



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Revisió de la unitat com a element bàsic de l'organització de l'escola primària

Tomeu Quetgles Pons

FEBRER 1990

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill



MESA: D.

"Revisió de la unitat com a element bàsic
de l'organització de l'escola primària"

Tomeu QUETGLES PONS

Departament de Ciències de l'Educació

Universitat de les Illes Balears

Ctra. de Valldemossa, km 7.5, Telèfon (971) 207111, ext. 220

07071 - Palma de Mallorca

RESUM

L'objecte de la present comunicació és la revisió de la unitat, considerada com a element bàsic del sistema escola, per tal de descobrir-ne les característiques essencials, les raons que semblen justificar el seu ús com a peça elemental en l'organització de l'escola, les disfuncions que genera l'aplicació estricta de la seva concepció actual, i les alternatives que podrien plantejar-se -des de la seva modificació fins a la proposta de nous elements organitzatius- per tal de donar lloc a una nova estructura de l'agrupament dels alumnes i del pla docent, que possibiliti els canvis curriculars que se requereixen.

REVISIÓ DE LA "UNITAT" COM A ELEMENT BÀSIC DE L'ORGANITZACIÓ DE L'ESCOLA PRIMÀRIA

A partir de la Llei General d'Educació de 1970 ha estat habitual designar els centres escolars en funció de llur nombre d'unitats, en especial els centres públics d'E.G.B. El model bàsic era el del centre de vuit unitats; és a dir, una unitat per a cada un dels vuit anys d'estudis de l'Educació General Bàsica. Necessitats de més places escolars i disponibilitats de sòl municipal podien donar lloc a centres amb més capacitat; ara bé, el nombre d'unitats d'aquests centres havia de ser un múltiple del número bàsic; així se construïren centres de setze i vint-i-quatre unitats...

Certament era més fàcil determinar per via legal el nombre d'anys d'estudis de l'E.G.B. que aconseguir que la demanda de places s'adaptàs a l'oferta de les escoles. Malgrat que els projectes arquitectònics tenguessin en compte les necessitats del moment, variacions en la taxa de fecunditat i en la de migració podien desajustar fàcilment les previsions inicials. Finalment, les escoles havien d'adaptar-se a les fluctuacions de demanda de places escolars: modificacions de l'espai del projecte inicials, reconversions funcionals, annexos, etc. són el testimoni d'un procés d'adaptació que no necessàriament podem donar per conclús.

Allò que no ha sofert gaires transformacions, en canvi, ha estat el concepte mateix d'unitat. Podem preguntar-nos quines són les notes que caracteritzen aquest concepte. Tal volta aquestes notes serien:

- a) entre el conjunt d'unitats d'un centre escolar s'hi reparteix tot el conjunt d'alumnes i a cada unitat hi estan assignats en exclusiva un grup d'alumnes: cada alumne pertany a una i només una unitat;
- b) el nombre dels alumnes que constitueix cada unitat ve delimitat per un mínim i un màxim establerts per l'administració educativa;
- c) la unitat està constituïda per alumnes que cursen el mateix any d'estudis, o, si més no, anys d'estudis successius;
- d) la composició de la unitat roman constant durant tot l'any acadèmic;
- e) els alumnes d'una unitat romanen junts tot el temps de classe i durant totes les classes;
- f) cada unitat té assignat un professor-tutor;
- g) cada unitat necessita, com a mínim, una aula: no pot haver-hi més unitats que aules (o espais habilitats per a servir com a tals).

Aquestes característiques han donat lloc a que, dins el sistema escola, el sub-sistema unitat quedàs constituït per tres elements -grup, professor, aula- en una forta interacció. Especialment en l'educació pre-escolar i en els cicles inicial i mig, on el professor se fa càrrec de la docència de totes -o quasi totes-

les àrees a la seva unitat, ha estat habitual que entre cada una de les tres parelles formades pels tres factors esmentats existís una forta relació, que, en molt de casos, podríem qualificar com a exclusiva i recíproca. Com a contrapès de tan forta intra-relació, no era imprevisible que entre sub-sistemes així constituïts se donàs un nivell molt feble d'interrelació ("loosely coupled systems"). Per definició, les interrelacions havien de produir-se fora del temps i l'espai de la classe; és a dir, en el temps d'esplai, en l'hora d'"exclusiva", en les activitats extra-escolars...

