola Nova.
3. Dewey i l'Educació Intencional.
4. Montessori i l'Educació Activa i Sensorial.
5. Decroly i la globalització.
6. Freinet i l'Escola Cooperativa.
7. Neill i l'Educació Llibertària.
8. Lobrot i la Pedagogia Institucional.
9. Rogers i la Pedagogia No Directiva.
10. Freire i la Pedagogia Alliberadora.
11. Illich i la Pedagogia de la Desescolarització.
12. Giner de los Ríos i la Institució Lliure d'Ensenyament.
13. Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna.
14. Els MRP i el compromís en l'escola.

1. La tríada formada per Rousseau, Pestalozzi i Froebel i el corrent paidocèntric de l'escola

Amb Rousseau, Froebel, Pestalozzi i Kant vam iniciar l'època pionera de l'educació moderna. En aquesta època no solament es tracen les línies didàctiques i pedagògiques que condicionaran un futur de la pedagogia diferent de la cultura i de la història tradicional, fruit d'una època revolucionària amb forts canvis econòmics, socials, polítics, etc., fet que donarà així lloc al que es coneix com l'època progressista.

Plató, Aristòtil, Quintilià, Lluís Vives i Locke, entre uns altres, van ser les llavors que van possibilitar el sorgiment d'un discurs pedagògic que arribaria amb Rousseau, centrat en la necessitat de conèixer l'infant, així com en diferenciar la psique de l'alumne de la l'adult, del respecte a les capacitats individuals i als interessos propis dels xiquets, la consideració de la infància i l'acomodació de l'educació en les etapes del desenvolupament humà, etc., fet que donà lloc al naixement del moviment paidocèntric. L'assentament d'aquest moviment va adquirir una rellevància especial, ja que va implicar un canvi radical de plantejament, en situar l'alumne en el centre d'atenció pedagògica (Rousseau, 1969; Palacios, 1979).

"Si entre tots els altres calguera destacar una de les troballes de Rousseau, aquesta seria el descobriment del xiquet; el descobriment que el xiquet existeix com un ésser substancialment diferent de l'adult i subjecte a les seues pròpies lleis d'evolució". (Palacios, 1979, p. 40).

Amb Rousseau (1969) i la seua obra *Emili o de l'educació* arribà la incidència a la bondat natural del xiquet, la influència de la qual es va deixar sentir de manera determinant en la pedagogia contemporània. Sota aquest supòsit, la natura és bàsicament sàvia i bona, mentre que les institucions socials són bàsicament nècies i nocives. És per això que la filosofia d'aquest autor incideix més a apartar el xiquet de la degenerativa acció humana i a procurar que es desenvolupe en un ambient natural, lliure de corrupcions. Conseqüentment, amb aquest argument Rousseau va proposar una educació negativa en què l'activitat del mestre fóra reduïda al màxim per no interferir i danyar els processos de maduració espontània (Rousseau, 1969, Palaus, 1979).

"La nostra saviesa és un prejudici servil, el nostres costums consisteixen en el control, la cohibició i l'obligació. L'home civilitzat naix i mor esclau. El xiquet és embolicat en bolquers, el cadàver és tancat en el seu taüt. Durant tota la seua vida, l'home està empresonat per les nostres institucions" (Rousseau, 1969, p. 10).

El pensament pedagògic de Rousseau es va centrar en la tesi de la bondat originària de la naturalesa humana. El principi bàsic del seu postulat es pot resumir amb la premissa següent: "educar el xiquet no pensant en l'home que arribarà a ser, sinó pensant en el xiquet que és ara". Com assenyalen Sarramona i Marques (1985), l'actual pedagogia encara es mou en el marc conceptual dissenyat per Rousseau. També l'autora Varela (1991) ha ressaltat algunes connexions de la reforma educativa espanyola dels noranta amb l'obra de Rousseau. Heus ací una de les seues al·lusions:

"Pel que fa als professors, convé assenyalar que la LOGSE proposa una reconversió de les seues funcions tradicionals: es veuran abocats cada vegada més a convertir-se en animadors pedagògics, tutors i orientadors, en estret contacte amb els alumnes i amb les famílies.

Igual que el preceptor d'Emili, hauran de seguir constantment els passos dels seus deixebles i exercir una vigilància dolça, però inexorable, capaç de conduir a l'estat perfecte d' 'automonitorització', autocorrecció, autoavaluació, és a dir, autodidàxia" (Varela, 1991, p. 68).

Per a Rousseau l'educació és el procediment pel qual es dona a l'ésser humà tot allò que no té en nàixer i necessita per a la vida. Tres apreciacions són dignes d'assenyalar de la seua pedagogia:

* La consideració de l'activisme. Concretament, l'alumne és considerat un organisme actiu que apren i assimila les idees per mitjà del descobriment. En paraules de Fernández i Sarramona (1981, p. 142), "a l'alumne l'ajudarà molt la curiositat natural del seu desenvolupament psicològic i l'ànima de saber, motiu pel qual la motivació està guanyada", referida a la motivació intrínseca. Apreciació que, com hem vist, condicionà juntament amb uns altres aspectes de la concepció pedagògica rousseauiana.

* El sentit de l'educació per a Rousseau no consisteix a ensenyar moltes coses als alumnes sinó poques i clares, i a introduir la instrucció qualitativa davant la quantitativa.

* La importància concedida als interessos i les necessitats del xiquet, renegant de les lliçons verbals, del pur verbalisme buit, i potenciant el poder de l'experiència lliure i autònoma (Rousseau, 1969; Palacios, 1979).

"Feu que el vostre alumne dedique atenció als fenòmens de la naturalesa i prompte despertareu la seua curiositat, però per alimentar-la no us doneu pressa a satisfer-la. Poseu al seu abast les qüestions i deixeu que les resolga, que no sàpiga alguna cosa perquè li l'heu dita, sinó perquè l'haja compresa ell mateix, que invente la ciència i no que l'aprença" (Rousseau, 1969, p. 171).

"Recordeu sempre que l'esperit del meu sistema no és ensenyar moltes coses al xiquet, sinó no permetre que es posen en el seu cervell més idees que les justes i clares" (Rousseau, 1969, p. 173).

El discurs pedagògic de Rousseau va influir en uns altres autors com Kant, Pestalozzi i Froebel, entre uns altres. Entre les idees fonamentals que van arribar a constituir-se com una de les premisses bàsiques de la pedagogia de la raó de Kant, podem destacar aquella que de manera determinant conceptualitza com la veritable fi de l'ensenyament: la prioritització de la reflexió, és a dir, que el xiquet aprença a pensar en lloc de potenciar l'ensenyament que només fa servir la memòria.

Les llavors plantejades tant per Rousseau, com per Kant, etc. sentaren esplèndidament els plantejaments i supòsits que conduïren cap a una educació centrada

en el desenvolupament integral de l'alumne, així com a fonamentar una pedagogia centrada en el respecte a la individualitat del subjecte el màxim exponent de la qual fou Pestalozzi (1928). Aquest autor recorda en alguns supòsits la tesi de Rousseau, en el respecte pels interessos de l'alumne, la seua individualitat, la revalorització social del xiquet, l'ensenyament actiu, l'educació com a autoformació de la personalitat, etc. tot i que amb matisos més forts, en relació amb alguns supòsits propis de la pedagogia progressista. En la seua obra *Com Gertrudis ensenya els seus fills* exposa el seu mètode d'ensenyament i és on, a més, qüestiona la ideologia de l'Escola Tradicional. Per exemple, cal destacar la seua postura contrària al memorisme, la crítica a l'Escola Tradicional perquè priva l'alumne de llibertat, etc.

Amb Froebel també arribà la consideració de l'educació entesa com a autoeducació, activitat espontània del xiquet, etc., característiques que constituïren els pilars clau de la pedagogia froebeliana (Palacios, 1979).

"L'autogovern és una pràctica corrent en l'Escola Nova, ja que la seua capacitat 'terapèutica' és molt valorada; l'autogovern, en efecte, allibera tensions a través de la discussió honesta; ocasiona menys ressentiment que l'autoritat adulta; evita associar els mestres amb uns altres adults disciplinaris que el xiquet coneix; ensenya la democràcia i la solidaritat" (Palacios, 1979, p. 33).

Aquestes i unes altres argumentacions sentaren els posicionaments del moviment de renovació pedagògica, denominat Escola Nova, que estava naixent. Montessori, Decroly, Makarenko, Blonskij, Cousinet, Ferrière, Freinet, etc. són grans representants de la pedagogia moderna. Els seus mètodes i les seues aportacions pedagogicodidàctiques han revolucionat els plantejaments de l'ensenyament des dels fonaments i han creat les bases d'una concepció del procés d'ensenyament i aprenentatge. Plantejaments que, per descomptat, s'entronquen amb les tesis polítiques i sociològiques més progressistes, a més d'arrancar sempre de la pràctica quotidiana de l'aula.

2. Ferrière i l'Escola Nova

—A manera d'introducció. El que va suposar l'Escola Nova

"Cal destacar que el principi fonamental del qual deriven totes les conclusions teòriques i les aplicacions pràctiques en la concepció de l'Escola Nova és un de sol; el valor central, insubstituïble, del xiquet en el procés educatiu. Per tant, l'ensenyament ha de plantejar-se, mitjançant un programa d'individualització, perquè cada alumne es desenvolupe i progresse segons la pròpia capacitat, utilitzant tècniques adequades, i subordinant el mestre a l'activitat, als veritables interessos, a la llibertat autèntica de l'alumne" (Titone, 1966, p. 66).

Com ja hem comentat, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, entre uns altres, constitueixen les referències indiscutibles que consolidaren el moviment de renovació pedagògica que va assolir l'auge després de la Primera Guerra Mundial. Entre els exponents més destacats d'aquest moviment destaquen les característiques següents: l'Escola Nova és una escola vitalista, és una escola activa, respecta els interessos dels alumnes, és una escola social, és una escola paidocèntrica.

El moviment de l'Escola Nova va nàixer com a reacció contra les insatisfaccions produïdes per l'educació tradicional, que va ser titllada de formalista, memorística, fundada en un logocentrisme i un magistrocentrisme intolerants, que van fer llanguir l'activitat de l'educand en la inèrcia i la repetició. El terme Escola Nova és assumit pels renovadors per demostrar la ruptura amb el sistema anterior que s'englobava sota la denominació comuna, per tots coneguda, d'"Escola Tradicional" (Trilla, 1996, 1985; Ferrandez i Sarramona, 1981; Palacios, 1979; Snyders, 1972; Suchodolski, 1971). Per a Trillas (1996), "l'Escola Tradicional és l'escola que han volgut negar les pedagogies noves, progressistes, modernes, innovadores, crítiques" (p. 14).

El naixement de l'Escola Nova, encara que és un concepte complex i polisèmic que abasta diferents accepcions matisades per autors com Ferrière, Dewey, Montessori, Decroly i Freinet entre uns altres, sí que presenta una sèrie de principis teòrics amb què aquests autors estan d'acord. Aquests principis són: a) l'Educació Nova sorgeix com a reacció a l'actitud especulativa de l'idealisme i el positivisme filosòfic; b) és una línia filosòfica que es troba en les albors de la Història de l'Educació, però que va arribar al punt més brillant a partir de Rousseau i Pestalozzi (Ferrandez i Sarramona, 1981); c) es tracta d'un moviment que concedeix una gran importància al principi de l'activitat del xiquet, d) a la consideració dels interessos de l'alumne com a mitjà per promoure la lliure formació intel·lectual i moral; e) concedeix importància a la paidologia o ciència del xiquet i f) a la translació de l'eix educatiu de l'adult al xiquet, d'allò social a allò individual, etc. Aquestes aportacions van condicionar una nova actitud davant l'educació. Principis que van derivar d'una comprensió de les necessitats de la infància, de les necessitats educatives tant del xiquet com de la societat en què aquest ha de viure. Que demarquen uns fins no només instructius sinó més bé de les capacitats, de les aptituds de l'alumne i de la seua personalitat.

Com ja hem apuntat, també hi va contribuir, sens dubte, el major i millor coneixement de l'home tant en el camp biològic com en el desenvolupament psicològic, etc. El xiquet va deixar de ser considerat un "homenet" en petit per a ser considerat un ésser amb una entitat pròpia, amb característiques, interessos propis i especials.

Després d'aquesta revisió bastant simplificada i generalitzada d'allò que ha suposat la incidència del moviment denominat Escola Nova, hi ha una idea central que incideix en la defensa del caràcter formatiu de l'educació enfront de l'educació de caràcter eminentment selectiu que imperava a les escoles. A més, també es va caracteritzar per aquests 7 supòsits:

* Un rebuig cap a l'ensenyament memorístic i llibresc que va comportar la manifesta proclamació de la necessitat d'un treball autònom de l'alumne, com a camí per aconseguir la integració efectiva de l'aprenentatge, basat en el coneixement de l'entorn social que envolta el discent.

- * Rebuig de la instrucció sobre l'educació (didactisme).
- * Rebuig de la lliçó verbal del docent per sobre de l'activitat i contacte amb la natura.
- * Contra el paper preponderant del docent, com a font d'instrucció i autoritat (autoritarisme). El docent passa de ser instructor-expositor a orientador i motivador amb l'objecte de possibilitar el desenvolupament al màxim de les capacitats de l'alumne.
- * La importància concedida a l'ensenyament socialitzada com a complementària de la individualitzada.
- * La globalització dels continguts juntament amb la pretensió de buscar una major cultura personal, en comptes de la interiorització de dilatats programes escolars.
- * La importància concedida a l'estreta col·laboració entre escola i família, etc. (Palacios, 1979; Ferrière, 1971).

"La relació poder-submissió de l'Escola Tradicional és substituïda per una relació d'afecte i de camaraderia que fins i tot es perllonga més enllà de l'horari escolar. En aquestes circumstàncies ja no hi ha lloc per al mestre com a representant del món exterior i l'autoritat; el paper del pedagog no té raó de ser si no és com a auxiliar del lliure i espontani desenvolupament del xiquet. Com a màxim el mestre serà el guia que va obrint camí i mostrant possibilitats als xiquets, però és molt de l'estil de l'Escola Nova donar la primacia al xiquet i negar-se a guiar-lo de manera puntual per un camí triat per endavant per l'adult de manera més o menys arbitrària" (Palacios, 1979, p. 32).

Matisats els supòsits generals sobre els quals se sosté l'anomenat Moviment de l'Escola Nova, es concreten de manera més detallada les influències bàsiques d'alguns dels autors que de manera excel·lent incidiren en l'expansió d'aquest moviment.

Comencem per **Ferrière**, qui és considerat el símbol de l'esforç renovador, tant des d'un punt de vista teòric com organitzador, així com un dels representants més destacats del denominat principi d'activitat del xiquet. Que remarca l'"acció" com el mitjà educatiu per excel·lència i converteix l'alumne en subjecte de la seua educació, en protagonista del procés educatiu. L'Escola Nova per a aquest autor pretén una educació mitjançant la llibertat i per la llibertat, on l'acció siga el mitjà educatiu per excel·lència per educar l'alumne (Ferrière, 1971).

"No eduquem els xiquets, són ells qui s'eduquen. La nostra primera funció és crear un mitjà capaç de proporcionar-los la força per

crear; la nostra segona missió és orientar-los”
(Ferrière, 1971, p. 80).

A Ferrière el que veritablement li interessa és ensenyar el xiquet a aprendre a través del contacte amb la realitat i a través de l'ús determinant de la reflexió. Per a ell, “la vida sense reflexió és poca cosa, la reflexió sense la vida no té sentit” (Ferrière, 1971, p. 15). Pel que fa als exàmens, Ferrière els considera els veritables “destructors de la individualitat”, i els atribueix un doble motiu “nefast”: a) autèntic “llit de Procut de les intel·ligències que han patir-los” i b) per convertir-se en la clau que condueix els alumnes a la porta de la discriminació, ja que l'examen porta al títol i el títol, a la discriminació (Palacios, 1979).

“L'examen tendeix, a més, a uniformar, amb el que no fa sinó reflectir una de les característiques de l'escola llibresca, en la qual cada classe s'assembla a les altres classes, cada seient s'assembla als altres seients i cada xiquet es s'assembla als altres xiquets”
(Palacios, 1979, p. 58).

3. Dewey i l'Educació Intencional

Igual que per a Ferrière l'activitat de l'alumne es converteix en mitjà de formació, per a **Dewey** l'activitat és una necessitat del xiquet, que mitjançant l'acció es posa en contacte amb el món exterior i el coneix. Segons Dewey (1967), “el que aprèn ha de ser actiu, un actor o participant en un món sempre canviant” (p. 164). A més, per a Dewey l'educació ha de ser també formació per a la vida democràtica mitjançant el conjunt de relacions socials que s'estableixen en l'ambient escolar. El seu optimisme pedagògic, centrat en la plena confiança en les capacitats de l'alumne per a la resolució dels seus propis problemes, el condueix a organitzar l'aprenentatge de manera que eixira a la trobada de les necessitats de l'alumne i atenguera la seua condició. Amb això, Dewey va promulgar l'ideal de creixement cap a una plena independència i autocontrol, a través d'una acció recíproca amb un ambient adaptat al nivell del desenvolupament de l'alumne (Fennell, 1979).

En general, es pot afirmar que amb Dewey arribà l'essència d'una educació utilitarista i pragmàtica, amb la finalitat d'educar per a la vida en societat, que ressaltava aspectes com la importància d'acostar l'ensenyament a la vida del xiquet, davant l'entrenament mecànic i repetitiu, així com intentar aproximar-se als interessos de l'alumne, etc. Aspectes que ixen al pas del fort aïllament entre l'escola i el seu entorn social i natural, del caràcter memorístic del treball escolar, etc. per centrar-se en el mètode d'ensenyament de descobriment reflexiu i experimental.

En paraules de Beltrán (2000), Dewey concep l'escola com un espai de producció i reflexió d'experiències rellevants de vida social que permet el desenvolupament d'una ciutadania plena. No entén la democràcia com un règim de govern, sinó com una forma de vida i un procés permanent d'alliberament de la intel·ligència.

4. Montessori i l'Educació Activa i Sensorial

Montessori també parteix de les mateixes premisses que els autors anteriors. Premisses referents a l'Escola Activa, la llibertat, la individualitat de l'alumne, etc., però els seus principis pedagògics prenen com a base la concepció de l'educació com a "autoeducació". Principis que necessiten per al seu autèntic desenvolupament una anàlisi lliure d'obstacles innaturs, així com de materials que siguin apropiats. Però potser, l'educació en la llibertat a través de l'acció (jocs, activitats sensorials, etc.), adequada a l'evolució del xiquet siga l'aportació més característica que l'autora Montessori presenta de la nova concepció del procés educatiu, juntament amb la importància concedida al material didàctic i a la personalitat del professor.

Finalment, cal dir que és juntament amb Decroly una de les educadores que amb més encert ha traduït l'ideari de l'Escola Nova Activa sistematitzat per Ferrière en una proposta d'intervenció pedagògica. La seua proposta educativa se centra en el xiquet, no en l'acumulació de coneixements acadèmics, ni en l'educació com a instrucció. Per a ella cal educar l'alumne atenent al desenvolupament personal complet.

5. Decroly i la globalització

A Bèlgica, Decroly basant-se en la globalització creà i desenvolupà un mètode basat en "centres d'interès" que es regeix per unes determinades lleis: a) d'allò indeterminat a allò determinat; b) del conjunt als particulars i c) del tot a les parts, etc. recolzant-se en l'activitat espontània de l'alumne suggerida per les necessitats essencials de la seua vida i que, al seu torn, construeixen els anomenats centres d'interès, que en són 4 fonamentalment: a) la necessitat d'alimentació; b) la necessitat de lluitar contra la intempèrie (fred, calor...); c) la defensa contra perills i enemics diversos (higiene, malalties, etc.) i d) la necessitat d'actuar, de treballar solidàriament, de descansar, de divertir-se, etc. Aquesta manera de treballar amb els alumnes concedeix una importància rellevant a l'observació de la realitat, a l'anàlisi d'aquesta observació i a l'observació de documents d'estudi basant-se en les dades observades. Però potser el plantejament bàsic del seu mètode raga tant en la veritable i rellevant concessió de l'interès com en la lliure activitat del xiquet en el permanent contacte amb la vida.

Moltes de les idees exposades pels autors pertanyents a l'Escola Nova són les que més han influït en l'educació. A més, aquest moviment també va possibilitar el desenvolupament d'uns altres corrents, entre ells, se sol destacar per la seua importància l'educació personalitzada. Juntament amb aquest enfocament apareixen uns altres corrents com són la Pedagogia No Directiva, No Repressiva o l'Alliberadora, que seran tractades en les pròximes pàgines. Però potser, abans d'això, ens detindrem en la pedagogia de Freinet.

6. Freinet i l'Escola Cooperativa

"L'escola ha d'agafar els xiquets tal com són, a partir de les seues necessitats, dels seus interessos més autèntics... i posar a la seua disposició les tècniques més apropiades i els instruments adequats a aquestes tècniques, a fi que la vitalitat pugua ampliar-se, desenvolupar-

se i aprofundir en tota la seua integritat i originalitat" (Freinet, 1975, p. 127).

L'aportació freinetiana va suposar un clar exponent de renovació de l'Escola Tradicional. Les seues idees educatives encarnaren un dels més vigorosos intents de transformació profunda de l'escola. Va ser una temptativa i apassionada alternativa pedagògica cap a una educació alliberadora. Entre les seues idees fonamentals sobre l'educació destaquen: a) el gran ímpetu per pretendre fer una escola centrada en el xiquet, en què ell mateix constituïska la seua pròpia personalitat amb l'ajuda del mestre, b) una escola per la vida i per a la vida (Freinet, 1974) i c) una educació per al treball, que necessita per al seu desenvolupament crear una atmosfera de treball i elaborar, experimentar i difondre les tècniques que transformen profundament l'educació i facen aquest treball accessible als xiquets, productiu i formatiu (Palacios, 1979). En general, com apunta Freinet (1978, 1974) el treball es converteix en una de les "pedres angulars de la seua construcció pedagògica".

"Anomene exclusivament treball a aquesta activitat que se sent tan íntimament lligada a l'ésser que es torna una espècie de funció l'exercici de la qual té per si mateix la seua pròpia satisfacció, fins i tot si requereix fatiga o patiment" (Freinet, 1974, p. 137).

Però potser, la veritable educació per a Freinet ha de passar irremeiablement per promoure el desenvolupament de l'individu amb l'ajuda del medi ambient i de l'adult. Per assolir aquest objectiu, la tasca de l'educació serà bàsicament facilitar, estimular i ajudar a l'expansió de tendències que semblen bones, fer que l'interès més profund dels alumnes s'afere a les grans tendències vitals bàsiques (Palacios, 1979). Veritablement, la proposta pedagògica de Freinet va posar al descobert amb tot luxe de detalls tot un seguit d'insuficiències de l'Escola Nova, així com, en major proporció, les misèries i els fracassos de l'Escola Tradicional. Moltes de les seues crítiques a la pedagogia tradicional, de manera dura i taxativa, van suposar la manifestació oberta d'un dels pensaments més originals i innovadors que, malgrat el temps, presenta actualment una vigència important encara en la celebració del seu centenari. Al seu torn, el moviment de l'Escola Moderna de Freinet, pròxim ideològicament als plantejaments emancipadors de l'esquerra francesa, va pretendre actualitzar l'escola i superar "aquest esperit estret, exclusivament pedagògic de l'educació nova, incorporant l'aspecte social i polític" (Freinet, 1974, p. 188).

"Ja no donarem més importància a la matèria que es memoritza, ni als rudiments de les ciències que s'han d'estudiar, sinó:

-A la salut i l'ànim vital de l'individu, a la persistència en ell de les seues facultats creadores i actives, a la possibilitat (que forma part de la seua naturalesa) de seguir sempre cap endavant per realitzar-se amb un màxim de potència.

-A la riquesa del medi educatiu.

-Al material i a les tècniques que, en aquest mitjà, permetran l'educació natural, viva i completa que defensem" (Freinet, 1996, p. 29).

