



**Títol: ANÀLISI DEL FUNCIONAMENT
QUALITATIU DELS CENTRES D'E.G.B. A
CATALUNYA.**

Autor: PERE DARDER JOSÉ ANTONIO LÓPEZ

Fecha: 01/07/1983

Número: E0060

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA
FACULTAT DE LLETRES
SECCIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

TESI DOCTORAL

PRESENTADA PER:

JOSÉ ANTÓNIO LÓPEZ

DIRIGIDA PER:

DR. JOSÉ LUÍS GARCÍA GARRIDO

BELLATERRA, JULIOL DEL 1983

ANALISI DEL FUNCIONAMENT QUALITATIU DELS CENTRES
D'EGB A CATALUNYA

JOSE ANTONIO LOPEZ
PERE DARDER

La nostra tasca ha estat possible gràcies a la contribució de diverses persones i institucions.

Algunes han fet la seva aportació d'una forma remota. Es tracta dels que han col.laborat a la reflexió i aprofundiment de les línies bàsiques del treball, prèviament fins i tot a la intenció de convertir-lo en una tesi doctoral. Mestres i institucions amb qui hem compartit moltes hores de treball professional.

D'altres hi han contribuït amb la seva aportació d'una forma més immediata -direcció i orientacions generals i concretes, respostes al Quafe 80, aportació de criteris durant la redacció, ajut en l'elaboració estadística de les dades, revisió dels manuscrits, mecanografiat, correcció ... - i han possibilitat la presentació del resultat final de la tasca dissenyada.

Amb aquestes ratlles, insuficients però significatives en la mesura que suposen una constància escrita i pública, volem deixar ben palès el nostre agraïment més pregon i seriós.

Tots ells, creiem, es poden considerar autors d'algun aspecte de la feina que presentem a continuació.

Sincerament, molt agraïts.

El treball s'ha realitzat amb el suport moral i l'ajut econòmic de la Fundació Jaume Bofill de Barcelona i del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

INDEX

	PRESENTACIÓ I JUSTIFICACIÓ	1
I.	OBJECTIUS	1
I.1.	ELABORACIÓ D'UN QUESTIONARI D'ANALISI DEL FUNCIO- NAMENT DE CENTRES D'EGB	1
I.2.	DESCRIPCIÓ I VALORACIÓ DE LA SITUACIÓ ACTUAL DELS CENTRES ESCOLARS D'EGB DE CATALUNYA	9
II.	METODOLOGIA EMPRADA	12
II.1.	METODOLOGIA CORRESPONENT AL PRIMER OBJECTIU	12
II.2.	METODOLOGIA CORRESPONENT AL SEGON OBJECTIU	15
	PRIMERA PART	
	ELABORACIÓ D'UN INSTRUMENT D'ANALISI DEL FUNCIO- NAMENT DEL CENTRE EDUCATIU D'EGB	
I.	CONSIDERACIONS PUNT DE PARTIDA SOBRE EL CENTRE I L'AVAUACIÓ	16
II.	ANALISI DE LES APORTACIONS TEORICO-PRACTIQUES SO- BRE EL CENTRE EDUCATIU, I SOBRE LA POSSIBILITAT D'AVAUAR EL SEU FUNCIONAMENT	21
II.1.	ANALISI DELS ELEMENTS PROCEDENTS DE LA REFLEXIÓ I EXPERIMENTACIÓ SOBRE ORGANITZACIONS EN GENERAL I DE LES REFERIDES A L'ESCOLA	23
II.1.1.	Consideració del centre educatiu com a organització i com a sistema social	24
	a. El sentit de centre com a totalitat	25

b. Diferenciació interna de funcions	26
c. Orientació conscient cap a objectius específics	27
d. Un cercle precisable de membres	30
e. El centre educatiu i la teoria de sistemes	32
II.1.2. Recollida dels elements, l'existència dels quals es pot considerar fonamental per al funcionament d'un centre d'EGB	36
II.1.2.1. Eficàcia i canvi organitzacional	38
a. Aconseguir els objectius	40
b. Mantenir-se internament	43
c. Adaptar-se al medi ambient exterior	46
II.1.2.2. Presa de decisions. Conflicte	50
a. Presa de decisions	51
b. Conflicte	61
II.1.2.3. Comunicació-informació	68
a. Repercussions de la comunicació	71
b. Altres aspectes de la comunicació	76
II.1.2.4. Estructuració de la tasca	86
a. Planificació	89
b. Divisió del treball-especialització	94
c. Coordinació	101
d. Control	109
II.1.2.5. L'actuació dels membres de l'organització. Clima organitzacional	114
a. Actuació dels membres de l'organització	115

b. Clima organitzacional	127
II.1.2.6. Autoritat-participació	131
a. Autoritat	138
b. Participació	151
c. Autoritat-participació-canvi	158
II.2. ANALISI D'ELEMENTS PROCEDENTS DE LA REFLEXIÓ SOBRE L'AVALUACIÓ DE CENTRES	161
II.2.1. Què s'entén per avaluació	161
II.2.1. L'avaluació aplicada al centre educatiu	170
II.3. ANALISI DE DOCUMENTS REFERITS AL CENTRE EDUCATIU O A LES ORGANITZACIONS	181
II.3.1. Introducció i relació de documents	181
II.3.2. Llibres	185
II.3.3. Qüestionaris	192
II.3.4. Altres documents	216
II.3.5. Aplicació de l'anàlisi dels documents treballats	218
II.4. CONCLUSIONS DE L'ANALISI REALITZADA	221
III. PRIMERA REDACCIÓ DEL QUESTIONARI I CONSULTA EFECTUADA	222
III.1. PRIMERA REDACCIÓ DEL QUESTIONARI	222
III.2. CONSULTA SOBRE LA PRIMERA REDACCIÓ DEL QUESTIONARI	223
IV. REDACCIÓ DEFINITIVA I FIABILITAT I VALIDESA DEL QUESTIONARI	239

IV.1.	REDACCIÓ DEFINITIVA. QUAFE 80	239
IV.2.	TRACTAMENT PER ESTABLIR LA FIABILITAT I VALIDESA DEL QUESTIONARI	270
IV.2.1.	Descripció de la mostra per establir la fiabilitat i la validesa. Càlculs estadístics	270
IV.2.2.	Fiabilitat	272
IV.2.3.	Validesa	277
V.	DESCRIPCIÓ DEL QUESTIONARI D'ANALISI DEL FUNCIO- NAMENT DEL CENTRE EDUCATIU. (QUAFE 80)	282
V.1.	CONDICIONS PUNT DE PARTIDA	283
V.2.	LÍNIES DE FORÇA DEL MODEL PROPOSAT	288
V.3.	CONTINGUT DEL QUESTIONARI (QUAFE 80)	298
V.3.1.	Estructuració del qüestionari	299
V.3.2.	Contingut de cada factor	303
V.3.3.	Esquema de l'estructura dels ítems	307

SEGONA PART

ANALISI DEL FUNCIONAMENT QUALITATIU DELS CENTRES D'EGB ESTATALS A CATALUNYA

INDEX	Pàg.
1. INTRODUCCIÓ	1
2. DADES DE LA MOSTRA	4
3. L'ESCOLA ESTATAL A CATALUNYA	10
3.1. L'ESCOLA ESTATAL EN EL MARC DE L'ADMINISTRA- CIO EDUCATIVA	12
3.1.1. Breu ressenya històrica	12
3.1.2. Situació actual de l'Administració edu- cativa central	15
3.1.3. L'Administració educativa perifèrica: Delegacions i Inspeccions provincials d'educació	19
3.1.4. L'Administració educativa de la Genera- litat.	32
3.1.5. La projecció de l'Administració educa- tiva en el centre escolar	44
3.2. EL SISTEMA DE PROVEÏMENT DE PLACES A L'ESCOLA ESTATAL	55
3.2.1. Les oposicions	55
3.2.2. L'accés directe des de les Escoles Nor- mals	75

3.2.3.	Categories entre els mestres estatals	80
3.2.4.	Concursos de trasllat	84
3.3.	L'ESCOLA ESTATAL A CATALUNYA EN XIFRES	100
3.4.	TRETS QUE CARACTERITZEN L'ESCOLA ESTATAL	119
4.	FORMACIÓ INICIAL I PERMANENT DELS MESTRES D'EGB	122
4.1.	LA FORMACIÓ INICIAL DELS MESTRES: PLANS D'ESTUDI	122
4.1.1.	Anàlisi del pla de 1950, continguts, mètodes i valors transmesos	127
4.1.2.	Necessitat d'adequar la formació inicial a la realitat de l'escola	140
4.2.	LA FORMACIÓ PERMANENT, SITUACIÓ ACTUAL	147
4.2.1.	Situació dels mestres d'EGB a Catalunya respecte de les seves titulacions professionals	156
5.	DADES DE LA MOSTRA A PARTIR DELS MESTRES QUE RESPONEN	161
6.	ANALISI QUALITATIVA ÍTEM A ÍTEM	169
6.1.	CONDICIONS DE L'ANALISI	169
6.2.	ANALISI ÍTEM A ÍTEM	173
6.3.	MITJANA DE PERCENTATGES DE RESPOSTES PER MODALITATS A L'ESCOLA ESTATAL I A LA PRIVADA	261
6.3.1.	Mitjanes de percentatges corresponents a Projecte Educatiu	261
6.3.2.	Mitjanes de percentatges corresponents a Estructura i Funcionament	264
7.	DESCRIPCIÓ COMPARATIVA DE LES PUNTUACIONS MITJANES DELS ÍTEMS DINS DE CADA FACTOR DEL QUAFE 80	268

7.1.	DESCRIPCIÓ COMPARATIVA DE LES PUNTUACIONS DELS ÍTEMS DINS DE CADA FACTOR (PROJECTE I ESTRUCTURA)	269
7.1.1.	Projecte Educatiu	269
7.1.2.	Estructura i Funcionament	273
7.2.	ANÀLISI DE L'ORDENACIÓ DELS ÍTEMS SEGONS LES SEVES PUNTUACIONS MITJANES DINS DE CADA FACTOR	279
7.3.	ANÀLISI DELS RESULTATS DEL QUAFE 80 A PARTIR DE L'ESTRUCTURACIÓ INTERNA DELS ÍTEMS	287
8.	DISTRIBUCIÓ PER INTERVALS DE LES ESCOLES DE LA MOSTRA SEGONS LES PUNTUACIONS OBTINGUDES EN EL QUAFE 80	296
8.1.	DISTRIBUCIÓ DE LES ESCOLES SEGONS LA PUNTUACIÓ OBTINGUDA EN ELS DOS FACTORS DEL QUAFE 80, PE. i EF.	298
8.2.	DISTRIBUCIÓ DE LES ESCOLES —ESTATALS I PRIVADES— PER INTERVALS SEGONS LES PUNTUACIONS GLOBALES OBTINGUDES AMB L'APLICACIÓ DEL QUAFE 80	302
9.	TRACTAMENT DELS RESULTATS DEL QUAFE 80 A PARTIR DE L'APLICACIÓ DEL PROGRAMA SPAD (SYSTEME PORTABLE POUR L'ANALYSE DES DONNÉES)	305
9.1.	ANÀLISI DE CORRESPONDENCIES MÚLTIPLES	305
9.2.	TRACTAMENT DE LES DADES PER L'ESTABLIMENT DELS EIXOS I DE LES CLASSES A L'ESCOLA ESTATAL	312
9.3.	RESULTATS REFERITS AL PROJECTE EDUCATIU	317
9.3.1.	Descripció i interpretació dels eixos	318
9.3.2.	Descripció i interpretació de les classes	327

9.4.	RESULTATS REFERITS A ESTRUCTURA I FUNCIONAMENT	336
9.4.1.	Descripció i interpretació dels eixos	336
9.4.2.	Descripció i interpretació de les classes	344
9.5.	CONSIDERACIONS GLOBALES SOBRE ELS RESULTATS DE L'APLICACIÓ DEL PROGRAMA SPAD A L'ESCOLA ESTATAL	351
10.	CONCLUSIONS	356
10.1.	RELATIVES AL QUAFE 80	356
10.2.	RELATIVES A L'ESCOLA ESTATAL	356
10.3.	RELATIVES A L'ESTRATEGIA DE MILLORAMENT	360
10.3.1.	Proposta de mesures concretes	364
11.	BIBLIOGRAFIA	374
12.	INDEX DE TAULES	414

SEGONA PART

ANALISI DEL FUNCIONAMENT QUALITATIU DELS CENTRES D'EGB PRIVATS A CATALUNYA

INDEX

	Pàg.
1. INTRODUCCIÓ	1
2. DADES DE LA MOSTRA REFERIDES ALS CENTRES D'EGB DE CATALUNYA	5
3. L'ESCOLA PRIVADA A CATALUNYA	11
3.1. Caracterització de l'escola privada	13
3.2. L'escola privada, avui, a Catalunya	22
3.3. L'escola privada a Catalunya, en xifres	27
3.4. Trets que caracteritzen l'escola privada a Catalunya	50
4. FORMACIÓ I SITUACIÓ DELS PROFESSORS D'EGB	55
4.1. Plans d'estudi i centres de formació dels professionals de l'EGB	56
4.2. Les Escoles d'Estiu	71
4.3. Situació del professorat d'EGB a Catalunya	83
4.4. Conclusions	88
5. DADES DE LA MOSTRA A PARTIR DELS INDIVIDUS QUE RESPONEN	92
6. ANALISI QUALITATIVA DELS 26 ÍTEMS DEL QUAFE 80	103
6.1. Condicions de la descripció	103

6.2.	Anàlisi ítem per ítem	104
6.3.	Mitjana de percentatges de respostes de cada modalitat, a l'escola de Catalunya i a la privada	219
7.	DESCRIPCIÓ COMPARATIVA DE LES PUNTUACIONS DELS ÍTEMS, DINS DE CADA FACTOR I DINS DEL CONJUNT DEL QUAFE 80	227
7.1.	Descripció comparativa de les puntuacions dels ítems dins de cada factor	229
7.2.	Anàlisi de l'ordenació dels ítems dins de cada factor	240
7.3.	Anàlisi de l'ordenació dels ítems del QUAFE 80 segons les puntuacions obtingudes	248
7.4.	Anàlisi dels resultats del QUAFE 80, a partir de l'estructuració dels ítems	258
7.5.	Model d'escola privada, segons el QUAFE 80	272
8.	DESCRIPCIÓ DELS RESULTATS DEL QUAFE 80, A L'ESCOLA PRIVADA, SEGONS LES TIPOLOGIES CONSIDERADES	274
8.1.	Escola privada religiosa	275
8.2.	Escola privada seglar	284
8.3.	Escola privada seglar de tipus cooperatiu	293
9.	DISTRIBUCIÓ PER INTERVALS DE LES ESCOLES DE LA MOSTRA, SEGONS LES PUNTUACIONS OBTINGUDES EN EL QUAFE 80	302
9.1.	Distribució de les escoles segons la puntuació obtinguda en els dos factors del QUAFE 80 PE i EF	304

9.2.	Distribució segons la valoració del QUAFE 80	306
9.3.	Distribució segons tipologies dins de l'escola la privada	310
10.	TRACTAMENT DELS RESULTATS DEL QUAFE 80 A PARTIR DE L'APLICACIÓ DEL PROGRAMA SPAD (Systeme portable pour l'analyse des données)	312
10.1.	Anàlisi de correspondències múltiples	312
10.2.	Tractament de les dades per l'establiment dels eixos i de les classes	319
10.2.1.	Eixos	319
10.2.2.	Classes	323
10.3.	Resultats referits al Projecte Educatiu	324
10.3.1.	Descripció i interpretació dels eixos	325
10.3.2.	Descripció i interpretació de les classes	334
10.4.	Resultats referits a Estructura i Funcionament	343
10.4.1.	Descripció i interpretació dels eixos	343
10.4.2.	Descripció i interpretació de les classes	352
10.5.	Consideracions globals sobre els resultats de l'aplicació del programa SPAD a l'escola la privada	358
11.	CONCLUSIONS	362
12.	BIBLIOGRAFIA.	371

13.	INDEX DE TAULES	411
14.	INDEX DE FIGURES	418

ANNEXOS

INDEX

Pàg.