En el cicle superior la situació havia de ser diferent en la mesura que el professor estava més aviat assignat a una àrea o àrees del curriculum i no a un grup d'alumnes. En aquest cicle, l'aula podia estar assignada a un grup d'alumnes o a un professor (o a una àrea). L'absència d'una relació exclusiva entre grup i professor s'ha vingut manifestant en la complexitat en la confecció de l'horari corresponent a aquest cicle. Des d'aquest punt de vista, l'organització de la segona etapa o cicle superior de la EGB ha vingut presentant una problemàtica més semblant a la del batxillerat que a la de la primera etapa.

La unitat, tal com l'hem descrita, ha estat i se mantén com la peça bàsica de la construcció de l'organització escolar, a despit de les possibilitats d'altres alternatives, com haurien pogut ésser el nivell -cada nivell correspon a un any dels estudis- o el cicle.

La unitat com a grup d'alumnes

Cada alumne pertany necessàriament i en exclusiva a alguna unitat. Les unitats poden ser vistes com el resultat o d'un agrupament o d'una divisió de l'alumnat d'un centre escolar.

En el primer cas, els alumnes matriculats a una escola serien agrupats segons diferents criteris -sexe, edat, llengua, etc. El criteri més usual és el de l'any d'estudis que s'ha de cursar, que depèn bé de l'edat o dels anys d'estudis cursats. En el cas d'utilitzar aquest criteri, el nombre de grups seria igual al nombre d'anys que duren els estudis impartits en aquell centre, però els grups resultants podrien ser molt diferents quant a llur tamany. Com podem veure no sempre coincideixen els nombre d'unitats i el nombre d'anys d'estudis.

Si consideram les unitats com el resultat d'una divisió, és clar que el dividend és el nombre total d'alumnes del centre escolar; ara bé, quin és el divisor? El nombre de docents a temps complet? El nombre d'aules o espais susceptibles de ser habilitats com a tals? El més petit d'aquests dos números?

Es ben cert que el nombre d'unitats ve limitat pels recursos de personal i d'espai docent disponibles: el número d'unitats no pot ser superior a l'inferior dels dos números, d'aules i de professors. Tanmateix les unitats no deriven mai d'una senzilla

divisió del total d'alumnes pel número de professors o aules disponibles. Tal procediment donaria grups del mateix tamany, però no resoldria la qüestió particular de determinar a quin grup va cada alumne.

Com veurem més envant les unitats resulten d'un procés mixte d'agrupament i de divisió. El que ara importa remarcar és que cada alumne pertany a una i només una unitat.

La unitat com a nombre d'alumnes determinat

Raons educatives aconsellen no ultrapassar un màxim d'alumnes per mestre; raons econòmiques aconsellen no anar més avall d'un mínim. És habitual associar el nombre d'alumnes per mestre, la ratio, amb la qualitat de l'ensenyament: hom hi veu una relació inversa. La lluita per la qualitat de l'ensenyament se redueix moltes vegades a una lluita per disminuir el nombre d'alumnes per mestre i per dignificar el sou dels ensenyants. És ben bo de comprendre Coombs quan afirma que l'ensenyament és "una indústria de costos creixents", ja que a tots els sistemes escolars la partida corresponent als salaris dels professors és la més important de totes les despeses de funcionament.

Davant aquestes amenaces, els economistes aconsellen l'establiment d'un nombre mínim d'alumnes, les unitats per sota del qual han de desaparèixer o fusionar-se. D'aquí venen totes les polítiques de concentració i tota la problemàtica del transport escolar.

El màxim, el mínim, la ratio, depenen en cada cas del punt de compromís entre pedagogia, economia... i demografia! Podem observar com, en el cas espanyol i a gairebé tots els països desenvolupats, la ratio en el nivell primari va davallant amb el temps, encara que no sigui tant per un augment del nombre de mestres, com pels efectes de la reducció de la natalitat.

Incidentalment convendrà dir que l'ús de la ratio com a indicador estadístic requereix precaució, per quant, essent un mitjà, pot amagar grans desigualtats. El que resulta, en canvi, més decisiu és el nombre màxim d'alumnes per unitat, arribat al qual s'ha de procedir necessàriament a una divisió del grup. Aquest nombre màxim pot ser molt més il·lustratiu a les comparacions entre diferents sistemes escolars.