A continuació, descriurem aquelles crítiques més radicals al moviment de l'Escola Tradicional. Una de les crítiques més severes rau a considerar l'escola al marge de la vida, com una "illa separada intencionalment del medi" (Freinet, 1976). Per a Freinet (1976), "l'escola no prepara per a la vida, ni serveix per a la vida, i aquesta és la seua condemna definitiva i radical. Progressivament en augment, la veritable formació dels infants, la seua adaptació al món d'avui i a les possibilitats de demà, es practiquen més o menys metòdicament fora de l'escola, perquè l'escola no les satisfà en absolut" (p. 15-16). Unes altres de les crítiques importants fan referència bàsicament, al no respecte a l'infant, al fort autoritarisme (escola basada en l'autoritat formal del mestre), escola hipnotitzada per la preocupació d'ensenyar, etc. Com assenyala Freinet, l'intel·lectualisme, el verbalisme i l'autoritarisme de l'Escola Tradicional han originat "una sèrie de desviacions que han desencadenat en l'alumne un desequilibri, una desadaptació, un mal humor", etc., el que denomina "malalties escolars". Freinet, enfront de tot això, pretén oferir una renovació pràctica de l'escola i presenta l'Escola Moderna com una alternativa de veritable canvi. Canvi que per ser factible necessita la introducció d'instruments i tècniques que modifiquen l'atmosfera i la dinàmica de la classe, fet que comportarà també un canvi en el rol i el comportament del docent. Concretament, els instruments i les tècniques de modificació de l'atmosfera de la classe a través de les tècniques del text, revista escolar, biblioteca de treball, correspondència escolar, la impremta a l'escola, el diari escolar, etc. pretenen deixar al xiquet que treballa, crear éssers autònoms, així com també ajudar a transformar les relacions entre mestre i alumnes. Així mateix, la missió del mestre consistirà a ser eminentment catalitzador i harmonitzador, ajudant, etc. que col·labora amb l'alumne a sortejar els obstacles i conservar l'entusiasme i la iniciativa. Així ho descriu Freinet (1974): "el nou paper del mestre consisteix a perfeccionar sense parar, individualment i cooperativament, en col·laboració amb els seus alumnes, l'organització material i la vida comunitària de la seua escola; permetre a cadascun que es lliure al treball-joc que responga al màxim a les seues necessitats i tendències vitals, dirigir ocasionalment, amb eficàcia, sense ronya, ni grunyits inútils, als petits treballadors en dificultats, assegurar, en definitiva, dins de l'escola el regnat sobirà i harmoniós del treball" (p. 292). Aquest nou rol del docent suposa dedicar menys temps a ensenyar i a "deixar viure", a organitzar el treball, a no obstaculitzar l'impuls del xiquet, a vigilar el treball escolar, crear l'ambient que faça possible el procés d'aprenentatge, etc. En definitiva, com apunta Freinet (1975, p. 39), convertir el xiquet en actor del seu propi futur en el si de la gran acció col·lectiva.

"El professor ha d'acudir en ajuda de l'alumne i proporcionar-li les nostres pròpies idees quan es produeix algun sotrac que afebleix la inspiració infantil i l'interès pel treball entra en un carreró sense eixida. És a dir, el mestre vigila el quefer de l'escolar i, en últim cas, ha de triar i dirigir el procés educatiu, però sense arribar mai a convertir-se en subjecte d'aquest procés, que ha de ser sempre i en tota circumstància el xiquet" (Freinet, 1978, p. 26).

“La missió del mestre és preparar i oferir al xiquet un medi ambient, un material i una tècnica susceptible de facilitar la seua formació. Preparar els camins pels quals avançaran, segons les seues aptituds, els seus gustos i les seues necessitats” (Freinet, 1976, p. 25).

En general, Freinet promulga una educació pel treball, una escola del poble i una pedagogia popular i moderna. Per a aquest autor, les escoles han d'estar basades en el treball escolar i en la idea que allò que realitzen els alumnes ha de tenir un sentit, una utilitat per a ells. L'Escola Cooperativa serà una de les principals aportacions. Escola que exigeix la creació d'un ambient a l'aula en què hi haja elements mediadors en la relació mestre-alumne. Aquest ambient educatiu es desenvolupa gràcies a les tècniques proposades per Freinet (revista escolar, etc.) que potencien el treball de classe sobre la base de la lliure expressió dels xiquets en un marc de cooperació.

A més, davant la concepció funcional de l'educació, pròpia de l'Escola Tradicional, que tractava d'educar per passar exàmens, obtenir places o aconseguir ascensos, propi d'una concepció eminentment capitalista (en què l'escola no dóna educació, però imposa grans quantitats d'instrucció, i sempre més a mesura que augmenten les necessitats de la concurrència capitalista), sorgeix l'aportació de Freinet que presenta com a única finalitat educativa ajudar el xiquet a desenvolupar la seua personalitat en el si d'una comunitat racional a la qual serveix i que el servisca.

“Per a la majoria dels pares, en efecte, el que importa no és la formació, el profund enriquiment de la personalitat dels seus fills, sinó la suficient instrucció que permeta afrontar els exàmens, ocupar les places envejades, entrar en una escola determinada o posar el peu en certa administració. Sens dubte, es tracta de consideracions humanes la debilitat de les quals no incumbeix només als pares, ja que és la conseqüència d'una concepció massa directament utilitària de la cultura, de la creença en l'única virtut de l'adquisició formal” (Freinet, 1996, p. 28).

Finalment, Freinet conclou amb la idea que l'escola “ha d'adaptar els seus locals, programes, horaris i, sobretot, els seus estris de treball i les seues tècniques a les conquestes essencials del moment actual: vulguem o no el xiquet viu, actua i reacciona en un medi que és el segle XX. L'escola i l'educació han preparar per viure tan intensament, poderosament i intel·ligentment com siga possible, i amb un mínim de risc i perjudicis, en aquest medi real” (Freinet, 1996, p. 124).

7. Neill i l'Educació Llibertària

—A manera d'introducció. El que va suposar l'autogestió pedagògica

“L'autogestió pedagògica és un sistema

d'educació en el qual el mestre renuncia a transmetre missatges, i defineix la seua intervenció educativa a partir del mitjà de la formació i deixa que els alumnes decidisquen els mètodes, programes d'aprenentatge" (Lapassade, 1977, p. 19)

L'autogestió pedagògica és una de les alternatives que s'han anat gestant dins de l'anomenat moviment progressista de l'educació. El seu ideal es manifesta en permetre que els alumnes prenguen al seu càrrec bé siga totalment o parcialment la seua pròpia formació. Supòsit que sol anar acompanyat per les argumentacions següents: a) la visió optimista del paper de l'escola com a motor de canvi i b) la construcció d'un món ideal a l'escola totalment diferent de la realitat social (Ayuste i altres, 1994; Lapassade, 1977; Lobrot, 1974).

"Parlar d'autogestió pedagògica consisteix a col·locar en mans dels alumnes tot el que és possible, és a dir, no l'elaboració dels programes o la decisió dels exàmens, que no depenen ni del docent ni dels seus alumnes, sinó el conjunt de la vida, les actituds i l'organització del treball en l'interior d'aquest marc. No solament els alumnes poden treballar o no, sinó que a més poden decidir per si mateixos les seues relacions 'ací i ara', les seues activitats comunes, l'organització del seu treball i els objectius que pretenen perseguir. Tenen, per tant, a les seues mans les institucions de la seua classe, que poden, segons els casos, deixar en suspens, constituir d'acord amb nous models o d'acord amb els models tradicionals, etc." (Lobrot, 1974, p. 266).

Si aprofundim un poc més en aquest moviment, podem matisar que, potser, els antecedents més immediats de l'educació autogestionada calga buscar-los, com assenyalen Ferrández i Sarramona (1981), en els supòsits següents: a) en els principis no directius de la psicoteràpia de Rogers i el seu concepte de l'aprenentatge; b) en els estudis de dinàmica de grups procedents d'autors com Lewin, Lippt, White; c) en l'estudi psicoanalític de les relacions afectives escolars plantejat des dels seus inicis per Freud i d) en les innovacions metodològiques proposades per l'Escola Nova. Si recordem, ja en els seus principis Cousinet (1972) va plantejar un paper del docent en el seu vessant més antiautoritari: "el mestre ha d'estar a disposició dels alumnes per contestar les seues preguntes quan tenen necessitat d'ajuda, en la nova escola no és el mestre qui dona la classe: són els alumnes mateix qui la donen" (Cousinet, 1972, p. 97-98).

Prenent en consideració les aportacions d'autors com: Ferrández i Sarramona (1981), Lobrot (1974), Freinet (1978), Eliade (1971), Ferry (1971) i Snyders (1971), entre uns altres, comentarem, a continuació, alguns dels plantejaments més rellevants que van condicionar el naixement d'una forma alternativa d'educar i de formar per a una altra societat. Entre les característiques més emblemàtiques presentem les següents: a) els alumnes no es consideren com a éssers passius, sinó com a individus amb una responsabilitat per aprendre, que participen en el seu propi procés, així com en la gestió

i en les tasques escolars; b) el docent deixa de ser l'únic posseïdor del poder i passa a ser un més del grup d'alumnes; c) la confrontació crítica que s'estableix entre alumne i professor deixa en un segon pla la consideració de l'ensenyament i de l'aprenentatge com a elements purament passius; d) el docent manifesta l'actitud de disponibilitat davant els alumnes i renuncia a la funció de mer transmissor dels coneixements, etc. i e) l'escola constitueix en si un grup social amb una vida pròpia, en la qual s'estableixen una sèrie de relacions obertes, afectives, cordials entre els alumnes i el docent.

"L'ensenyament és un acte comú de professor i alumne, no es transmet, no es pot transmetre un pensament com transvasar un líquid d'un got ple a un altre buit" (Snyders, 1971, p. 234).

"... El professor s'esborra i deixa el camp lliure a les iniciatives dels alumnes. Ja no existeix la competència en relació amb la recerca i la possessió del saber. Almenys aquesta competència no es manifesta a través d'una lluita. Però ambdues parts la senten profundament pel fet que el poder no pertany a ningú" (Ferry, 1971, p. 208).

"Les iniciatives provenen necessàriament dels alumnes i el docent no intervé ni en la vida ni en la classe, ni en la definició d'objectius, ni en el treball d'elaboració, llevat que els alumnes ho sol·liciten" (Lobrot, 1974, p. 267).

"... Una atmosfera distesa és l'única capaç d'alliberar la intel·ligència del temor que paralitza les facultats, obstruint la reflexió, polaritzant l'atenció, empobriment la memòria i anivellant el caràcter fins al límit de la vulgaritat" (Eliade, 1971, p. 47).

A continuació, comentarem per separat algunes de les aportacions més rellevants tant de l'Educació Llibertària com de la Pedagogia Institucional, sorgida majoritàriament de la tendència Freinet, immiscuïda a alliberar i individualitzar l'autoformació.

-La pedagogia llibertària:

"La finalitat de l'educació és la d'ensenyar a la gent com viure, la de capacitar l'infant per portar una vida plena, la de proporcionar als xiquets una vida equilibrada, la de preparar als xiquets per a una vida feliç" (Neill, 1975, p. 145).

Els representants més importants dins de l'anomenat moviment d'Educació Llibertària el constitueixen Neill amb la seua obra Summerhill (Gran Bretanya), Milani amb la seua experiència Barbiana (Itàlia), *free schools* o *alternative schools* (EUA),

Makarenko i Blonskij (soviètics) entre uns altres. Encara que són moltes les experiències que es van desenvolupar sota la denominació "institucions renovadores", totes elles parteixen de manera uniforme d'una sèrie de principis comuns, entre els quals destaquen els supòsits següents: a) el convenciment de la bondat natural de l'home, b) les influències de la psicologia freudiana, c) el principi d'una educació en llibertat i d) el desenvolupament de l'autonomia de l'alumne i l'autodisciplina, la qual cosa possibilita una major potenciació tant de l'autoresponsabilitat com de l'autoregulació. El principi de l'autoregulació es considera com la síntesi de dos principis bàsics: la llibertat i l'autocontrol que prenen com a eix d'arrancada la confiança plena en la naturalesa infantil i e) el principi d'una educació antiautoritària, abolint tota mena de jerarquia i d'acció coercitiva. Concretament, les escoles llibertàries potencien el respecte a la llibertat de l'alumne acompanyada de la implantació de pràctiques democràtiques en la gestió acadèmica (Palacios, 1979; Neill, 1981; Pepone, 1975).

"El xiquet és innatament sa i realista, el xiquet mai no és dolent i no solament és naturalment bo, sinó que està sempre orientat cap al bé, en una direcció positiva" (Neill, 1981, p. 205).

"L'essència de l'escola és la llibertat, però no entesa com artefacte educatiu, sinó com a condició necessària de l'educació; llibertat que implica no intervenir en el desenvolupament del xiquet i no exercir pressió sobre ell, deixant que es forme els seus propis ideals i la seua pròpia norma de vida" (Palacios, 1979, p. 190).

"Desapareix la jerarquia adult-xiquet. L'abolició de la jerarquia no significa l'absència total d'autoritat. Neill és qui sap; aquell a qui sempre és possible dirigir-se. La seua autoritat no li permet manipular els xiquets. Es tracta d'una autoritat tècnica, objectiva, racional, que els xiquets perceben amb molta claredat: no represente ja el cap autoritari, sóc un entre iguals" (Pepone, 1975, p. 126).

"Perquè la vida social pugui ser lliurement regulada pels xiquets, és a dir, perquè l'autogovern i l'autogestió siguin possibles, el mestre ha de renunciar a tota autoritat, a tota pretensió jeràrquica, a tot tipus de dirigisme" (Palacios, 1979, p. 202).

Delimitats els principis bàsics que van sostenir aquesta pedagogia, es descriuen, a continuació, les seues implicacions educatives més rellevants.

—Implicacions educatives d'aquesta teorització pedagògica

Prenent com a referents més excel·lents d'aquesta teorització l'experiència de Neill i Milani, intentarem aprofundir en els postulats que van condicionar una visió especial de l'educació. Es tracta d'una de les alternatives més radicals a l'educació tradicional, sostinguda en la psicoanàlisi, l'antiautoritarisme i l'autogovern. Summerhill és una forma de vida. Allò acadèmic queda en segon pla i l'alumnat té la llibertat d'assistir o a classe no (Neill, 1980; Palacios, 1979).

"Els mètodes d'ensenyament, de disciplina... ocuparien un lloc secundari en el currículum. La introducció psicològica eliminaria de manera automàtica les matèries relatives a la disciplina i els càstigs. 'Comprenga el xiquet' seria el lema. Aquest hauria d'enllaçar-se amb un altre tema, així mateix vigorós: 'conegeu-vos a vosaltres mateixos" (Neill, 1980, p. 123).

"Summerhill no és una escola, és una forma de vida, una forma de vida en què allò decisiu és la vida mateix, no els exàmens, ni la manera de comportament, una forma de vida orientada, segons Ginette Michaud, a la recerca del plaer lúdic total" (Palacios, 1979, p. 192).

La idea bàsica que resideix en aquestes experiències consisteix a practicar l'educació renunciant a l'ús de la disciplina, que suposa el rebuig a tota direcció, suggestió i moral preconcebuda. La tesi de Neill està supeditada al fet de viure la pròpia vida sense cap tipus de coacció, ni autoritat. És partidari de l'eliminació dels exàmens com a elements que suposen, bé siga de manera explícita o implícita, la consideració d'"instruments d'autoritat", "de poder del docent sobre l'alumne", així com també, com a "arma de coacció" perquè els alumnes estudien. Per exemple, en l'experiència Barbiana hi ha una eliminació tant de la graduació com de les qualificacions, etc., en el seu esforç per superar la competitivitat com a única motivació per a l'estudi (Barbiana, 1974).

"El defecte més gran de l'escola obligatòria és la d'estar fundada sobre el mètode de la selecció. L'escola continua sent expenedora de títols: divideix els xics 'en aquells que estudien' (i aconsegueixen el títol) i 'aquells que no tenen ganes d'estudiar' (i suspenen). La tasca i la funció essencial de l'escola sembla ser la d'esbrinar i determinar qui no té ganes de fer res... I quan al final d'aquest sistema de selecció ferotge arriba la repetició, la temptació de no tornar més a l'escola sacseja, no el xic privilegiat, sinó aquells que estan entre els tretze i els quinze anys i guarden la cartilla de treball per poder acabar d'una vegada" (Barbiana, 1974, p. 18).

Concretament, la postura del docent es caracteritza per la seua total confiança en els seus alumnes i en l'abolició de tota mena d'horaris, programes, organització del treball i, per descomptat, dels exàmens. Tot i no estar d'acord amb els exàmens, el

mestre adverteix als seus alumnes que ells han d'arribar a un certificat. Confia en l'autoresponsabilitat i autoregulació de l'alumne. Per això, encara que no es preparen exàmens, i no hi haja una cultura de deures, de programes (que constitueixen un atemptat contra la llibertat de l'educador-educand, Neill, 1981, 1974, 1973 i 1972) el docent sí que es preocupa que el nivell de la classe siga més alt del que s'exigeix per a l'assoliment del certificat. L'interès manifest del docent en l'autoresponsabilitat i autoregulació de l'alumne és tan fort que arriba fins i tot a plantejar la "possibilitat de suprimir les qualificacions" (Palacios, 1979).

"Els exàmens, que són la culminació absurda d'un ensenyament sense sentit, no ixen molt ben parats de la crítica de Neill i el fet que l'èxit en els exàmens tinga molt poc o gens a veure amb l'èxit en la vida, fa innecessària la recerca de més arguments" (Palacios, 1979, p. 209).

"Respecte al paper que els adults exerceixen en l'autogovern, allò ideal seria que no intervingueren, que romangueren més o menys al marge. La prova més evident del valor de l'autogovern crec que està en la determinació mateix dels pupils a continuar el seu autogovern. Qualsevol suggeriment a suprimir o limitar les seues atribucions és acollida amb un 'no' sorollós. Dues vegades he suggerit que siga abolit, però ja no m'atrevisc a fer-ho més.

Sembla que no hi ha més alternativa que el sistema d'exàmens, però tot i així pense que podríem suprimir les qualificacions" (Neill, 1973, p. 52).

Una altra de les apreciacions rellevants és aquella que manifesta que, potser, "els resultats més importants de l'educació són aquells que no es mesuren" (Neill, 1981 i 1975). A més, Neill reflexiona també sobre allò que pot ensenyar i afirma que el saber no importa tant com la personalitat i el caràcter, el primer apareix per afegiment quan l'alumne es fa conscient de la seua necessitat.

"Tinc esperances perquè he descobert una solució. Intentaré que els meus alumnes compreguen. Si comprendre és la paraula. Vull que compreguen què significa la vida. Sí, vull ensenyar-los, o més bé ajudar-los a que troben una actitud. La majoria d'allò que els ensenye ho oblidaran en un any o dos, però una actitud es conserva tota la vida. Vull que aquests xics i aquestes xiques adquirisquen l'hàbit de veure la vida amb honradesa" (Neill, 1981, p. 155).

Davant d'aquest posicionament de les emocions, Neill afirma que solament aquestes poden arribar a desenvolupar-se completament si hi ha una veritable "supressió de la por", dels càstigs, etc. Aquesta és una de les consideracions que

incideixen en Neill a l'hora de manifestar la seua abolició pels exàmens com "instàncies" que solen instal·lar en supòsits d'autoritat, domini, coacció, por, etc.

8. Lobrot i la Pedagogia Institucional

"La Pedagogia Institucional és un conjunt de tècniques, d'organitzacions, de mètodes de treball i d'institucions internes nascudes de la pràctica de classes actives, que col·loca els xiquets i adults en situacions noves i variades que requereixen de cadascun entrega personal, iniciativa, acció i continuïtat" (Oury i Vásquez, 1974, p. 205).

La Pedagogia Institucional és una altre dels vessants principals de l'anomenat moviment d'autogestió pedagògica. Terme que fou encunyat per designar l'orientació presa per un grup de docents pertanyents al moviment de Freinet, entre ells cal destacar Oury, Vasquez, Michaud, Deligny, etc. que formen un corrent pedagògic marcadament diferenciat del de l'autor Lobrot. Autors que, en general, van assumir alguns dels principis de la pedagogia de Freinet. Entre aquests principis destaquen la dinàmica de grups, el text lliure, la correspondència, el diari escolar, la impremta, etc. (Palacios, 1979; Oury i Vásquez, 1974).

"Els diferents artífexs de la Pedagogia Institucional procedien, en efecte, de grups-Freinet. Posteriorment, uns van buscar les seues fonts més en la no-directivitat i altres més en la psicoteràpia institucional, diferenciació aquesta que va determinar les dues orientacions a què ens estem referint" (Palacios, 1979, p. 253).

Si aprofundim un poc més en les característiques més excel·lents i comunes d'aquesta pedagogia, podem triar 3 clars principis que determinen aquestes dues orientacions de la Pedagogia Institucional (Lobrot-Oury i Vásquez): a) la no-directivitat (comuna com ja hem apuntat a l'Educació Llibertària); b) la importància del grup (la reunió del grup-classe, com a supòsit bàsic d'aquesta pedagogia) i c) l'anàlisi del fet educatiu com a fet alhora pedagògic, relacional i sociopolític (l'anàlisi de la institució en termes de poder...). Tres eixos que determinaran l'entramat d'aquesta teorització pedagògica. A més d'aquestes tres caracteritzacions comuns a les dues orientacions pedagògiques també hi ha una sèrie de trets distintius que determinen de manera contundent els elements diferenciadors dels dos corrents. Concretament per a Vásquez i Oury (1971), l'eix diferenciador entre ambdós corrents rau en què una d'elles està més orientada cap a la psicociologia i a la no-directivitat i l'altra perspectiva accepta l'orientació freudiana i la psicoteràpia institucional.

Descrits en línies generals i a grans trets els supòsits sobre els quals es fonamenten aquestes teoritzacions, solament ens queda des d'aquest context reflexionar sobre el que suposen conjuntament aquestes dues tendències. En primer lloc, suposen un canvi radical en les relacions professor-alumne, així com un replantejament del paper de la institució escolar en la societat, atès que, la influència de l'autogestió escolar depassa amb escreix l'àmbit estrictament institucional. En segon lloc, suposa

que el docent tinga molt clara una sèrie de preguntes referents a aquesta temàtica: té sentit fer autogestió en la societat actual?, com abordar els continguts sota aquests supòsits?, què avaluar?, com ensenyar?, què ensenyar?, etc. Però potser, des del nostre punt de vista particular, el més important dels plantejaments de l'autogestió educativa calga buscar-ho sobretot a fer veure la greu crisi de civilització, d'educació, d'ensenyament, d'avaluació, etc., en què el nostre món està inserit (Palacios, 1979; Oury i Vásquez, 1974).

"Allò primordial de tota Pedagogia Institucional rau en el fet de permetre als alumnes fer-se càrrec de la seua vida, de la seua organització i administració, del seu present i el seu futur, en el fet de permetre als alumnes autogestionar els seus propis assumptes" (Palacios, 1979, p. 254).

Encara que moltes de les idees d'autogestió educativa que van ser dutes a terme van fracassar, el que, potser, puga resultar més greu és que no s'hagen extret ensenyaments positius d'aquest fracàs (Ayuste i altres, 1994; Palacios, 1979).

"Estudis posteriors d'algunes d'aquestes experiències, com és el cas de Summerhill, van mostrar com els xiquets que havien participat en elles tenien dificultats per integrar-se en la societat. La visió idealista del món que havien adquirit dins de l'escola xocava amb la realitat fora d'ella" (Ayuste i altres, 1994, p. 26).

Potser, una de les preguntes que encara queden sense resoldre siga per què els docents, en general, no hem pres en consideració algunes de les idees exposades per aquestes teories. Pot ser que la resposta calga buscar-la en el fet que hem ignorat aquests posicionaments, perquè entre altres raons no tenim i ens cal: a) un canvi radical en la nostra actitud com a docents en temàtiques relatives a l'àmbit relacional, de continguts, de metodologia, d'avaluació, etc.; b) per por de no saber ben bé què fer i c) per manca de compromís, llibertat, autonomia i solidaritat.

I ja per concloure i com a punt de reflexió voldríem fer referència, amb el mateix paràgraf amb què acaba Lobrot seu llibre titulat *Pedagogia Institucional*, als pilars clau que, veritablement, sustentaren la concepció de la seua pedagogia:

"Sense una autogestió, almenys en germen, a l'escola, sense que els alumnes es facen càrrec de si mateixos, sense una destrucció almenys parcial de la burocràcia pedagògica, no s'aconsegueix cap formació veritable i per tant cap canvi en la mentalitat dels individus. S'adverteix immediatament la repercussió en el pla social. La societat s'enfonsa en problemes i conflictes insolubles.

Cal començar per l'escola. La societat de demà serà conseqüència de l'escola o no existirà" (Lobrot, 1974, p. 351).

9. Rogers i la Pedagogia No Directiva

"La no-directivitat és definida com una actitud. Tots els autors que sostenen el no-directivisme posen l'accent sobre el seu contingut relacional. Actitud d'acceptació, actitud no defensiva i no repressiva de l'educador. En desprendre's l'educador d'actituds, com ara les actituds d'ordre, de consell, d'avaluació molt comunes a ells, s'entrenarà per adoptar una actitud 'comprensiva' que facilitarà als alumnes l'experiència directa dels problemes. El mestre estarà entre ells en tant que persona i acceptarà els actes proposats pels alumnes" (Peretti i Ferry, 1976, p. 32-33).