PRIMERA PART

ANNEX 1

DOCUMENTS ANALITZATS DE DIFÍCIL LOCALITZACIÓ	1
1.1. COMISIÓN (PERMANENTE) DEL SEMINARIO DE EVALUACIÓN DE LA INSPECCIÓN DE ENSEÑANZA PRIMARIA. 1980. MADRID. (Evaluación de Centros). Document ciclostilat.	2
1.2. INSPECCIÓN DE ENSEÑANZA PRIMARIA DE BARCELONA. 1972. BARCELONA. Evaluación de centros. Document experi- mental. Text ciclostilat.	20
1.3. COSTA I LLOBERA, Escola. 1965-1978. BARCELONA. Revisió professional. Documents d'ús intern.	25
1.4. ROSA SENSAT, Institució. 1971. BARCELONA. Funcions que s'exerceixen en una escola. (Diferents versions) Text ciclostilat.	35

ANNEX 2

AGRUPAMENT DE TEMÀTIQUES I CONTINGUTS SOTA QUATRE APARTATS	42
---	----

ANNEX 3

ESTRUCTURACIÓ DELS DIFERENTS APARTATS	51
---------------------------------------	----

ANNEX 4

PRIMERA REDACCIÓ DEL QUESTIONARI	65
----------------------------------	----

ANNEX 5	
ENQUESTA PER A LA CONSULTA	105
ANNEX 6	
CORRELACIONS DE SPEARMAN (PE. i EF.)	110
ANNEX 7	
TEST - RETEST	116
ANNEX 8	
COEFICIENT DE CRONBACH (Reliability Analysis)	118
SEGONA PART	
ANNEX 1	
ESCOLES DE LA MOSTRA	124
ANNEX 2	
PUNTUACIÓ MITJANA DE CADA ÍTEM	129
ANNEX 3	
CARACTERÍSTIQUES DE CADA ESCOLA	145
ANNEX 4	
PROGRAMA SPAD	152

ANNEXOS

INDEX

Pàg.

PRIMERA PART

ANNEX 1

DOCUMENTS ANALITZATS DE DIFÍCIL LOCALITZACIÓ 1

1.1. COMISIÓN (PERMANENTE) DEL SEMINARIO DE EVALUACION
DE LA INSPECCION DE ENSEÑANZA PRIMARIA. 1980. MADRID
(Evaluación de Centros). Document ciclostilat. 2

1.2. INSPECCION DE ENSEÑANZA PRIMARIA DE BARCELONA. 1972.
BARCELONA. Evaluación de centros. Document experi-
mental. Text ciclostilat. 20

1.3. COSTA I LLOBERA, Escola. 1965-1978. BARCELONA.
Revisió professional. Documents d'ús intern. 25

1.4. ROSA SENSAT, Institució. 1971. BARCELONA. Funcions
que s'exerceixen en una escola. (Diferents versions)
Text ciclostilat. 35

ANNEX 2

AGRUPAMENT DE TEMATIQUES I CONTINGUTS SOTA QUATRE
APARTATS 42

ANNEX 3

ESTRUCTURACIÓ DELS DIFERENTS APARTATS 51

ANNEX 4

PRIMERA REDACCIÓ DEL QUESTIONARI 65

ANNEX 5	
ENQUESTA PER A LA CONSULTA	105
ANNEX 6	
CORRELACIONS DE SPEARMAN (PE. i EF.)	110
ANNEX 7	
TEST - RETEST	116
ANNEX 8	
COEFICIENT DE CRONBACH (Reliability Analysis)	118
SEGONA PART	
ANNEX 1	
ESCOLES DE LA MOSTRA	124
ANNEX 2	
PUNTUACIÓ MITJANA DE CADA ÍTEM	129
ANNEX 3	
CARACTERÍSTIQUES DE CADA ESCOLA	145
ANNEX 4	
PROGRAMA SPAD	152

V O L U M I.

. PRESENTACIÓ I JUSTIFICACIÓ

. PRIMERA PART

PRESENTACIÓ I JUSTIFICACIÓ

Aquesta part introductòria consistirà a explicitar els objectius pretesos i la metodologia emprada.

I. OBJECTIUS

Dos són els objectius que vol assolir el present treball de tesi:

- I.1. Elaboració d'un qüestionari d'anàlisi del funcionament qualitatiu del Centre Educatiu d'EGB a Catalunya.
- I.2. Descripció i valoració de la situació actual dels Centres Escolars d'EGB de Catalunya, d'acord amb aquest qüestionari.

L'explicitació del contingut de cada objectiu -el seu abast, el marc on s'inscriuen, els resultats que s'espera obtenir...- comporta la justificació de la tasca que s'ha realitzat.

I.1. ELABORACIÓ D'UN QUESTIONARI D'ANÀLISI DEL FUNCIONAMENT DE CENTRES D'EGB

Dins de les dimensions que incideixen en tota renovació pedagògica, la qualitat educativa dels centres té una importància cabdal. El centre és el que d'una forma institucional aporta als alumnes les directrius pedagògiques que es volen comunicar.

Hem assistit durant els darrers anys -al voltant dels 60 i d'una forma més generalitzada a partir dels 70, amb la LGE- a un esforç continuat adreçat a aportar al professorat de l'actual nivell d'EGB una capacitació de cara als mètodes nous de tipus actiu. Es pretenia de situar els ensenyants en disposició de renovar la seva tasca professional per tal de fer evolucionar el sistema educatiu cap a noves orientacions i metodologies.

La feina iniciada -a Catalunya, impulsada per les Escoles d'Estiu, els ICE i altres sectors de l'Administració- ha donat els seus fruits, i continua, fins ara, sense interrupció. Són molts els mestres que s'esforcen per treballar d'una manera diferent a com ho feien, per plasmar a la pràctica quotidiana una intenció renovadora, per apropar-se als alumnes, per aprofundir en la didàctica de la pròpia matèria, per procedir amb un rigor pedagògic més d'acord amb les descobertes que han arribat a conèixer.

Paral·lelament a aquests fets, esperançadors, el contacte amb la realitat educativa del país dóna constància d'uns altres esdeveniments que plantegen tota una munió d'interrogants. La renovació educativa passa pels mestres, però, no és indispensable que els centres assumeixin com a institució la perspectiva de canvi? Per tal de modificar l'actitud i l'estil de la formació dels nostres alumnes, no és indispensable que els centres actuïn amb una coordinació i unitat d'acció pel que fa a tots els mestres?

El coneixement de la realitat del país fa palesa la manca de coordinació, de continuïtat, del mínim acord entre els mestres. A la pràctica, molts mestres es troben en una situació d'incomprensió, barrejada d'una certa hostilitat, quan volen introduir inno

vacions o posar en pràctica mètodes que tenen més en compte la realitat dels nois del seu grup-classe.

Aquesta constatació, juntament amb el fet d'haver experimentat els fruits que s'obtenen quan hi ha un mínim d'acció coordinada a nivell de centre, ens ha portat, sens dubte, a la consideració de la importància del centre educatiu com a dimensió fonamental de tota renovació pedagògica.

El centre educatiu, l'escola, com a organització, pot funcionar a diferents nivells. Diferent qualitat pedagògica i organitzacional, diferent grau de treball coordinat per part dels estaments que componen la comunitat educativa.

En qualsevol cas, el centre defineix un marc institucional que exerceix una influència real, positiva o negativa, sobre els alumnes, i àdhuc sobre els professors i pares.

Això és especialment significatiu pel que fa al centre d'EGB. El fet de tractar-se del nivell obligatori, l'edat dels nois -amb una component evolutiva que demana coherència en el procés d'adquisició d'habilitats i contin-guts- fa que la unitat centre tingui unes repercussions molt superiors a altres nivells posteriors.

De fet, l'actitud de molts pares que seleccionen el centre d'EGB ve determinada per una munió de factors que incideixen sobre el seu funcionament i sobre els seus plantejaments. Es tracta d'as-pectes de tipus quantitatiu i qualitatiu que contribueixen a de-limitar l'acció educativa que es realitza. Com a realitat com-

plexa, l'acció de tot centre és la resultant d'un conjunt de dimensions que influeixen sobre la qualitat educativa.

Ens interessa especialment centrar l'atenció en les variables que influeixen en el nivell de qualitat del centre.

La influència de les dimensions de tipus quantitatiu ha estat aprofundida darrerament, i prou delimitada la seva importància en la tasca que realitza el centre.

Nosaltres les tindrem en compte, però especialment en les repercussions que tenen segons la valoració o l'ús que se'n fa, més que de cara a comptabilitzar el nombre de les existents en cada centre.

La nostra òptica d'anàlisi s'adreça a arribar a conèixer el nivell de qualitat en el funcionament, com a condició per millorar el procés que s'està portant a terme en el centre.

Saber l'estat de la situació és l'únic punt de partida vàlid per dissenyar adequadament una estratègia de canvi, que es pugui inserir en el marc d'una institució que, dia a dia i any rera any, actua en un marc de coordenades reals.

La dificultat d'arribar a resultats establerts, expressats en un llenguatge entenedor, de significació prou definida i suficientment científica, quan es procedeix a l'anàlisi del centre, sovint fa impossible de disposar de les dades punt de partida per dissenyar l'estratègia de canvi de la qual parlàvem.

Contribuir a resoldre el problema exposat és el que pretenem amb l'elaboració d'un qüestionari d'anàlisi del funcionament del centre educatiu.

El qüestionari es mou dins de les característiques següents:

- . Facilitar un llenguatge comú, amb conceptes acotats per petites definicions, per tal que les valoracions i opinions es facin sobre les mateixes realitats.
- . Incloure els ítems i qüestions que són significatius i que tenen pels mestres un bon ressò de realitat dins de la tasca professional.
- . Adequar la terminologia i aconseguir un llenguatge de referència proper als mestres de Catalunya.
- . Facilitar un instrument abastable i útil bàsicament pels mestres, per tal que puguin fer-ne un ús senzill, sense gaires complicacions tècniques, en ordre a l'anàlisi del funcionament del centre.

Les funcions que cobreix el qüestionari es poden diversificar en dues direccions:

Les referides al centre:

- . Detectar els punts febles o considerats de funcionament inadequat o insuficientment resolts o atesos.
- . Indicar i suggerir camins de solució per al replantejament a nivell de centre.

Les referides als mestres:

- . Afavorir la comprensió i l'aprofundiment de la pròpia tasca, en ella mateixa i com a part d'un conjunt.
- . Afavorir la reflexió conjunta sobre els resultats globals del centre.

La conveniència d'adquirir consciència de la feina que es porta a terme i de revisar la seva eficàcia és una dimensió subratllada des de tots els punts de vista per la pedagogia actual, i la considerem indispensable per renovar el funcionament actual dels nostres centres.

Tant per ser-ne els protagonistes, com perquè la valoració del funcionament del centre està molt influïda per l'actuació de les persones que porten a terme la tasca educativa, considerem convenient que el qüestionari vagi adreçat als professors, d'una manera prioritària.

Donat l'enfocament del qüestionari i la forma com està redactat, és precis un coneixement teòric i pràctic del centre per poder donar una resposta prou seriosa. El treball quotidià, i la informació o participació pel que fa a les activitats més col·lectives, situen el mestre com la persona idònia per a respondre.

Pensem que la funció de la Inspecció situa també l'inspector responsable del centre en una posició molt favorable per a donar les respostes adequades. Ja ens referirem a la feina feta en aquest sentit i a la importància que donem a aquest fet.

D'altra banda, la reflexió portada a terme per respondre, ultra la consideració que cal fer dels diferents elements del conjunt que anomenem centre, fa que el mestre vagi adquirint consciència dels aspectes que comporten un cert desajustament que cal redreçar. Això ja és un primer pas per encaminar-se a una revisió de conjunt, i per acceptar uns canvis que en una part important depenen de l'actuació dels diferents professors del centre.

Les consideracions anteriors situen el qüestionari en l'àmbit del que s'anomena avaluació formativa, encaminada a l'anàlisi de la tasca en curs, del procés d'ensenyament, amb la intenció de realitzar els ajustaments necessaris, mitjançant el "feed-back", per tal de garantir l'acompliment dels objectius.

Pensem que el qüestionari hauria d'utilitzar-se amb el concurs del que s'anomena avaluació formativa externa.

Dins del conjunt de funcions que assumeix la Inspecció, creiem que el qüestionari facilitaria el treball conjunt entre l'inspector i el centre, participant aquell en l'avaluació, i fent a través de les visites periòdiques al centre la revisió conjunta de les millores introduïdes en un moment determinat. Això permetria d'introduir, a través del concurs de l'inspector, el contrast extern, com a punt de referència i enriquiment, i no com a intent de classificació del centre en relació als altres.

Heus ací una possibilitat que ofereix l'instrument, que ens sembla que permetria a l'Administració d'incidir a nivell de centre, de cara a impulsar la renovació pedagògica.

gica en tots sentits.

La complementació de l'avaluació feta per professors i inspecció, amb les dades que es puguin obtenir de part del personal no-docent, quan n'hi hagi al centre, i dels pares introduïts en tasques de gestió i/o consulta en el centre, hauria de permetre de disposar d'un punt de partida prou sòlid. Aquest segon aspecte, contemplat com a convenient a l'inici de la nostra investigació, no ha estat treballat.

Tant perquè no ho veiem possible en l'estat actual de la ciència pedagògica, com perquè considerem que les circumstàncies de cada centre són específiques i comporten ponderacions diferents en cada cas, no ens hem decantat a situar el qüestionari en la línia de l'avaluació sumativa. Aquesta comporta un judici de valor sobre l'eficàcia global; permet una classificació de millor a pitjor entre els centres avaluats.

Com veurem, ni la reflexió a nivell organitzacional, ni el progrés de les tècniques d'avaluació, no poden arribar a establir d'una forma standart quin és el funcionament òptim d'un centre. Els factors externs que condicionen l'orientació, estructura i possibilitats de cada centre, juntament amb els factors interns procedents de les persones, medis i dinàmica del procés, fan pensar en tot cas en una anàlisi exhaustiva centre per centre.