Sigui quin sigui el grup bàsic -unitat, nivell, cicle, escola unitària- resultat del procés de agrupament de l'alumnat, serà afectat per les precedents consideracions de tamany. La qüestió no és el nom del grup bàsic, sino el nombre dels seus components.

Hi ha un nombre ideal? Els individualistes radicals dirien que sí: un! En els altres casos, pot donar-se una divergència notable d'opinions. Nosaltres pensam que a cada mètode didàctic, a cada activitat, li convé un nombre i una composició. Si hom pensa exclusivament en el model didàctic en que el professor és

l'emissor i cada un dels alumnes és el receptor d'un mateix missatge, és natural que hom cerqui de reduir i d'homogeneitzar al màxim el nombre de receptors. Si, en canvi, hom vol aplicar alguna versió del mètode de projectes o de treball en equip, potser sigui convenient treballar amb un nombre d'alumnes que permeti una estructuració del grup en sub-grups.

Si el que compta és només la relació de cada alumne amb el seu mestre, és natural que aquest vulgui tenir un nombre petit d'alumnes per poder dedicar més atenció a cadascun d'ells. Si compten també les relacions entre els alumnes i l'aprenentatge de l'autonomia respecte de la figura de l'adult, tal volta convengui pensar en equips i en grups, en el si dels quals els equips se relacionen.

Independentment del nombre d'elements del grup, el que és important és saber estructurar-los en funció dels requeriments de la dinàmica del grup i de les activitats que s'han de dur a terme. D'aquesta manera, el grup pot tenir una estructura més o menys "permanent" i/o unes estructures canviants en funció de les activitats a realitzar.

Aquestes possibilitats de estructuració i reestructuració interna del grup estan en mans del seu tutor; en canvi, en relació a les altres, cada unitat apareix com un conjunt tancat, amb un nombre i una composició invariables durant, com a mínim, tot un any acadèmic.

La unitat com a grup d'alumnes del mateix any d'estudis

El primer objectiu de l'agrupament de l'alumnat és formar grups d'alumnes del mateix nivell d'estudis. En la mesura que hi ha una correspondència entre nivell d'estudis i any d'estudis, podem dir que hom pretén la constitució de grups on tots els alumnes cursin el mateix any d'estudis.

En el cas que el nombre d'alumnes que cursen un any d'estudis determinat sigui inferior al mínim establert per la autoritat educativa per a la creació d'una unitat, caldrà pensar en alguna fusió d'aquest grup amb algun altre corresponent a un nivell immediat anterior o posterior. Si en canvi el nombre d'alumnes que cursen un determinat any d'estudis és superior al màxim autoritzat, aleshores s'ha de considerar la possibilitat de crear més d'una unitat per a aquell any d'estudis.

Això que és tan senzill de dir, a la pràctica no sòl ser tan bo de fer: la realitat -el número de nins i nines que cursen cada any d'estudis- sòl resistir-se a encaixar en els esquemes racionals -el mateix número de grups per a cada any d'estudis, cada un d'ells amb el número correcte d'alumnes. Encara que cada any se produís el mateix nombre de naixements i el balanç migratori de nins en edat escolar fos constant, la pròpia dinàmica de l'escolarització -promocions, repeticions, abandons- trastocaria fàcilment les previsions inicials. Certament no és

gaire racional pretenir que la clientela escolar encaixi en uns esquemes apriorístics que tenen tota la simplicitat -estètica però disfuncional- de les construccions racionals que eludeixen la realitat dels fets.

La pretensió racionalista és tan inviable en alguns casos, que la pròpia administració ha d'admetre que alumnes de distints anys d'estudis estiguin integrats en la mateixa unitat. De fet, en diferents casos, la unitat pot agrupar: a) part dels alumnes d'un nivell; b) tots els alumnes d'un nivell; c) alumnes de més d'un nivell i, fins i tot, d) tots els alumnes d'un cicle o e) més d'un cicle, fins arribar al cas de les escoles unitàries, on tota l'escola és una sola unitat. Ara bé, les situacions c, d i e són vistes com a excepcionals, negatives, transitòries...