Rogers és considerat en l'àmbit de la pedagogia el pare de la no-directivitat, els supòsits es van deixar sentir, com ja hem comentat, en les anomenades pedagogies autogestionàries. La seua pedagogia centrada en l'alumne, la seua concepció relacional del procés d'ensenyament i aprenentatge, etc., es van fonamentar entre uns altres supòsits, en la capacitat de l'alumne en dirigir ell mateix, de trobar l'equilibri en la seua pròpia naturalesa (Rogers, 1975; 1966).

"L'educació centrada en el discent es fonamenta en aquests objectius, ajudar els alumnes a esdevenir individus que siguin capaços de tenir iniciatives pròpies per a l'acció i de ser responsables de les seues accions; que siguin capaços d'una direcció i autodirecció intel·ligents; que aprenguen críticament, amb la capacitat d'avaluar les contribucions que fan els altres; que hagen adquirit coneixements rellevants per a la resolució de problemes; que, fonamentalment, siguin capaços d'adaptar-se flexiblement i intel·ligentment a situacions problemàtiques noves; que hagen internalitzat una modalitat adaptativa d'aproximació als problemes, utilitzant tota l'experiència pertinent d'una manera lliure i creadora; que siguin capaços de cooperar eficaçment amb els altres en aquestes diverses activitats; que treballen no per obtenir l'aprovació dels altres, sinó en termes dels seus propis objectius assolits" (Rogers, 1966, p. 332).

A més, també és important ressaltar Rogers per la concepció de l'aprenentatge, en situar-lo per sobre de l'ensenyament: "l'ensenyament no té importància" (Rogers, 1975). La seua teorització sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge es concreta en un sol tipus d'aprenentatge que per a Rogers és posseïdor de "rellevància": l'aprenentatge veritable és l'autodescobert i l'autoassimilat.

"He arribat a la conclusió que l'únic tipus d'aprenentatge que té influència sobre la conducta és l'autodescobert i l'autoassimilat. Aquest tipus d'aprenentatge no pot ser transmès directament a una altra persona. Quan intente ensenyar, aconseguisc resultats trivials o perjudicials. Solament m'interessa aprendre, preferentment coses importants, i que arriben a tenir alguna influència sobre la meua conducta. Em resulta gratificant aprendre, en grups, en relació amb alguna persona com a teràpia, o sol. He descobert que una de les millors maneres d'aprendre, i també la més difícil, és no estar a la defensiva i intentar comprendre com viu la seua experiència l'altra persona. Una altra manera d'aprendre és plantejar les meues incerteses, tractar d'aclarir els meus problemes i així conèixer el significat que té l'experiència" (Rogers, 1975, p. 93).

Més concretament la seua teorització de l'aprenentatge es fonamenta en la relació de 10 dels supòsits que sota el seu punt de vista possibiliten un major acostament cap a l'únic tipus d'aprenentatge vàlid per a ell: "l'experiencial i el significatiu". Els principis a què al·ludeix Rogers són: a) els éssers humans tenen una capacitat natural d'aprendre. Són curiosos de conèixer món, en tant que aquesta curiositat no estiga debilitada per l'experiència del nostre sistema d'ensenyament; b) un aprenentatge vàlid s'esdevé quan el seu objecte és percebut per l'estudiant com si estiguera en relació amb els seus projectes personals; c) l'aprenentatge que implica un canvi en l'organització de mi, o en la percepció de mi, s'adverteix com amenaçador i es tendeix a resistir-lo; d) aquests aprenentatges que són amenaçadors per a mi són més fàcilment percebuts i assimilats quan les amenaces exteriors es redueixen al mínim; e) quan l'amenaça per a mi és feble, l'experiència pot ser percebuda de manera diferent i l'aprenentatge pot tenir lloc; f) s'aprèn molt i fàcilment amb l'acció; g) l'aprenentatge es facilita quan l'estudiant té una part de responsabilitat en el mètode; h) un ensenyament autodeterminat que comprometa la totalitat de les persones —amb els seus sentiments tant com amb la seua intel·ligència— és el que penetra més profundament i és retingut més temps; i) la independència de l'esperit, la creativitat, la confiança en u mateix són facilitades quan l'autocrítica i l'autoavaluació són considerades fonamentals, i l'avaluació per un altre és vista com a secundària i j) en el món d'avui, l'aprenentatge més útil socialment és el dels processos d'aprenentatge, això equival a aprendre, a quedar sempre obert a la nostra pròpia experiència (Rogers, 1975, p. 126-130).

"L'aprenentatge significatiu serà major quan l'alumne tria la seua direcció, ajuda a descobrir els seus recursos d'aprenentatge, formula els seus propis problemes, decideix el seu curs d'acció i viu la conseqüència de cadascuna de les seues eleccions."

"L'aprenentatge social més útil en el món modern és l'aprenentatge del procés d'aprenentatge, que significa adquirir una contínua actitud d'obertura davant les

experiències i incorporar a si mateix el procés de canvi" (Rogers, 1975, p. 130).

Rogers també insisteix en el fet que per dur a bon terme la seua teoria de l'aprenentatge el docent ha d'exercir un paper determinat: "facilitador dels processos d'aprenentatge", en contraposició amb el rol que predomina en l'ensenyament tradicional (l'autoritat del mestre, entre altres). Rogers (1975) no solament determina el paper que el docent ha d'exercir sinó que també descriu les qualitats que ha de posseir per poder assegurar una veritable pedagogia centrada en l'alumne. Qualitats referides a la comprensió, l'autenticitat, la maduresa emocional, l'estima, la capacitat empàtica, la concepció liberal i positiva de l'ésser humà, l'acceptació i confiança cap a l'alumne, etc.

"Veig la facilitació de l'aprenentatge com l'objectiu de l'educació, com la manera de formar l'home que aprèn, la manera d'aprendre a viure com a individus en evolució... La facilitació de l'aprenentatge és una activitat que pot formular respostes constructives, canviant i flexibles a algunes de les problemàtiques més profundes que enfronta l'home modern" (Rogers, 1975, p. 91).

"Solament es poden aconseguir aquestes i ser un veritable facilitador de l'aprenentatge si es té una profunda confiança en l'ésser humà i les seues potencialitats" (Rogers, 1975, p. 92).

—Les implicacions educatives de la Pedagogia No Directiva

"Hi ha maneres pràctiques de tractar l'estudiant que estimulen i faciliten l'aprenentatge significatiu i la confiança en si mateix. Aquestes modalitats eliminen tots els elements de l'educació convencional. No es basen en un currículum predeterminat, sinó en l'autoselecció dels plans d'estudi; les tasques no són uniformes per a tots sinó que cada estudiant determina la seua; el mestre constitueix la modalitat més infreqüent d'instrucció; els exàmens estandarditzats perden la seua sagrada prerrogativa; les qualificacions són determinades pels alumnes o bé se les considera poc importants com a índex de l'aprenentatge" (Rogers, 1975, p. 16).

El paper del docent ja no es considera delegador de l'autoritat social per sancionar el rendiment i la capacitat dels alumnes que a la llarga solen cimentar, sota aquest posicionament, la dependència i la competitivitat en comptes de la responsabilitat discent. En aquest enfocament la destresa bàsica del docent rau a crear un clima a la classe de total relaxació, sense cap tipus d'imposició, de manera que l'entorn siga comprensiu i estimulador, i així sorgisca la comunicació amb tota naturalitat. Això pressuposa per endavant que el docent siga sobretot un company que es posa a treballar al mateix nivell que els alumnes i que les seues aportacions no passen de ser més que

mers suggeriments. És per això que, en el professor sobretot, preval la seua dimensió més personal, qualitativa, afectiva i emocional. El docent és abans persona que executor de determinades destreses eficaces. La creença en la confiança plena en l'alumne i en les seues possibilitats demarca un posicionament de l'autoavaluació com a estratègia per promoure un aprenentatge vivencial. Rogers afirma que és solament l'estudiant mateix qui està en condicions d'avaluar el grau en què ha assolit els seus objectius, i que, per tant, l'alumne es converteix en el focus principal de l'avaluació a través de l'autoavaluació. Aprofundint un poc més en les implicacions de l'autoavaluació, cal destacar una sèrie de trets positius que segons Rogers aquesta presenta: a) sol estimular l'alumne a sentir-se més responsable i b) l'alumne se sent més lliure i satisfet (Palacios, 1979; Rogers, 1975).

"No tindria sentit defensar un aprenentatge autoiniciat, autodirigit, autodeterminat, si, alhora, no es defensara l'autoavaluació i l'autocrítica respecte a ell. Defensar l'autoavaluació implica, d'una banda, manifestar una vegada més la confiança en la persona i, d'una altra, facilitar el sentit d'independència i autonomia a l'estudiant" (Palacios, 1979, p. 223).

"L'individu aprèn a assumir la responsabilitat dels seus actes quan ha de decidir els criteris que li resulten més importants, els objectius que vol assolir i jutjar en quina mesura els ha aconseguit. Per aquesta raó, és important un cert grau d'autoavaluació per promoure un tipus d'aprenentatge vivencial" (Rogers, 1975, p. 119).

Rogers, com Dalton, també va posar alguna cosa en pràctica l'"ús de contractes" com a estratègia que englobava una utilització de l'avaluació i, més concretament, de la qualificació més consensuada. Si recordem les implicacions directes de l'ús dels "contractes" podem, per tant, argumentar que la utilització d'aquests va suposar el compromís de l'alumne davant les tasques que cal realitzar, segons el seu ritme personal. Aquest plantejament va condicionar que tant estudiants com docents arribaren a un acord sobre les obligacions del contracte i, per descomptat, també de la qualificació. L'alumne sabia que si seguia el contracte, obtindria la qualificació que ja havia estat consensuada amb anterioritat. Partir d'aquest plantejament de no-directivitat, tal com en el seu moment va afirmar Kohol (1972), suposava utilitzar una metodologia caracteritzada com a "oberta" (que abandonava l'autoritarisme), que entre uns altres obstacles va comptar amb l'"amença dels pares", que veien com una aula d'aquestes característiques determinaria la desaparició de les qualificacions, els exàmens, etc. Consideracions que xocaven amb una sèrie de plantejaments als quals l'alumne quan eixira de la institució escolar hauria de fer front.

"Una classe oberta suposa una amenaça en una escola en la qual la preocupació principal és el manteniment de l'ordre... És una amenaça per als pares, temorosos pel futur dels seus fills i ansiosos davant les qualificacions i els resultats finals" (Kohol, 1972, p. 31).

"Eliminariem els exàmens. Solament mesuren un tipus d'aprenentatge trivial. Eliminariem les qualificacions i recomanacions per la mateixa raó. Eliminariem els nivells com a mesura de competència per la mateixa raó" (Rogers, 1975, p. 125).

10. Freire i la Pedagogia Alliberadora

"La tasca de l'educador proposada per Freire no té res a veure amb l'esquema de transmissió-assimilació; segons ell ho veu, la tasca de l'educador és la de problematitzar els educands el contingut que els mediatitza, i no la de dissertar sobre ell, de donar-lo, d'estendre'l, com si es tractara d'alguna cosa ja feta, elaborada, acabada, acabada" (Freire, 1973a, p. 62).

Dins de la valoració progressista de l'educació no podia faltar l'aportació de l'autor Freire. Si bé és cert que Freire va contribuir de manera espectacular a una visió de la relació educativa, del paper del docent diferent i dominada pel carisma d'una educació com a acció política, encaminada a despertar els individus de la seua opressió i a generar accions de transformació social, també és cert que aquests supòsits i plantejaments determinaren el que el va denominar educació alliberadora o problematitzadora (Freire, 1973a; 1973b).

"Pensem que l'educació hauria de procurar a l'home els mitjans per a una discussió valenta de la seua problemàtica i de la seua inserció en aquesta problemàtica (...). Hauria de col·locarlo en diàleg constant amb l'altre, predisposarlo a revisions constants, l'anàlisi crítica de les seues adquisicions, a una certa rebel·lió, en el sentit més humà de la paraula" (Freire, 1973b, p. 94).

Amb Freire, arriba la consideració explícita que per educar cal crear en els alumnes la capacitat crítica, que permeta l'educand copsar la situació d'opressió en què s'haja sumit, és a dir, obrir-li els ulls davant la realitat que l'envolta. Davant d'aquesta consideració de l'acte d'"educar" es barregen una sèrie de supòsits que determinen dos tipus d'educació diametralment oposats que són l'educació bancària i l'educació humanista. L'educació bancària presenta l'educació com el mer acte de dipositar els coneixements, fets, etc., en els caps dels alumnes. A l'alumne se l'identifica amb un recipient o dipòsit que cal omplir de "paquets de coneixement" com si es tractara d'una recepció mecànica i passiva. Com afirma Freire (1978), "la concepció bancària de l'educació és aquella que fa del procés educatiu un acte permanent de dipositar continguts. Acte en el qual el dipositant és l'educador i el dipositari és l'educand" (p. 56). Indubtablement, aquesta concepció de l'educació determina un posicionament concret davant del rol del docent i de l'alumne. El docent és qui realment sap, a qui li correspon donar, lliurar, transmetre el seu saber, en canvi, l'alumne és l'ésser ignorant,

que assimila passivament els "paquets de coneixement". Com afirma Freire (1975, p. 78), la relació educador-educand és marcada per una sèrie de trets característics:

- "-L'educador és sempre qui educa; l'educand, qui és educat.
- L'educador és qui sap, els educands, aquells que no saben.
- L'educador és qui pensa, els educands són els objectes pensats.
- L'educador és qui parla, els educands, aquells que escolten dòcilment.
- L'educador és qui disciplina, els educands, els disciplinats.
- L'educador és qui opta i prescriu la seua opció, els educands, aquells que segueixen la prescripció.
- L'educador és qui actua, els educands són aquells que tenen la il·lusió que actuen en l'actuació de l'educador.
- L'educador és qui escull el contingut programàtic, els educands, aquells a qui mai s'escolta, s'acomoden a ell.
- L'educador identifica l'autoritat del saber amb la seua autoritat funcional, la qual antagònicament s'oposa a la llibertat dels educands, són aquests qui s'ha d'adaptar a les determinacions d'aquell.
- Finalment, l'educador és el subjecte del procés, els educands, mers objectes..."

Segons Freire, l'educació bancària, basada en la consideració de l'alumne com un ésser passiu, condueix cap a la potenciació, l'ajustament i l'acomodació del discent a la societat establerta, a la domesticació social. Caracteritzacions pròpies de la concepció reproductiva de l'educació.

"Atès que en aquesta visió els homes són ja 'éssers passius' en rebre el món que en ells penetra, solament cal a l'educació apaivagar-los més encara i adaptar-los al món. Per a la concepció 'bancària', com més adaptats estiguen els homes tant més 'educats' seran en tant que adequats al món" (Freire, 1975, p. 83).

"Tal és la concepció 'bancada' de l'educació, en què l'únic marge d'acció que s'ofereix als educands és el de rebre els dipòsits, guardar-los i arxivar-los; marge que solament els permet ser col·leccionistes o licitadors de les coses que arxiven" (Freire, 1975, p. 76).

Conseqüentment, aquesta consideració de l'educació bancària va portar amb ella una sèrie de repercussions negatives tant per a l'alumne com per a la societat. Freire (1975, pàg. 89-99) descriu en línies generals les directrius que explícitament marquen la construcció i la transmissió de l'educació bancària: a) "la negació del diàleg, b) la

inhibició de la creativitat personal, c) la domesticació de la consciència, d) l'eliminació de la capacitat crítica-reflexiva i e) el desenvolupament de l'individualisme, etc." (Freire, 1994, 1975).

"No prendre en consideració el coneixement fet d'experiència amb què l'educand arriba a l'escola, no valorant gairebé en res el saber acumulat, anomenat acientífic, del qual és posseïdor" (Freire, 1994, p. 89).

Davant d'aquest panorama, Freire planteja la necessitat d'una educació que es presente com a alternativa a l'educació caracteritzada com a bancària, i proposa una educació marcadament humanista o problematitzadora que es fonamenta en la capacitat de pensar dels oprimits i en la fe en els mateixos homes oprimits. Amb Freire, l'educació alliberadora es concep com aquella educació que té una funció bàsicament crítica, que permet a l'home fer-se més home i més lliure, analitzar la realitat que els envolta, participant-hi activament i fins i tot arribant a transformar-la. Implícitament, en aquesta consideració de l'educació hi ha una sèrie de variables que condueixen cap a un enfocament més humanista del procés educatiu. Aquestes variables són: a) la necessitat que l'alumne es descobrisca a si mateix; b) que l'alumne aprengui a prendre consciència del món que l'envolta, c) la reflexió sobre el món i d) la reestructuració i modificació d'aquest. Quatre premisses que indueixen al desenvolupament dels tres elements bàsics del procés educatiu: a) presa de consciència (no acrítica de la realitat), b) reflexió i c) accions que possibiliten la caracterització de supòsits que concedeixen una major rellevància al diàleg, a l'estimulació de la reflexió i a l'acció sobre la realitat, així com una aposta pel canvi i l'emancipació.

"Al contrari de l'educació bancària, l'educació problematitzadora responent a l'essència de l'ésser de la consciència, que és la seua intencionalitat, nega els comunicats. S'identifica amb allò propi de la consciència que és sempre 'consciència de', no solament quan s'intenciona cap a objectes, sinó també quan es torna sobre si mateixa en el que Jaspers anomena 'escissió'. Escissió en què la consciència és 'consciència de la consciència'" (Freire, 1975, p. 89).

Inevitablement, si l'educació alliberadora emfatitzà la responsabilitat dels educands com a éssers actius, autònoms, capaços d'analitzar la realitat i arribar a transformar-la, necessàriament aquest nou enfocament va condicionar un canvi en la concepció de l'educador i de l'educand. Canvi que, en paraules de Freire (1975), suposa una educació que comence per la superació de la contradicció educador-educand, que es fonamenta en la conciliació d'ambdós rols, de manera que, entre ells, s'adopten simultàniament el paper d'educador i d'educand. L'educador es concep com un ésser humanista revolucionari que és capaç de desenvolupar la "consciència crítica" i d'educar a través del marc de la pedagogia de la "conscienciació". Pedagogia que per ser considerada com a tal, necessita complir dues condicions: a) l'utilització del mètode crític i dialògic, i b) la modificació del contingut programàtic de l'educació. Condicions que parteixen dels postulats bàsics següents: a) que ningú educa ningú, b) que ningú tampoc s'educa sol i c) que els homes s'eduquen entre si mediatitzats pel món.

Indubtablement, com assenyala Freire (1978; 1975; 1973b), aquestes premisses que acabem d'explicitar es van emmarcar en la necessitat de superar la contradicció educador-educand per passar a la convicció que tots són educadors i educands, atès que, educar no és sotmetre sinó conscienciar.

“Per això l'educador mai no ha de, en cap cas, manipular l'educand. L'educador ha de treballar amb l'educand, no sobre ell” (Freire, 1978, p. 60).

“L'educació és un acte d'amor, per tant, un acte de valor. No pot témer el debat, l'anàlisi de la realitat, no fugir de la discussió creadora, sota pena de ser una farsa” (Freire, 1973b, p. 92).

En general, es conclou que la Pedagogia Alliberadora de Freire assentada en la naturalesa política de l'educació i del paper d'educador com a facilitador de la comunicació va possibilitar entre uns altres supòsits un despertar als alumnes de la seua opressió, així com també generar accions de transformació social assentades en un major protagonisme de pensament crític, reflexiu, etc. que va suposar el canvi des d'una “cultura de silenci”, conseqüència d'una societat tancada, cap a una “cultura de la paraula”, pròpia d'una societat oberta, democràtica i canviant. Entre una de les conclusions més rellevants, podem afirmar que Freire se centra en la necessitat de cultura, d'ensenyament, que allibere l'home de l'obscurantisme. Per a aquest autor, l'educació és la que ha d'alliberar i no controlar o seleccionar els alumnes, és a dir, una idea d'educació i d'escola com a emancipadora i alliberadora. En aquest sentit, la institució escolar esdevé, realment, un lloc on es realitza la conscienciació dels oprimits. A més, la seua pedagogia crítica es manifesta com a praxi política i cultural.

11. Illich i la Pedagogia de la Desescolarització

“És inqüestionable que el procés educatiu guanyarà amb la desescolarització de la societat tot i que aquesta exigència els sone a molts escolars com una traïció a la cultura, però la cultura mateix està sent apagada avui a les escoles” (Illich, 1976, p. 39).

La desescolarització és plantejada com a alternativa institucional en la societat tecnològica. Moviment que oposa escolarització a educació, fet que provoca una denúncia a la industrialització del coneixement, a les formes de culturització que l'únic que fan possible és crear consumidors i ciutadans aptes per a la competitivitat en la societat industrial que impedeix l'establiment d'una societat convivencial i humana. La qual cosa converteix l'escola en la iniciació del mite del consum il·limitat, inspirat en el desenvolupament de la producció i en els mètodes utilitzats per al control social (Illich, 1976; 1975; 1974). Per a Illich (1976, p. 30), la reforma educacional passa per “la tornada de la iniciativa i la responsabilitat de l'aprenentatge a l'aprenent o al seu tutor més immediat”.

Aquest moviment es va convertir en una de les tendències més notables i polèmiques dels moviments de crítica i renovació educativa des que en els inicis dels

anys 60 va aparèixer als Estats Units, els seguidors més notables del qual foren Goodman i Illich. En aquest mateix sentit, però a Europa, es van alçar veus de tots aquells pensadors del Maig francès del 68 que concebien l'escola "com una institució de poder i de violència i, per tant, com a blanc que cal destruir" (Varela, 1979, p. 8). Com descriu Cantó (2004a), "els corrents desescolaritzadors i crítics van afirmar, en els anys 70, que l'escola no serveix a la societat, i que per això era preferible la seua supressió" (p. 91).

Illich (1976) en la seua obra titulada *La societat desescolaritzada* planteja la mort de l'escola perquè, en realitat i seguint les seues afirmacions, què s'aprèn a l'escola? Segons aquest autor, a l'escola s'aprenen una sèrie de principis que molt poc tenen a veure amb la dimensió educativa de l'escola. S'hi aprèn: a) que mentre més hores s'hi passen, més val un en el mercat; b) a valorar el consum escalonat de programes; c) a valorar la promoció jeràrquica, la submissió i la passivitat, i fins i tot la desviació tipus, que el mestre interpretarà com a símptoma de creativitat; d) a definir-se com a detentor d'un lot de coneixements en l'especialització en què s'ha invertit el temps i e) a acceptar sense rebel·lar-se el seu paper en la societat, és a dir, la classe i la carrera particular que correspon precisament al nivell i al camp d'especialització escolars, etc. (Sarramona i Marquès, 1985; Illich, 1976). Des d'aquests supòsits de "desescolarització" s'assenyala la idea que l'escola no és el que es podria esperar. Supòsits que plantegen el sorgiment d'una sèrie de veus que s'alcen contra l'escola i que afirmen la seua supressió, ja que la missió que té encomanada segons les crítiques d'aquesta perspectiva és la de perpetuar l'injust sistema social vigent i mantenir el context tecnològic que oprimeix l'individu enfront de la veritable finalitat de l'escola que s'hauria de centrar en restaurar la confiança en l'alumne mateix, fet que fomenta l'autoaprenentatge i l'actitud crítica davant la vida. (Cirigliano, 1973; Reimer, 1973).

"En un món tecnològic cap sistema educatiu pot tenir un resultat diferent, ni pot una jerarquia dominant de privilegi mantenir-se per qualsevol altre mitjà que no siga un sistema educatiu unificat. Les escoles defineixen el mèrit d'acord amb l'estructura de la societat a la qual serveixen. Aquesta estructura es caracteritza pel consum competitiu dels productes tecnològics definits com a institucions" (Reimer, 1973, p. 40).

"L'escola discrimina i és monopolista. L'escola no té futur com a institució. L'escola limita la llibertat. L'escola forma hipòcrites. L'escola es basa en el prejudici que és bona en si mateixa. Cal que aquest supòsit siga discutit. Com es va discutir la monarquia. Perquè potser la solució no siga fer millors escoles sinó suprimir-les" (Cirigliano, 1973, p. 66).