I.2. DESCRIPCIÓ I VALORACIÓ DE LA SITUACIÓ ACTUAL DELS CENTRES ESCOLARS D'EGB DE CATALUNYA

Disposar d'un instrument per treure conclusions sobre el funcionament de centres, permet arribar, per acumulació de dades sobre diferents centres, a una descripció i valoració de la situació que es dona en un àmbit territorial.

En l'objectiu anterior parlàvem d'un instrument pensat per a Catalunya. El resultat de la tasca realitzada ens permet d'afirmar que, en la mesura que l'instrument focalitza suficientment la realitat centre, el seu àmbit d'aplicació pot ser més ampli. Sens dubte, la manca d'instruments adreçats a valorar el centre educatiu com a conjunt, ens ha portat a prescindir d'algunes peculiaritats, la qual cosa, d'altra banda, dona més valor a l'instrument al llarg del temps.

Pensem que el sentit que es dona a alguns ítems, el redactat i la terminologia possiblement s'haurien de considerar en cas d'aplicar-ho a altres realitats. És un aspecte que en tot cas cal tenir present.

Pel que fa a aquest objectiu, l'àmbit escollit és estrictament el territori de Catalunya.

Diverses són les raons que justifiquen la nostra elecció:

- . El desig de fer una aplicació a un conjunt de centres que es moguin en un marc de coordenades similars.

La realitat de Catalunya, per tradició pedagògica i política, comporta tot un conjunt de peculiaritats que influeixen ineludiblement a nivell de centre.

Això significa, des del punt de vista de la investigació, una certa homogeneïtzació de les variables que aportaran els centres.

Tinguem present que ens estem referint a variables d'ambient extern, com la situació del país, que, d'altra banda, tenen la seva repercussió sobre els elements importants de tipus intern, com poden ser, per exemple, els professors.

. Les circumstàncies polítiques actuals de Catalunya.

Les noves perspectives autonòmiques permeten una identitat del territori de Catalunya, i han de possibilitar l'adopció de mesures de política educativa aconduents a la consolidació de les iniciatives existents quant a la renovació pedagògica.

La recollida d'informació i les conclusions sobre les dades, a partir de l'instrument d'anàlisi, poden ser una valuosa contribució a la política educativa adreçada al millorament dels centres d'EGB.

La realització d'aquest objectiu es fa atenent a la diversitat que representa l'existència de dos tipus de centres, clarament diferents per les seves característiques i vinculació administrativa: l'escola estatal i la privada.

Les diferències entre un i altre tipus justifica sobradament que l'anàlisi de dades i les conclusions es donin per separat.

Per a cada tipus es procedirà a:

- . Descripció de la situació a partir de les dades existents procedents de les disposicions que les regulen, i de l'exercici actual majoritari dels centres.
- . Informació dels resultats obtinguts de l'aplicació del qüestionari. Valoració de les dades.
- . Indicacions de cara a una estratègia de millorament dels centres en qüestió.

II. METODOLOGIA EMPRADA

Especificarem per separat la metodologia concreta que s'ha seguit en cada un dels objectius pretesos.

II.1. METODOLOGIA CORRESPONENT AL PRIMER OBJECTIU

Podem distingir dues fases. La primera consisteix en els passos donats per tal d'arribar a la redacció definitiva del qüestionari. La segona consisteix a comprovar la seva fiabilitat i validesa.

Primera fase.

Es recollí material existent referit al tema d'estudi, i es procedí a l'anàlisi de les aportacions teòrico-pràctiques sobre el centre educatiu i sobre la possibilitat d'avaluar el seu funcionament.

- . Elements procedents de la reflexió i experimentació sobre organitzacions en general, i de les referides a l'escola.
- . Elements procedents de la reflexió sobre l'avaluació de centres educatius.
- . Elements procedents de l'anàlisi de documents (qüestionaris, enquestes, escales valoratives, llistats...) referits a avaluació de centres, a descripcions dels tipus d'activitats educatives, a la recerca de factors d'una organització.

Es procedí a identificar terminologies i continguts conceptuals, per tal d'evitar repeticions i garantir la presència dels elements que es proposaven com a fonamentals per a descriure el centre educatiu com a conjunt.

El desig d'orientar-nos cap a un instrument adreçat a la valoració dels aspectes qualitatius presidí el treball anterior.

El resultat fou una primera redacció del qüestionari. Els ítems seleccionats quedaren agrupats en dos grans factors: Projecte Educatiu, i Estructura i Organització. Hi havia un total de 37 ítems, subagrupats dins de cada factor per continguts afins.

El pas següent consistí en una doble consulta sobre l'instrument:

- . a experts de reconeguda vàlua en aquests camps d'investigació.
- . a mestres en exercici, amb tres anys de docència com a mínim, i experiència en tasques de gestió. Es cercà una mostra que in clogués mestres de tot el territori de Catalunya.

El resultat de les consultes evidencià encerts i errors. Massa extensió, poca fixació dels graons d'algunes escales, repeticions... i, per una altra banda, encert en la distribució en dos grans factors, llenguatge proper en general...

Prèvia la valoració de totes les opinions rebudes, s'arriba a una nova redacció del qüestionari. Es manté l'agrupament en dos grans factors, i es redueixen els ítems a 26.

Segona fase: Fiabilitat i validació del qüestionari.

Una vegada feta la redacció definitiva, es féu una aplicació restringida per tal de comprovar la fiabilitat i validesa del qüestionari elaborat.

S'aplicà a un nombre reduït d'escoles. Es tractava d'escoles conegudes directament o a través dels inspectors de zona.

El personal docent va contestar el qüestionari. S'analitzaren les respostes aplicant les següents tècniques de comprovació de la fiabilitat:

- . Consistència interna
- . Test-Retest
- . Parells-Imparells
- . Coeficient de fiabilitat

La validesa s'ha comprovat per dos procediments diferents:

- . Validesa de contingut
- . Validesa concurrent

El tractament estadístic s'ha realitzat amb l'orientació del Departament de Psicologia Matemàtica, i utilitzant l'ordinador de la UAB.

Els resultats obtinguts, suficientment significatius, permeteren passar ja a l'acompliment del segon objectiu.

II.2. METODOLOGIA CORRESPONENT AL SEGON OBJECTIU

(descripció i valoració de la situació actual dels centres d'EGB de Catalunya)

Es determinà que una mostra de dos-cents centres seria suficient per aconseguir l'objectiu pretès. Per tal d'assegurar-la, es distribuïren qüestionaris a 250 escoles. Realment han estat recollides respostes vàlides (més del 20% de respostes) de 221 centres.

Es tracta de centres de més de 8 unitats, distribuïts pels quatre àmbits territorials de Catalunya (Barcelona, Tarragona, Lleida i Girona) i per tipologies (estatal i privada), mantenint en tots dos casos les proporcions existents a la realitat.

La determinació de centres concrets es féu a l'atzar, utilitzant les relacions oficials de centres de Catalunya.

A través de la Direcció General d'Ensenyament Primari es demanà la col.laboració dels centres escollits.

Posteriorment a aquesta demanda de col.laboració, un grup d'enquestadors, degudament entrenats, portà i recollí personalment els qüestionaris als centres.

El tractament estadístic de les dades es féu a través de l'ordinador, aplicant els programes SPSS i SPAD.

P R I M E R A P A R T .

I. CONSIDERACIONS PUNT DE PARTIDA SOBRE EL CENTRE I L'AVALUACIÓ

En plantejar-se l'elaboració d'un instrument d'avaluació, cal donar resposta prèviament a un conjunt de qüestions sobre la realitat a la qual es vol aplicar aquest instrument. Un coneixement el més científic possible del centre educatiu és el que ens ha de permetre de definir el contingut, i fins i tot orientar-nos en els procediments que millor ens poden apropar a l'èxit en la realització de la nostra tasca.

Ens interessa trobar resposta a qüestions com les següents:

- . quin tipus de realitat és el centre educatiu;
- . quina és la seva finalitat, la seva tasca,
- . quins elements intervenen i en quin grau ho fan;
- . com estan interrelacionats aquests elements, de quina forma s'estructuren;
- . quin és el funcionament que podem qualificar d'adequat;
- . de quina forma podem constatar que s'acompleixen les tasques que s'han de portar a terme.

I encara, tenint present que el centre és una realitat viva que s'inscriu en un context:

- . quines són les relacions i mútues influències d'aquesta realitat amb el seu entorn.

Aportacions de la teoria de les organitzacions.

El centre educatiu forma part de l'entramat social, és una de les formes com s'ha organitzat el col·lectiu humà en el camp de l'ensenyament, de manera semblant a com s'ha produït a altres camps (negocis, sanitat, esplai...).

La importància d'aquest fenomen per a la vida individual i social ha motivat que fos objecte d'estudi, especialment durant el nostre segle.

El resultat ha estat la teoria sobre les organitzacions que, des de diferents enfocaments, s'ha orientat a trobar les formes d'organització i administració d'aquestes institucions socials de cara al millorament de l'individu i de la societat.

No pretenem entrar en la valoració crítica de la finalitat de les diferents aportacions a la teoria de les organitzacions. D'una manera general, considerem que el marc històric de cada una d'elles en dóna la justificació, i que qualsevol judici al marge de la consideració d'aquest marc històric esdevé superficial. (DESSLER, 1979)

D'altra banda, aquesta qüestió ens allunyaria del nostre objectiu.

Arribar a trobar formes d'organitzar i administrar les organitzacions ha aconduït a una consideració en profunditat de la naturalesa, finalitat, composició, estructura i relacions amb l'entorn d'aquestes realitats socials.

La teoria de les organitzacions aporta respostes, o orientacions per a tractar-les, a les qüestions que se'ns presentaven com a punt de partida del nostre treball.

Aquestes aportacions s'obren a una triple dimensió:

- . l'aplicació del model de les organitzacions al centre educatiu ha de permetre una visió teòrico-pràctica d'aquesta realitat, tant en el seu conjunt com en els elements que la constitueixen;
- . les anàlisis dels elements de les organitzacions i de la seva incidència en el funcionament global ens ajudaran a distingir, dins de la complexitat de tot centre educatiu, les dimensions significatives internes i externes de cara a un funcionament satisfactori;
- . l'orientació de la teoria de les organitzacions cap a l'eficàcia i l'eficiència de les entitats socials, la fa coincident amb la nostra intenció d'avaluar el centre educatiu.

Abans hem dit que la teoria de les organitzacions aporta respostes o orientacions per a tractar les qüestions que ens plantejem. Per acabar aquest apartat, volem afegir dues precisions a la nostra afirmació.

1. March i Simon, al 1958, en intentar explicar-se la poca importància de la teoria de les organitzacions entre les ciències socials, s'inclinaven a admetre com a raó que s'ha escrit poc perquè se'n sap poc. (MARCH i SIMON, 1969, 2). Prop de vint anys després, SIMON reconeix que s'ha donat durant aquests

anys un bon pas endavant. (SIMON, 1979)

La complexitat de la realitat estudiada i el canvi social constant fan que l'aprofundiment de la teoria organitzacional vagi incorporant i descobrint nous elements, que d'alguna manera eixamplen l'enfocament i ofereixen noves perspectives.

En aquest sentit, pensem que tant les diverses interpretacions teòriques, com les experimentacions portades a terme, ofereixen abundant material per enriquir el nivell actual de reflexió sobre el centre educatiu

2. Completant el punt anterior, hem d'afegir que l'estudi de l'escola com a organització és encara força fragmentari.

Podem dir que la valoració que fa del fet R.G. OWENS, a l'any 1970, és encara molt vàlida entre nosaltres. (OWENS, 1976, 288)

Considera aquest autor que l'enfoc que es fa de l'escola procedeix fonamentalment de tres fonts;

- a. El coneixement de la saviesa popular.
- b. Les investigacions relativament disseminades i d'enfocament limitat, que s'han interessat sobretot en els processos d'activitats dels sistemes de l'organització total.
- c. Els intents d'aplicar a l'escola els conceptes útils que la investigació ha consagrat en altres tipus d'organitzacions.

Considerem important haver fet aquestes precisions, ja que si-

tuen el nostre treball en els seus límits pel que fa a la fonamentació teòrica en general. La conjunció entre les línies de la investigació teòrica i el nostre enfocament del centre ens han de conduir a l'obtenció de l'instrument buscat. Al llarg del treball anirem plasmant-les, unes i altres.

II. ANALISI DE LES APORTACIONS TEORICO-PRACTIQUES SOBRE EL CENTRE EDUCATIU, I SOBRE LA POSSIBILITAT D'AVALUAR EL SEU FUNCIONAMENT.

Dos són els eixos de coordenades que presideixen la recollida d'informació sobre el tema que considerem.

- . Centre educatiu i avaluació
- . Teoria i pràctica en relació amb els dos aspectes anteriors.

La combinació dels dos eixos justifica la distribució en els tres primers apartats.

Per un costat, interessa d'aprofundir en el centre educatiu (què és, què cerca, com porta a terme els seus objectius i, per tant, quin model ens permet de trobar una interpretació que doni homogeneïtat a tots els aspectes); i, per l'altre, aprofundir en la problemàtica que planteja avaluar amb un mínim de rigor científic la realitat del centre educatiu (què ha de tenir en compte, i quines dimensions són les significatives, quins són els procediments que es poden emprar, quins són els límits científics d'una tasca com la que ens plantejem).

Això pel que fa al primer eix, que, en part, ja justifica els apartats II.1. i II.2.

El segon eix, teoria i pràctica, afegeix, als apartats anteriorment mencionats, reflexions procedents de la pràctica de la vida dels centres educatius en l'àmbit de Catalunya, que considerem han de constar juntament amb la recollida d'elements teòrics.

I, com a justificació d'un nou apartat (el II.3.), l'anàlisi d'aquells documents que intenten de concretar factors, elements o aspectes del centre educatiu o, a partir d'una determinada orientació, avaluacions possibles, sectorials o totals, dels centres educatius.

Des del nostre punt de vista, aquest procedir és el que permet de fer un plantejament coherent d'avaluació d'un centre educatiu.

Som conscients, d'altra banda, i tornarem a insistir en aquesta qüestió, que qualsevol plantejament d'avaluació està subjecte a unes coordenades de temps i espai que el delimiten.

En el fons, això és el que representa qualsevol aportació científica: definir fins el moment present -i amb més o menys encert, cosa que la pràctica dirà- l'estat de la qüestió d'un problema, i obrir noves expectatives per a intents posteriors.

II.1. ANALISI DELS ELEMENTS PROCEDENTS DE LA REFLEXIÓ I EXPERIMENTACIÓ SOBRE ORGANITZACIONS EN GENERAL, I DE LES REFERIDES A L'ESCOLA

Desenvoluparem el contingut d'aquest apartat seguint dues direccions:

II.1.1. Consideració del centre educatiu com a organització i com a sistema social obert.

II.1.2. Recollida dels elements, l'existència dels quals es pot considerar fonamental per al funcionament d'un centre educatiu d'EGB

D'alguna forma pensem que aquestes dues perspectives clarificaran les qüestions anteriors per a qualsevol possible planteig de tipus avaluatiu:

- . Sota quina òptica consideren la realitat centre educatiu.
- . Dins de la complexitat de tot centre, quins són els factors, a títol de variables, que cal considerar com a significatius dins de la globalitat.
- . Quines són les interrelacions que s'estableixen entre els elements, de cara al funcionament del conjunt.