La unitat com a grup constant al llarg de tot l'any acadèmic

Al nostre veure, aquesta característica deriva de la combinació de dues opinions amplament exteses: a) a efectes de la seva socialització, és important que cada alumne formi part d'un grup; b) l'any acadèmic és la unitat temporal més adequada per a l'assignació d'un segment d'estudis. La conseqüència que se sol derivar d'aquesta combinació és que els alumnes han de romandre dins un grup que no sofreixi variacions en la seva composició, com a mínim durant un any acadèmic.

Si bé és cert que les persones que formen un grup necessiten un temps per conèixer-se, per teixir les relacions que permetin la cohesió i el manteniment del grup, allò que pot ser més discutible és quin pot ser el temps òptim de vida del grup, si és que existeix una duració òptima. Per què l'any i no el semestre, o el trimestre, o el mes, o la setmana... o el cicle de dos o més anys? Per què una norma exterior al grup ha de regular el temps mínim de permanència dels seus membres? Els arguments pareixen més aviat administratius que educatius. L'any s'imposa com a unitat de temps en nombrosos aspectes de l'administració; no té res d'extrany que en el sistema escolar s'hagi imposat també aquest cicle temporal. Podem observar, a més, com l'any acadèmic s'ha de subjectar a l'any natural, en la mesura que els pressuposts, les estadístiques i els exercicis de les administracions públiques se refereixen a anys que comencen pel gener i no pel setembre...

Més enllà dels problemes d'adaptació de l'any acadèmic a l'any natural, el que sí és clar és la periodicitat anual d'alguns esdeveniments molt rellevants per al funcionament de l'escola: concursos oposicions, concursos de trasllats, constitució dels claustres de professors, adscripció de professors a nivells i àrees, períodes de matriculació, anomenament de càrrecs directius provisionals, etc. No ens ha de sorprendre que en aquest imperi de la anualitat, els alumnes siguin assignats a unitats per a un període anual, malgrat que arguments estrictament educatius poguessin aconsellar altres alternatives.

Quines alternatives? La primera qüestió a plantejar seria si hom ha d'imposar uns límits temporals entre els quals la unitat ha de romandre constant en la seva composició. L'adscripció d'alumnes a unitats pot ser un procés d'una certa complexitat i, a la vegada, la reestructuració de l'agrupament dels alumnes pot induir a la necessitat d'altres canvis en tota l'organització de l'escola. La consideració d'aquests fets i de la conveniència d'una mínima estabilitat del grup, per tal que en el seu si s'hi teixeixin les relacions socials, ha de desaconsellar una freqüent reestructuració de les unitats. Per altra part, si hom vol tenir en compte el principi de la individualització del procés educatiu, és bo de constatar que, com més llarga sigui la duració d'una determinada etapa educativa, més se destacaran les diferències entre els ritmes individuals d'aprenentatge, fins al punt que el fracàs en assolir els objectius mínims plantejats a la fi d'un any acadèmic li pot suposar a l'alumne haver de repetir tot un any. Des d'aquestes consideracions no ens ha de sorprendre que en escoles -especialment nord-americanes- on s'ha volgut aplicar a fons el principi d'individualització, s'hi hagin implantats unitats temporals més curtes que l'any. Podem concloure, doncs, que si arguments didàctics propugnen períodes temporals més curts que l'any, raons administratives aconsellen el manteniment del cicle anual.

Se tracta, aleshores, d'un simple dilema entre didàctica i administració? Es que tots els principis didàctics aconsellen la substitució de l'any per un cicle temporal més curt, com a període en què ha de mantenir-se constant la composició de la unitat?

Hem parlat del principi d'individualització, segons el que hom ha d'adaptar l'ensenyament al ritme d'aprenentatge de cada alumne. Si hom només té en compte aquest principi, el grup d'alumnes fa més nosa que falta: el grup és simplement inevitable, perquè el nombre d'alumnes ha de ser dividit entre un nombre de mestres, sempre insuficient. L'ideal no és ja la reducció de la duració del cicle temporal, ni tant sols la reducció del nombre d'alumnes per classe; l'ideal és la liquidació dels grups.

Tanmateix convé tenir present d'altres principis didàctics. Segons el de socialització, el grup no tant sols no és una nosa, sino que és imprescindible per a l'aprenentatge de les normes de vida en societat, i aquest aprenentatge necessita temps i una certa permanència de les estructures del grup. Aquesta permanència del grup no és sols una condició per a l'adaptació dels seus membres, sino també un efecte d'aquella adaptació. Els components d'un grup no han de tenir gaire interès en desfer-lo, si s'hi troben bé.