Els autors Illich i Reimer, des d'una visió molt radical, assenyalen que, atesos els resultats tan nefastos que aconseguix l'escola, aquesta ha deixat de tenir sentit en la societat moderna. Reimer (1975) atribueix a l'escola 4 funcions socials: "la custòdia, la de selecció del paper social, la doctrinària i l'educativa, entesa aquesta com el desenvolupament d'habilitats i coneixements" (p. 31). Concretament, l'autor Goodman

(1973) en la seua obra titulada *la Deseducació obligatòria* ataca també l'escolaritat obligatòria i afirma que l'escola no serveix des dels propis supòsits sobre els quals està fonamentada per a res, en cap dels seus nivells. Així ho especifica en un dels seus comentaris més clars al respecte:

“En les seues primeres fases, les escoles no són més que un servei de guarderia infantil durant un període de col·lapse de la família configurada a l'estil d'abans i durant una època d'extrema urbanització i mobilitat urbana. En els seus graus mitjà i superior són un auxili de la policia en proporcionar agents i camps de concentració subvencionats en el pressupost sota l'epígraf: Departament d'Educació. La funció educativa rau, en conjunt, a subministrar, a càrrec del pressupost públic i familiar, formació professional per a les diferents empreses, per al govern i per a la professió d'ensenyants mateix” (Goodman, 1973, p. 24).

Com afirma Illich, per arribar a un canvi de concepció de l'escola es fa necessari canviar també el sistema social i econòmic. Potser, un dels punts més polèmics i més atacats pels autors que van desenvolupar aquest moviment siga la idea que l'escola, com a tal, és qui fixa les condicions necessàries per adquirir els títols acadèmics (la meritocràcia) que equival a veritables “patents legals per exercir càrrecs i professions”. Illich i Reimer conclouen afirmant que el sistema escolar, per la seua banda, encoratja més cap a l'obtenció de notes acceptables que cap a l'educació, cap a l'aprenentatge, etc. Concretament, si s'aprofundeix en els supòsits bàsics de la pedagogia d'Illich, s'observa clarament que no va en contra de l'escola com a lloc d'aprenentatge, sinó contra el sistema escolar en el seu conjunt, com a exclusiu posseïdor dels criteris d'aquest aprenentatge (Fernández i Sarramona, 1981; Illich, 1976). Criteris d'aprenentatge que són determinats pels criteris d'avaluació que s'estableixen per a cadascuna de les etapes educatives i que l'escola s'entesta a mostrar que l'educació és el producte de l'ensenyament.

“Amb l'escolaritat no es fomenta ni el saber ni la justícia perquè els educadors insisteixen a unir la instrucció i la certificació. L'aprenentatge i l'assignació de funcions socials es fonen en l'escolarització. I, no obstant això, aprendre significa adquirir una nova habilitat o enteniment, mentre que la promoció depèn de l'opinió que uns altres s'hagen format. Aprendre és amb freqüència el resultat d'una instrucció, però ser elegit per a una funció o categoria en el mercat del treball depèn cada vegada més solament del temps que ha assistit a un centre d'instrucció.

Una altra gran il·lusion en què es recolza el sistema escolar és aquella que diu que la major part del saber és el resultat de l'ensenyament. L'ensenyament pot, de veritat, contribuir a

certs tipus d'aprenentatge en certes circumstàncies, però la majoria de les persones adquireixen la major part del seu coneixement fora de l'escola, i l'escola únicament pel fet que, en uns pocs països rics, s'ha convertit en el seu lloc de confinament durant una part cada vegada més gran de les seues vides" (Illich, 1976, p. 24-25).

Alguns autors han criticat de manera contundent les bases sobre les quals s'instal·la la perspectiva desescolaritzada, per semblar enormement idealista, per la manca de perspectiva política, així com també per la consideració de la "desescolarització" com eslògan buit, per la manca de perspectiva sociològica, etc. (Faure, 1976).

"En qualsevol cas, aquestes teories noves, pròximes a certs corrents de la joventut intel·lectual, són interessants tant per les controvèrsies i el moviment d'idees que susciten com per la forma viva en què plantegen el problema educatiu; contribueixen a traure a la llum possibilitats en les quals es poden inspirar amb utilitat uns altres sistemes, fins i tot molt diferents" (Faure, 1976, p. 72).

Avui en el nostre món no es planteja la possibilitat de la desescolarització, encara que sí l'existència de noves formes d'escolarització. No obstant això, hi ha algunes notes importants que hem de reconsiderar en aquest moviment, entre elles destaquem la revisió que es fa de la creixent "deshumanització" dels sistemes escolars i la crítica plantejada a l'escola com a institució al servei de la ideologia en el poder.

12. Giner de los Ríos i la Institució Lliure d'Ensenyament

Giner de los Ríos, seguint Rousseau, Pestalozzi i Froebel s'inscriu en el moviment que posteriorment es va conèixer com a Escola Activa. Per a aquest autor, el concepte d'educació es concep més formatiu que informatiu. I el seu objectiu és formar ciutadans capaços d'assumir les seues responsabilitats i drets, educant-los en la tolerància i el respecte a les normes fonamentals. Escola que aspira a educar abans que a instruir i a formar l'alumne en totes les seues dimensions: físiques, intel·lectuals, imaginatives i de sensibilitat.

A Giner li devem aspectes relacionats amb les vacances i colònies escolars, l'organització dels nous grups d'alumnes, l'adequació de les aules a les necessitats del procés d'ensenyament i aprenentatge, la preocupació per a la formació professional, la necessitat de creació de biblioteques escolars, etc. A més, també se'l coneix perquè va introduir la gimnàstica, la pràctica del dibuix, el cultiu del cant, la introducció dels exercicis manuals, etc.

En general, les característiques més excel·lents de la seua pedagogia, a més de les comentades anteriorment resideixen a:

—La ILE va ser la primera institució educativa que va implantar la coeducació.

- La intuïció és el mètode per excel·lència.
- L'aula ha de desterrar la distribució estàtica (se suprimeix l'estrada, etc.).
- Les lliçons es converteixen en una conversa familiar pràctica i contínua entre alumne i docent, etc.

13. Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna

L'Escola Moderna plasma les idees educatives del pensament llibertari. Com assenyala Palacios (1979), l'ideari de Ferrer s'assenta en la tradició llibertària. Aposta tant per un ensenyament científic i racional no supeditat als imperatius de la religió i de l'Estat així com, també, per la coeducació de classes i sexes. Escola que tracta de formar individus lliures, responsables, solidaris i actius.

L'educació per a això es basa en una sèrie de principis, com són els següents:

- Una educació integral.
- Una educació racional, basada en la raó i en la ciència.
- Una Educació Llibertària que tracta de formar home lliures, amants de la seua llibertat.
- Una educació mixta, igualitària per als dos sexes.
- Una educació que s'ha d'ajustar a les característiques i possibilitats psicològiques de cada alumne.

Principis que regiran l'Escola Moderna, considerada com una concepció pràctica de la formació orientada cap a la consecució d'un món just, solidari i fraternal. A més, aquesta escola també va influir en diversos tipus d'institució com són: la popular, els ateneus, les universitats populars, etc. (DDAA, 2000).

L'Escola Moderna continua sent un esplèndid motiu inspirador d'una praxi d'intervenció educativa humanitzadora.

I ja per finalitzar aquest punt dedicat a les pedagogies progressistes, voldria concloure fent referència als Moviments de Renovació Pedagògica com a moviment social per al canvi qualitatiu de l'escola.

14. Els Moviments de Renovació Pedagògica i la seua visió de l'escola. El compromís a l'escola

"Els MRP saben que l'escola no és un territori independent de la realitat social, econòmica, política i cultural. Analitzen que les contradiccions estructurals de la societat es manifesten igualment en el si de les institucions escolars. I reconeixen en l'escola un espai social on es produeix el conflicte, la contradicció i la resistència" (Martínez Bonafé, 1993, p. 7).

Els MRP han estat i són un dels referents en la transformació alliberadora de l'escola i de la societat.

Moltes de les seues idees ens recorden a principis ja comentats anteriorment per autors pertanyents a les perspectives contemporànies i tradicions de la pedagogia crítica i renovadora (la tradició renovadora: Rousseau, Ferrière, Freinet, etc. i la crítica antiautoritària: Ferrer, Neill, Rogers, Lobrot, Oury i Vasquez, etc.). Per exemple, en supòsits que tenen a veure amb la connexió de la realitat social i la realitat educativa, aprendre a través d'experiències vitals, aprendre fent, etc.

Indubtablement, les cultures d'emancipació a l'escola i les pedagogies de la solidaritat, la participació, la no-discriminació sexual, el centre com a àmbit de reflexió, investigació i renovació de la pràctica juntament amb la reflexió sobre la funció de la pedagogia crítica i les seues estratègies d'implantació a l'escola pública són presents en el discurs teoricopràctic dels MRP (Martinez Bonafé, 2005; 2001; 1992; Fernández de Castro i Rogero, 2001).

—A manera de conclusió

Al llarg de les pàgines precedents hem fet un recorregut ràpid sobre els principals corrents educatius que mediatitzaren la concepció de l'escola i del seu pensament. Hem vist com la institució escolar ha estat entesa sota diferents òptiques o prismes que podem classificar en dos grans apartats:

1. Les que advoquen per una escola necessària però que ha de canviar per respondre a les necessitats socials.

2. Les que són partidàries de la desaparició de l'escola ja que el que fan és perpetuar l'injust sistema social vigent i mantenir el context tecnològic que oprimeix l'home actual (Gairín, 1996).

A continuació, presentem el RESUM següent en el qual podem observar les diferents concepcions més representatives que sobre la institució escolar han imperat al llarg de la història.

Autors / concepcions de l'escola

Rousseau, Pestalozzi i Froebel. L'escola com a institució en què cal situar l'alumne en el centre d'atenció pedagògica.

Ferrière i l'Escola Nova. Escola vitalista, que respecta els interessos de l'alumne i pretén una educació mitjançant la llibertat i per la llibertat, on l'acció és el mitjà educatiu que converteix l'alumne en subjecte de la seua educació.

Dewey i l'Educació Intencional. Concep l'escola com un espai de producció i reflexió d'experiències rellevants de vida social que permet el desenvolupament d'una ciutadania plena.

Montessori i l'Educació Activa i Sensorial. L'escola com a lloc que ha d'afavorir el desenvolupament del discent a través de l'activitat sensorial i motriu, d'educar en l'autoactivitat i crear l'atmosfera escolar adequada perquè tot això es done.

Decroly i la globalització. L'escola com el lloc que ha de facilitar la lliure activitat del xiquet en el permanent contacte amb la vida i que done resposta als seus interessos.

Freinet i l'Escola Cooperativa. Les escoles han de ser institucions que impliquen que el treball escolar, allò que els xiquets fan, tinga un sentit, una utilitat, etc. Tot això s'ha de desenvolupar en un marc de cooperació. La seua escola és una crítica permanent a l'Escola Tradicional, separada de la vida, fonamentada en el verbalisme, en l'autoritarisme i al nul respecte als interessos, a la llibertat i al desenvolupament de l'alumne.

Neill i l'Educació Llibertària. L'escola ha de tenir com a finalitat última la llibertat i la felicitat de les persones. L'autoritarisme de l'escola és l'expressió d'una hostilitat que nega el desenvolupament positiu i impedeix la construcció de personalitats independents.

Lobrot i la Pedagogia Institucional. L'escola ha de ser una institució que ha de permetre als alumnes fer-se càrrec de la seua vida, de la seua organització i administració, del seu present i del seu futur. Per a això, s'ha de transformar el treball, l'estructura de la classe, etc. de l'escola.

Rogers i la Pedagogia No Directiva. L'escola ha de ser el lloc que ha d'ajudar els alumnes a esdevenir individus que siguen capaços de tenir iniciatives pròpies per a l'acció. A més, han de possibilitar que l'alumne es dirigisca ell mateix i que trobe l'equilibri en la seua pròpia naturalesa.

Freire i la Pedagogia Alliberadora. L'escola és una institució que ha d'assolir l'alliberament de tota realitat opressiva, de tot mal. A més, l'escola no és l'únic espai de coneixement, n'hi ha molts altres (el carrer, els mitjans de comunicació, etc.) que possibiliten la interacció d'experiències entre el currículum i la realitat social. Per tant, l'escola no és "un espai físic, és un clima de treball, una postura, una manera de ser". Escola, lloc de conscienciació.

Illich i la Pedagogia de la Desescolarització. L'escola com a institució que ha de desaparèixer donat que la missió que té encomanada és la de perpetuar l'injust sistema social vigent i mantenir el context tecnològic que oprimeix l'alumne davant la veritable finalitat de l'escola que s'hauria de centrar en restaurar la confiança en l'alumne mateix, fomentant l'autoaprenentatge i l'actitud crítica davant la vida.

Giner de los Ríos i la Institució Lliure d'Ensenyament. L'escola com a institució escolar neutra, dinàmica renovada, arrelada en l'entorn i plena de vida que ha d'impulsar la formació integral de l'alumne.

Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna. L'escola com a institució que ha d'ajudar a formar éssers humans més lliures, responsables, solidaris i actius. Escola que no ha d'oblidar mai l'anàlisi dels fets socials, especialment aquells que tenen a veure amb la injustícia, l'explotació i les diferències de classe.

Els MRP i el compromís en l'escola. Incidència en la transformació alliberadora de l'escola i de la societat. El centre com a àmbit de reflexió, investigació i renovació de la pràctica. A favor de l'escola pública.

4. Noves formes d'escolarització. Cap a models emergents d'escola

"L'escola està en crisi. En realitat, sempre ho ha estat. Molts han estat els analistes, des de diferents perspectives, que li han pronosticat l'imminent enfonsament o una mort a càmera lenta, però aquesta institució, de la mateixa manera que l'Església, manté una rara i enorme capacitat de supervivència, malgrat les seues múltiples disfuncions i que sempre ha anat a remolc dels canvis socials, tecnològics i culturals. Tanmateix, en el seu haver al seu favor cal dir que continua complint, amb més o menys eficàcia segons els casos, les funcions de control, custòdia i retenció, i de distribució desigual de la cultura. Que no és poc" (Carbonell, 2001, p. 13).

En el capítol 1 del llibre *L'escola del futur*, de l'autora Calatayud Salom (2008), es descriuen i analitzaven els condicionants de l'"escenari social" en què es desenvolupa l'educació. Educació que, en l'actualitat, pren unes altres direccions segons com apunten innumerable autors, entre ells Cabero (2000), que destaca que "l'educació serà, en la seua major part, el que anomenem educació a distància o centres i aules virtuals, ja que les distàncies desapareixeran en bona mesura en poder compartir espais virtuals" (p. 93).

A més d'aquesta apreciació, també és important destacar-ne algunes més relacionades amb aspectes que tenen a veure amb: a) elements com poden ser: el temps i l'espai que adquireixen unes altres dimensions tant en els processos d'organització de les institucions escolars (espais oberts, aules sense parets, aules intel·ligents que faciliten l'adquisició dels objectius innovadors d'una escola del segle XXI) com en el procés d'ensenyament i aprenentatge; b) els nous escenaris en què es desenvolupa l'educació: la proliferació de models emergents d'escola (escoles en xarxa, Escoles Xàrter, les ciberescoles, etc.) a causa dels nous requeriments de la societat actual; c) les polítiques educatives que afecten les escoles, etc. fan, entre uns altres condicionants, que parlem de noves formes d'escolarització que intenten respondre als reptes i les demandes actuals.

Com assenyala Cabero (2000), les característiques de la nova societat són, entre unes altres, les següents: "deslocalització espacial del coneixement, destemporalització de la comunicació, transformació dels actors de la comunicació de subjectes passius a actius participants, la diversitat de codis i llenguatges que poden ser posats a disposició dels usuaris, la rapidesa de la seua implantació i la globalització de la seua influència en diferents sectors" (p. 83). A més, com argumenta Cantó (2002), estem caminant cap a un nou tipus d'escola "que pot ser representada usant la terminologia de la xarxa com un NODO tant físic com virtual en el qual se seleccionen continguts, valors, habilitats, etc. Perd la necessària sincronització temps i espai, dos elements bàsics fins ara en l'organització escolar. L'abolició del sincronisme espai-temporal i la seua substitució

per la col·laboració entre iguals, siga directament o en la distància, transforma l'estructura i el concepte mateix d'ensenyament, de coneixement i de treball. La complementarietat del node o centre com a centre pilot amb equips docents de suport que puguin actuar autoritzant alumnes de manera intensiva siga en dobles torns d'escolaritat, siga desplaçant-se per atendre personalitzadament alumnes la distància dels quals al node siga excessiva o les peculiaritats físiques dels quals no els permeten accedir al centre pilot" (p. 454-455).

Per a Fernández Enguita (2001), l'organització escolar s'està descomponent en l'actualitat i aquesta només és salvable amb noves formes d'organització i amb una nova professionalitat docent. És per això que en aquest capítol pretenem acostar-nos als nous models emergents d'escola que intenten oferir-nos una visió de cap a on caminem i, el que encara és més important, el que ens falta encara per fer, per adequar-nos a aquest nou escenari que és l'escola del segle XXI. Entre les més representatives desenvoluparem les següents:

- Escoles Alternatives: Escoles Xàrter
- Escoles en xarxa. Xarxes interinstitucionals
- Neodesescolarització: les Escoles a Casa
- Ciutats educadores: una escola "sense murs"
- Comunitats d'Aprenentatge: cap a una educació integradora i participativa
- Escola Inclusiva o Escola per a Tothom
- Escola Inclosa
- Escola Excloent, etc.

Com descriurem a continuació, estan sorgint noves institucions, nous models d'escola, noves experiències organitzatives, etc. que no fan més que intentar adaptar-se a les noves necessitats i exigències que la societat global i del coneixement presenta. Com relata Lorenzo Delgado (2003b), assistim a "nous models d'escolarització emergents en la societat reticular".

"També en l'àmbit educatiu estan emergint nombrosos models d'escola, formes noves d'institucionalitzar el dret universal a l'escolarització. Unes representen un aprofundir en propostes ja consolidades; unes altres suposen un revulsiu als sistemes escolars establerts; unes naixen amb vocació de permanència; unes altres, marcades per la transitorietat" (Lorenzo Delgado, 2003b, p. 4).

*** 1. Escoles Alternatives: Escoles Xàrter**

"Les Escoles Xàrter es defineixen com escoles públiques, no religioses, sense fins de lucre, no sectàries i no basades en fórmules de l'escola-a-casa" (Martín-Moreno Cerrillo, 2007, p. 425).

Es tracta d'una altra manera d'escolarització diferent de la que coneixem amb l'objecte clar d'escolaritzar i educar grups d'alumnes determinats. A continuació, en

comentem una: les Escoles Xàrter, que s'han estès a gran velocitat per gairebé tots els EUA. La seua fórmula comparteix amb l'escola concertada d'Espanya el finançament públic unit a una gestió privada, però poc més. Injuriada per uns i admirada per uns altres, aquest nou tipus d'escola ha collit èxits innegables en alguns dels barris més deprimits dels EUA. Però per a alguns és vista com una amenaça per a la pública clàssica que encara no ha demostrat els seus suposats beneficis.

Encara que ja al final dels anys 80 molts advocaven per una reforma radical en la manera d'entendre l'escola pública als EUA, no va ser fins al 1991 que Minnesota es va convertir en el primer estat a autoritzar la implantació de *charter schools* al seu territori. L'any següent va ser Califòrnia i el 1995 ja hi havia 19 estats amb concertada a l'*american way*. Actualment, solament Montana, Dakota del Nord i del Sud, Nebraska, Kentucky, West Virginia, Maine, Vermont i Alabama prohibeixen aquesta modalitat educativa (Santo Domingo, 2006).

Durant la dècada dels 90, aquestes escoles es van estendre enormement als EUA i l'any 2003 es va arribar a instaurar en 40 estats, així com també a Puerto Rico, al districte de Canadà, Argentina, etc. Del 2003 al 2008, l'augment fou espectacular, especialment als EUA. Actualment hi ha més de 3.600 *charter schools* que escolaritzen uns 850.000 alumnes. El 32% són de raça negra.

Principalment, les Escoles Xàrter es basen en uns altres models organitzatius recents, com ara les escoles-dins-d'escoles, les escoles imant i les Escoles Alternatives. Aquestes escoles són una alternativa a l'escola pública normal, creades pels pares de família als EUA, mitjançant sol·licitud de diners públics i que pretenen incrementar els èxits acadèmics de l'alumne amb risc de fracàs escolar. Presenten una certa autonomia tant en l'àmbit pedagògic com en l'econòmic, però a canvi han d'oferir èxits educatius significatius durant la durada del contracte, al terme del qual, i després de l'avaluació corresponent poden sol·licitar la renovació (Martín-Moreno Cerrillo, 2003).

"Les Escoles Xàrter sorgeixen com a fórmula per a una organització alternativa i flexible dels centres educatius públics, que pretén l'increment de la qualitat de l'educació obligatòria. Constitueixen un nou tipus d'escoles públiques que disposen de bastant independència respecte a les reglamentacions del tradicional sistema escolar públic i tenen competències per dissenyar un currículum segons les necessitats del seu alumnat. Amb això es pretén que oferisquen una notable contribució a la millora de l'escola pública convencional i que desenvolupen millors opcions per a la formació de l'alumnat" (Martín-Moreno Cerrillo, 2003, p. 147).

El moviment Xàrter ha fet des dels seus inicis gala d'una forta vocació social, s'ha implantat en molts casos en guetos de negres i hispans, i s'hi ha atès xiquets i adolescents als quals la pública ordinària quasi havia abandonat per impossibles. Entre les característiques més importants, la professora Martín-Moreno Cerrillo (2003; 1999) en destaca les següents:

1. Escoles públiques. No són privades, ni estan afiliades a cap religió, etc.
2. Oberta a tots els alumnes. Principalment a alumnes amb risc de fracàs escolar.
3. Caràcter experimental. Compromeses amb la innovació i la millora de l'escola pública.
4. Alt grau de desregulació. Centres que poden establir el seu propi currículum, calendari, horaris, contractar el seu propi professorat, etc.
5. Forta exigència de rendició de comptes. Escoles que han d'especificar en el seu contracte de creació aspectes referits a: objectius, alumnat, currículum, mètodes, etc., així com també les estratègies per mesurar els seus resultats a fi de facilitar l'avaluació externa.
6. Oportunitat respecte a la seua creació en funció de les necessitats de l'alumnat. La justificació de la seua creació la sol·liciten en l'administració educativa.
7. Escoles d'elecció. Són d'elecció per l'alumnat que trien, etc.
8. Escoles de carta. Escoles que formulen la seua pròpia oferta educativa diferenciada, etc.

A més, des del punt de vista pedagògic, les Escoles Xàrter tenen llibertat per a determinar les competències següents:

- Edats d'alumnes que admeten.
- Visió/missió institucional, objectius, etc.
- El currículum.
- Els instruments per a l'avaluació del rendiment acadèmic.
- El calendari i l'horari escolar.
- L'edifici escolar.
- La normativa sobre la neteja i seguretat del recinte escolar.
- Els procediments per a l'admissió de l'alumnat.
- Els procediments disciplinaris relatius al comportament de l'alumnat i del personal del centre.
- L'estructura organitzativa i de gestió.
- Etc.

Font: Martín-Moreno Cerrillo (2003, p. 151-152)

També en l'àmbit econòmic té autonomia suficient per:

- Determinar la seua política de personal.
- Contractar el seu propi professorat.
- Contractar serveis, etc.
- Rebre fons de diverses fonts.
- Etc.

Font: Martín-Moreno Cerrillo (2003, p. 152-153)

Algunes de les investigacions realitzades per autors com Raymond (2003), Palmer i Gau (2003)... manifesten que els estudiants d'Escoles Xàrter obtenen resultats acadèmics superiors als alumnes d'escoles públiques normals, si bé, les diferències trobades no són estadísticament significatives. Però no hi ha dubte que algunes de les iniciatives han tingut èxits sorprenents. Per exemple, el cas del Programa Coneixement és Poder (KIPP, en les seues sigles en anglès). Una xarxa amb més de 52 centres i 12.000 alumnes a tot el país que actua com una mena de franquícia. Els estudiants KIPP (majoritàriament negres i hispans en situació de risc educatiu) puntuen cada any per damunt de la mitjana nacional en tot tipus d'avaluacions. Cal destacar també que la valoració dels resultats entre les Escoles Xàrter i les normals s'obtenen comparant els alumnes d'ambdues escoles a través de tests de rendiment acadèmic. Finalment cal destacar que els pilars sobre els quals es dona suport a aquest programa són bàsicament 4: més hores de classe, objectius clars acompanyats d'una forta avaluació, professors entusiastes i un èmfasi en el bon comportament.

Pel que fa a aquests estudis, com assenyala la professora Martín-Moreno Cerrillo (2003), encara és prompte per concloure amb una valoració definitiva (positiva o negativa). Solament el futur ens decantarà les seues bondats i inconvenients.