El recurs a la teoria de les organitzacions es fa amb l'objectiu prioritari de destacar aquells elements que ens han d'ajudar a donar un model d'interpretació coherent del centre educatiu, i no pas amb la intenció de presentar una visió completa de l'esmentada teoria.

II.1.1. Consideració del centre educatiu com a organització i com a sistema social

L'orientació de MAYNTZ de cara a donar una definició mínima per delimitar l'àmbit del que s'anomena organització, és un bon punt de partida que ens donarà una primera caracterització del centre educatiu, oberta a noves precisions. El recurs a altres aportacions, tot explicitant la definició inicial, ens ajudarà a posar de manifest suficients dimensions del centre educatiu. Diu MAYNTZ:

"Comú a totes les organitzacions és, en primer lloc, que es tracta de formacions socials, de totalitats articulades amb un cercle precisable de membres i una diferencició interna de funcions. En segons lloc, tenen de comú el fet d'estar orientades d'una manera conscient cap a fins i objectius específics. En tercer lloc, tenen de comú l'estar configurades racionalment, almenys en la intenció, de cara a l'acompliment d'aquests fins i objectius". (MAYNTZ, 1972, 47)

La definició destaca tres tipus de realitats: l'entitat centre, les persones que el componen i els objectius que es persegueixen.

Subratlla també unes interrelacions que d'alguna forma ens aporten dades sobre el que hem anomenat entitat centre: hi ha una articulació, una diferenciació interna de funcions, la consciència d'una orientació i, almenys intencionalment, una ordenació racional de les activitats.

Totes aquestes dimensions, algunes fortament subratllades per les teories clàssiques de l'anomenada gerència científica (divisió del treball, jerarquització) seran represes i aprofundides a partir de les noves perspectives de la teoria de les organitzacions.

Ens interessa ací, de cara a la nostra intenció, recollir i explicitar els següents elements:

a. El sentit de centre com a totalitat.

El centre no és un agregat d'elements (persones, objectius, tasques...), sinó la formació o unitat social que resulta de l'articulació i coordinació dels elements que el constitueixen.

A la pràctica quotidiana de la vida dels centres, aquest sentit no sempre és prou present i actuant. Sovint la prioritització exclusiva d'un element, que ve a suplantat el sentit de totalitat, produeix forts desequilibris i posa en perill el funcionament global i harmònic del conjunt.

Aquesta idea, procedent de la conceptualització del centre com a organització i molt operativa a la pràctica, s'explicita a través d'aspectes del tipus: (MIALARET, 1980, 12)

- . consciència de fer treball sectorial;
- . presa de decisions en funció de l'equilibri i enriquiment del conjunt institucional;
- . anàlisi del conflicte, superant el marc reduït on es produeix.

Pensem que qualsevol esforç per avaluar el funcionament d'un centr

tre educatiu, s'ha de fer a partir dels elements i del seu pes i relacions dins del conjunt, però creiem que d'una manera preponderant aquest sentit de totalitat ha de ser present en totes les formulacions que es facin.

b. Diferenciació interna de funcions

Paral·lelament al conjunt de membres, com a constituents d'una organització, es parla de l'existència d'unes funcions diferenciades. És a dir, dins del conjunt, hi ha unes funcions per a complir, l'existència de les quals és una dimensió característica quant a ser o no organització.

No cal dir que bona part de la investigació organitzacional ha estat encaminada a identificar aquestes funcions específiques, especialment a la primera època de la teoria administrativa, com ens diu H.A. SIMON (1979), i es pot comprovar revisant la preocupació d'aquesta primera època. Posteriorment l'anàlisi s'orienta més cap a la delimitació de quina és la millor forma de realitzar aquestes funcions dins del conjunt per tal d'obtenir un major índex d'eficàcia de l'organització.

Podem distingir dos moments:

- . la identificació i existència en el centre educatiu d'aquestes funcions com a constatació del fet que s'atenen tots els aspectes del conjunt de cara a un bon funcionament;
- . la forma com es porta a terme cada una de les funcions.

La recollida d'informació dels dos apartats següents omplirà de

continguts els dos moments, però és imprescindible de deixar constància aquí de la necessitat que tots dos siguin presents en qual sevol intent d'avaluació. Ja a partir de FAYOL es parla de la funció administrativa, o de l'Administració de l'organització. (TAYLOR i FAYOL, 1973, 125-126). Ell enumera tota una sèrie de principis que diu ha hagut d'utilitzar, i que s'han anat concretant a través de la investigació posterior en funcions com planificació, organització, dotació de personal per a les tasques que s'han de realitzar, direcció i control. (DESSLER, 1979, 15). L'e laboració posterior d'aquestes funcions ha donat lloc a diferents consideracions i perspectives. Però, a un nivell bàsic -i molt important, si considerem la situació dels centres educatius en relació a les aportacions de la teoria de les organitzacions- la identificació, existència, delimitació, valoració i control d'aquestes funcions és tan o més important que l'apropament a un estil o altre de portar-les a terme. Més important, sens dubte, que la forma institucional que tinguin en un determinat moment. (HALL, 1979, 39-73)

c. Orientació conscient cap a objectius específics

La temàtica dels objectius obre un bon nombre de qüestions:

- . Els objectius són un element per a caracteritzar diferents tipus d'organitzacions. La dedicació a objectius de tipus pedagògic separa el centre educatiu de les organitzacions, per exemple, de tipus sanitari.

Tot i tractar-se d'organitzacions, el fet de moure's en un marc

d'objectius específics i diferenciats, fa que també tinguin aquestes característiques les activitats escollides per a la realització dels objectius.

Això posa de manifest la importància d'una variable bàsica en l'anàlisi de les organitzacions: la tasca (objectius i activitats) que es porta a terme.

- . Pel que fa al centre educatiu, aquest aspecte planteja una problemàtica rica i complicada alhora.

L'anàlisi dels objectius educatius posa sempre de manifest una doble vessant. Els pressupostos ideològics, la filosofia de la vida, si es vol, i el que podríem anomenar la dimensió tècnico pedagògica. La delimitació entre els dos aspectes és impossible a la pràctica, o dit d'altre manera, l'elecció dels elements tècnics i la seva utilització està fortament influïda per l'orientació ideològica de qui els ha escollit o els proposa.

Quan ens plantegem d'avaluar el funcionament qualitatiu d'un centre educatiu, aquest és un dels primers problemes. El concepte de qualitat de l'educació cavalca, com a mínim, sobre aquests dos aspectes. MIALARET ho subratlla a bastament en comentar cinc factors que s'han de considerar en referir-se a la qualitat de l'educació. (MIALARET, 1980)

Malgrat aquesta constatació, absolutament vàlida per a nosaltres, pensem que a la pràctica es fa una certa distinció, en el conjunt de centres amb diferents tendències ideològiques, en

tre els que tenen o no qualitat pedagògica.

Això obeeix a un fet elemental: hom pot tenir una determinada orientació i, a la pràctica, la pot portar a terme amb més o menys eficàcia. És a dir -i deixant de banda la coherència ideològica del centre-, el bon funcionament de la dimensió que hem anomenat tècnico-pedagògica és susceptible d'un cert aïllament, i índex de qualitat d'un centre educatiu.

Aquesta reflexió té una importància cabdal quan es pensa en un instrument adreçat a tot tipus de centres.

Considerem que:

- . per un costat no hi té cabuda una consideració dels possibles objectius específics que puguin tenir els centres. Refeint-nos ja al moment actual, l'emmarcament en l'àmbit d'una societat democràtica és la referència màxima i indispensable que hi ha de figurar;
- . per l'altre costat, l'aspecte tècnico-pedagògic ha de ser aprofundit a cavall de les expectatives pedagògiques i socials del moment present.

Rest a en peu el problema de la delimitació de què s'entén per qualitat. Tal com hem dit, el recurs a les aportacions teòriques subministrarà elements, però no substituirà una presa de posició en funció de les nostres opcions, que anirem explicitant.

- . Tocant a l'orientació cap als objectius, queda encara la qüestió "conscient" que figura obrint el paràgraf.

El progrés en l'anàlisi dels objectius educatius ha rebut un fort impuls, que entre nosaltres no ha passat tan a la pràctica dels mestres com seria desitjable, però que de cara a una avaluació facilita material i recursos. (LANDSHEERE, 1976)

De totes passades, el que aquí es posa de manifest és el caràcter de consciència d'aquests objectius per part de la unitat social.

Cal no oblidar aquesta component, tot i tenint present el grau de significació que se li ha d'atorgar de cara al conjunt (formalització, explicitació, revisió) per part del centre, com per part de les persones (coneixement, actuació coherent, possible coincidència d'objectius i/o participació en l'elaboració).

Això ens introdueix en la reflexió següent i última d'aquest apartat.

d. Un cercle precisable de membres

- . Pel que fa al centre educatiu, i a partir de la reflexió sobre la importància dels pares dels alumnes, i el seu paper en la institució escolar, el que podríem anomenar el dins i el fora poden anar establint vincles que difuminin la línia divisòria. Conceptes com el de Comunitat educativa, portats a les seves últimes conseqüències, haurien de comportar una nova delimitació de la institució escolar com a organització. (SECRETARIAT DE L'ESCOLA CRISTIANA, 1980)

Independentment de l'estat de la qüestió, sembla evident que

aquest fet ha de ser també objecte d'atenció. Determinar fins el moment present quin àmbit d'atribucions és el que es pot considerar qualitativament positiu, pot ser un bon camí.

- . Pel que fa a les persones que treballen a l'organització, de moment només volem apuntar un aspecte.

En front de les teories clàssiques de l'administració, que es preocupaven preferentment per la motivació, l'especialització del treballador, sota una certa òptica, pròpia del moment, d'ajudants de les màquines, (MARCH i SIMON, 1969, 12 i 234), tant el corrent de les relacions humanes com el del comportament han ampliat l'òptica i han enriquit considerablement l'anàlisi d'aquest sector de les organitzacions. Recollirem, per tant, bon nombre d'aspectes en els apartats següents.

El que voldrem deixar apuntat ací com a peculiar d'aquest apartat, pel que fa al centre educatiu, és l'especial posició del mestre dins del centre. De fet, cada mestre és l'agent d'influència de pràcticament quasi la totalitat dels objectius educatius de cara a l'alumne. El contacte quotidià amb l'alumne té un sentit globalitzant, i aquest es realitza no únicament per la seva condició de treballador, sinó de persona.

D'alguna forma es pot dir, i la pràctica ho confirma constantment, que els objectius del centre els fa realitat cada mestre.

Ens referirem novament a la importància i repercussions d'aquest fet, que considerem molt característic del centre educatiu.

e. El centre educatiu i la teoria de sistemes

La conceptualització de les organitzacions dins de la teoria de sistemes es situa cap al final de la dècada dels cinquanta. Els diferents autors estan d'acord en l'ampliació de perspectives que aquest fet ha representat de cara a la consideració de la realitat de les organitzacions.

Podem iniciar l'anàlisi a partir de les precisions de BERTALANFFY sobre els sistemes. (BERTALANFFY, 1976)

Un sistema pot ser definit com un complex d'elements interactuants. Interacció significa que elements, p , estan en relacions, R , de forma que el comportament d'un element p en R és diferent del seu comportament en una altra relació R' . Si els comportaments en R i R' no difereixen, no hi ha interacció, i els elements es comporten independentment respecte de les relacions R i R' .

L'autor dirà que les característiques del sistema, comparades amb les dels elements, apareixen com a "noves o emergents", però que si coneixem el total de parts i la relació establerta entre elles, podem derivar el comportament del sistema a partir del comportament de les parts.

Aquestes consideracions contribueixen a enriquir les nostres sobre el concepte de totalitat del centre educatiu que ha d'estar present en qualsevol formulació de tipus evaluatiu. El sentit de totalitat vindrà explicitat pel tipus de relació i comportament,

per la interacció dels diferents elements dins del sistema.

La conseqüència, subratllada per diferents autors (DESSLER, 1979, 5; MAYNTZ, 1972, 53), és que l'alteració en un element, comporta unes repercussions en els altres, la qual cosa contribueix a radicalitzar el sentit de la nostra demanda sobre la consideració del centre com a totalitat.

El mateix BERTALANFFY estableix una diferenciació entre sistema obert i tancat. (BERTALANFFY, 1976, 39)

Qualifica de tancats els sistemes que es consideren aïllats de l'entorn.

L'intercanvi constant amb el medi, propi del centre educatiu, i al que ens hem referit en parlar del concepte de qualitat, fa que la institució educativa s'hagi de descriure en termes de sistema obert, caracteritzat inicialment per l'intercanvi amb l'entorn. (BERTALANFFY, 1976, 146; LAWRENCE i LORSCH, 1973, 2-4)

D'una forma global, això vol dir que la relació escola-societat és un altre capítol fonamental en l'avaluació del funcionament d'un centre docent.

En relació a la importància d'aquestes dues dimensions (escola-societat), voldríem aportar unes afirmacions fetes des de la pedagogia.

P.ROSSELLÓ, en cercar les causes dels corrents educatius, arriba a la formulació de dos principis fonamentals: (ROSSELLÓ P., 1978)

- . Principi de la interrelació recíproca entre l'escola i la vida.

Aquest principi, segons ell, afirma el paper alhora actiu i passiu de l'educació en relació a la societat.

- . Principi de la interdependència dels fets educatius.

També segons ROSSELLÓ aquest principi constitueix la raó de ser del caràcter integral que es demana a tot plantejament educatiu.

No cal dir que l'enumeració de les tendències pedagògiques que subratllen un o altre dels dos principis és inacabable. (PALACIOS, 1979). Si hem escollit aquest és precisament pel seu caràcter general de principi pedagògic, més enllà de qualsevol corrent o escola.

Alguns autors (KATZ i KHAN, 1966) subratllen altres aspectes, alguns dels quals seran presents en el tractament dels diferents elements que s'aniran recollint.

Per acabar aquestes consideracions, voldríem referir-nos ara a una de les característiques del sistema obert que considerem important a l'hora de pensar en l'avaluació. Es tracta del concepte d'equifinalitat. Amb ell es vol expressar la condició dels sistemes oberts, segons la qual es pot assolir el mateix estat final, partint de diferents condicions inicials i seguint itineraris diferents. (BERTALANFFY, 1976, 137)

Des del nostre punt de vista, aquesta és una dimensió que cal tenir present a l'hora de fer una elecció entre el que s'anomena

avaluació de tipus formatiu i avaluació de tipus sumatiu. Atès que la investigació experimental deixa fora de dubtes la correlació input-transformació-output (ARGYRIS, 1979), cosa que fins el moment present no creiem que s'hagi produït, qualsevol tipus d'avaluació sumativa presenta inconvenients per a situar-se en l'àmbit del que es pot qualificar de científic.

II.1.2. Recollida dels elements, l'existència dels quals es pot considerar fonamental per al funcionament d'un centre educatiu d'EGB

Es tracta aquí de determinar, a partir de la teoria de l'organització, els elements que s'han de contemplar com a importants per al funcionament del centre escolar d'EGB.