Si les afirmacions precedents tenen tota llur validesa referides a grups l'adherència als quals és voluntària, no podem aplicar-les igualment al cas escolar, on no podem parlar de cap voluntarietat ni en l'adscripció, ni en la permanència a les unitats. Hem de reconèixer que els criteris d'agrupament dels

alumnes en unitats no responen tant a l'aplicació del principi de socialització, com a la simple necessitat de repartir els alumnes entre els mestres disponibles y les aules o espais habilitats.

Si tanmateix, sigui per raons econòmiques, sigui pel principi de socialització, hem de agrupar els alumnes, sempre resultarà més positiu, més fructífer, aprofitar les possibilitats educatives dels grups, que deixar passar el temps, malhumorats, protestant per un nombre, sempre excessiu, d'alumnes per mestre.

Hem parlat, però, d'una composició constant. Per què un alumne no ha de poder passar d'una unitat a una altra en el decurs d'un any acadèmic, si, en definitiva, el seu aprenentatge correspon a un altre nivell d'estudis? Per què fer-li perdre un any, o, si més no, no deixar-li aprofitar millor el temps, en un nivell d'estudis més d'acord amb el seu aprenentatge?

La unitat com a curriculum comú

Se dona per suposat que tots els alumnes de la unitat estan a un nivell suficientment semblant d'estudis i que, a més, cada un d'ells té un nivell suficientment semblant en cada una de les àrees del curriculum. Se suposa, en definitiva, que tots i en totes les àrees poden sintonitzar suficientment bé amb el canal d'explicació del professor...

Sense aquests presupòsits seria molt difícil justificar que tots els alumnes de cada unitat hagin de treballar les mateixes àrees, al mateix nivell i al mateix temps. Tal volta la única justificació presentable és la limitació crònica de recursos: docents i aules. Hom respon: "Si tenguéssim més professors, més aules, podríem fer més grups..."

Ningú no negaria les limitacions derivades de la manca de recursos, tanmateix hom se demana si l'únic problema és aquesta mancança. Estam convençuts que el problema no rau sols en la quantitat de recursos, sino en llur qualitat i organització.

Pel que respecta a aquesta organització, la unitat, amb les notes que la defineixen, limita extraordinàriament les possibilitats de reestructuració. Mentre hom no canviï la seva concepció, l'estructura de relacions exclusives i recíproques entre grup - professor - aula presenta tal grau de tancament, que no dona lloc a relacions fora d'aquesta tríada. Molt sovint les unitats només comparteixen entre elles els corredors, els banys i els patis!

Dins aquest món tancat, pretesament autosuficient des del punt de vista didàctic, el professor se veu constanment amb problemes per a atendre positivament les individualitats de llurs alumnes i reclama la reducció numèrica, com a única solució.

Confiar que la solució es troba en la reducció i en la homogeneïtzació dels alumnes de la unitat és una esperança difícilment realitzable: hom sempre podria demanar una reducció i

una homogeneïtzació majors. Pot ser, també, una bona excusa per justificar una docència de baixa qualitat.

Mentrestant, tots, professor i alumnes es veuen obligats a passar molt de temps junts per fer les mateixes coses, independentment de les aptituds i de l'interès per a fer-les. En el parvulari i en els cicles inicial i mig el temps que han de passar junts pot ser fàcilment tot el temps de docència. Les excepcions solen ser els moments que alguns alumnes surten per a la classe de religió o que alguns especialistes, contractats per ajuntaments o associacions de pares, entren a rellevar el professor per donar classe d'educació física, música o alguna altra "maria".

Podem observar que en el curriculum per a cada any d'estudis de l'EGB gairebé totes les matèries són obligatòries. Tant sols se planteja la opcionalitat entre ètica i religió; la immensa majoria d'escoles no donen a triar entre diferents idiomes moderns. En el cas del Batxillerat hem comprovat que els instituts solen agrupar a la mateixa unitat els alumnes que s'han matriculat a les mateixes opcions. L'objectiu és sempre que tots els alumnes de cada unitat es mantinguin units per a totes les classes.