*** 2. Escoles en xarxa. Xarxes interinstitucionals**

Tant els avenços tecnològics que trenquen radicalment les variables d'espai i temps dels models tradicionals com les relacions i comunicacions via correu electrònic, etc. fan que cada vegada siga més difusa la frontera que separa l'escola del seu entorn (Aguaded i Cabero, 2002; Veugelers i Zijlstra, 2002). Com assenyala Castells (1996), "les xarxes són l'element fonamental del qual estan i estaran fetes les noves organitzacions" (p. 196).

Davant d'aquesta realitat, molts centres escolars plantegen la necessitat de constituir-se en associacions, xarxes, consorcis, etc. Les escoles en xarxa, com el seu nom indica, són un conjunt d'institucions escolars que, conservant la seua autonomia, s'uneixen i col·laboren amb uns altres centres per ajudar-se entre si i millorar (Lorenzo Delgado, 2003). Potser un dels objectius més importants de les xarxes siga establir connexions, vincles entre escoles que afavorisquen la coordinació bé siga de propostes curriculars, organitzatives o unes altres. A més, aquestes escoles actuen com a mecanismes d'interacció i d'ajuda per resoldre problemes quotidians que es presenten als centres i compartir com les altres escoles han resolt aquests problemes. Com assenyala Estañán (1992), "el trànsit dels centres 'illa' als centres com a 'nusos' de les xarxes de recursos comportarà trencar amb esquemes que han anat prenent força en la nostra societat, com ara l'aïllament o l'excessiva competència entre els diferents tipus de centres, i es desenvoluparà més intensament la col·laboració i cooperació en l'ús dels recursos educatius existents" (p. 139-140).

Alguns dels exemples més representatius de les escoles en xarxa els trobem als EUA. Per exemple, el cas del Consorci d'aprenentatge (Toronto) que aglutina nombroses escoles i diverses institucions superiors d'educació amb l'objecte de donar orientacions i intercanviar experiències uns centres amb altres. Un altre exemple representatiu és la xarxa de centres dels Països Baixos coordinada per Veugelers i Zijlstra (2002), amb l'objectiu de millorar l'ensenyament secundari del país mitjançant les accions comunes següents:

- * Aprenentatge mitjançant les experiències d'altres.
- * Aprofitament del domini de certes matèries que tenen uns altres membres de la xarxa.
- * Desenvolupament dels nous enfocaments metodològics i de materials didàctics.
- * Creació de noves iniciatives.

Lieberman i Grolnick (1997), citats en Bolivar (1999, p. 160), en analitzar 17 xarxes existents a Amèrica del Nord van observar que, en general, hi havia 5 qüestions organitzatives clau en la creació i funcionament de les xarxes:

- a) Crear propòsits i directrius comuns, és a dir, determinar els objectius, les metes, causes o idees que aglutinen el treball conjunt dels participants.
- b) Construir la col·laboració, el consens i el compromís. La relació de col·laboració esdevé essencial perquè hi haja un intercanvi fluid d'idees i experiència.
- c) Determinar activitats i relacions. La base de la relació està en les activitats que es duren a terme, d'acord amb les seues necessitats i interessos.
- d) Promoure el lideratge dinamitzador del procés. Dinamitzar, coordinar, facilitar i organitzar el procés són funcions necessàries perquè la relació funcione i siga fructífera.
- e) Aconseguir fons que donen suport a les necessitats de la relació.

Com descriu Lorenzo Delgado (2003), el fonament de la xarxa rau en el fet que el professorat aprèn de l'experiència dels altres, compartint-les i utilitzant cada un el que dominen els altres. És el cas, per exemple, de les Xarxes Amigues d'Equador, etc.

Referent a això, és important destacar que la Comissió Europea (conferència organitzada a Brussel·les per la Direcció General d'Educació i Cultura de la Unió Europea el 14 de gener de 2005) ha donat oficialment el tret d'eixida a l'acció E-Twinning (E-Twins, germans europeus en xarxa), que pretén l'agermanament d'escoles de diferents països a través d'internet. L'acció E-Twinning brindarà als professors i als joves europeus una oportunitat de conèixer-se mútuament i conèixer la seua cultura escolar, alhora que practiquen les seues destreses en l'àmbit de les TIC. A més, serà un potent mitjà per desenvolupar i reforçar les relacions entre centres escolars, amb la qual cosa contribuiran al model europeu d'una societat multilingüe i multicultural. El seu objectiu és tenir 30.000 centres escolars agermanats el 2010 (Font: Magisteri Espanyol, 19 de gener de 2005).

Finalment, volem comentar que el treball en xarxa de les escoles suposa, en paraules de Lorenzo Delgado (2003, p. 144):

- a) Una experiència forta del tipus de societat mòbil, nodal o en xarxa que ens ha tocat viure i que s'incrementarà en el futur pròxim.

b) Una manifestació del nou esperit que ha de regir l'activitat dels professors: la col·laboració.

c) Tota col·laboració gira al voltant d'un projecte educatiu-visió o missió institucional compartida per la comunitat educativa.

A més de la importància de potenciar la xarxa d'escoles, és fonamental també fomentar una relació fructífera entre les altres institucions. Per exemple, Bolívar (1999) planteja les següents:

a) Les relacions entre Facultats de Formació del Professorat i centres escolars, amb l'objecte de facilitar als estudiants de les facultats experiències, pràctiques que els ajuden a aproximar-los a la realitat educativa.

b) Relacions entre Universitat i Centres de Professors (CEP, CEFIRE, etc.).

c) Relacions directes entre institucions universitàries i centres escolars específics. Relacions entre institucions universitàries (departaments) i centres escolars (o departaments didàctics dels instituts d'educació secundària).

d) Relacions entre centres escolars i CEP, CEFIRE, etc. amb l'objecte no solament de difondre els coneixements acadèmics procedents de les investigacions més recents, sinó d'actuar com a intermediaris per posar en contacte el professorat del seu àmbit amb les experiències més innovadores dels centres.

e) Centres escolars i empreses. Moltes vegades els IES o els Centres de Formació Professional estableixen relacions formatives amb determinats centres productius i empreses de la zona, relacions que poden facilitar la preparació professional, així com també contribuir a la inserció laboral dels joves en el món productiu.

Com és obvi, les relacions plantejades entre els diferents organismes faciliten i afavoreixen la millora dels centres i del professorat.

*** 3. Neodesescolarització. Les escoles a casa**

—Les escoles a casa. Un escenari atractiu per a alguns pares

"El moviment de l'"escola a casa" o, com alguns el denominen, d'"objecció escolar" pretén tirar endavant l'educació dels xiquets i les xiquetes en els seus propis domicilis. Des de la meua perspectiva, aquesta és una de les exageracions a les quals dona lloc l'actual resituació política de la família; aquesta institució arriba a usurpar per complet el paper de les institucions escolars per passar a exercir també les funcions assignades a les escoles. Aquest és el cas de les *home schools* o 'escoles a casa', un moviment que naix als Estats Units però que ja compta amb organitzacions similars a Austràlia, Canadà,

Regne Unit, Japó, Corea, Nova Zelanda i, amb incipients estructures, també, a Espanya" (Torres, 2001, p. 115).

En alguns països, entre ells el nostre, ha nascut la idea de l'escolarització obligatòria al domicili particular a sol·licitud dels propis pares. Molts d'aquests pares no volen portar els seus fills a les escoles existents perquè temen l'ambient de violència, drogues, etc. que hi ha en l'actualitat en algunes de les escoles (Torres, 2001).

"En l'actualitat aquells que s'estan decidint per aquest model d'"escola sense casa" són principalment famílies de molt alt estatus econòmic, cultural i social, famílies que comparteixen valors molt tradicionals en què la dona prefereix no treballar per un salari fora de casa i, la immensa majoria, són creients. Encara que en aquest model escolar els xiquets i les xiquetes treballen continguts de les àrees curriculars que regeixen l'escolarització a les escoles tant públiques com privades, però no segueixen les mateixes seqüències ni posen l'èmfasi en les mateixes interpretacions i valoracions; incideixen més en el pensament crític, però partint d'una notable censura informativa perquè no s'arriben a posar en qüestió les ideologies que comparteix la parella" (Torres, 2001, p. 125).

L'educació a casa s'ha convertit per a alguns dels pares en una filosofia de vida. Pares i mares amb una sèrie de conviccions personals que els porten a creure que l'educació acadèmica no és l'adequada per formar persones i les seues personalitats. Famílies que no volen portar els seus fills a l'escola perquè estan convençuts que és a casa, amb els pares com a preceptors, on els fills obtenen la millor formació intel·lectual i personal. Model d'educació més concorde als principis i valors dels pares, així com amb la pretensió de preservar els seus fills dels perills que presenta actualment la institució escolar.

Aquests nous escenaris d'educació no són del tot nous, sinó que ja van aparèixer alguns esbossos d'ells fa diverses dècades. Només cal recordar les aportacions d'autors com Neill, Illich, Reimer, Goodman o Holt, entre uns altres. Autors que han encapçalat el corrent contrari a l'escolarització per motius com: l'escola és una institució reproductora al servei dels poderosos, del capitalisme i de l'estratificació de classes.

Recents estudis manifesten que hi ha un denominador comú en totes les famílies que aposten per l'educació a casa, també anomenada no-escolarització: cada xiquet és un món, de manera que la formació s'ha d'adequar a ell i no al contrari. Just l'oposat a la educació convencional, en la qual el xiquet, segons opinen els defensors de l'educació a la llar, ha d'adaptar-se a una manera d'aprendre que, potser, no és la millor per a les seues necessitats o capacitats. Amb l'educació a casa el format d'aprenentatge i els continguts d'aquest s'adapten a les inquietuds de l'alumne, a allò que demana en cada moment, de la manera més natural i menys forçada com siga possible. Per tant, els avantatges més destacats poden ser els següents:

* El fill progressa segons el seu nivell donat, ja que és ell qui marca les pautes d'actuació i la velocitat de desenvolupament de les classes. Per tant, l'atenció és molt més individualitzada, depenent de la seua capacitat d'aprenentatge.

* Els pares poden compartir més temps amb els seus fills.

* Els pares preserven els seus fills d'alguns dels problemes actuals existents en els centres escolars: violència, drogues, etc.

* Els xiquets disposen de més temps lliure, ja que no han de desplaçar-se.

Les persones relacionades amb l'Educació sense escola coincideixen a assenyalar que la major i més ferotge crítica que rep el sistema que han triat és el de la socialització dels infants. L'escola sempre ha estat considerada, juntament amb la família, un actor fonamental en aquest procés psicològic. Preguntes del tipus: com es desenvoluparan, llavors, uns joves que no conviuen a l'escola amb uns altres joves de la seua edat?, els portarà problemes en un futur?, sabran com tractar aquells que els envolten?... són de gran preocupació. Per tant, alguns dels inconvenients més rellevants se centren, especialment, en:

* Els xiquets, en no assistir a l'escola, tenen menys oportunitats de relacionar-se amb els seus iguals.

* La majoria de les vegades l'horari de treball dels pares no es pot compatibilitzar amb els estudis dels seus fills.

* No sol estar ben vist socialment.

* No hi ha un model clar per seguir i la majoria de les vegades hi ha un sacrifici d'un dels membres de la família, generalment la dona.

Els pares que han triat aquest tipus d'educació saben com és d'important la preparació per a la vida en societat i, precisament per aquest motiu, prefereixen no portar els seus fills a l'escola, perquè la socialització que d'allí obtenen els seus fills no és la que volen per a ells.

Molts dels teòrics anuncien que aquest tipus d'educació amb els anys va anar creixent gràcies als avantatges que ens ofereix la telecomunicació, Internet, etc. (Fernández Enguita, 2001).

“És suficient l'acord de 5 famílies conformes i amb fills d'una mateixa edat per substituir per torns l'escola amb evidents avantatges i amb desavantatges no tan evidents”
(p. 65).

A Espanya s'han donat algunes experiències concretes com poden ser les d'“El Roure” a Barcelona, “Preescolar na Casa” a Galícia, etc. Iniciatives que tenen relació amb la crítica a l'escola convencional, tantes vegades dominada per prescripcions academicistes i rígidesa organitzativa. A més, es tracta d'experiències educatives que es fonamenten en postulats bàsics de la Psicologia Infantil i l'Aprenentatge. Pot ser que en

els propers anys assistim a noves experiències d'aquest tipus. Propostes neodescolaritzadores que presenten un cert interès per a l'organització escolar i que necessitaran una regulació legislativa al respecte.

Ara per ara, la Constitució espanyola empara la llibertat de les famílies a triar la manera que consideren per educar els seus fills. Se'ls obliga a aportar una educació als seus menors, però no se'ls obliga a l'escolaritat. Aspecte bastant discutit i polèmic entre associacions de pares, organismes, tribunals de justícia, departaments de benestar social, etc.

*** 4. Les ciutats educadores. Una escola sense murs**

“Una de les manifestacions més cridaneres de la crisi de l'escola, reiteradament denunciada per les pedagogies innovadores, és el divorci gairebé crònic entre escola i entorn, entre el procés de socialització dins de la institució escolar i fora d'ella. El repte és aconseguir la transferència i l'ús de la cultura escolar en la vida quotidiana durant la infància i el transcurs de la vida adulta i, alhora, la incorporació de l'experiència vivencial i cultural de l'entorn a l'escola. Es tracta d'integrar de manera coherent, en el procés d'ensenyament i aprenentatge, la riquesa de l'anomenada educació asistemàtica i extraescolar, cada vegada més influent i de caràcter més dispers i vivencial, amb l'educació formal i escolar, menys influent però més àmplia, sistemàtica i segura. Es tracta d'articular adequadament les qualitats positives d'una i altra modalitat educativa” (Carbonell, 2001, p. 103).

El moviment de les ciutats educadores constitueix en aquests moments una de les propostes educatives majors de connexió de l'escola amb l'entorn. La ciutat deixa de ser un mer recurs pedagògic per a l'escola per arribar a convertir-se en un veritable agent educatiu, en una font d'aprenentatge, saviesa i de convivència. La ciutat, per tant, es converteix en aula i recurs d'aprenentatge. Es tracta d'aprendre de la ciutat, aprendre a la ciutat i aprendre la ciutat. Com diu Carbonell (2001), l'objectiu bàsic d'aquest moviment és que la ciutat desenvolupi al màxim el seu potencial educatiu i el posei al servei de tota la ciutadania, especialment de la infància i la joventut. Tota la ciutat es converteix en font d'educació, ja que educa a través de les seues institucions, de les seues propostes culturals, etc. però també a través de la seua planificació urbana, de les seues polítiques mediambientals, dels seus mitjans de comunicació, de les seues empreses, etc. En aquest sentit, Freire (1992) assenyala: “la ciutat esdevé educadora a partir de la necessitat d'educar, d'aprendre, d'imaginar... en tant que educadora, la ciutat és al seu torn educada. Una bona part de la seua tasca educadora està lligada al nostre posicionament polític i, òbviament, a com exercim el poder a la ciutat, a com la utopia i el somni que impregnen la nostra política en el servei a allò i aquells a qui servim —la política de despesa pública, la política cultural i educativa, la política de

salut, transport i oci” (II Congrés Internacional de Ciutats Educadores, Göteborg, Suècia, 25-27 novembre de 1992).

“La ciutat o comunitat educadora esdevé una gran escola amb temps i espais flexibles per atendre les diverses necessitats ciutadanes, i en una xarxa de serveis i suports socials i culturals que es va forjant al voltant de la institució escolar. Es tracta, a més, de crear espais de trobada, intercanvi i aprenentatge en qualsevol lloc del territori” (Carbonell, 2001, p. 106).

Com veiem, es tracta d'una nova dimensió de ciutat que considera que educar els xiquets no és solament responsabilitat de l'escola, la família o l'Estat, sinó que també ho és del municipi, de les institucions culturals, associacions, etc. és a dir, de tota la comunitat (Vila i Casares, 2009; Gómez i Vila, 2001).

“En l'última dècada del segle XX, nombroses ciutats han pres consciència de l'imprescindible paper que tenen en l'educació dels seus ciutadans. Els nous desafiaments de la societat contemporània exigeixen la introducció de modificacions a les nostres ciutats, que suposen la modificació d'hàbits de comportament i d'actituds ciutadanes a vegades molt arrelades” (Gómez i Vila, 2001, p. 7).

Aquesta concepció de la ciutat educadora rebutja la imatge d'escola com a fortalesa, aïllada, etc. i advoca per la imatge d'escola “sense murs”.

La Carta de Ciutats Educadores, aprovada en el I Congrés Internacional de Ciutats Educadores l'any 1990 assenyala en la seua introducció que la ciutat serà educadora quan reconeixerà, exercirà i desenvoluparà, a més de les seues funcions tradicionals (econòmica, social, política i de prestació de serveis) una funció educadora. És a dir, quan assumisca que la seua intencionalitat i responsabilitat està a facilitar la formació, promoció i desenvolupament de tots els seus habitants... A més, una ciutat serà educadora si ofereix amb generositat tot el seu potencial, si es deixa aprehendre per tots els seus habitants i si els ensenya a fer-ho. La Carta es va revisar en el III Congrés Internacional (Bolonya, 1994) i en el de Gènova (2004) per adaptar els seus plantejaments als nous reptes i les noves necessitats socials.

Donada la seua rellevància, a continuació, presentarem els 20 principis que la Carta de Ciutats Educadores va plantejar com a impulsora del projecte educatiu de la ciutat. No sense abans assenyalar que aquesta carta es fonamenta en la Declaració Universal de Drets Humans (1948), el Pacte Internacional de Drets Econòmics, Socials i Culturals (1966), en la Declaració Mundial sobre Educació per a Tothom (1990), en la Convenció que es va assumir a la Cimera Mundial per a la Infància (1990) i en la Declaració Universal sobre la Diversitat Cultural (2001).

Principis

1. Tots els habitants d'una ciutat tindran el dret de gaudir, en condicions de llibertat i igualtat, dels mitjans i les oportunitats de formació, entreteniment i desenvolupament personal que la ciutat mateix ofereix. Perquè això siga possible, s'hauran de tenir en compte totes les categories, amb les seues necessitats particulars. Es promourà l'educació en la diversitat i per a la comprensió, la cooperació i la pau internacional. Una educació que evite l'exclusió per motius de raça, sexe, cultura, edat, discapacitat, condició econòmica o unes altres formes de discriminació. En la planificació i el govern de la ciutat es prendran les mesures adients per eliminar els obstacles de qualsevol tipus, incloses les barreres físiques, que impedisquen l'exercici del dret a la igualtat. En seran responsables tant l'administració municipal com unes altres administracions que incideixen a la ciutat, i hi estaran compromesos també els habitants, tant a nivell personal com a través de les diverses formes d'associació a les quals pertanyen.

2. Els ajuntaments exerciran amb eficàcia les competències que els corresponguen en matèria d'educació. Siga quin siga l'abast d'aquestes competències, hauran de plantejar una política educativa àmplia i d'abast global, per tal d'incloure-hi totes les modalitats d'educació formal i no formal i les diverses manifestacions culturals, fonts d'informació i vies de descobriment de la realitat que es produïsquen a la ciutat.

El paper de l'administració municipal és, d'una banda, obtenir els pronunciaments legislatius oportuns d'uniques altres administracions estatals o regionals i, de l'altra, establir les polítiques locals que es consideren possibles, fet que estimula al mateix temps la participació ciutadana en el projecte col·lectiu a partir de les institucions i organitzacions civils i socials, i unes altres formes de participació espontània.

3. La ciutat enfocarà les oportunitats de formació amb visió global. L'exercici de les competències en matèria educativa es durà a terme dins del context més ampli de la qualitat de vida, de la justícia social i de la promoció dels seus habitants.

4. Per tal de dur a terme una actuació adequada, els responsables de la política municipal d'una ciutat hauran de tenir la informació precisa sobre la situació i les necessitats dels seus habitants. En aquest sentit duran a terme estudis que mantindran actualitzats i faran públics, i formularan les propostes concretes i de política general que d'ells es deriven.

5. En el marc de les seues competències, la municipalitat ha de conèixer —encoratjant la innovació— el desenvolupament de l'acció formativa que es duga a terme en els centres d'ensenyament reglat de la seua ciutat, siguen propis o nacionals, públics o privats, així com el desenvolupament de les iniciatives d'educació no formal, en els aspectes del seu currículum o objectius que es referisquen al coneixement real de la ciutat i a la formació i informació que han d'obtenir els seus habitants, per esdevenir bons ciutadans.

6. L'ajuntament avaluarà l'impacte de les propostes culturals, recreatives, informatives, publicitàries o d'un altre tipus i de les realitats que els infants i joves reben sense cap mediació, i arribat el cas intentarà, sense dirigismes, emprendre accions que donen lloc a una explicació o a una interpretació raonables. Procurarà que s'establisca un equilibri entre la necessitat de protecció i l'autonomia pel descobriment. Proporcionarà, així mateix, àmbits de debat, inclòs l'intercanvi entre ciutats, amb la finalitat que els seus habitants puguen assumir plenament les novetats que genera el món urbà.

7. La satisfacció de les necessitats d'infants i joves suposa, en la part que depèn de l'administració municipal, oferir al mateix temps que la resta de la població espais, equipaments i serveis adequats al desenvolupament social, moral i cultural. El municipi, en el procés de presa de decisions, tindrà en compte l'impacte d'aquestes.

8. La ciutat procurarà que els pares reben la formació que els permeta ajudar els seus fills a créixer i a fer ús de la ciutat, dins l'esperit de respecte mutu. En aquest mateix sentit desenvoluparà projectes per als educadors en general i divulgarà instruccions a les persones (particulars, funcionaris o empleats de serveis públics) que a la ciutat solen tractar amb els xiquets. S'ocuparà, així mateix, que els cossos de seguretat i de protecció civil que depenen directament del municipi assumisquen aquestes instruccions.

9. La ciutat ha d'oferir als seus habitants la perspectiva d'ocupar un lloc en la societat; els facilitarà l'assessorament necessari per l'orientació personal i vocacional, i possibilitarà la seua participació en una àmplia gamma d'activitats socials. En el terreny específic de la relació educació-treball és important assenyalar l'estreta relació que hi ha d'haver entre la planificació educativa i les necessitats del mercat de treball. Les ciutats definiran estratègies de formació que tinguen en compte la demanda social i cooperaran amb les organitzacions de treballadors i empresaris en la creació de llocs de treball.

10. Les ciutats han de ser conscients dels mecanismes d'exclusió i marginació que les afecten i de les modalitats que revesteixen i desenvoluparan les intervencions compensatòries adequades. Posaran una cura especial en l'atenció a les persones nouvingudes, immigrants o refugiades, que tenen dret a sentir amb llibertat la ciutat com a pròpia.

11. Les intervencions encaminades a resoldre les desigualtats poden adquirir múltiples formes, però hauran de partir d'una visió global de la persona, d'un model configurat pels interessos de cadascuna d'elles i pel conjunt de drets que pertoquen a tots. Qualsevol intervenció significativa suposa la garantia, a través de l'específica responsabilitat, de la coordinació entre les administracions implicades i entre els serveis d'aquestes administracions.

12. La ciutat estimularà l'associacionisme per tal de formar els joves en la presa de decisions, canalitzar actuacions al servei de la seua comunitat i obtenir i difondre informació, materials i idees per promoure el seu desenvolupament social, moral i cultural.

13. La ciutat educadora ha de formar en la informació. Establir instruments útils i llenguatges adequats perquè els seus recursos estiguen a l'abast de tots en un pla d'igualtat. Comprovarà que la informació atenyia veritablement als habitants de tots els nivells i edats.

14. Si les circumstàncies ho fan aconsellable, els infants disposaran de punts especialitzats d'informació i d'auxili i, si escau, d'un consultor.

15. Una ciutat educadora ha de saber trobar, preservar i presentar la seua pròpia identitat. Això la farà única i serà la base per a un diàleg fecund amb els seus habitants i amb unes altres ciutats. La valoració dels seus costums i dels seus orígens ha de ser compatible amb les formes de vida internacionals. D'aquesta manera podrà oferir una imatge atractiva sense desvirtuar el seu entorn natural i social.

16. La transformació i el creixement d'una ciutat hauran d'estar presidits per l'harmonia entre les noves necessitats i la perpetuació de construccions i símbols que constitueixen referents clars del seu passat i de la seua existència. La planificació urbana haurà de tenir en compte el gran impacte de l'entorn urbà en el desenvolupament de tots els individus, en la integració de les seues aspiracions personals i socials, i haurà d'actuar contra la segregació de generacions, les quals poden aprendre molt les unes de les altres. L'ordenació de l'espai físic urbà haurà d'evidenciar el reconeixement de les necessitats

de joc i esbarjo i propiciar l'obertura cap a unes altres ciutats i cap a la natura, tenint en compte la interacció entre elles i la resta del territori.