Hem procedit, per estimació de freqüències, tenint en compte els següents criteris:

- . El fet de considerar-se fonamentals, o ser objecte d'especial atenció, en la teoria de les organitzacions.
- . L'aparició en les propostes teòriques d'organització, fruit de l'enfocament conjunt dels diferents elements.
- . El fet de tenir un paral·lel en les reflexions sobre l'avaluació de centres docents.
- . La consideració rebuda per part dels diferents documents analitzats.
- . La possibilitat de respondre a situacions pràctiques habituals en la vida dels nostres centres d'EGB.
- . Que es veiés la possibilitat que els elements fossin operatius de cara a l'avaluació.

En fer-ne la presentació, intentarem de subratllar aquelles dimensions, dins de cada element, que es destaquen com a prefe-

rents, donat que un intent d'avaluació global no pot recollir tots els matisos, si no es vol fer-la inviable, per extensa.

La importància que s'ha donat a les organitzacions, i la gran quantitat d'estudis de que han estat objecte i continuen essent-ho, es pot fonamentar en tres condicions:

- . La gran quantitat d'organitzacions existents en tots els terrenys de la vida social.
- . Les repercussions evidents que tenen sobre la societat, els grups i els individus.
- . El fet que suposin una canalització de les diferents tasques que el cos social ha de realitzar.

Aquests fets han orientat les investigacions en un sentit, alhora teòric i pragmàtic, centrat entorn de l'eficàcia de les organitzacions, donat que del fet que aquestes realitzin les tasques proposades se n'han de beneficiar, a part de l'organització de què es tracti, la societat i els individus.

En la mesura en què s'han anat subratllant les condicions canviants -de canvi accelerat, als nostres temps-, el concepte d'eficàcia s'ha anat implicant amb el de canvi en el marc organitzacional, com a vessant important en ordre a la consecució de les tasques proposades.

Paral·lelament, aquesta preocupació per l'eficàcia i el canvi ha coexistit, explícitament i implícita, amb la idea que de l'anàlisi se n'obtindrien unes directrius adreçades a fer més satisfac-

tori el seu funcionament. És el que s'entén com a procés d'administració d'una organització.

Iniciarem la presentació dels elements per l'eficàcia, i sota l'òptica d'obtenir una bona administració.

II.1.2.1. Eficàcia i canvi organitzacional.

(OWENS, 1976, 129; BARNARD, 1938)

El concepte d'eficàcia es relaciona en tot moment amb la productivitat i el rendiment, d'acord amb uns objectius prèviament establerts.

Tant la reflexió sobre el concepte, com l'experimentació sobre la realitat han fet veure que calia considerar més factors en parlar de l'eficàcia d'una organització.

L'obtenció d'un grau determinat de productivitat està en funció de diferents dimensions que aconsegueix l'organització en un moment determinat. Perquè l'organització reuneix un conjunt de condicions és eficaç, pot tenir una productivitat adequada.

Aquest enfocament crida l'atenció no únicament sobre els resultats fàctics d'una organització, sinó sobre la seva entitat, sobre el fet que segons com estigui constituïda, en el sentit ampli de la paraula, s'adreça a un funcionament productiu.

No cal dir que aquest plantejament només ens pot aparèixer com a vàlid, si prèviament l'avenç en el coneixement de les organitza-

cions permet d'establir una bona correlació entre les condicions d'una organització i la seva eficàcia. Si més no, l'esforç en aquesta línia de reflexió ha posat l'accent sobre un bon nombre de factors, l'atenció als quals en la pràctica organitzacional és una font de previsió molt elevada.

La investigació experimental ha destacat preferentment els següents factors: (PRICE, 1968) divisió del treball i departamentització, comunicació, coordinació, acceptació del sistema de presa de decisions, capacitat d'adaptació, grau elevat de moral, entre altres. Dimensions d'estructura i funcionament, que d'altra banda són fortament subratllats pels tractadistes de la matèria.

Donada la dificultat que presenta la determinació del rendiment d'una escola, i fins i tot la problemàtica dels objectius, aquesta via es presenta com molt rica en possibilitats.

Model d'eficàcia de l'organització

Des d'un punt de vista més teòric, però a partir de l'experiència i de la consideració de l'entitat mateixa de l'organització com a sistema social, ARGYRIS ha arribat a un model, que qualifica de multidimensional, en relació a l'eficàcia d'una organització.

L'autor el concreta en tres dimensions:

- a. Aconseguir els objectius
- b. Mantenir-se internament
- c. Adaptar-se al medi ambient exterior.

Una organització serà eficaç en la mesura que sigui capaç de realitzar aquestes tres activitats. Perquè es disposa d'uns mitjans que condueixen als objectius proposats, hi ha una estructuració de la suficient estabilitat i flexibilitat i una adequada interrelació amb l'ambient, l'organització reuneix condicions per actuar amb eficàcia. Eficàcia que té les seves garanties en la situació existent, la qual possibilita la realització al llarg d'un continuum temporal, interromput, en tot cas, per canvis importants introduïts en aquella situació.

Segons el ritme canviant de la situació social més àmplia i de l'entorn immediat -que afectarà al conjunt de l'organització i els seus membres- l'estabilitat d'aquestes condicions pot ser més o menys llarga. Pel que fa a les escoles -i per diferents motius prou coneguts-, hem assistit durant els últims cinquanta anys a un període llarg de poc canvi, i a un de curt de molta acceleració. Les repercussions sobre les condicions interiors i sobre l'eficàcia han estat evidents a molts centres.

Vegem breument la significació de les tres dimensions:

a. Aconseguir els objectius

No hi ha dubte que la raó de ser d'una organització està en l'ob

tenció d'uns objectius determinats.

La definició clara i precisa, l'establiment de prioritats entre els objectius operatius, i la possibilitat de comprovar si realment s'han aconseguit constitueix un veritable problema de fons del centre educatiu.

Cercant una explicació a aquesta problemàtica, trobem per un costat la situació mateixa de la pedagogia, i per l'altre la pràctica més generalitzada.

LANDSHEERE intenta precisar l'estat actual de la pedagogia, justament en una obra destinada als objectius de l'educació. (LANDSHEERE, 1976, 17)

Diu l'esmentat autor que la major part de les ciències passen per quatre estadis: la màgia, l'empirisme artesanal, el positivisme i el relativisme.

Després d'observar que els mitjans que es posen en pràctica per aconseguir un objectiu depenen del grau d'evolució, afegeix que "actualment, el relativisme pedagògic és aconseguit en l'aspecte filosòfic, teòric, però en la pràctica continua tenint dificultats per entrar en la forma positivista". Ell mateix analitza l'esforç que s'està portant a terme darrerament i reclama, entre diverses mesures, la d'ajudar els mestres a precisar els objectius que es proposen.

Entre nosaltres, i a l'any 1928, Alexandre GALÍ, parlant de la consciència tècnica a l'escola, ja s'expressava en els següents termes: "Entre els nostres mestres es troben individualitats in-

superables, manca el conjunt, manca l'organització".

Pel que fa a la nostra situació, pensem que és una realitat l'estat de la qüestió descrita per LANDSHEERE (1976, 17) i, d'alguna forma, subratllada anticipadament per GALÍ.

Aquest aspecte és més clar encara si pensem en els objectius que ultrapassen el domini més estrictament instructiu. La fixació d'objectius quant a hàbits, a mètodes i tècniques de treball, fins i tot actituds, que han d'assolir els alumnes, està encara poc desenvolupada a la pràctica. I això dificulta també la comprovació de si han estat adquirits.

A la pràctica, la qüestió encara es complexifica més. Els objectius formulats a nivell de centre s'executen a partir de l'activitat d'un nombre elevat de professionals, la qual cosa vol dir, potencialment, el risc d'introducció de modificacions importants.

Precisament la poca concreció de la pedagogia, -i el poc hàbit de rigor en l'acció- fa que el professional es mogui en una esfera de certa inseguretat, que, segons l'èxit o el fracàs momentani insuficientment analitzat, el porta a pensar en modificacions a curt termini. En tot això, hi juga un paper important la formació de mestres, teòrica i poc connectada amb la realitat, i més dogmàtica que orientada a introduir l'alumne en una metodologia científica. Sortosament, s'està iniciant una evolució favorable en aquest sentit.

Aquestes modificacions, que poden procedir del professor, i so-

vint també de la pressió exercida per l'entorn, han de rebre un tractament adequat per part de l'organització. Aquesta ha de disposar de mecanismes que li permetin de garantir una unitat d'acció en ordre a la consecució dels objectius.

O bé l'organització, com un tot, assumeix les modificacions i reorienta la seva acció, és a dir, introdueix canvis en els seus objectius, o bé a través de mecanismes de control redreça la situació. Això ja ens introdueix en les dues dimensions següents.

Voldríem acabar amb un intent de resum: en un període de forta evolució i canvi social i pedagògic, amidar l'eficàcia d'una organització escolar analitzant la correlació objectius-resultats presenta el risc de la inestabilitat dels primers.

Això vol dir que en aquest cas -i potser hauríem de dir en la majoria, mentre la pedagogia no passi a un estadi següent- les dues dimensions que anem a comentar adquireixen molt relleu.

b. Mantenir-se internament

Com a introducció -i delimitació del contingut, fins i tot- voldríem aportar una cita d'ARGYRIS que, encara que llarga, volem reproduir íntegrament, perquè concretarà bona part del que, des d'una perspectiva una mica diferent, hem apuntat.

"En altres termes, la nostra visió de l'eficàcia organitzacional es basa en un model de sistema, a diferència del model tradicional més popular, que es centra en l'ob

tenció dels objectius de l'organització... Suposa, a prio ri, que una unitat social... que dediqui tots els seus esforços a accomplir una sola exigència funcional, encara que sigui la de portar a terme les activitats de cara als objectius, posarà en perill l'acompliment d'aquesta mateixa exigència funcional, perquè deixarà de banda l'obtenció de mitjans, el manteniment de la maquinària i la integració social del conjunt". (ARGYRIS, 1979, 162-163)

L'eficàcia d'una organització ultrapassa segons aquesta perspectiva l'acompliment dels objectius -exposat en el paràgraf anterior, amb matisacions nostres, ja en aquest sentit-. La valoració de l'eficàcia d'una organització feta exclusivament per la productivitat (MAYNTZ, 1972, 174-176) deixa de banda dues altres dimensions, la inexistència de les quals posa en perill la mateixa productivitat.

Ens referim a la capacitat de l'empresa per a mantenir la seva pròpia estructura interna -la indispensable per a poder produir- en ella mateixa (segona dimensió), i en relació amb l'entorn on actua (tercera dimensió).

Una organització és eficaç perquè produeix d'acord amb uns objec tius, però perquè disposa dels requisits necessaris per anar pro duint.

Aquesta apreciació té importants punts de coincidència amb l'afirmació de LIKERT sobre la comptabilitat dels actius humans. De fet, molts dels aspectes al·ludits per LIKERT sota aquest concep

te (LIKERT, 1969, 201-206) coincideixen amb els que ARGYRIS subratlla en parlar de la segona dimensió -mantenir-se internament- del seu model teòric: control, coordinació, capacitació del personal, formes de gestió i presa de decisions...

Els resultats obtinguts de cara a la productivitat en un moment concret poden portar a una estimació incorrecta de l'eficàcia d'una organització. El que interessa és veure la capacitat productiva que manifesta l'organització des del punt de vista de la disposició de tots els elements que la constitueixen. I això ens obliga a fer una valoració de l'entitat mateixa de l'organització quant al seu funcionament.

Traduït en termes de centre docent, podem dir que és important de saber la titulació del professorat, les instal·lacions de què es disposa, però que, segons l'òptica que ens ocupa, és més significatiu conèixer l'estructura i el funcionament del conjunt.

A la pràctica escolar, el fet de tenir els mitjans necessaris no és signe de bon funcionament. Així com el no tenir-los tampoc no és signe de fracàs. La renovació pedagògica a Catalunya durant el franquisme en dóna exemples a bastament.

El que també es pot constatar és que la manca d'uns mitjans mínims indispensables fa feble, a la pràctica, la continuïtat de l'eficàcia de la institució.

En aquesta darrera afirmació, l'aparició del conflicte, per fatiga, manca d'estructura que garanteix el funciona

ment, i la limitació quant a la qualitat, en són les manifestacions més patents.

c. Adaptar-se al medi ambient exterior

Aquesta adaptació, la veu l'autor en una doble vessant: (ARGYRIS, 1979, 160)

- . modificant la disposició interna i els objectius propis;
- . esforçar-se per modificar l'ambient.

Aquesta dimensió -la relació amb l'ambient és una característica dels sistemes socials oberts- ens parla de la capacitat de reacció de l'organització davant el canvi de l'entorn. Subratlla una doble possibilitat: la neutralització del canvi que es produeix en l'ambient, o bé el procés d'acomodació als nous estímuls, inputs, de l'entorn sota la forma del canvi organitzacional. El que posa de manifest en última instància és la capacitat de reacció que permet la continuïtat de l'organització.

En qualsevol de les dues situacions esmentades, reaccionar suposa donar una resposta satisfactòria a una nova situació externa.

Pel que fa a l'escola, a remolc de les directrius del sistema educatiu, la tendència a mantenir-se i rebutjar els canvis ambientals, mantenint-se'n al marge, ha estat subratllat per tots els pedagogs, des de DEWEY fins als nostres dies. (PALACIOS, 1978)

A la nostra escola, l'immobilisme dels famosos quaranta

anys, ha desencadenat tota una munió de conflictes orientats al canvi, no sempre prou mesurat i informat.

D'altra banda, en el cas de l'escola la reacció davant dels canvis de l'entorn ve exigida per un dels seus objectius més generals, que és la preparació dels alumnes per a la vida en societat, que cap escola no posarà en dubte. En aquest punt, podríem recordar els principis de ROSSELLÓ, ja mencionats.

Eficàcia, canvi i salut organitzacional

En aquest sentit, s'ha establert un paral·lelisme entre els conceptes d'eficàcia, canvi i salut organitzacional, descrit aquest últim per M.B. MILES, en un text que analitzarem en detall posteriorment (MORRISH, 1978, 126-129).

Entre les característiques atribuïdes a una organització sana hi ha la capacitat d'innovació, l'autonomia i l'adaptació, entre d'altres.

L'eficàcia d'una organització, per tant, té a veure amb la possibilitat del canvi com a resposta a les modificacions que introdueix l'entorn.

Quan aquestes modificacions de l'entorn són substancials i no comporten cap mena de modificació en l'organització, es posa en perill la supervivència de l'organització. Aquesta es manifesta ineficaç, mancada de salut.

En el cas de l'escola el "divorci entre l'escola i la vide" de què parlàvem és de tots coneguts. I afecta a actiuds, tecnologia, continguts. L'esforç de renovació representa un intent d'actualització, d'eficàcia i salut dels centres educatius. També, però, es manifesta el divorci esmentat en les formes de treball, aspiracions i actituds del professorat del centre; consegüentment, la renovació hauria d'atendre també la dimensió organitzacional.

Canvi i Feed-back

OWENS dedica un extens capítol a considerar les condicions dels canvis en els centres docents a partir de la recollida de reflexions i treballs experimentals sobre la qüestió (OWENS, 1976, 210). Hem aprofitat moltes de les seves aportacions. Una especialment creiem que s'ha de recollir.