L'argument implícit en tal pràctica és la seva "senzillesa organitzativa". Qualsevol altre procediment que es pugui proposar és considerat, a priori, "massa complex" i, per tant, "impracticable". Per evitar qualsevol reforma, hom sol adduir tot d'una la qüestió de la "manca de recursos"; en el cas que l'expert en organització demostrï la viabilitat de la nova estructuració en base als recursos existents, aleshores hom procedeix a parlar de la "resistència del professorat a qualsevol canvi". Hem de reconèixer que bona part de tal resistència pot sustentat-se en el no-qüestionament del present concepte d'unitat.

La unitat com a grup tutorial

Cada unitat ha de tenir el seu tutor. Bé, tots sabem quina és la importància que la funció tutorial sol tenir a la pràctica: la funció docent engoleix la funció tutorial! Alumnes i professor són quasi sempre unidimensionalitzats en llurs respectius rôles didàctics: discència i docència. Així, doncs, l'exercici de la funció tutorial, menyspreat i descuidat, no acostuma a tenir gaire incidència en el disseny organitzatiu de l'escola.

Sí que, en canvi, té gran importància el fet que un sol professor doni totes les classes a la unitat de la qual és tutor. Com ja hem dit, aquesta és la pràctica habitual fins al cicle superior de l'EGB. Existeix el presupòsit que és bo per als més petits tenir un sol professor; a partir d'aquí es suposa que tots els professors de parvulari i de primera etapa estan preparats per a donar totes les matèries. La formació del professorat i l'assignació de la tasca docent té lloc d'acord amb aquestes conviccions apriorístiques. Tots sabem allò que passa amb

matèries com l'educació física, la música i els idiomes: no es fan, es fan malament o les fan especialistes de fora del claustre contractats per associacions de pares o ajuntaments. Pareix que la LOGSE preveu la formació d'especialistes de les matèries esmentades, encara que els centres de menys unitats tal volta no puguin comptar amb ells com a membres en exclusiva de llurs claustres, per haver-los de compartir amb altres centres.

El professor s'hi accepta de bon grat el concurs dels especialistes, de dins o fora del claustre. També els serveis de professors de suport, que atenen temporalment els seus alumnes més problemàtics. Altra cosa és coordinar-se amb altres professors per a l'organització de classes on s'hi mesclin alumnes d'unitats diferents. Alumnes de distintes unitats, a un moment determinat, poden tenir un problema semblant o un interès comú i, per tant, podrien ser objecte d'un tractament comú, podrien agrupar-se per a una classe determinada. A més, aquesta homogeneització podria ser beneficiosa no sols per als seus subjectes, sino per a la resta d'alumnes de les unitats implicades. Podria possibilitar, inclús, un millor aprofitament dels recursos disponibles i una atenció preferent -menys alumnes per mestre- als alumnes que més ho necessitassin a un moment determinat... Ai, las! Aquest tipus de reestructuració momentània exigeix una flexibilitat mental i organitzativa no gaire compatible amb la rigidesa i el tancament del concepte actual d'unitat. Poques coses es poden fer mentre no es tengui clar que la unitat no és la unitat, sino l'alumne, la persona.

La unitat com a espai comú i exclusiu

El tancament de la unitat es manifesta físicament en el tancament de l'aula. No volem negar les avantatges que per a la vida del grup suposa el fet de disposar d'un espai propi, però una cosa és aprofitar aquestes avantatges i l'altra, molt diferent, convertir l'aula en una presó. La consideració que l'aula pròpia és l'únic espai on hi tenen lloc totes les activitats de la unitat, excepte l'educació física, és molt extesa. Aquesta idea pot provenir, en bona mesura, de la manca d'espais especialment dissenyats per a determinades activitats: auditoris musicals, gimnàs, laboratoris, tallers, etc.

Una altra versió de l'organització de l'espai és aquella que el distribueix entre matèries o, millor, professors. En aquest cas, les unitats es converteixen fàcilment en grups itinerants, que es van succeint en l'ocupació de les aules. Tanmateix, cada unitat es manté unida i tancada per a totes les classes; els intercanvis acadèmics han de tenir lloc fora de la formalització

La distribució rígida de l'espai no pot facilitar l'agrupament flexible dels alumnes. El canvi anual en el nombre i la composició de la població escolar contrasta amb aquella rigidesa. Hem de reconèixer que així com l'organització condiciona la didàctica, l'arquitectura condiciona l'organització. Els centres

escolars haurien de gaudir d'una arquitectura especialment flexible pel que respecta a les aules i als despatxos, deixant obertes les possibilitats d'ampliació, reconversió, etc.