17. La ciutat haurà de garantir la qualitat de vida a partir d'un medi ambient saludable i d'un paisatge urbà en equilibri amb el seu medi natural.

18. La ciutat afavorirà la llibertat i la diversitat cultural. Acollirà tant les iniciatives d'avantguarda com la cultura popular. Contribuirà a corregir les desigualtats que afloren en la promoció cultural fruit de criteris exclusivament mercantils.

19. Tots els habitants de la ciutat tenen dret a reflexionar i a participar en la construcció de programes educatius, i a disposar dels instruments necessaris per poder descobrir un projecte educatiu en l'estructura i el règim de la seua ciutat, en els valors que fomenta, en la qualitat de vida que ofereix, en les festes que organitza, en les campanyes que prepara, en l'interès que tinga per a ells i en la forma en què els escolte.

20. Una ciutat educadora no separa les generacions.

Nota: Els principis anteriors són el punt de partida per poder desenvolupar el potencial educador de la ciutat en tots els seus habitants.

Si rescatem algunes de les idees exposades en la Carta de Ciutats Educadores, veiem que alguns dels seus principis han estat plantejats per les pedagogies innovadores. Per exemple, cal recordar l'obra d'Illich, on fa una exposició de les coses i subjectes amb què es podrien posar en contacte les persones que busquen aprendre, i cita:

* Serveis de referència respecte a objectes educatius, que serveixen per a l'aprenentatge formal i es troben en biblioteques, museus, teatres, etc.

* Llotja d'habilitats: unes persones fan una llista de les seues habilitats i faciliten les adreces per a aquells que vullguen aprendre-les.

* Servei de recerca de company; xarxa de comunicacions que permeta a les persones descriure les activitats d'aprenentatge a les quals volen dedicar-se amb l'experiència de trobar un company per a la recerca.

* Serveis de referència respecte a educadors independents, que figuren en un catàleg que indica les direccions i descripcions, fet per ells mateixos, de professionals, de paraprofessionals i d'independents (Carbonell, 2001, p. 107).

Un dels exemples més coneguts de ciutats educadores és aquell que es va dur a terme en la dècada dels 70-80 del segle passat a la ciutat de Torino, on el municipi va aconseguir col·laboració dels diversos agents culturals, socials, etc. per generar recursos al servei de la col·lectivitat. A més, aquesta experiència va suposar també que la pedagogia arribara als museus, les fàbriques, etc. i, al seu torn, que la ciutat entrara a l'escola (Alfiere, 1998; 1976).

“Cal demanar a les institucions culturals de la ciutat no solament que ajuden a l'escola en el desenvolupament de les seues funcions, sinó que es dirigisquen directament als joves,

considerant tant estudiants com ciutadans”
(Alfieri, 1998, p. 94).

Unes altres ciutats són, per exemple, Porto Alegre (mitjançant el pressupost participatiu, projecte de descentralització educativa i mobilització popular perquè la ciutadania, des dels seus propis barris discutisca i faça propostes sobre la distribució dels diners públics destinats a l'ensenyament, fixant necessitats i prioritats), la ciutat de Barcelona (Gómez i Vila, 2001), la ciutat de Rosario, de Boston, de Palerm, etc. Concretament la ciutat de Palerm amb el seu projecte titulat: “*Palermo apre le porte. La sucola adotta un monumento*” perseguí els objectius següents per a la ciutadania:

- Conèixer i donar valor al patrimoni.
 - Afavorir la recuperació dels llocs i els monuments oblidats.
 - Conrear el sentiment de ciutadania i de la cultura del llegat històric i artístic.
 - Donar una nova imatge de la ciutat.
 - Promoure itineraris turístics alternatius, etc.
- (Informe de la Secretaria General de l'Associació Internacional de Ciutats Educadores, 2000).

Si s'aprofundira un poc més en cadascuna d'aquestes experiències, s'observaria que els projectes de la ciutat educadora es caracteritzen segons Trilla (1999, p. 50) pels plantejaments següents: globalitat, integració, contextualització, transversalitat, normativitat cívica, participació, compensació, etc. A més, com assenyala Carbonell (2001), per aconseguir que una ciutat es converisca en educadora cal, sobretot, que es produïsquen uns canvis i, a més, que hi haja uns determinats condicionants. Entre els més importants destaquem els següents:

1. Reestructuració del territori. Una ciutat no pot ser educadora si l'entorn no ofereix possibilitats per a això.
2. Lluitar contra el fracàs i l'absentisme escolar.
3. Solidaritat ciutadana, cohesió social i inserció laboral (orientar l'alumne en la transició de l'escola a la vida activa).
4. Elaboració del mapa educatiu de la ciutat. El municipi ha d'impulsar una política de planificació, coordinació dels espais, recursos, etc.
5. Creació d'estructures de suport a la innovació educativa (centres de recursos i recerca pedagògica, etc.).
6. Consells educatius territorials en què participen els diferents agents educatius del territori.

Com veiem a través d'aquests exemples de ciutats educadores, es vol fer palesa la idea que l'escola no és l'únic agent de formació i informació. Com diu Carbonell (2001), la funció de l'escola, en aquests moments, és la d'orientar l'alumnat en l'ordenació i selecció de dades i percepcions, en l'associació i relació entre informacions i coneixements. També, cada vegada més, haurà de conviure amb uns

altres serveis culturals, oberts i flexibles que cada dia són més virtuals que presencials (Castells, 2002).

“Les ciutats que han estat agents alhora de coneixement i innovació són ciutats que donen suport a institucions i indústries culturals i esdeveniments interessants que ocorren a la ciutat. Ciutats que han estat capaços de combinar aquesta adaptabilitat amb la condició social de la solidaritat. Són ciutats que s’han compromès amb la informació i la participació activa dels ciutadans. En aquest sentit específic, el nou entorn tecnològic, basat en Internet, és un poderós instrument per a la cultura de la descentralització i la participació ciutadana” (VII Congrés Internacional de Ciutats Educadores, Tampere. Finlàndia, 16-19 de juny de 2002).

Per tant, com argumenten Cases i Tomàs (1997), Gairín i altres (2002), etc., cada vegada és més imprescindible el diàleg entre escola i ciutat per tractar de potenciar la construcció de la ciutadania amb el municipi. És a dir, la comunitat i no solament l’escola ha de responsabilitzar-se de l’educació dels ciutadans promovent valors que possibiliten la convivència i la cultura cívica democràtica. La ciutat és l’escenari del desenvolupament actiu dels ciutadans, especialment dels infants i joves. El seu objectiu se centra en la formació de ciutadans coneixedors dels seus drets i obligacions respecte a la col·lectivitat que, a partir del coneixement i la identificació amb la pròpia ciutat, aconseguisquen dur a terme una acció participativa i transformadora d’aquesta (Trilla, 1999).

“L’escola necessita interactuar amb la societat que la sosté i participar de les seues mateixes dinàmiques per a la seua supervivència. Si la societat canvia, l’escola canvia; si la societat manifesta desitjos de canvi, l’escola pot començar a canviar” (Gairín i altres, 2002, p. 6).

El març de 2003 va tenir lloc la VI Trobada de la Xarxa Estatal de Ciutats Educadores a Getafe. Allà es van reunir més de 50 ciutats de la xarxa espanyola per debatre els reptes i les possibilitats de les noves ciutats, els sistemes de relacions que s’hi estableixen i la nova ciutadania. A més, el 2004 es va celebrar a Gènova el VIII Congrés Internacional de Ciutats Educadores, amb el lema: “Una Altra Ciutat és possible. El Futur de la Ciutat com a Projecte Col·lectiu”. I el 2006 es va celebrar a Lió el IX Congrés Internacional de Ciutats Educadores amb el lema: “El Lloc de les Persones a la Ciutat”. El X Congrés es va realitzar a São Paulo l’abril de 2008 amb el lema: “Construcció de Ciutadania en Ciutats Multiculturals”. Pròximament se celebrarà el XI Congrés Internacional de Ciutats Educadores amb el títol: “Esport, Polítiques Públiques i Ciutadania. Reptes d’una Ciutat Educadora”, els dies 22, 23 i 24 d’abril de 2010 a Guadalajara, Jalisco, Mèxic. El seu objectiu principal és generar coneixement compartit sobre l’esport i les seues interdependències amb la convivència democràtica, l’educabilitat, la sociabilitat, la salut pública, el benestar, el desenvolupament humà i,

en suma, l'exercici de la ciutadania en les ciutats, com a prioritat en les polítiques públiques.

Finalment, volem comentar que l'Associació Internacional de Ciutats Educadores (AICE) reuneix 331 governs locals de 34 països amb l'objectiu d'intercanviar, cooperar i avançar en el desenvolupament i la implementació de pràctiques inspirades en els principis de la Carta de Ciutats Educadores.

Sense cap dubte, l'avanç cap a ciutats cada vegada més educadores és una aposta de i amb futur. Una utopia cap a la qual hem de caminar i que es fa possible gràcies al treball conjunt entre els governs locals i la ciutadania.

"El camí està marcat. En les direccions apuntades per la ciutat de Barcelona, així com per algunes ciutats escandinaves, italianes i brasileres, nia el germen d'una nova visió de l'educació que va més enllà de les escoles i implica tota la ciutadania" (Gómez i Vila, 2001, p. 9).

*** 5. Comunitats d'Aprenentatge: cap a una educació integradora i participativa**

"L'objectiu de les Comunitats d'Aprenentatge és el canvi en la pràctica educativa per convertir les seues idees en permanents utopies (...). Vol despertar les il·lusions per aprendre i ensenyar, que cap xiquet o xiqueta se senta marginat/da o etiquetat/da per la seua cultura, estatus, gènere o capacitat, que els centres educatius oferisquen una educació de qualitat, que el professorat siga més autònom per innovar, experimentar i aprendre a les aules i que les famílies i la comunitat se senten participants en l'educació integral dels xiquets/es (perquè) creiem que solament en la interacció comunicativa, les famílies, el professorat, el barri i la societat poden construir un projecte educatiu útil" (CREA, 1999, p. 1).

Les Comunitats d'Aprenentatge són un projecte de transformació dels centres escolars que dona resposta als nous reptes educatius que planteja la societat global i del coneixement (Jaussí i Luna, 2002). Una societat cada vegada més multicultural, diversa, complexa, precària, globalitzada, imprevisible, postmoderna, oberta, etc. reclama unes altres formes d'organització escolar més acords amb la premissa que tota comunitat humana posseeix recursos, agents, institucions i xarxes d'aprenentatge que cal identificar, desenvolupar i articular per tal de construir un projecte educatiu i cultural que partisca de les pròpies necessitats.

La nostra societat camina cap a la societat del coneixement, la globalització, l'augment de les desigualtats socials entre diferents regions del planeta, el fracàs escolar i l'abandonament escolar, la conflictivitat als centres, etc. Aspectes que fan que es demane una nova escola que assumisca com a eix l'aprenentatge més que l'educació

i en què únicament un esforç conjunt entre llar i escola, educació extraescolar i escolar, institucions públiques i privades, i l'aprofitament de tots els recursos humans i materials disponibles de cada comunitat, puguen fer possible una educació per a tots i un aprenentatge permanent (Wells, 2006; Jaussí i Luna, 2002).

“La nova societat demana al sistema educatiu que es desenvolupen capacitats diferents de les tradicionals: capacitat de selecció i processament de la informació, flexibilitat, autonomia, treball en equip... I a tots aquests problemes i nous reptes, l'escola no pot respondre amb l'estructura tradicional. No es pot respondre a problemes nous amb velles receptes (més disciplina, itineraris, segregació, etc.) que ja s'ha vist que no funcionen cada vegada que s'ha intentat aplicar-les. Cal transformar les escoles” (Jaussí i Luna, 2002, p. 40).

Les Comunitats d'Aprenentatge ajuden a que es produïska un procés de transformació social i cultural tant al centre educatiu com en l'entorn per aconseguir una societat de la informació per a totes les persones, basada en l'aprenentatge dialògic, mitjançant una educació participativa de la comunitat que es concreta en tots els seus espais inclosa l'aula. Comunitats d'Aprenentatge que combaten el fracàs escolar i fomenten la convivència i la solidaritat. Per tant, la comunitat d'aprenentatge es presenta com una proposta educativa per a la societat actual que inclou tothom amb la intenció d'investigar, analitzar i actuar per afavorir la igualtat educativa i social a través de canvis en els processos educatius. Per a això, la primera funció de l'escola és la d'educar persones que tinguen la capacitat de crear i no solament de reproduir allò que unes altres generacions van fer, ja que els individus són actius i creatius per naturalesa. En aquest sentit, Freire planteja que “no som éssers d'adaptació sinó de transformació”. Per tant, l'educador ha d'intentar satisfer l'interès i les aspiracions de l'alumne, i posar-lo a ell en el centre del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Aquest intent de transformar les escoles en Comunitats d'Aprenentatge en què les persones implicades participen constructivament en les decisions que els afecten, en què els centres escolars es doten d'una organització que els porta a comportar-se com un sistema flexible i obert a l'entorn, etc. fan que cada vegada siga més necessari que la comunitat participe a l'escola, així com que intervinga en el control del servei públic de l'ensenyament. És per això que, com assenyala Carbonell (2001), les Comunitats d'Aprenentatge es plantegen com a objectiu l'assoliment d'una educació integradora i participativa. Per aconseguir-ho fa necessari que cada vegada més els pares i les mares participen, així com també unes altres persones de la comunitat, etc. amb l'objectiu de discutir entre tots l'escola somiada.

“En les Comunitats d'Aprenentatge, l'esforç se centra a implicar tots els agents en el treball conjunt per crear millors escoles per als seus xiquets i xiquetes, i l'energia que les alimenta prové de la satisfacció que les persones participants amb molt diferents bagatges socials, culturals i educatius

experimenten en col·laborar efectivament en l'èxit de l'escola dels seus xiquets i xiquetes" (Wells, 2006, p. 26).

Per tant, per caracteritzar una escola com a comunitat d'aprenentatge es necessita que aquesta assumisca necessàriament els principis següents:

- * Estar oberta a les exigències que la societat postindustrial planteja en l'actualitat.
- * Respectar les diferències sense deixar de banda la solidaritat.
- * Fomentar l'aprenentatge dialògic.
- * Generar unes expectatives altes sobretot amb els estudiants.
- * Integrar les noves tecnologies a les aules.
- * Impulsar l'aprenentatge accelerat.
- * Etc.

Cal recordar que les Comunitats d'Aprenentatge es van inspirar en el model d'"Escoles Accelerades", iniciat per Levin, professor d'Educació i Economia a Stanford (EUA) i director del Nacional Center for The Study of Privatization in Education (NCSPE), Teachers College, Universitat de Columbia. Principalment aquest moviment se centra en aquelles escoles amb unes altes concentracions d'alumnes que es troben en risc de fracàs educacional, escoles que tradicionalment s'han abocat a una pedagogia menys exigent per haver assumit que aquests alumnes necessiten "remeiament". Es basa en la premissa que, a través d'experiències educatives estimulants centrades en les fortaleces de cada xiquet, tots els alumnes poden ser incorporats en una rica dinàmica educacional i convertir-se en subjectes capaços des del punt de vista acadèmic. Escoles que brinden oportunitats d'aprenentatge enriquides i accelerades a tots els alumnes durant tot el currículum.

Les escoles accelerades van començar sent dues escoles pilot el 1986 i van arribar a 1.000 escoles el 1996. Actualment, cada any augmenta el nombre d'escoles que es transformen en escoles accelerades. Escoles que es basen en la convicció que es pot conduir als alumnes d'un mateix grup d'edat a un mateix nivell d'èxit escolar al final de l'escolaritat. Això implica, com es pot intuir, treballar amb els alumnes que fracassen a un ritme accelerat en relació amb els de mitjans privilegiats. Es tracta, per tant, d'escoles capaces d'accelerar el progrés dels alumnes en perill i millorar-ne l'educació integrant-los al canal educatiu. Fonamentalment, els principis bàsics de les escoles accelerades en són 3:

—Unitat d'objectius (dissenyar objectius únics que fragmenten en parts més petites i assolibles que es proposen a l'educand, la seua progressió).

—Implicació i responsabilitat de qui fa les peticions i estableix els objectius.

—Suport solament en els punts forts, pedagogia de la inclusió i no de l'exclusió. S'obliden, per tant, les dificultats i s'incideix en les possibilitats per arribar a l'aprenentatge potent.

Com ja hem comentat anteriorment, les Comunitats d'Aprenentatge tenen les seues arrels en la col·laboració entre la comunitat social i l'escola amb el propòsit d'aconseguir la transformació d'aquesta. Consideren que l'Escola Tradicional basada en la impartició de coneixements acadèmics i desvinculada de la comunitat i l'entorn

familiar reproduceix el sistema social imperant i no permet la seua transformació. Per tant, és necessària la incorporació de la comunitat i l'entorn familiar al treball diari de tota l'escola, i fer que participe de manera conjunta amb el professorat.

A més, la seua fonamentació teòrica es basa en teories sociològiques i educatives emmarcades dins de la teoria crítica, en les aportacions de Freire, Castells i Habermas, així com en la teoria de l'aprenentatge dialògic elaborada pel CREA (Alonso, 2002). Per al professor Rojo (2002), les fonts bàsiques que fonamenten el moviment de les Comunitats d'Aprenentatge es poden clarament classificar en dos:

- * Fonaments sociològics, atès que la comunitat d'aprenentatge s'ha de convertir sobretot en un antídoto davant les distorsions del model de societat imperant.
- * Fonaments psicològics, basats en l'aprenentatge accelerat, l'aprenentatge dialògic i l'aprenentatge cultural en què cada alumne aporta la seua cultura en el procés d'ensenyament i aprenentatge i la posa, per tant, en comunicació amb les d'uns altres i amb les del context.

Al nostre país, l'equip del Centre d'Investigació Social i Educativa de la Universitat de Barcelona (CREA) va dissenyar el Projecte de Comunitats d'Aprenentatge a partir d'anàlisis relatives a la societat de la informació i les desigualtats que genera l'actual model social, el paper de l'educació, etc. així com també pels resultats obtinguts per diferents experiències d'èxit, com són per exemple:

- * Programa de Desenvolupament Escolar de la Universitat de Yale.
- * Projecte d'Escoles Accelerades de la Universitat de Stanford.
- * Programa Èxit per a tots de la Universitat de Hopkins.
- * Experiència de l'Aprenentatge Dialògic en Educació Popular, al Centre de Persones Adultes de la Verneda-Sant Martí.

Com argumenten Jaussí i Luna (2002), mitjançant un conveni entre el Departament d'Educació del Govern Basc i el CREA es va iniciar en el curs 1995-1996 de manera experimental la posada en marxa de les Comunitats d'Aprenentatge. Inicialment a Euskadi, encara que a poc a poc s'han anat incorporant a unes altres comunitats com ho són Aragó, Catalunya, etc.

La transformació dels centres educatius en Comunitats d'Aprenentatge generalment passa per tres fases clarament diferenciades:

1. Fase de sensibilització que és precedida per un curs de formació per al professorat amb l'objecte que conega i aprenga el significat genuí del que suposa posar en marxa la comunitat d'aprenentatge. A més, també tracta de conscienciar les famílies de la tasca docent (Rei i Vega, 2002). Principalment, els continguts que cal tractar en aquesta primera fase versen sobre:

- * Anàlisi de les aplicacions educatives en la societat de la informació.
- * Anàlisi de models educatius d'èxit que demostren la superació del fracàs escolar amb resultats molt superiors a la resta de centres.
- * Anàlisi del procés de transformació del centre educatiu en comunitat d'aprenentatge i de la implicació de la comunitat en aquest procés.

* Anàlisi de les conseqüències de la desigualtat educativa.

2. Fase del somni, en què es comença a esbossar l'escola que es vol d'acord amb les inquietuds i els desitjos de tota la comunitat educativa (Iturbi i Totorikaguerra, 2002).

3. Fase de selecció de prioritats i organització, la qual precedeix la implementació del procés i en la qual es concreten algunes prioritats que regiran la transformació de l'escola (Zudaire i Lavado, 2002).

Indubtablement, per a la posada en marxa de totes aquestes fases es necessita la participació activa i real de tots els agents implicats en la comunitat educativa. A més, la posada en marxa de les Comunitats d'Aprenentatge necessita canvis organitzatius i didàctics importants. Per exemple, la professora Cano (2003, p. 98) els resumeix en els següents:

- * Passar de l'“aula” a la consideració d'una diversitat d'espais en els quals és possible l'acció educativa.
- * Passar de la concepció de l'escola com a centre d'instrucció a entendre-la com una institució sociocultural, integrada en el seu medi i dinamitzadora d'aquest.
- * Passar dels horaris rígids al disseny del temps escolar en períodes flexibles la durada i distribució dels quals estan al servei dels treballs que cal realitzar.
- * Passar de l'agrupament homogeni per nivells a l'agrupament per cicles de gran amplitud.
- * Passar de l'ensenyament per disciplines a l'aprenentatge lligat a la realitat social immediata.
- * Passar de l'avaluació sumativa a l'avaluació formativa continuada.
- * Passar del treball individual al treball col·lectiu del professorat i entès com un conjunt d'allò que desenvolupa tant dins com fora de l'aula.

De la mateixa manera que hi ha Comunitats d'Aprenentatge que tracten, com hem vist, de transformar els centres educatius a través de la col·laboració entre la comunitat social i l'escola, hi ha unes altres experiències que analitzen les relacions entre el centre i la comunitat. Per exemple, la professora Martín-Moreno Cerrillo (1996) descriu dins del context nord-americà i canadenc diferents models per analitzar les relacions entre el centre i la comunitat. Com assenyala aquesta autora, “la interrelació centre educatiu-comunitat proporciona a les organitzacions escolars un marc més complet per al desenvolupament institucional, suposa una eina única per a la redistribució de l'energia de la col·lectivitat dirigida a col·laborar en l'educació escolar” (p. 319).

A continuació, comentarem breument els models d'interrelació centre educatiu-comunitat. Com adverteix Martín-Moreno Cerrillo, s'observa, en la pràctica, l'emergència d'una nova manera de pensar sobre el present i futur de les connexions entre les institucions escolars i les comunitats en què es troben inserides. Dins d'allò que aquesta professora denomina paradigma, Desenvolupament Organitzatiu dels Centres Educatius basat en la Comunitat, explicita l'existència d'11 models organitzatius propis dels països situats a l'avantguarda d'aquesta innovació:

—Model 1: Extensió del centre educatiu.

El seu objectiu és assegurar la supervisió de l'alumnat en temps escolars col·lectius, oferint-los al mateix temps activitats complementàries que no cobreix el currículum escolar.

—Model 2: Investigació de l'entorn.

Pretén relacionar la vida a les aules amb la vida fora d'aquestes, per aconseguir un desenvolupament del currículum més complet i estimulants.

—Model 3: Els pares com a socis.

Model que tracta de construir relacions sistemàtiques centre educatiu-pares en benefici de cada estudiant, no solament en el cas d'aquells considerats problemàtics.

—Model 4: Interagències.

S'emfatitza en els centres la creació d'hàbits psicofísics que contribuïsquen a una vida saludable i a unes relacions interpersonals basades en l'autoestima dels diferents participants. Per descomptat, ha de comptar amb la col·laboració de membres especialment qualificats de la col·lectivitat local.

—Model 5: Adopta-una-escola.

Aquest model incideix en la potenciació del paper del centre escolar a través d'un doble objectiu:

- * Portar als centres educatius la imatge real del món del treball.
- * Obtenir la col·laboració del professorat en la planificació del futur econòmic.

—Model 6: Pont intergeneracional.

Describeix les relacions que tracten de completar les experiències escolars dels alumnes amb la posada en marxa de relacions intergeneracionals entre els estudiants amb la tercera edat, entre xiquetes i dones (per evitar els estereotips sexistes pel que fa al treball i a l'organització social) i entre persones de diferents cultures (per potenciar la integració cultural).

—Model 7: Voluntariat inespecífic.

Membres de la col·lectivitat local, que estableixen una col·laboració sistemàtica amb l'escola.

—Model 8: Centres educatius alternatius.

Es tracta de centres en els quals els docents, alumnes, pares i voluntaris de la comunitat participen cooperativament en activitats d'ensenyament i aprenentatge, i comparteixen les responsabilitats i decisions. Escoles que pretenen oferir als alumnes un mitjà en el qual puguin créixer socialment, culturalment, emocionalment, etc. i desenvolupar un sentit de la responsabilitat cap a ells

mateixos i cap als altres, i una autoimatge positiva que els convertisca en participants actius de la seua pròpia educació. Com veiem, molts dels plantejaments exposats beuen de les teories de Neill i Montessory.

—Model 9: Fons i fòrums per a l'escola.