L'autor introdueix la noció de Feed-back com una tècnica d'autoestudi per a mesurar l'eficàcia del centre educatiu. Diu que compleix "una funció important, ja que permet al professorat escolar examinar les pròpies actuacions". (OWENS, 1976, 231). Es tracta, de fet, d'una tècnica de recollida d'informació per tal d'iniciar un procés d'ajustament del funcionament del centre educatiu. En una línia semblant s'expressa MCGREGOR (1971) referint-se a la situació d'aprenentatge, arribant a afirmar que les persones aprenen i canvien per Feed-back i que, de fet, aquesta és en el fons l'única manera d'aprendre. (Vid també MAYNTZ, 1980, 57)

OWENS enumera les qüestions que serien significatives per a la salut organitzacional:

- . Com es prenen les decisions i com s'haurien de prendre
- . Moral
- . Relacions entre professors i directors
- . Com es relaciona l'escola amb la comunitat
- . Comunicació, la seva adequació i claredat
- . Clima organitzacional
- . Fins a quin punt les persones se senten satisfetes amb el seu rol a l'escola i perquè
- . Objectius de l'escola i com interpretar-los

Sens dubte que aquí hi ha tot un programa d'actuació, que cal omplir de contingut i operacionalitzar.

Especialment interessant per al nostre intent és l'aportació en la línia del Feed-back ja que, com veurem, el plantejament d'una avaluació formativa s'orienta en aquest sentit.

MARCH i SIMON (1969, 220) aporten també informació sobre aquests elements, correlacionant la revisió periòdica -OWENS insisteix en el fet que la salut no pot ser analitzada d'un sol cop- i la introducció d'innovació.

Si els nivells alts d'una organització tenen un programa per a la revisió periòdica del "caràcter de l'organització, aquest programa es transformarà en un estímul per a la innovació en aquest nivell i nivells més baixos.

II.1.2.2. Presa de decisions. Conflicte.

El funcionament adequat de l'organització ha estat en tot moment un tema troncal. De fet, ha estat aquesta preocupació la que ha portat a l'anàlisi de la major part dels elements que componen la investigació sobre les organitzacions.

FAYOL (TAYLOR i FAYOL, 1973, 110), en distingir la funció administrativa de les altres que necessàriament realitza tota empresa, li atribueix la formulació del programa general d'acció, juntament amb la constitució del cos social, la coordinació d'esforços i l'harmonització de totes les activitats. Administrar, per a ell, és preveure, organitzar, manar, coordinar i controlar.

Seguint amb la preocupació per a determinar el contingut de l'Administració, Herbert A. SIMON fa una aportació fonamental amb la seva reflexió sobre la presa de decisions.

Considera que tant important com ocupar-se dels processos d'acció, és fer-ho dels que es porten a terme per decidir, prèviament a l'actuació. Una teoria general de l'administració, diu, ha d'incloure principis d'organització que assegurin la presa de decisions correcta, de la mateixa manera que ha d'incloure principis que garanteixin una acció eficaç. (SIMON, 1976, 1)

L'estratègia en el camp de l'acció plasma l'orientació de l'organització, o la modificació de la que originalment es tenia. I l'estratègia és el resultat d'una decisió presa. D'ací la importància d'aquest element.

a. Presa de decisions

La presa de decisions és un procés a través del qual s'arriba a la selecció-elecció d'una línia d'actuació, d'una estratègia, en tre diverses alternatives possibles. Hom fa l'elecció en el convenciment que la seva aplicació ha de produir unes conseqüències volgudes, en el marc, per tant, d'una consideració racionalment coherent.

"Parlant en termes generals, la racionalitat s'ocupa de l'elecció d'alternatives preferides d'activitat d'acord amb un sistema de valors, les conseqüències de comportament de les quals poden ser valorades". (SIMON, 1976, 75)

En el procés hi ha, doncs, l'establiment de connexions entre els fets, que motiven el que s'hagi de prendre una decisió, i els va lors en funció dels quals es delimiten les alternatives possi- bles.

Des del punt de vista de l'escola, una presa de decisió d'aquestes característiques ha de prendre en considera- ció tant la natura i condicions dels fets, com els va lors del projecte educatiu que es vol portar a terme.

Això demana que hi hagi un projecte amb un grau de defi- nició suficient, i prou present als diferents nivells de decisió per tal que l'estratègia escollida estigui en con sonància amb les finalitats proposades. D'altra banda, de mana també que hom consideri i valori les conseqüències de comportament en el curs de l'aplicació de l'estratè- gia.

Aquest darrer aspecte, massa sovint objecte de menys consideració de la deguda, reinicia el procés de decisió en funció dels resultats obtinguts.

En enunciar SIMON els tres passos que comporta la tasca de decidir, ja hi formula implícitament les limitacions de la racionalitat en la presa de decisions. La consideració d'uns i altres aporta dades importants per al nostre objectiu.

Els passos són:

1. Enumeració de totes les estratègies alternatives.
2. Determinació de totes les conseqüències que comporta cada una d'elles.
3. Valoració comparativa d'aquestes sèries de conseqüències. (SIMON, 1976, 67)

La possibilitat de donar compliment total a aquests passos es veu com irrealitzable. El mateix SIMON aporta valoracions al respecte. Entre elles:

- . El coneixement de les conseqüències és fragmentari. Les seves repercussions pertanyen al futur, i no sempre és possible d'acotar-les.
- . Tampoc tenim a mà tots els comportaments possibles; per tant, ens movem en un nombre limitat d'alternatives. (SIMON, 1976, 80-81)

Per arribar a un nivell vàlid de racionalitat cal, per tant, que

es disposi del màxim d'informació en relació:

- . Als fets als quals s'ha de donar resposta.
- . Al camp de valors a partir del qual s'han de seleccionar les alternatives.
- . Al ventall de comportaments possibles, més enllà dels que han esdevingut habituals.

Els dos primers aspectes apropen el centre de decisió:

1. A la realitat que viu l'organització internament o en relació amb l'ambient en què es mou, i
2. Al marc dels valors que presideix el funcionament organitzacional.

Els canals de comunicació han de fer possible que aquesta circulació d'informació sigui adequada i precisa, i estigui a l'abast per a prendre la decisió.

El tercer aspecte -ventall de comportaments possibles- suposa disposar d'un camp més ampli d'alternatives prèvies al judici sobre quina serà l'elegida. La superació de la rutinització i l'obertura al canvi juguen un paper fonamental de cara a la recerca d'aquest ventall de comportaments. Hi ha una tendència a persistir en alternatives ja conegudes, i a no arriscar-se davant de solucions que hom imagina, però no ha portat a terme.

En el cas de l'escola, molts són els aspectes que matissen les afirmacions anteriors. Els problemes es presenten barrejats, donat que no hi ha una anàlisi que arribi

a determinar amb una exactitud suficient quins són els diferents elements que hi intervenen. No considerem exagerat afirmar que la presa de decisions sovint obeeix més aviat als estímuls externs que imposen les seves exigències -pressió de l'administració, o del conjunt de pares-, que no pas a una reflexió sobre les aportacions teòrico-pràctiques, fruit de l'actuació conscient o dels nous punts de vista de la recerca educativa. Això pel que fa als dos primers aspectes subratllats anteriorment.

En relació al tercer, cal tenir present el resultat de les diverses investigacions sobre la resistència a la innovació dels ensenyants com a col·lectiu. (OWENS, 1976, 210-211). I això es justifica massa sovint amb l'afirmació que no és possible experimentar quan es tracta de nois en període de formació.

Tan sols una adequada preparació del professorat, i una acció coherent de cara a la formació permanent pot modificar actituds estàtiques de tipus individual. Pel que fa a l'escola, un plantejament institucional que comporti el compromís de tots els que en formen part, pot posar remei a aquesta qüestió.

Presa de decisions, planificació i revisió

Les consideracions sobre la presa de decisions a nivell organitzacional aporten dades sobre el procedir en el marc institucional.

Tots els elements subratllats poden ser integrats en dues operacions que aporten un grau elevat de coherència: la planificació i la revisió.

Per la planificació, la institució determina l'articulació dels valors que presideixen la pràctica, els mètodes, les habilitats i les informacions de què cal disposar en ordre a les decisions que s'han de prendre. Ha d'arribar a la determinació del procediment a seguir en la consideració i valoració de les diferents informacions. D'alguna forma, això representa un marc de decisió on la racionalitat està garantida a partir de l'estructuració de l'organització. (SIMON, 1976, 96 i 98-99)

La revisió completa aquest marc de racionalitat en postular una valoració de les realitzacions que es porten a terme. (SIMON, 1976, 231). La revisió va més enllà del que entenem com a control. Per aquest, hom constata que el que s'havia establert s'ha portat a terme en la línia estipulada. La revisió és una consideració en profunditat que posa en relació els objectius generals proposats i les fites obtingudes en realitzar estratègies concretes. És una valoració de sentit més globalitzant que es porta a terme fent recurs a les grans línies que orienten l'organització.

Quan l'organització està estructurada d'acord amb els elements esmentats -anàlisi dels fets, presència i definició dels valors, ventall de comportaments possibles, articulats en una planificació i sotmesos a revisió com a constant periòdica de funcionament-, aquesta organització ofereix un marc de racionalitat institucional molt alt de cara a la presa de decisió per part dels membres que la componen. Aquests disposen d'una sistemàtica que,

tot i tenint en compte actuacions i hàbits anteriors, els permet de fer front a noves situacions.

Hem subratllat abans que els problemes apareixen barrejats, i que cal una anàlisi per reconèixer els diferents elements que hi intervenen.

A l'escola, a aquestes dificultats se n'hi afegeixen d'altres, almenys en la situació actual, pel que fa a la majoria de centres educatius.

En un moment de forta evolució, les possibilitats de mantenir una planificació amb un grau de permanència que permeti una actuació continuada, es fan difícils. A més, l'anàlisi dels fets i la viabilitat de la revisió es veuen compromeses pel poc hàbit de destriar entre l'objectivitat dels resultats obtinguts i la part de participació personal que indiscutiblement hi té el professor que hi ha intervingut.

La polèmica entre l'actuació de tipus més tradicional i la de caire més actiu, no ha estat superada per una valoració en profunditat del que signifiquen l'una i l'altra en la formació dels alumnes i en l'esforç que demanen de part del professorat. Això dificulta la integració en un conjunt unitari pel que fa a l'escola, i, per tant, és un fort impediment també per a una planificació que incorpori elements clars que afavoreixin el canvi institucional.

Decisions programades i no programades

Voldríem afegir, pel que fa als aspectes formals de la presa de decisió, una distinció important referida als tipus de decisions que es prenen en les organitzacions, i que té a veure amb el moment concret en què aquestes es troben.

Es tracta de la classificació entre decisions programades i no programades. (MARCH i SIMON, 1969, cap.6 i 7, 221)

"Les decisions són programades quan són repetides i de rutina perquè existeixen procediments definits, sistemàtics. Són no programades en la mesura que estan mal estructurades, són úniques o noves". (DESSLER, 1979, 309)

Les primeres s'identifiquen amb la major part de les decisions que es prenen habitualment. Diem que s'ajusten, en principi, al que es podria anomenar la forma de fer habitual de l'organització.

Les segones, que es relacionen amb les solucions de tipus creatiu, comporten compromisos a llarg termini i, per la seva singularitat, acostumen a tenir quelcom a veure amb aspectes que fan referència a l'orientació de l'organització.

Hi ha abundant informació, que no fa al cas, sobre els mètodes per a prendre les unes i les altres.

El que és important és la valoració que es fa del tipus de decisió segons el moment en què es trona l'organització. Quan l'ambi

ent en el qual es troba l'organització és canviant i incert, la quantitat de decisions no programades convé que creixi per tal de mantenir l'organització. L'existència d'un tipus o altre de decisions de forma gairebé exclusiva corre paral·lela amb la distinció entre organitzacions de tipus "mecànic" (estables, tancades, amb tendència a una certa rigidesa) i organitzacions de tipus "orgànic" (flexibles, obertes, amb tendència al comportament innovador). (BURNS i STALKER, 1961, 96-125)

Si mirem, per tant, la repercussió d'una i altra tipologia de decisions sobre l'organització, podem afirmar que mentre les decisions programades reforcen la forma de fer establerta, les no programades inauguren nous camins, aporten noves solucions. I el que ens sembla evident des de l'experiència organitzacional és que ambdues són necessàries i tendeixen a coexistir, si bé amb un alt predomini de les programades sobre les altres.

L'increment de les decisions no programades es considera fruit, com hem apuntat, d'una situació de canvi accelerat de l'ambient on opera l'organització, i també del fet que l'organització com a tal i els seus òrgans de gestió s'hagin formulat expressament d'atendre el camp de la innovació.

DESSLER (1979), recollint els resultats d'investigacions sobre el particular, anota característiques que tenen les organitzacions de tipus creatiu:

- . comunicació oberta entre els membres
- . comunicació oberta amb l'exterior

- . una gran varietat de tipus de personalitat
- . existència de membres als quals se'ls permet d'actuar segons el seu propi caràcter
- . no es té por al canvi
- . es cerca el canvi pel canvi
- . hi ha entusiasme per experimentar amb idees noves
- . es toleren programes flexibles
- . hom és feliç amb el treball
- . es prenen decisions sense que es tingui massa en compte la repercussió de l'acció
- . es té una certa aversió a la mentalitat del "cronòmetre".

Tot aquest conjunt de característiques és força clarificador de cara a establir una certa frontera entre les organitzacions de tipus immobiliària o continuïsta, i les que es plantegen el problema del canvi com a formant part del seu plantejament original.

L'aplicació d'aquesta dicotomia al centre educatiu se'ns presenta com a molt fecunda. Especialment en dos sentits.

- . El grau de predomini d'un dels dos tipus de decisió, pot esdevenir un indicador de l'orientació que té el centre de cara a la innovació.

Tot centre ha d'assegurar una forma d'actuació que porti a garantir la línia que s'ha acceptat com a vàlida.

La continuïtat en la línia establerta és una garantia

d'acompliment dels objectius establerts.

El fet que doni entrada a actuacions que modifiquin la línia inicial pot ser l'exponent de que el centre té en compte l'evolució més àmplia en el marc de la societat en la qual es desenvolupa la seva acció.

Negar-se a acceptar la necessitat de prendre posició davant de situacions noves, pot significar, d'una forma indirecta, una actitud negativa davant del canvi social, que postula un canvi educatiu.

En la realitat dels nostres centres passa massa sovint que l'actitud davant de canvis socials rep un tractament negatiu, com si el canvi fos necessàriament de signe negatiu i, per tant, demanés un afermar-se en les antigues posicions.

En aquest sentit, la posició esmentada és clarament significativa.

- . El segon aspecte fa referència a la qualitat de la tasca educativa. El centre, el mestre, treballa sobre individus que, pel fet de tenir una personalitat singular, poden reaccionar d'una forma atípica, que demana també una forma de procedir fins a cert punt creadora.

Una actuació estable i rígida suposa bandejar les dimensions de reacció personal davant l'ambient que tota personalitat comporta.