Alternatives: Grups primaris i grups secundaris

L'Organització Escolar hauria de ser útil per col·locar cada alumne a cada moment amb el professor, els companys i el material idonis, a l'espai idoni, per a desenvolupar l'activitat curricular idònia. L'afany per assolir aquest objectiu exigeix la renúncia a qualsevol intent de deixar organitzada d'una vegada per totes l'escola. Exigeix l'acceptació de la complexitat i la flexibilitat; és a dir, l'adaptació permanent del sistema, no sols als interessos de les persones o grups que tenen el poder, dins o fora l'escola, interessades sovint en el manteniment d'un statu quo en què es troben a plaer, sino, principalment, a les necessitats que presenten els alumnes en llur procés educatiu.

Dir que l'alumne, cada alumne, ha de ser la unitat bàsica de l'organització de l'escola, no ha d'entendre's com la reivindicació d'un individualisme radical. Defensem la formació de grups d'alumnes com a la millor via per a la socialització; per tant, en el sí d'aquest grups, hauria de tenir-se en compte el desenvolupament de totes les dimensions de la personalitat, i no tant sols de la intel·lectual, o, àdhuc, memorística. El professor hi jugaria fonamentalment la funció tutorial. L'aula seria no solament l'espai per a la relació didàctica, sino la "seu social" del grup.

Hom pot imaginar grups que juntassin alumnes només d'un any d'estudis, però també alumnes d'un mateix cicle ("family grouping"). No hauria de ser impossible la transferència d'un grup a una altre al llarg de l'any acadèmic, si així convengués per a l'educació de l'interessat.

Però, sobre tot i a diferència de l'actual concepte d'unitat, seria important desterrar l'idea que tots els alumnes que integren cada grup han d'assistir tots junts, al mateix temps, a les mateixes classes. No vol dir això que tots els alumnes no hagin de fer totes les matèries considerades obligatòries, sino que, quan es cregui convenient, es poden agrupar d'una altra forma més idònia.

Hem de distingir, doncs, entre el grup al qual l'alumne pertany a efectes de la seva educació en general i al qual està matriculat, i el grup o els grups dels que forma part l'alumne a efectes didàctics. En molts casos pot coincidir la composició d'ambdós tipus de grups; és a dir, l'alumne pot assistir a més o menys classes amb els seus companys de grup de matrícula, però, quan sigui convenient, pot formar part de grups de composició diferent.

El primer tipus de grup, que comparteix la característica a) del concepte d'unitat, l'anomenarem grup primari, d'acord amb la

denominació utilitzada per DAVIES (1969)¹. Formen un grup primari tots els alumnes d'una escola que, per a un període determinat, tenen les mateixes classes obligatòries i/o les mateixes possibilitats d'opció. Moltes classes poden fer-se en grup primari, però d'altres poden estar obertes a alumnes de més d'un grup primari o només a part dels alumnes d'un d'aquests grups. Els grups formats exclusivament en funció d'una classe són anomenats grups secundaris.

Els grups secundaris poden reunir alumnes que han triat una mateixa opció o alumnes que s'enfronten temporalment amb la mateixa problemàtica a una determinada matèria. Res no impedeix, a priori, que els grups secundaris no puguin variar, amb més motiu, llur composició al llarg de l'any acadèmic.

Tal volta les anteriors afirmacions puguin parèixer fruit de la simple elucubració teòrica. En absolut. Descriuen, tant sols, una pràctica habitual a escoles anglo-saxones. És més, el mateix DAVIES presenta en el seu llibre un sistema de notació curricular que permet treballar amb eficàcia la nova complexitat organitzacional. Als interessats en aquesta nova, almenys aquí, concepció organitzativa, no ens resta sino aconsellar-los vivament l'estudi del llibre de DAVIES, malhauradament encara no traduït.

En definitiva, construir l'organització de l'escola prenent com a base no la unitat, sino el grup primari, fa possible acceptar el repte no sols de les noves demandes curriculars, sino inclús de desenvolupaments encara més complexos i, tal volta, més adaptables a les exigències sempre renovades de l'educació.

Bunyola, juny 1990.

Tomeu Guetgles.



¹DAVIES, T.I. (1969): School Organisation. Oxford. Pergamon Press.