Es tracta de reunir fons per donar suport als centres escolars. És a dir, grups de ciutadans reuneixen recursos a partir de contribucions deduïbles d'impostos per a programes escolars rellevants que no disposen d'una altra font de finançament. Igual passa amb els fòrums públics sobre l'educació.

—Model 10: Ús comunitari de l'establiment escolar.

L'objectiu d'aquest model és donar una resposta a la creixent demanda per part dels ciutadans d'espais per a activitats acadèmiques, educatives i culturals.

—Model 11: Complexos escolars-comunitaris.

Aquest model emfatitza la dimensió social en les institucions escolars i integra variats serveis en el centre escolar (salut, ocupació, atenció a la família, etc.) de cara a pal·liar els condicionaments socioculturals que puguen ser causa del fracàs escolar.

Al llarg d'aquests 11 models s'evidencia que les relacions plantejades entre l'escola i la comunitat són molt diferents. En general, podem observar dos posicionaments diferents:

- a) La comunitat com a font d'aprenentatge i com a connexió imprescindible per a l'escola.
- b) La relació entre comunitat i escola com un compromís mutu i institucional en què la comunitat es compromet educativament amb el centre, i aquest, al seu torn, es converteix en un dinamitzador cultural i educatiu de la comunitat.

Les Comunitats d'Aprenentatge i moltes altres experiències mostren que les perspectives crítiques de l'educació aporten elements que poden incidir en transformar l'escola i posar-la al servei de la comunitat per aconseguir una educació millor per a tots, i fer-ho de manera participativa i oberta. Experiència que enllaça amb una filosofia que entén l'escola, com ja hem comentat anteriorment, com a agent de transformació de l'entorn immediat, basat en el compromís dels participants i amb una finalitat integradora, compensadora (oferir més a aquells que menys tenen) i emancipatòria (de prendre consciència de la seua situació per poder canviar-la).

Finalment, volem comentar que, en l'actualitat, hi ha cada vegada més una necessitat de transformar les escoles en comunitats en què les persones implicades participen constructivament en les decisions que els afecten i en què els alumnes aprenen gràcies a la seua participació i implicació, en col·laboració amb uns altres estudiants, amb el docent i amb uns altres adults, en processos genuïns de recerca i construcció col·lectiva de coneixement sobre qüestions personals, socialment rellevants que s'assemblen, per tant, a la vida fora de l'escola. A més, ara per ara, les Comunitats

d'Aprenentatge representen una nova experiència dialògica d'organització escolar molt important.

*** 6. Escola Inclusiva o Escola per a Tothom**

"Hi ha escoles que destaquen els seus esforços per transformar els àmbits educatius en comunitats inclusives. L'objectiu d'aquestes escoles consisteix a garantir que tots els alumnes –discapacitats físics i psíquics greus i profunds, els que plantegen seriosos problemes de disciplina–siguen acceptats en peu d'igualtat, reconeguts pel que cada un ha d'oferir a la comunitat educativa i se'ls oferisquen les adaptacions curriculars i les ajudes necessàries perquè el seu aprenentatge siga satisfactori" (Stainback i Stainback, 1999, p. 11).

L'Escola per a Tothom és un dels principals models que pren l'escola del segle XXI. En aquests moments i cada vegada més, les institucions escolars han de ser capaces d'atendre la diversitat i, amb ella, els alumnes que presenten necessitats educatives significatives diferenciades de la resta.

Actualment, com ja hem comentat en diverses ocasions, l'Escola Tradicional, uniformista i cega davant la diversitat no és vàlida en els moments actuals. Cal transformar les escoles, en els aspectes didàctics, curriculars, organitzatius, etc. per tal d'oferir una escola per a tothom. Una de les respostes davant d'aquesta realitat és l'anomenada Escola Inclusiva que Stainback i Stainback (1992) defineixen com aquella que educa tots els estudiants dins d'un únic sistema educatiu i que proporciona programes educatius apropiats que siguen estimulants i adequats a les seues capacitats i necessitats, a més de qualsevol suport i ajuda que tant ells com els professors poden necessitar per tenir èxit. És, per tant, una escola a la qual tots pertanyen, on tots són acceptats per i tenen el suport dels seus companys i uns altres membres de la comunitat escolar perquè tinguen les seues necessitats satisfetes.

El principi bàsic de l'Escola Inclusiva es fonamenta en el respecte i reconeixement a la diferència dels alumnes per orientar les accions, per atendre a la cultura i a la pedagogia de la diversitat. Per tant, la inclusió té com a finalitat moure les escoles a canviar, creant estructures flexibles que li permeten adaptar-se per acollir alumnes amb necessitats o situacions educatives especials.

Per tant, l'Escola Inclusiva planteja una nova manera d'entendre la diversitat, l'escola i la pràctica docent. Suposa la incorporació de paradigmes d'investigació subjectius i de conflicte, que superen el clàssic paradigma (funcionalista), basat en la investigació objectiva. Aplica l'organització escolar adhocràtica caracteritzada per la col·laboració i cooperació de tots els membres de la institució escolar, per la integració de tots els serveis comunitaris (salut, assistència social, voluntariat, etc.) en un únic sistema, per la resolució conjunta de problemes, per tenir en compte l'opinió dels consumidors i per estar dirigida cap a la innovació i el canvi.

Ara com ara, la inclusió és més que un nou model de serveis, és una cultura que correspon a les condicions històriques del segle XXI, una nova forma cultural dominada pel subjectivisme que proposa un procés de discussió social sobre la construcció i reconstrucció del coneixement i que ha influït en les reformes estructurals de l'organització escolar, en les reformes pedagògiques de les classes i en les reformes institucionals a nivell de comunitat.

En la societat actual, l'Escola Inclusiva s'alça com a resposta a la diversitat, així com també entronca amb la consideració de la multiculturalitat. La idea de comprensivitat troba la seua millor resposta a les escoles inclusives. Davant la diversitat només cal com a resposta la inclusió (Zabalza, 1999). L'Escola Inclusiva es fonamenta, per tant, en el constructivisme (principalment, el dialèctic) en què es dóna importància a l'elaboració social del coneixement, la negociació de significats i l'aprenentatge cooperatiu.

“Les escoles inclusives desenvolupen una filosofia pedagògica que valora positivament la diversitat i l'afronten posant en marxa tota una bateria d'estratègies de suport als subjectes perquè assolisuen el màxim desenvolupament que siguem capaços d'aconseguir” (Zabalza, 1999, p. 3).

Indubtablement, la creixent diversitat racial i ètnica de la nostra societat i en les nostres escoles obliga a construir nous models organitzatius que donen millors respostes a la diversitat d'alumnes. Resposta que pot començar a les aules inclusives.

Actualment es parla més d'Escola Inclusiva que d'integradora. Autors com Munn, Lloyd i Cullen (2000) afirmen que el terme *inclusió* és utilitzat majoritàriament en substitució del terme *integració*. Podem argumentar que la noció d'inclusió, ara per ara, ha calat, ja que es presta a arbitrar solucions que serveixen per proporcionar ajudes educatives als alumnes amb necessitats educatives especials dins de les aules ordinàries i dins dels centres de règim ordinari. Concretament, les raons que plantegen els autors Stainback i Stainback (1999) a l'hora de canviar el concepte d'integració pel d'inclusió plena són les següents:

1. Perquè el terme *inclusió* comunica amb més precisió i claredat el que cal: cal incloure tots els infants en la vida educativa i social de les seues escoles i aules del seu barri i no solament col·locar-los en classes normals.
2. S'abandona el terme *integració* perquè suposa que l'objectiu consisteix a reintegrar algú o algun grup en la vida normal de l'escola i de la comunitat de la qual havia estat exclòs. Però l'objectiu central consisteix a no deixar ningú fora de la vida escolar, tant en el pla educatiu com en el físic i social.
3. El centre d'atenció de les escoles inclusives consisteix en com construir un sistema que incloga i estiga estructurat per satisfer les necessitats de cadascú (p. 21-22).

A més, en el marc de la II Trobada Mundial d'Educació Especial i VII Conferència Científica Llatinoamericana d'Educació Especial, realitzades a l'Havana

(Cuba) el juny de 1998, l'investigador belga August Dens ja anotava, per llavors, que la integració com a tal havia passat a ser història en països com Bèlgica, Holanda i Alemanya, els quals dirigeixen els seus estudis en la implementació i aplicació d'una Escola Inclusiva.

És important també destacar que l'educació inclusiva ha tingut acollida a nivell internacional en les successives accions d'organismes internacionals com la UNESCO. Concretament, podem destacar-ne les següents:

- Convenció de les Nacions Unides sobre els drets del xiquet (1989).
- Conferència Mundial sobre Educació per a Tothom: Satisfacció de les Necessitats Bàsiques d'Aprenentatge (Jomtien, Tailàndia, 1990).
- Normes uniformes per a la igualtat d'oportunitats per a persones amb discapacitat (1993) (UNESCO).
- Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials organitzada per la UNESCO i el MEC (Salamanca, 1994) que va marcar una fita important quant a l'obertura als plantejaments d'inclusió. A més, en aquesta conferència es va aprovar un marc d'acció sobre necessitats educatives especials en els aspectes següents:
 - Noves idees sobre necessitats educatives especials.
 - Directrius per a l'acció en l'àmbit nacional quant a política i organització, factors escolars, contractació i formació del personal docent, servei de suport exterior, àrees prioritàries, participació en la comunitat i recursos necessaris.
 - Directrius per a l'acció a escala regional i internacional.

Si aprofundim un poc més en els principis bàsics del model educatiu de l'Escola Inclusiva, podem argumentar que els més importants són els següents:

- El dret de tot l'alumnat a rebre una educació de qualitat.
- L'accés d'alumnat amb necessitats educatives especials a totes les escoles.
- La defensa de models d'avaluació que tinguen en compte el context sociocultural de les escoles i les seues condicions específiques.
- La consideració que una bona resposta educativa a la diversitat de l'alumnat és un indicador molt important en la qualitat d'una escola.

Com es pot observar, es tracta de principis molt compromesos amb el canvi educatiu atès que es fonamenten en postulats de justícia, igualtat i solidaritat. Per tant, es tracta d'escoles per a tota la ciutadania, sense exclusions, en què conviuen i aprenen alumnes de diferents condicions socials, de diverses cultures i de diferents capacitats i interessos. Per a la professora Arnaiz Sánchez (1996), els principis pels quals s'ha de regir l'Escola Inclusiva són bàsicament els següents:

- * Classes que acullen la diversitat.
- * Un currículum ampli que utilitze l'aprenentatge cooperatiu, la instrucció temàtica, el pensament crític, la resolució de problemes i la valoració.
- * Ensenyament i aprenentatge interactiu.
- * Suport als docents.
- * Participació dels pares.

Per aplicar aquests principis, les estratègies que s'han d'utilitzar són, especialment, les següents:

- * Agrupar els alumnes heterogèniament i afavorir-ne l'aprenentatge cooperatiu.
- * Tenir àmplies expectatives per a tots els alumnes.
- * Els pares, el professorat i la comunitat han de col·laborar en l'educació dels estudiants.
- * Els docents han d'estar compromesos a portar a terme un ensenyament inclusiu.
- * Designar una persona perquè facilite el suport i establisca grups de treball a favor de l'educació especial, etc.

Per a la posada en pràctica dels principis inclusius, Stainback i Stainback (1992) argumenten que les característiques més idònies que haurien de reunir les aules inclusives, són:

- * Filosofia d'aula. Tots els alumnes aprenen a l'aula ordinària. La diversitat, per tant, enforteix la classe i ofereix a tots els membres oportunitats d'aprenentatge i de millora.
- * Regles de l'aula. L'escola ha d'oferir un tracte igualitari i un respecte mutu entre els alumnes, els membres de l'escola i la comunitat.
- * Suport educatiu dins de l'aula ordinària. L'atenció educativa té com a objectiu buscar la manera en què els alumnes poden afavorir les seues necessitats educatives a l'aula ordinària.

Com a conclusió, podem argumentar que les característiques més importants de l'Escola Inclusiva són, especialment, les següents:

- L'escola per a tots és una escola més oberta a la comunitat, més participativa en els seus problemes i en les seues solucions.
- Hi ha més implicació dels pares i cooperació amb unes altres institucions.
- L'escola per a tots és una escola que, en respondre a diverses necessitats, ha de replantejar el seu currículum (què, com i quan ensenyar) i ha de planificar la seua activitat de manera diferent.
- L'escola per a tots és una escola que ha d'incloure serveis nous, no solament per als alumnes nous sinó també per als professors (serveis de formació, d'orientació, etc.).
- L'escola entén l'organització de l'ensenyament d'una manera diferent: com ensenyar cada dia.
- L'escola per a tots és una utopia a la qual s'al·ludeix en gairebé tots els països en què la integració avança, és un pas més en la integració, un camí que cal seguir.

Característiques que l'autor Zabalza (1999) resumeix en les següents:

- a) Una col·laboració extensiva que implica com a mínim professors, institució escolar en el seu conjunt i famílies.
- b) El treball en equip per part dels professors (en equips on s'integren els professionals que actuen com a suport).
- c) La modificació de les programacions instructives de manera que es pugui fer un treball que permeti, en com més moments millor, la incorporació a aquest de tots els subjectes de la classe.

Arran de totes aquestes argumentacions, les implicacions educatives que podem extraure de l'escola per a tots són les següents:

1. El reconeixement de la funció social i socialitzadora de l'educació i no la merament instructiva.
2. La concepció de les dificultats d'aprenentatge. Aquestes ja no són causa exclusiva dels alumnes sinó que també tenen a veure amb les oportunitats que oferim al discent en el centre escolar.
3. La concepció i l'ús dels suports educatius. Tant el docent com el centre i l'administració educativa han de proporcionar els recursos personals, materials, organitzatius, metodològics, etc. perquè l'alumne desenvolupi satisfactòriament el seu procés educatiu.
4. L'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Alumnes que han d'estar escolaritzats en tot moment sota el principi de normalització dels serveis i d'inclusió.

Indubtablement, aquestes implicacions comporten un determinat rol i aptituds concretes en el docent, així com també, uns altres factors que concisament resumeix Porter (1997):

- Un fort lideratge per part de les autoritats educatives i de les de l'escola mateix.
- Un nou rol de l'educador especial. Aquest professor ha de desenvolupar la seua tasca juntament amb el mestre de la classe ordinària. Amb l'objecte de proporcionar ajuda per facilitar la inclusió dels alumnes. Per tant, el seu treball en equip amb els mestres d'aula és continuat.
- La necessitat de comptar amb innumbrables estratègies que faciliten el suport al mestre. Entre elles podem destacar: els racons, agrupaments flexibles, tallers, horaris a la carta, espais adaptables i flexibles, plans duals, organització de sistemes de reforç (informàtica, professors de suport, etc.), La instrucció a nivells múltiples (identificar els conceptes clau que s'ensenyaran; determinar maneres diferents de presentar els continguts, tenint en compte els diferents estils d'aprenentatge; potenciar un tipus d'avaluació adaptada als diferents nivells, etc.).

Finalment, cal destacar que tant al nostre país com als Estats Units s'alcen veus crítiques en relació amb el concepte d'Escola Inclusiva que es recolzen en els aspectes següents:

- * El terme *Escola Inclusiva* substitueix el d'*Escola Integradora* en un intent per amagar el fracàs d'aquesta, en el sentit que en la pràctica no han estat molts alumnes amb deficiències els que han estat integrats a les escoles ordinàries, situació que s'agreuja en l'ensenyament secundari.
- * El terme *inclusió* pretén incloure en l'escola ordinària aquells que estaven en l'escola especial.
- * El terme *inclusió* suposa més neutralitat ideològica respecte del concepte d'escola integradora.

No solament es plantegen crítiques en relació amb el concepte d'Escola Inclusiva, sinó també amb el que realment suposen els models inclusius. Zabalza (1999) resumeix els arguments dels detractors d'aquests models en els següents:

- La integració total viola la llei. Aquesta assenyala que cada xiquet té dret a rebre l'educació més convenient per a ell.
- Un cert tipus de necessitats educatives, sobretot les vinculades a problemes emocionals d'autocontrol, d'habilitats instrumentals bàsiques, etc., no poden ser afrontades adequadament en classes i per professors normals.
- S'han demostrat més efectius els models que combinen moments conjunts i moments separats que aquells que són sempre conjunts.
- Els processos d'integració s'han d'establir cas per cas i després d'un detingut diagnòstic de les característiques de cada xiquet i de les condicions del centre al qual serà integrat.
- Una mala integració pot comportar efectes molt pertorbadors en el desenvolupament dels alumnes amb necessitats educatives especials.
- Els docents es mostren reticents a rebre a les seues classes xiquets amb una problemàtica severa i això genera formes de rebuig que al final paguen els xiquets integrats mateix.

De la mateixa manera que s'alcen veus que no són partidàries dels models inclusius, també hi ha arguments que s'alcen a favor dels innombrables avantatges que plantegen les escoles inclusives. Seguint el mateix autor, Zabalza (1999), destaca que les més importants són les següents:

- Les actuacions separades són discriminatòries.
- Qualsevol tipus de necessitat educativa pot ser coberta en una classe ordinària.

—Les actuacions separades no solen resultar eficaces i tenen més efectes secundaris negatius.

—Les actuacions separades suposen una fallida de la filosofia bàsica que tots els xiquets tenen dret a una educació igual.

—El treball integrat amb alumnes amb necessitats educatives especials al final redunda en un benefici net per a tots els alumnes de la classe.

Tot i els beneficis que comporta l'Escola Inclusiva, també és cert que els temps en què vivim no hi són proclius. L'Estat neoliberal que premia els resultats i la competència entre els centres educatius empeny perquè les institucions escolars entren en la dinàmica d'elegir els alumnes, atés que segons els resultats acadèmics es potencia o no un determinat prestigi de la institució escolar, així com també una determinada política d'inversió i incentius.

Indubtablement, apostar o no per una Escola Inclusiva dependrà, necessàriament, com assenyala Zabalza (1999) dels supòsits següents:

—Del fet que el docent assumisca la comprensivitat i la inclusió com a valors educatius, la qual cosa necessita una certa sensibilitat professional, formació, etc.

—De les alternatives que el centre escolar en el seu conjunt i cada professor dispose, conega i sàpiga manejar.

—Dels sistemes de suport habilitats en el centre escolar o fora d'aquest per donar suport al treball de cada professor (docents de suport, departament d'orientació, etc.).

—De l'estructuració del currículum a què s'haja arribat en cada centre i la manera en què aquesta organització permeta diversificar l'oferta formativa en funció de les característiques de l'alumnat.

I, especialment, crec que també per supòsits relacionats amb:

* La incorporació de l'autoavaluació com a factor de progrés.

* La promoció de la reflexió sobre la pràctica com a mecanisme de crítica constructiva.

Arguments que albiren els diferents reptes amb què es troba el professional de l'educació en l'actualitat. Reptes que són plantejats per Zabalza (1999) en els termes següents:

REPTES PER AL DESENVOLUPAMENT DE LA INCLUSIÓ

REPTES vinculats a l'Organització Escolar

Culturals: trencar mite homogeneïtat

Compromís institucional

Possibilitat d'introduir ajustos

Disponibilitat de sistemes de suport

Projecte de desenvolupament institucional

REPTES vinculats al currículum

Flexibilitat curricular
Establiment d'elements bàsics i complementaris
Instrucció individualitzada (ràtio)
Suport entre iguals (*peer tutoring*)
Treball cooperatiu (grups heterogenis)
Modificació materials
Experiències variades i multinivell

REPTES vinculats a la comunitat escolar

Cooperació entre professors
Implicació de la comunitat escolar i local
Acceptació d'un cert nivell d'incertesa

REPTES vinculats a la investigació

Definició més clara de la inclusió i de les seues condicions i efectes
Millor identificació dels aspectes bàsics que cal considerar: indicadors
Millor identificació dels efectes de la inclusió segons el tipus de deficiències o situació
Anàlisi dels efectes contextuais sobre la inclusió
Anàlisi de les actituds (de professors, pares, comunitat) per optimitzar-les

Reptes que marquen un camí difícil però no impossible cap a la inclusió. Una nova manera d'escolarització a la qual tendirem en els pròxims anys. Doncs bé, iniciem aquest camí carregat de possibilitats i de satisfaccions i que, per descomptat, necessita l'assumpció del principi següent: l'educació és responsabilitat de tots i totes.

*** 7. Escola Inclosa**

Cada vegada en la nostra societat proliferen més Escoles Incloses que no Escoles Inclusives. Les Escoles Incloses es poden definir com una entitat o organisme amb la finalitat educar però que forma part d'una altra organització més gran que no presenta pròpiament objectius educatius. És a dir, són organitzacions educatives inserides en unes altres organitzacions sense ànim educatiu.

Algunes mostres d'Escoles Incloses les trobem en:

- * Les unitats de formació dins de les empreses (formació permanent dels treballadors).
- * Unitats educatives dins de les institucions de la tercera edat: residències, centre de dia, etc. que desenvolupen accions educatives per a les persones grans.
- * Les guarderies d'empresa.

* Les escoles o aules hospitalàries.

* Les aules educatives dins de les institucions penitenciàries. Per exemple, és el cas del projecte Aula sense Murs, a la localitat de Lisandro Olmos, província de Buenos Aires, Argentina. Aquesta escola té com a particularitat el fet de funcionar a l'interior d'una unitat penitenciària, i que els seus alumnes siguen un grup de reclusos que han decidit acabar els estudis. Experiència que va nèixer bàsicament per complir tres requisits: a) ser una extensió de les activitats de l'escola i difondre la tasca silenciosa però tenaç que realitzen els docents, b) donar un espai a aquella gent que vol ser escoltada i de qui, en general, "el seu món social" es redueix a un lloc envoltat de murs i reixes, i c) generar un àmbit de participació comunitària que permeta l'assoliment de la reconexió dels interns amb el món existent "més enllà dels murs".

* Etc.

Escoles que mantenen el seu objectiu educatiu, però inserides en unes altres organitzacions destinades a unes altres finalitats que no són les pròpiament educatives.

*** 8. Escola Excloent**

"La nostra analogia consisteix en el fet que la nostra societat i els nostres sistemes escolars estan en una cruïlla. Hi ha dos camins: el de la inclusió i el de l'exclusió. Els defensors de l'exclusió promouen, encara que siga sense voler, l'elitisme. Suggereixen que alguns xiquets han d'estar segregats o que no hi ha ni el temps ni els diners necessaris per a proporcionar una educació de qualitat i promoure la igualtat de tots. La conclusió de l'opció per l'exclusió és: 'educar els millors i cuidar la resta'. L'exclusió accepta la validesa d'una 'classe inferior' permanent en la nostra societat" (Stainback i Stainback, 1999, p. 15).

Com es pot imaginar, l'escola excloent és aquella que deixa fora, rebutja i impedeix a determinades persones que entren a les institucions escolars, bé siga per raons d'amenaça, per la bona imatge de l'escola, etc. perquè poden fer baixar el rànquing i les comparatives dels resultats dels centres, per qüestions relacionades amb el fracàs escolar, la conflictivitat a les aules, etc.

Escoles que són prova evident de l'estat neoliberal en què vivim i que en comptes de tancar-se en la seua closca haurien d'obrir-se a la comunitat i buscar noves fórmules que incidiren en anar construint una escola que siga reeixida per si mateixa i sense arribar a comparar-se amb les altres, atès que cada escola és única i irrepetible.

5. Consideracions finals

Al llarg d'aquest capítol s'ha pretès acostar-se a una qüestió motiu de profundes reflexions i no exempta de polèmica: el centre escolar. S'han presentat diferents concepcions, els trets i les peculiaritats que la defineixen. A grans trets, s'ha recuperat el sentit històric de l'escola, les idees que van configurar i configuren el pensament educatiu i s'ha vist com molts dels seus plantejaments han calat i han repercutit en la proliferació de nous escenaris d'escolarització. Per exemple, moltes de les crítiques ja clàssiques d'Illich, Reimer, Goodman, etc. han estat l'origen dels moviments neodesescolaritzadors en l'actualitat (escoles a casa, etc.).

A més, en aquest capítol hem pretès dilucidar nous models emergents d'escola que intenten oferir-nos una visió de cap a on caminem, i el que encara és més important, el que ens falta encara per canviar, per adequar-nos a aquest nou escenari que és l'escola del segle XXI. Peter Szil afirma que l'educació formalitzada ha complit la seua funció vital en els segles XIX i XX i ha contribuït, precisament, a que avui tinguem una societat tan matisada que necessita diferents formes d'educació. Només l'esdevenir del temps ens entreveurà el futur d'aquestes noves organitzacions: les Escoles Alternatives, les Escoles en Xarxa, les Escoles a Casa, les Ciutats Educadores, les Comunitats d'Aprenentatge, l'Escola Inclusiva, l'Escola Excloent, etc. Algunes d'aquestes noves formes d'organització es constitueixen com a veritables nuclis de participació, ajuda mútua i experiències dialògiques.