De fet, tant l'ambient en el qual es mouen alumne i professor, com l'alumne, d'una forma especial per la seva edat, i el mateix professor -aquest des d'una maduresa més o menys estable- no són aliens a les modificacions que experimenta l'entorn. El concepte de qualitat educativa és una noció totalment relativa en l'espai i el temps, ens diu G.MIALARET (1980, 5-13) (GOMEZ DACAL, 1975, 40-45), i això posa de relleu la necessitat d'una acomodació que ve postulada pels canvis que es van produint en els factors que intervenen.

b. Conflicte

D'alguna forma aquestes consideracions ens apropen novament a les reflexions anteriors sobre l'organització considerada en el marc de la teoria de sistemes.

Una cita de BERTALANFFY posarà en relació els dos elements de la dicotomia, i n'introduirà un de nou, el conflicte, la consideració del qual clourà l'apartat.

"Es clar que la teoria general dels sistemes en la forma ací postulada està lliure d'aquesta objecció, ja que incorpora per igual manteniment i canvi, preservació del sistema i conflicte intern" (BERTALANFFY, 1976, 206)

L'organització, entesa com a sistema, ha de realitzar la doble funció de mantenir la pròpia entitat i d'introduir el canvi necessari per a l'actualització de les seves finalitats. Ambdues

dimensions són indispensables i com a tals han de ser presents en tot moment en els plantejaments de l'organització. En aquest sentit, el canvi no és quelcom sobreafegit, o simplement imposat per unes circumstàncies més o menys favorables; és quelcom essencial a la preservació de l'organització.

Sota aquesta òptica, tant la distinció entre decisions programades i no programades, com l'exigència de renovació pedagògica, fruit de la revisió periòdica sobre la pròpia tasca, adquireixen la seva plenitud de sentit. Podem dir que no es tracta del gust pel canvi, sinó de la constatació del seu caràcter indispensable donada la tasca que s'ha de realitzar i l'anàlisi dels elements que hi intervenen. D'altra forma, anirà creixent el desajustament entre l'organització i les seves pròpies finalitats. La presa de decisions ha de tenir present en tot moment la conclusió a la qual hem arribat. Considerar que les alternatives habituals poden no ser vàlides en un moment donat, a causa del marc diferent als anteriors en què es van aplicar, obre la porta a una anàlisi més aprofundida i a la recerca de noves alternatives.

Parlarem d'altres aspectes de la presa de decisions en tractar de la participació.

Ara volem referir-nos al conflicte en l'organització, tant per la seva implicació en la presa de decisions, com per la diferent valoració de que ha estat objecte per la vida organitzacional.

En la mesura que el conflicte expressa desajustaments quant al

funcionament de l'organització, és evident que té una relació amb el nostre objectiu. Especialment suggerents són aquelles reflexions que parlen de les condicions de l'organització que poden ser origen de conflictes.

Els darrers anys, durant la transició i ja una mica abans, els centres han viscut no poques situacions conflictives. Massa sovint, el tipus de valoració que se'n fa minimitza el paper que l'estructura del centre ha jugat en tot el procés.

Un esforç per destriar els diferents elements en joc, ens aportaria les veritables dimensions dels fets i les seves repercussions per a la renovació pedagògica.

Una primera caracterització, molt general, lliga el conflicte amb les relacions de poder. (HALL, 1979, 219) És lògic que qualsevol alteració a nivell organitzacional trobi com a rerafons els òrgans responsables del funcionament de la institució en conjunt, i pugui revestir i fins i tot adopti clarament la forma de reacció contra aquests òrgans.

A l'escola, no és infreqüent que conflictes sectorials interns d'una secció o grup, puguin acabar amb un cert enfrontament amb els òrgans directius, donant per suposat que ells també hi han d'intervenir.

En aquesta línia, la definició de MARCH i SIMON concreta i fa operativa la noció: "ruptura en els mecanismes standard de la presa de decisions, per la qual un individu o un grup experimenta difi

cultats en elegir una acció alternativa." (MARCH i SIMON, 1969, 123)

La interrupció d'un procés i la incertesa del pas que cal donar, serien una expressió generalitzada de tota situació conflictiva. Expressió que es tradueix en ansietat, inquietud, enfrontament, i pot significar una ruptura d'abast més ampli, segons sigui l'origen, la dinàmica i les proporcions que adquireixi.

Conflicte organitzacional

Bona part d'autors, alhora que insisteixen en el possible origen individual o de grup del conflicte, posen en guàrdia sobre el perill de reduir-ho tot a aquest camp. HALL ho formula amb precisió: "L'inadequat de l'enfocament individual del conflicte radica en el fet que les consideracions organitzacionals i la naturalesa mateixa de les organitzacions contribueixen a les situacions de conflicte." (HALL, 1979, 219)

La complexitat de les organitzacions i la forma com estan distribuïdes i estructurades les tasques que s'han de realitzar, fan que els desajustaments es puguin produir, i donen lloc a diferències internes quant als objectius, procediments i punts de vista sobre situacions concretes.

Aquesta dimensió del conflicte, que algun autor anomena conflicte organitzacional (DESSLER, 1979, 134), és especialment important per al nostre objectiu centrat en l'anàlisi del funcionament del centre educatiu, i aporta informació sobre qüestions tan

fonamentals com:

- . Fins a quin punt l'estructura i el funcionament del centre af
voreix l'aparició de conflictes?
- . Fins a quin punt el centre compta amb l'aparició dels conflic-
tes, i disposa de mecanismes per a resoldre'ls?

Sense ànim de ser exhaustius, i fent recurs a l'aportació de di-
ferents autors, exposem un llistat de situacions origen de possi-
bles conflictes dins de l'àmbit que estem tractant:

- . Diferències d'objectius i interessos, per manca d'acord en ac-
tivitats.
- . Allunyament entre nuclis de decisió i d'acció.
- . Poca cura de la interdependència entre grups o individus.
- . Manca de percepcions i actituds compartides.
- . Existència de diferents nuclis de decisió, poc acoblats.
- . Circulació inadequada de la informació entre graons d'actuació
o decisió.
- . Poca formalització institucional, o massa rigidesa.
- . Complexitat de les decisions que s'han de prendre, o de les
tasques que s'han de fer.
- . Existència de tasques mal definides.
- . Càlcul inadequat del temps de realització.
- . Poca experiència en la tasca proposada.

. Canvis accelerats d'ambient i/o de tecnologia.

El llistat ens remet a qüestions fonamentals en l'organització, com lideratge, presa de decisions, estructuració de les tasques, canvis, comunicació, coordinació.

En els centres molts dels conflictes que sorgeixen entre equips de curs, o de les anomenades fins ara primera i segona etapa, tenen el seu origen en algunes de les qüestions enumerades anteriorment.

L'activitat quotidiana, impròpiament definida, porta a resultats diferents dels desitjats, i provoca en els alumnes uns dèficits que els incapacita per donar una resposta adequada. La manca de contacte entre professors de nivells baixos i alts desemboca en diferents valoracions per part d'uns i altres. L'absència de percepcions i actituds compartides fa que els alumnes treballin en un clima de desorientació permanent.

Les reflexions anteriors sobre el conflicte porten, doncs, a considerar-lo com quelcom que forma part de la vida de les organitzacions. Aquesta afirmació té unes conseqüències que cal subratllar.

Per un costat, cal una anàlisi que permeti de detectar les possibles fonts de conflictes a partir de la pròpia estructura i de la tasca quotidiana, per tal de canalitzar les diferents situacions.

Per l'altre, cal veure el conflicte en la doble dimensió de:

- . Desajustament que pot entrebancar el funcionament habitual.
- . Situació que pot permetre un pas endavant en l'acompliment dels objectius de l'organització.

Aquesta segona dimensió demana que l'organització valori el conflicte d'una forma diferent de l'habitual, l'assumeixi, i li doni un tractament encaminat a trobar una alternativa que incrementi l'eficàcia organitzacional. En aquest sentit, són alligonadores les investigacions de LAWRENCE i LORSCH, que a través de l'anàlisi del paper de la diferenciació-integració aporten nous punts de vista. (LAWRENCE i LORSCH, 1976). En parlarem en l'apartat següent.

Un tractament adequat de les situacions que poden sorgir entre equips de curs i/o d'etapa, no hi ha dubte que pot portar -i hi ha moltes experiències al respecte- a una reconsideració de nivells, mètodes i tècniques fets servir en els punts de contacte, que és susceptible d'ampliar-se després a la totalitat.

Conflicte extern

Per acabar, una referència al que s'anomena conflicte extern o entre organitzacions.

Ací el problema té un abast més ampli, però bona part de les línies de força que hem exposat són aplicables, si ens situem en l'òptica d'una organització concreta.

Pel que fa al centre educatiu, poden revestir aquesta forma, els possibles conflictes a nivell d'Associació de Pares, o de Veïns, i fins i tot amb l'Administració.

L'experiència recent, pel que fa a les relacions amb els pares i el barri, pensem que ha posat de manifest la necessitat d'arribar a trobar els topants tant d'un costat com de l'altre. En tot cas, ha quedat clar que el centre, com a organització, ha d'assumir la qüestió i emmarcar-la adequadament dins del conjunt que el configura.

Quant el darrer tipus de conflicte enumerat, cal subratllar el caràcter diferencial que introdueix el que un dels dos pols és el poder constituït. El possible conflicte d'objectius, per exemple, determina situacions radicalment diverses segons el règim polític vigent. No cal dir que, d'acord amb aquesta variable, també el centre ha de preveure la possible existència de conflicte i la conveniència o no de provocar-lo.

II.1.2.3. Comunicació-Informació

Subratllada especialment per Ch.BARNARD (1938, 11) gairebé com a definitiva del tipus d'organització, la comunicació ha rebut un tractament força aprofundit. Les contribucions procedeixen tant dels teòrics de l'organització com dels experts en comunicació en general.

De fet, uns i altres estan d'acord en el fet que les comunicacions són essencials per a qualsevol forma de vida social. L'intercanvi que comporta la comunicació és el que vincula el conjunt social, és el que fa que hom passi de l'aïllament a una forma de vida de tipus comunitari, en un sentit ampli. Aquest extrem posa en evidència el paper de la comunicació de cara a l'obtenció d'un cert grau d'homogenització pel que fa a la vida d'una organització.

La centralitat de la comunicació a nivell personal i organitzacional es destaca amb precisió en els termes de la definició que formula LEE THAYER (1975, 36). Després d'haver analitzat diferents formulacions, l'autor proposa el següent enunciat:

"Per tant, la comunicació pot ser concebuda com el procés dinàmic fonamental per a l'existència, creixement, canvi i conducta de tots els sistemes vivents, ja siguin individuals o col·lectius (organitzats)."

Accentuant -i absolutitzant- la noció de comunicació, arriba a la formulació: "l'essència de l'ésser humà és comunicar i rebre comunicació, com a punt de partida per a la consideració del concepte a nivell organitzacional". (LEE THAYER, 1975, 32)

Des del punt de vista de l'educació, és evident el paral·lel amb formulacions com la de DEWEY, la de ROGERS i de les pedagogies que han incorporat les seves aportacions. (DEWEY, 1953, 12-14; ROGERS, 1969, cap.4)

La seva incidència en la relació professor-alumne repre-

senta un canvi d'òptica i una orientació positiva innegable per a l'educació.

Però hem de situar-les dins del context global, per evitar el que PALACIOS anomena el perill dels reduccionismes.

Malgrat aquest perill, el que no es pot oblidar és que la seva aportació representa l'esforç per a destacar un element essencial i bàsic per al fet educatiu.

Considerant l'aspecte anterior i referint-nos a l'organització, podem subratllar una doble línia pel que fa al fet comunicatiu. Per un costat, el concepte es refereix a la informació; per l'altre, a l'establiment de vincles entre els individus participants en la relació que tota comunicació suposa.

Perquè la comunicació comporta un intercanvi d'informació -intraorganitzacional i de l'organització amb l'entorn-, l'autor pot parlar de procés dinàmic que té a veure amb l'existència, creixement, canvi i conducta de tota organització.

La comunicació, en la mesura que fa circular informacions entre els membres d'una organització, la constitueix cara als objectius, i en ordre als procediments pels quals l'organització reacciona en front de l'entorn en el qual actua.

D'altra banda, aquesta mateixa circulació d'informacions acaba creant uns vincles entre els individus que la formen.

Ambdós aspectes fan que es pugui parlar d'una nova realitat col-

lectiva, l'organització, caracteritzada per un procés dinàmic, intern-extern, que correlaciona finalitats amb procediments, estructura, gestió i resultats.

a. Repercussions de la comunicació

En aquesta línia, diverses són les repercussions que s'atribueixen a la comunicació:

1. Correlació entre comunicació i presa de decisions.

Diferents són els autors que han subratllat el fet que la qualitat de les decisions que es prenen està en funció de la informació de que es disposa a través del procés de comunicació.

(OWENS, 1976, 152)

Les informacions són necessàries per a poder prendre decisions i per a transmetre ordres de cara a l'acció. (MAYNTZ, 1980, 116; LEE THAYER, 1975)

De fet, com més ens apropem als centres de control i de decisió, més important es fa el paper de la comunicació i circulació de la informació. (KATZ i KHAN, 1966, 223)

L'evidència d'aquesta afirmació està en el fet que aquests centres són els que garanteixen institucionalment l'actuació de les diferents instàncies en funció del fi que s'ha formulat l'organització. (MAYNTZ, 1980, 123). Si no hi ha comunicació, el grau de desconexió entre decisió i execució fa que les directrius es

collides no responguin a les situacions en què es troba l'organització.

Pel que fa al centre educatiu, aquest fet es fa palès si considerem com la manca de comunicació entre la direcció -preocupada, per exemple, per la realització d'uns objectius institucionals, potser calcats de programacions uniformes que no tenen en compte les diferències locals o de nivell sòcio-econòmic-cultural- i els mestres que es troben davant d'alumnes amb dèficits personals i culturals importants, produeix una dissociació d'objectius, o en tot cas, una ineficàcia real de cara a l'acció educativa del centre.

2. Correlació entre estructura i forma de comunicació organitzacional.

L'establiment d'una certa estructura de l'organització i d'una certa forma de comunicació apareixen com a dues cares d'una mateixa formulació.

L'estructura condiciona parcialment la comunicació; l'orientació en front de la comunicació té fondes repercussions sobre la disposició estructural que prengui l'organització.

No hi ha dubte que la dimensió, el grau de planificació, l'estil de gestió i altres variables estructurals condicionen d'entrada la comunicació habitual en el marc de l'organització. Però també és evident que la idea que es té de la comunicació fa que ni-

vells estructurals semblants donin un major marge de comunicació dins de l'organització.

De fet, una estructura que tingui en compte la comunicació en or dre a orientar l'acció segons els objectius organitzacionals, ha de tenir cura de:

- . La circulació multidireccional
- . L'adequada recepció de la informació per part dels que han d'ac tuar en l'organització
- . La regulació dels processos de comunicació (reducció de l'ex- cés i el dèficit informatiu).

En els centres educatius, i per diferents raons -entre les quals cal subratllar el factor temps- la manca de comunicació sovint posa en perill la tasca comuna entre els mestres.

Sens dubte, el problema de la comunicació a nivell perso nal -amb tota la seva dimensió psicològica de mecanismes de defensa, inseguretats i individualismes...- incideix fortament; però la manca d'un adequat plantejament de la comunicació en l'àmbit institucional es deixa sentir com una de les causes del nivell actual de qualitat educativa.