Després de la revisió realitzada, coincidim amb la professora Canton (2004a, p. 127) sobre l'existència d'una sèrie de línies comunes que dirigeixen l'escola del segle XXI. Aquestes línies les podem resumir en les següents:

1. La tendència a la institucionalització, la formació i l'escolarització de tots els àmbits de la vida humana: educació formal, no formal, informal, les professions, les edats, el lleure, etc.
2. La tendència a la desinstitucionalització de l'educació, derivada dels moviments antiescola, com s'ha comentat amb anterioritat. Corrents que es concreten en l'educació en la família, educació fora de l'escola, l'escola sense parets, etc.
3. La tendència a la construcció de xarxes d'escoles amb una pedagogia diferenciada, amb missió i visió pròpia, i treball relacionat amb la línia compartida d'ideals educatius per a la societat digital.

A més d'aquestes tendències, afegim unes altres línies d'actuació que incideixen bàsicament en:

4. La tendència d'entendre la ciutat com a recurs d'aprenentatge, d'aprendre de la ciutat, aprendre a la ciutat i aprendre la ciutat, amb l'objectiu que els ciutadans aconseguisquen dur a terme una acció participativa i transformadora de la pròpia ciutat.
5. La tendència a la transformació social i cultural del centre escolar així com també l'entorn per aconseguir una societat de la informació per a totes les persones, basada en l'aprenentatge dialògic, i a una educació integradora i participativa.

Finalment, voldríem comentar que les noves formes d'escolarització ens han permès conèixer i entendre les organitzacions escolars pròpies d'un futur immediat, però, sobretot, ens han servit per tenir consciència dels perills que també tenallen les escoles del futur. Els indicadors que amenacen la descomposició de l'organització escolar són, segons Canton (2004, p. 249-250), els següents:

- * L'erosió del temps de treball, per una banda, la concentració de l'horari i calendari escolar (jornada contínua, etc.), i per una altra, l'augment de temps dels professors fora de l'aula.
- * La desafecció cap a l'organització (manca de compromís dels professors, no volen saber res una vegada conclusa la jornada laboral, etc.).
- * L'hostilitat cap a la participació de la comunitat.
- * La resistència cap a la innovació i el canvi.
- * Clima d'incertesa per la gran acceleració del coneixement.
- * Formació permanent.
- * Èxode del professorat (desprestigi de la professió docent, etc.).
- * Etc.

Aspectes als quals afegiríem els següents:

- * Dificultats per a la relació amb les famílies (pares separats, etc.).
- * L'absència de serveis de suport a l'escola.
- * L'ambient social de superficialitat i banalització.
- * Les polítiques privatitzadores i de mercantilització de l'educació.

Per contrarestar aquests perills considerem que l'escola s'ha d'integrar en les noves xarxes culturals, seguint sempre la brúixola de l'equitat, la justícia social, la igualtat d'oportunitats i els valors democràtics, tot i les dificultats que això comporta. A més, és evident com assenyala Martín-Moreno Cerrillo (2007) que la transició d'un centre educatiu convencional a un centre educatiu versàtil "no és una tasca senzilla i més no es veu dificultada per la forta resistència al canvi dels paràmetres organitzatius que es detecta tant en les Administracions Educatives com en gran part del professorat i dels equips directius de les institucions escolars". (p. 428).

En definitiva, el que es pretén és que els futurs professionals de l'educació siguin conscients de la proliferació de diferents models emergents d'escola, de la necessitat de repensar les funcions de la institució escolar i els seus nous escenaris de manera que, pas a pas, puguem anar adaptant-nos a l'entorn cada vegada més canviant i complex. Un desafiament al qual ens enfrontem cada dia tots i totes els/les professionals de l'educació.

—Referències bibliogràfiques

- AGUADED, I. i CABERO, J. (2002): *Educar en red*. Málaga: Aljibe.
- AGUILERA, J. M. (1999): *Aprendiendo en la era de la información*. Madrid: Anaya, colección «Anaya Alauda».
- ALBERICIO, J. J. (1997): *Las organizaciones flexibles*. Barcelona: Edebé.
- ALFIERI, F. (1976): *Profesión maestro I*. Barcelona: Avance.

- ALFIERI, F. (1998): "El paper del municipi en la ciutat educadora", en DDAA: *Pensar la ciutat des de l'educació*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- ALONSO, M. J. (2002): "Para saber más". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 316.
- ANDERSON, P. (2000): *Los orígenes de la posmodernidad*. Barcelona: Anagrama.
- ANDREU, R. M.; RICART, J. i VALOR, J. (1996): *La Organización en la Era de la Información*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- ANTÚNEZ, S. (1994): *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Horsori, p. 13-34.
- APARICI, R. (2000): *Nuevas tecnologías: comunicación y educación*. Madrid: UNED.
- ARBUÉS, M. T. (1997): *El Perfil de las organizaciones que aprenden*. Madrid: Alta dirección.
- ARGYRIS, C. (1993): *Cómo vencer las barreras organizacionales*. Madrid: Díaz de Santos.
- ARNÁIZ, P. (1996): "Las escuelas son para todos". *Siglo Cero*, núm. 27 (2), p. 25-34.
- AYUSTE, A. i altres (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica: Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- BAKER, P. J. (1991): "Metaphors of Mindful Engagement and Vision of Better Schools". *Educational Leadership*, vol. 48, núm. 7, abril, p. 32-35.
- BALL, S. J. (1993): "La gestión como tecnología moral", en. S. J. BALL (comp.): *Foucault y la ecuación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- BANYLEY, T. (2001):
<<http://www.indexnet.santillana.es/rsc2/ponenciasprimavera/educación.html>>
(consultat el 10 de desembre de 2002).
- BARCELÓ, M. (1998): "La nueva sociedad del conocimiento", en: J. GOULA i altres: *La sociedad del conocimiento*. Barcelona: Beta Editorial, p. 15-31.
- BELTRÁN, F. i SAN MARTÍN, A. (2000): *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- BELTRÁN, F. (2000): "Las organizaciones educativas: encrucijadas de conflictos". *Kikiriki*, núm. 55-56, p. 97-125.
- BELTRAN, F. (2005): "Una travesía por las metáforas y la gestión", en: *Travesías de las organizaciones educativas*. Alzira: Alemania, p. 63-82.
- BLANCO, R. (2001): "Presentación del número especial sobre globalización". *Revista de Educación*, núm. extraordinari sobre globalització, p. 5-11.
- BOLÍVAR, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis. Educación.
- BOLÍVAR, A. (2004): "La salud de la investigación en organización escolar". *Revista de Organización y Gestión Educativa*, febrer-març, núm. 1.
- CABERO, J. (2000): "La formación virtual: principios, bases y preocupaciones", en: R. PÉREZ (coord.): *Redes, multimedia y diseños virtuales*. Universitat d'Oviedo: Departament de Ciències de l'Educació, p. 83-102.
- CALATAYUD, A. (2008): *La escuela del futuro. Hacia nuevos escenarios*. Madrid: CCS.
- CALATAYUD, A. (2009): *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Málaga: Aljibe.
- CANO, E. (2003): *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: La Muralla.
- CANTÓN, I. (2002): "Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento", en: <<http://www.gestiondelconocimiento.com/documentos2/icanton/escolar.htm>>
(consultat el 3 de gener de 2003).
- CANTÓN, I. (2004): *Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- CANTÓN, I. (2004a): *La organización escolar. Normativa y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CARBONELL, J. (2001): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CARDONA, J. (1996): "La evaluación externa de centros educativos" (cap. 13), "La evaluación interna de centros educativos" (cap. 14), en: M. LORENZO DELGADO (coord.): *La organización y gestión de centros educativo: Análisis de casos prácticos*. Madrid: Universitas, p. 391-417 i 418-443.
- CARDONA, J. (2001): *Elementos de teoría organizativa del centro escolar*. Madrid: Sanz y Torres.
- CASAS, M. i TOMÁS, C. (1997): "La escuela y la ciudad, colaborando para establecer un eficaz diálogo educativo", en: J. GAIRIN i P. DARDER: *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona: Cisspraxis, p. 84/15-84/31.
- CASTELLS, M. (1998, 2000, 2002): *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CASTELLS, M. (1996): "El futuro del estado del bienestar en la sociedad informacional". *Sistema*, núm. 131, p. 35-53.
- CEBRIAN, M. (coord.) (2000): *Internet en el aula. Proyectando el futuro*. Universidad de Málaga: Proyecto Grim.
- CHOMSKY, N. i RAMONET, I. (1995): *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Ariel.
- CIRIGLIANO, F. (1973): *Juicio a la escuela*. Buenos Aires: Humanitas.
- CISCAR, C. i URÍA, M. E. (1986): *Organización Escolar y acción directiva*. Madrid: Narcea.
- CONNELL, R. W. (2000): "Escuelas, mercados y justicia: la educación en un mundo fracturado", en: *Kikiriki*, núm. 55-56, p. 4-13.
- CORONEL, J. M. (1998): *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Universitat de Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- COUSINET, R. (1972): *La Escuela Nueva*. Barcelona: Luis Miracle.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. núm. 316, septiembre de 2002. Monogràfic sobre Comunitats d'Aprenentatge.
- DALIN, P. i RUST, V. (1989): *Can Schools Learn?* Londres: NFER-Nelson. Windsor.
- DAVARA, M. A. (1996): *De las autopistas de la información a la sociedad virtual*. Pamplona: Aranzadi.
- DDAA (1998): *Repensar la escolarización. Revista de Estudios del Currículo*. Monográfico. Barcelona: Pomarés Corredor.
- DDAA (1998a): "Comunidades de aprendizaje. Monográfico". *Aula de Innovación Educativa*, núm. 72, p. 49-60.
- DE MIGUEL, M. (1989): "Modelos de investigación sobre organizaciones educativas". *Revista de Investigación Educativa*, vol. 7., núm. 13, págs. 21-56.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- DELVAL, J. (2000): *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- DELVAL, J. (2002): *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*. Barcelona: Ariel.
- DEWEY, J. (1916): *Democràcia i Escola*. Vic: Eumo.
- DEWEY, J. (1967): *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLIVOL, L.; SOLER, M. i VALLS, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELIADE, B. (1971): *La escuela abierta*. Barcelona: Fontanella.

- ESCUADERO, J. M.; GONZÁLEZ, M^a T. i DEL CERRO DEL VALLE, J. (1998): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Murcia: Diego Marín/I.C.E. de la Universidad de Murcia.
- ESCUADERO, J. M. (1990a). "El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración". *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, p. 189-222.
- ESCUADERO, J. M. (1990b): "Formación centrada en la escuela", en J. LÓPEZ YÁÑEZ i BERMEJO CAMPOS (coord.): *Actas de las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo: Nuevas Perspectivas Organizativas*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla, p. 7-36.
- ESTAÑAN, L. S. (1992): "El centro como núcleo de las redes de recursos educativos". Comunicación presentada en *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. "Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo". Grupo de Investigación Didáctica (GID). Sevilla: Kronos (2 vols.), p. 139-140.
- FAURE, E. (1976): *Aprender a ser*. Alianza Editorial/Unesco. Granada: Universitat de Granada.
- FENNELL, J. (1979): "Dewey on Rousseau: Natural development as the aim of education". *The Journal of Educational thought*, núm. 13. (2): p. 109-120.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. i ROGERO, J. (2001): *Escuela Pública. Democracia y poder*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ, A. i SARRAMONA, J. (1981): *La educación: constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- FERNÁNDEZ, M. (1990): *La cara oculta de la escuela*. Madrid. Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ, M. (1994): *Las organizaciones a debate*. Granada: Universitat de Granada.
- FERREIRO, J. (2000): "El cole en casa.com". *Padres y Maestros*, núm. 251, p. 20-24.
- FERRIERE, A. (1971): *La escuela activa*. Madrid: Studium.
- FERRY, G. (1971): *El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa*. Barcelona: Fontanella.
- FLECHA, R.; MASDEU, J. i VALLS, R. (2000): "Les comunitats d'aprenentatge". *Transversal*, març (11), p. 54-57.
- FREINET, C. (1974): *La educación por el trabajo*. Mèxic: Fondo de Cultura Económico.
- FREINET, C. (1996): *La escuela moderna francesa, guía práctica para la organización, material, técnica y pedagógica de la escuela popular*. Madrid: Morata.
- FREINET, E. (1975): *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona: Laia.
- FREINET, E. (1978): *¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?* Barcelona: Laia.
- FREIRE, P. (1973a): *¿Extensión o comunicación?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1973b): *La educación práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1975): *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1978): *Educación Liberadora*. Madrid: Zero.
- FREIRE, P. (1994): "Educación y participación comunitaria", en M. CASTELLS, R. FLECHA, P. FREIRE, D. GIROUX, D. MACEDO i P. WILLIS (eds.): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- GAIRÍN, J. (1987): "El objeto de estudio de la Organización Escolar". *Educación*, núm. 15., Departament de Pedagogia i Didàctica de la Universitat Autònoma de Barcelona.

- GAIRÍN, J. (1996): "Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques", en G. DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ i J. MESANA LÓPEZ (coords.): *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Escuela Española, p. 15-67.
- GAIRÍN, J. (1996a): *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla, p. 69-102.
- GAIRÍN, J. (2002): "La evaluación de centros educativos", en S. CASTILLO (coord.): *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Education/Prentice Hall.
- GÓMEZ, C. i VILA, I. (coords.) (2001): *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.
- GONZÁLEZ, M. T. (2003): "Las organizaciones escolares: Dimensiones y características", en M. T. GONZÁLEZ, J. M. NIETO i A. PORTELA: *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación, p. 25-40.
- GONZÁLEZ, M. T. (1987): "La escuela como organización. Algunas imágenes metafóricas". *Anales de Pedagogía*, núm. 5, p. 27-44.
- GONZÁLEZ, M. T. (1990): "Investigación en organización escolar. El análisis de la cultura organizativa". *Anales de Pedagogía* (Univ. de Murcia), núm. 8, p. 41-51.
- GONZÁLEZ, M. T. (1993): "Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas", en: J. GAIRÍN i S. ANTÚNEZ: *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.
- GONZÁLEZ, M^a. T. i SANTANA, P. (1999): "La cultura de los centros, el desarrollo del currículo y las reformas", en J. M. ESCUDERO (ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis, p. 321-341.
- GONZÁLEZ, M^a. T. (1992): "El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros". *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Universidad de Sevilla, p. 141-158.
- GONZÁLEZ, M^a. T. i NIETO, M. (1998): *Modelos teóricos de Organización Escolar*. Murcia: ICE Universitat de Murcia.
- GOODMAN, P. (1973): *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Fontanella.
- GREENFIELD, T. B. (1995): "Towards a theory of School Administration: The Centralita of Leadership". *Educational Administration Quarterly*, núm. 31 (1), p. 61-85.
- HANDY, C. i AITKEN, R. (1986/1989): *Understanding Schools as Organizations*. Londres: Penguin Books.
- HARGREAVES, A. (2003): *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- HARRISON, M. (1988/1998): *Diagnosing Organizations. Methods, Models and Processes*. Newbury Park: Calif. Sage Publ.
- HOYLE, E. (1986): *The politics of school management*. Bungay, Suffolk, Londres: Hodder and Stoughton.
- HUGET, T.; PLANAS, M.; SEGUER, M. i VILELLA, M. (2002): *Intervenció psicopedagògica des d'una perspectiva insitucional, en L'assessorament psicopedagògic als centres educatius*. Barcelona: Graó.
- HUSEN, T. (1987): *La escuela a debate. Problemas y futuro*. Madrid: Narcea.
- ILLICH, I. i altres (1975): *Educación sin escuelas*. Barcelona: Península.
- ILLICH, I. (1974): *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?* Buenos Aires: Editorial Búsqueda.
- ILLICH, I. (1976): *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barrol.
- JAUSSI, M. L. i LUNA, F. (2002): "Comunidades de aprendizaje. Transformar en lugar de adaptar". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 316.

- KOHOL, H. (1972): *Autoritarismo y libertad en la enseñanza*. Barcelona: Ariel.
- LAPASSADE, G. (1977): *Autogestión pedagógica*. Barcelona: Granica.
- LOBROT, M. (1974): *Pedagogía Institucional*. Buenos Aires: Humanites.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2001): "Globalización y metapolíticas en educación". *Revista de Educación*, número extraordinari sobre globalització i educació, p. 231-250.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2001a): *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. Madrid: La Muralla.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. i altres (2003): *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. i SÁNCHEZ MORENO, M. (1994): *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso Libros.
- LÓPEZ, J. i SÁNCHEZ, M. (1994): *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso, p. 13-37.
- LORENZO DELGADO, M. (1995): *Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- LORENZO, M. (coord.) (2003): "Las nuevas formas de escolarización". *Monogràfic. Temáticos*, núm. 8. Escuela española.
- MARCELO, C. i ESTEBARANZ, A. (1999). "Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio". *Educación*, núm. 24, p. 47-69.
- MARTIN-MORENO, Q. (1996): "Relación entre el centro educativo y el entorno", en J. GAI RÍN i altres: *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.
- MARTÍN, M. (2003): "La calidad como referente actual para las nuevas instituciones educativas" en M. LORENZO DELGADO (coord.): *Las Nuevas Formas de Escolarización*. Barcelona: Escuela Española. Juny.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992): "Movimientos de renovación pedagógica". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 199.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1993): "Los MRP o el compromiso en la escuela". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 220.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2001): "La escuela de la posmodernidad". *Revista: Aula de Innovación Educativa*, núm. 98, p. 57-59.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2005): "Lo que nunca reforman las reformas". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 348, p. 108-111.
- MARTIN-MORENO CERRILLO Q. (1999): "Macrodesafíos a los que se enfrentan las organizaciones educativas actuales", en DDAA: *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Volumen I. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MARTIN-MORENO CERRILLO Q. (2003): "Las escuelas Chárter", en DDAA: *Organización escolar diferencial. Modelos y estrategias*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MARTIN-MORENO CERRILLO, Q. (2007): "Desafíos persistentes y emergentes para las organizaciones educativas" *Bordón*, núm. 59 (2-3), p. 417-429.
- MEDINA, A.; SEVILLANO, M. L. i CASTILLO, S. (coord.) (1995): *Líneas de investigación del área de la Didáctica y Organización Escolar en la Universidad española*. Madrid: UNED.
- MEJIA, M. R. (1996): *Refundación de la escuela y de la educación*. Encuentro Internacional "Modernidad y Educación". Santiago de Chile, 10-11 juliol de 1996.
- MORGAN, G. (1986/1990): *Imágenes de la organización*. Madrid: Ra-ma.
- MORIN, E. (1997): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MUNICIO, P. (1986): "Organización", en: GÓMEZ DACAL, G. (coord.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Administración Educativa*. Madrid: Anaya, p. 315-321.

- MUNN, P.; LLOYD, G. i CULLEN, M. A. (2000): *Alternatives to Exclusion from School*. Londres: Paul Chapman Publishing Ltd.
- NEILL, S. A. (1973): *Hablando sobre Summerhill*. Mèxic: Mexicanas reunidas.
- NEILL, S. A. (1974/ 1981): *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Mèxic: F.C. E.
- NEILL, S. A. (1975): *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*. Mèxic: Editores mexicanos Unidos.
- NEILL, S. A. (1981): *Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Mèxic: Fondo de Cultura económica.
- NIETO, J. (2004): "Metáforas para comprender los centros escolares como organizaciones", en J. M. MORENO OLMEDILLA (coord.): *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Madrid: UNED.
- OLIVA GIL, J. (2000): *La escuela que viene*. Granada: Pomarés.
- OURY, F. i VASQUEZ, A. (1974): *Hacia una pedagogía del siglo XX*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- OWENS, R. (1976/80): *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana.
- PADILLA, A. i ÁGUILA, A. R. (2001): *Las formas organizativas en la economía digital. De la estructura simple a la organización en red y virtual*. Madrid: Rama, p. 35.
- PALACIOS, J. (1979): *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- PALMER, L. B. i GAU, R. (2003): *Charter school authorizing: Are Schools Making the Grade?* Washington DC: Fordham Institute.
- PEPENOE, J. (1975): *Summerhill*. Barcelona: Laia.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en J. GIMENO i A. PÉREZ: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, p. 338-429.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2001): "La función educativa de la escuela pública actual", en J. GIMENO (coord.): *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid: Akal.
- PESTALOZZI, J. E. (1928): *Cartas sobre la Educación Primaria*. Madrid: Ed. de la Lectura.
- PFEFFER, J. (1993): *El poder en las organizaciones*. Madrid: McGraw Hill.
- PLANAS, J. (2004): *La escuela y la nueva ordenación del territorio*. Barcelona: Octaedro.
- RAYMOND, M. (2003): *The Performance of California Charter Schools*. Califòrnia: Hoover Institution.
- REIMER, E. (1973/75): *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral Editores S.A.
- REY, G. i VEGA, C. (2002): "Fase de sensibilización. Aprender entre todos y todas". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 316.
- RICART, J. E. (1997): "Nuevas formas organizativas: características", en: J. E. RICART i J. L. ÁLVAREZ: *Cómo prepararse para las organizaciones del futuro*. Barcelona: Folio, p. 11-35.
- ROGERS, C. (1966): *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- ROGERS, C. (1975): *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- ROUSSEAU, J. (1969): *El Emilio*. Madrid: Edaf.
- SABIRÓN, S. F. (1999): *Organizaciones escolares*. Saragossa: Mira.
- SAENZ, O. (1985): *Organización escolar*. Madrid: Anaya.

- SAN MARTÍN, A. (2002): "Hacia un reparto equilibrado del poder en las organizaciones escolares". *Revista de Organización y Gestión Educativa*, núm. 4, juliol-agost de 2002.
- SAN MARTÍN, A. i BELTRÁN, F. (2002): "La complejidad de la mirada a la escuela actual", en: E. MARTÍN RODRÍGUEZ (coord.): *Desarrollo de las instituciones educativas*. Madrid: UNED, p. 51-67.
- SAN MARTÍN, A. i BELTRÁN, F. (2002): "Las instituciones educativas como objeto de estudio", en: E. MARTÍN RODRÍGUEZ (coord.): *Desarrollo de las instituciones educativas*. Madrid: UNED, p. 21-33.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Màlaga: Aljibe, cap. IV.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997): *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en consejos escolares de centros*. Archidona: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2003): *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: Muralla.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2007): *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Argentina: Homo Sapiens, p. 27-37.
- SARRAMONA, J. (2002): *Los desafíos de la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- SARRAMONA, J. i MARQUES, S. (1985): *¿Qué es la Pedagogía? Una respuesta actual*. Barcelona: CEAC.
- SEOANE, J. (1994): "Reevaluación del concepto de organización", en A. RODRÍGUEZ: *Las organizaciones a debate*. Granada: Universitat de Granada.
- SNYDERS, G. (1971/72): *Pedagogía progresista*. Madrid: Marova.
- STAESSENS, K. (1993): "Identification and Description of Professional Culture in innovating Schools". *Qualitative Studies in Education*, núm. 6 (2), p. 111.128.
- STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STOLL, L. (2004): *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- SUCHODOLSKI, B. (1971): *Tratado de pedagogía*. Barcelona: Península.
- TEDESCO, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- TITONE, R. (1966): *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.
- TORRES, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- TRILLA, J. (1985): *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona: Laertes.
- TRILLA, J. (1996): "Escuela tradicional. Pasado y presente". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 253, p. 14-19.
- TRILLA, J. (1999): "La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos". *Cuadernos de pedagogía*, núm. 278, p. 44-48.
- TYLER, R. (1991): *Organización Escolar*. Madrid: Morata.
- VARELA, J. i ÁLVAREZ, F. (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- VARELA, J. (1991): "Una reforma educativa para las nuevas clases medias", *Archipiélago*, núm. 6, p. 68.
- VASQUEZ, A. i OURY, F. (1971): *De la clase coopérative a la pédagogie institutionnelle*. París: Maspero.
- VEUGELERS, W. i ZIJLSTRA, H. (2002): "Redes de escuelas: una herramienta poderosa". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 319, diciembre.
- VILA, I. i CASARES, R. (2009): *Educación y Sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.

- WELLS, G. (2006): “La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad”, en: DDAA: *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M. A. (1999): “Nuevas orientaciones en la atención a la diversidad”. *Congreso Internacional sobre la Atención a la Diversidad*. Santiago de Compostel·la.
- ZABALZA, M. A. (2000): “Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras”. Madrid: Actas del *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*, p. 24.
- ZUDAIRE, B. i LAVADO, J. (2002): “Fase de selección de prioridades y organización. No todo es posible al mismo tiempo”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 316.