3. Comunicació i individus de l'organització

La darrera repercussió de la qual farem esment ens situa a ni-

vell dels membres de l'organització.

Dos aspectes són especialment importants:

- a. L'estar informat proporciona el sentiment d'estar present en l'organització i de formar-ne part. (MAYNTZ, 1980, 124)
- b. L'existència d'un marge d'autodeterminació per part de l'individu demana un grau elevat d'informació.

Pel que fa als centres educatius, objecte de la nostra anàlisi, aquestes dimensions tenen una importància excepcional.

Sentir-se formant part de l'organització és la situació bàsica per arribar a l'establiment d'una relació positiva entre l'individu i l'organització.

En la mesura que hom se sent integrat al conjunt del qual forma part, les seves aportacions de tot tipus es fan més probables, i més ampli l'interès per tota mena de situacions que afecten al col·lectiu institucional.

El fet de sentir-se membre d'una organització impulsa l'esforç de l'individu per actuar d'acord amb el que ell considera propi d'aquesta organització, o perllonga creativament les seves directrius.

Això és especialment significatiu quan l'individu té la necessitat de vetllar perquè la seva acció s'ajusti als objectius de l'organització, ja sigui a causa d'una insuficient definició de la feina, o perquè aquesta demani que es prenguin decisions personals com passa en la relació professor-alumne-grup.

Les dues consideracions anteriors reforcen el segon aspecte subratllat. Els marges de decisió que tenen els diferents membres tenen més possibilitats de ser coincidents entre ells i amb l'organització, en la mesura que la comunicació aporta les informacions necessàries com a línies mestres de l'acció.

Una consideració atenta del concepte de qualitat en educació ens parla del paper del mestre de cara a aconseguir un ajustament adequat entre la situació dels alumnes i el projecte d'influència que se'ls proposa. Aquest ajustament és el que permet que l'alumne s'orienti cap a un veritable progrés personal i cultural.

I aquesta situació dels alumnes no resta definida des d'un bon començament. Durant el curs escolar, i de forma diferent segons els alumnes, va experimentant modificacions a tenor del tipus de reacció positiva o negativa que els alumnes i ell mateix van desenvolupant al llarg del procés.

L'acció terminant, procedent dels òrgans de gestió, encaminada a resoldre al mestre els desajustaments que es puguin produir, pot amagar el problema, però converteix el mestre en un pur mecanisme, molt allunyat del que els alumnes necessiten i de la qualitat de l'educació.

L'establiment d'una bona comunicació, contràriament, dona un marc d'actuació que equilibra el component de seguretat institucional i afavoreix l'eclosió de la creativitat personal.

Aquesta comunicació -anterior i posterior als fets i adreçada a

un feed-back sobre la realitat- actua de la mateixa manera pel que fa a les situacions escolars de tipus col·lectiu en què es troba el mestre fora de l'àmbit estricte del seu grup-classe. Ens referim a responsabilitats de secció, departamentals...

b. Altres aspectes de la comunicació

Vista la importància de la comunicació, passem a considerar altres aspectes.

. Xarxa de comunicacions.

En els grups molt petits, els anomenats cara a cara, la circulació d'informació flueix d'una forma espontània.

En els altres casos, a causa del major grau de complexitat i estructuració, cal arbitrar uns canals de comunicació que garanteixin que el corrent informatiu es produeixi amb regularitat i arribi a tots els punts indispensables.

Es tracta d'un sistema de comunicació (THAYER, 1975, 40) que asseguri la consistència interna en relació als estímuls de l'entorn, i que afavoreixi la introducció dels ajustaments i canvis necessaris per a la millor realització de la tasca.

Vist des dels membres de l'organització, es tracta que aquests rebin amb regularitat la informació que necessiten -sense distorsió ni sobrecàrrega- i puguin canalitzar la que ells volen o han d'emetre.

En la mesura que els canals establerts siguin eficaços, tendiran a reforçar-se i fins i tot a ampliar el camp informatiu. Simultàniament s'observa que a causa de modificacions de la situació, o davant d'aspectes nous que sorgeixen -eixamplament del camp de relacions de l'organització, inici d'una experiència...- poden aparèixer nous canals. (MARCH i SIMON, 1969, 185)

El que està fora de dubte és la necessitat de planificar els canals d'informació, donat que tant la presa de decisions, com la realització de qualsevol tipus d'acció es fonamenta en una informació adequada. Així s'està en disposició de realitzar una acció coordinada en el marc organitzatiu.

A les escoles, l'existència d'aquesta xarxa de comunicacions passa per reunions, trobades, sessions de treball, claustres... Massa sovint resta formal o limitada a alguns aspectes (qüestions de procediment, grans línies d'actuació...) i oblida la informació detallada i exacta del resultat de l'acció.

S'ha subratllat que una comunicació eficaça passa per la comprensió del mateix procés comunicatiu i per les actituds i orientacions dels qui hi intervenen. En tercer lloc, influeixen les tècniques emprades en cada situació.

L'existència d'un bon nivell de comunicació, i l'apreciació positiva per part dels mestres, són, per tant, indicadors que revelen una qualitat organitzacional en aquest sentit.

. Tipus de comunicació

Els estudis existents en relació al tema es refereixen a tres aspectes: (LEE THAYER, 1975, 25)

- . El mitjà que s'utilitza
- . La direccionalitat de la comunicació, que inclou una diversi
ficació temàtica.
- . El caràcter formal i informal de la comunicació.

Es parla de les comunicacions orals, telefòniques, per escrit, pel que fa al mitjà.

A les nostres escoles hi ha comunicacions a través de tots els mitjans indicats.

L'escrit és més limitat, o resta reduït sovint a dimensi
ons molt burocratitzades. Això contribueix a crear -per
la seva inexistència- una manca de concreció en tot el
que fa referència a l'àrea dels acords pedagògics, que
massa habitualment es confien a la transmissió oral. Per
aquest camí és freqüent que els avenços pedagògics que-
din sense formalitzar i concretar i, per tant, el pro-
grés condemnat a un tornar a començar, a través de la
consideració de passos anteriorment assumits.

La direccionalitat de la comunicació -en vertical, en horitzon-
tal-, ha rebut un tractament més aprofundit, ja que comporta
consideracions temàtiques sobresortints. (KATZ i KHAN, 1966,
239-242)

La verticalitat defineix la circulació d'informació entre els centres de decisió i els punts d'acció. Pot tenir un doble sentit.

El descendent comporta la comunicació de directrius de cara a programes, formes d'actuació, estimulacions, recerca d'informació i fedd-back, i pot revestir la forma d'imposicions o especificacions per anar incorporant.

La comunicació des dels punts d'acció als centres de decisió -ascendent- revesteix sovint la forma de tramesa d'informació sobre els resultats de l'acció, i esporàdicament sobre les directrius rebudes. L'existència d'una comunicació fluïda en el doble sentit, ascendent i descendent, representa la confluència de les informacions necessàries per decidir i actuar, i mostra un nivell qualitatiu alt de comunicació eficaç. Alhora és fruit d'un estil de gestió i funcionament de l'organització.

La comunicació horitzontal, la que té lloc entre els membres dels mateixos nivells de l'organització, presenta una problemàtica susceptible d'un enfocament positiu de cara al funcionament, en la mesura que pot significar intercanvi de realitzacions, experiències i dificultats, que porta a una actuació més coherent i cohesionada, com han apuntat KATZ i KAHN (1966, 243 244) i també MCGREGOR (1971) i LIKERT (1968)

El risc d'aquesta cohesió resideix en el fet que doni lloc a un cert tencament a nivell de la secció de la qual es tracti, o fins i tot de cara als centres de decisió. Aquest aspecte ens introdueix de ple en el que s'anomena les comunicacions informals.

En relació a la direccionalitat de la comunicació a l'escola, cal tenir present:

- . L'existència del doble sentit, ascendent-descendent-topa amb fortes dificultats pel que fa al primer, sempre que no hi hagi uns canals adequats que la institucionalitzin. D'altra banda, això fa que progressivament es produeixi un reduccionisme pel que fa a la intervenció dels centres de gestió.

Pensem que els resultats de l'acció, pel que fa als mestres, es veuen molt íntimament lligats a la gestió pròpia, de forma que un judici d'èxit o fracàs és molt susceptible de ser considerat en termes personals.

En aquest sentit, es fa indispensable el recurs a procediments de la tecnologia educativa que, ultra aconseguir una major objectivitat, permetin de destriar els diferents tipus de causes que intervenen en la situació descrita.

- . El caràcter formal i informal de les comunicacions defineix un doble àmbit de comunicació, que qualsevol organització ha de procurar integrar en la mesura del possible.

La xarxa de comunicacions institucionalitzada defineix els canals habituals del fluxe d'informació. Però, com afirma OWENS (1976, 153) (SIMON, 1961, 157) -i l'experiència recollida a través de la vivència en un centre escolar ho confirma-, "gran part de la circulació d'informació d'una escola té lloc en reu

nions informals -davant d'una tassa de cafè o en reunions de grups amistosos-."

El mateix autor insisteix en el fet que aquest tipus de comunicació depèn de les relacions interpersonals que s'estableixen entre els diferents membres, estructurades sobre bases de lideratge, afinitats, grups o camps d'interessos.

La conclusió és que cal establir connexió amb aquesta xarxa si es vol disposar de tota la informació necessària per a prendre decisions adequades.

Aquesta reflexió ens situa en una problemàtica bàsica en les organitzacions. L'actuació personal de l'individu en el marc estructural. Ultra el rol institucional que pertoca a cada individu, aquest configura un rol personal, que modela el primer i explica les raons de la seva acció. Quant a la comunicació, hi ha individus i/o grups que exerceixen un cert domini sobre la informació, i que es poden arribar a constituir en centres d'informació paral·lels, i constituir una veritable xarxa informal.

L'existència de la comunicació informal a les escoles és una realitat. No és freqüent que s'adoptin actituds constructives en relació al fet, que massa sovint no es veu com una realitat normal, sinó exclusivament com un atac o un perill. Aquest tipus de consideració, pensem, és el que fa que la seva existència evolucioni negativament.

Contràriament, si hom coneix i àdhuc participa en aques-

ta xarxa informal, està en disposició d'un ampli ventall d'informacions de tot tipus que ajuden a fer que la presa de decisions i la coordinació habitual siguin de major oportunitat i fins i tot eficàcia.

Les consideracions sobre la comunicació informal en l'organització subratllen la importància de la comunicació a nivell personal. Referint-nos altre cop a la definició que obre l'apartat, els organismes individuals es veuen afectats en la seva existència, creixement i evolució pel procés comunicatiu. El fet que l'individu trobi un camp comunicatiu personal positiu i favorable, fa que aquesta comunicació informal sigui font d'enriquiment individual i col·lectiu.

Ens referirem a aquest fet en parlar dels individus (motivació, satisfacció...) i també en relació al clima. Ací només deixem constància del seu grau d'influència.

A l'escola, les comunicacions informals donen lloc a la constitució de grups informals, que poden arribar a un cert grau de tancament, i que quan coincideixen en el fet de ser un grup que pertany a una mateixa etapa o conjunt de cursos, poden arribar a dificultar la relació entre unitats del centre, i a generar conflictes. (HALL, 1979, 256)

. Problemes de la comunicació

L'establiment d'una comunicació eficaç topa amb dificultats que són subratllades per diferents autors.

Es parla de:

- . La maduresa i actituds de les persones que hi intervenen.
- . La forma de percepció del missatge en funció de la relació establerta entre emissor i receptor.
- . Les característiques de la xarxa organitzacional.
- . Les condicions del missatge i del mitjà utilitzat.

Qüestions com ara immediatesa i recurs directe a les fonts d'informació primeres, condicions de credibilitat del missatge, utilització d'un llenguatge precís i conegut, evitar la informació excessiva i l'omissió d'informacions convenients, triar el mitjà segons el tipus de missatge, i d'altres, apareixen en aquesta temàtica.

Es tracta de diferents nivells que s'interfereixen i que determinen finalment l'existència d'una bona comunicació en l'organització.

LEE THAYER (1975, 194) agrupa totes les qüestions en quatre nivells d'anàlisi: intrapersonal, interpersonal, organitzacional i tecnològic. Considera que el seu grau de funcionament pot ser qualitativament diferent i que fins i tot hi pot haver una compensació entre ells.

Aquesta afirmació és important cara a la possible estratègia que es pugui pensar per al millorament.

En algun moment, la focalització gairebé exclusiva dels dos primers nivells, i l'oblit i la manca d'establiment

adequat dels darrers, ha desencadenat a les escoles una fixació en el nivell personal dels problemes de comunicació.

De fet, i per moltes raons, els dos darrers nivells han estat objecte d'una menor consideració.

. La comunicació amb l'exterior

En HALL (1979, 260) hem trobat una referència -a partir dels resultats de dos estudis sobre hospitals- a la participació d'elements externs (clients) en la xarxa de comunicació de l'organització. L'autor fa extensius els resultats a l'escola, i apunta que aquesta participació genera problemes entre els professionals i els clients, quan aquests comencen a dominar els sistemes de comunicació i decisió.

Ens limitem a fer-ne esment -hauríem d'aprofundir en el tema-, per la importància que pot tenir a l'hora de plantejar la participació dels pares a l'escola. Pensem que es tracta d'un tema de màxima actualitat real i legal (L.O. de Centres Escolars).

Ja fa molt temps que a les escoles el tema està viu i ha provocat gran quantitat de conflictes que, malauradament, no s'han acabat encara.

No hi ha dubte que el problema fonamental és el de determinar quin és el paper de cada col·lectiu en el funcionament de l'escola. Però, també és fonamental trobar uns canals de comunicació que permetin de veure la complexi-

tat del fet. És difícil per als pares viure la institució escolar al mateix nivell que els professionals que hi dediquen a diari el seu temps, a partir d'una preparació específica per a aquesta activitat.

. Comunicació i grup-classe

En el grup-classe el tema de la comunicació apareix com a troncal, ja que els quatre nivells abans esmentats es fonen en el que s'anomena l'acte pedagògic.

L'acció educativa està encaminada a servir de suport al desenvolupament en tots els sentits dels alumnes. En l'intercanvi que comporta la comunicació, aquests evolucionaran cap a la seva maduresa.

Tant l'estructuració interna del subjecte -l'intrapersonal-, com la creació de les disposicions per a establir unes relacions interpersonals positives, són a la base de la possibilitat d'una obertura a una comunicació més ampla. (ARANGUREN; AMADOGUITTET; FRANCH). La forma com s'estableixi la comunicació en el grup-classe -i en la relació pedagògica en general- marcarà profundament la relació amb l'entorn i la comunitat.

En aquest sentit, el que portem dit és d'aplicació al grup-classe, però transformat pel fet educatiu, que és la raó de ser del mateix grup-classe.--

Durant l'EGB, l'accept de la comunicació passa des de les relacions personals cap a la comunicació de continguts.

De fet, ambdues dimensions hi són sempre presents, i en tot cas són indispensables per a garantir una adequada qualitat pedagògica.

II.1.2.4. Estructuració de la tasca

L'acompliment de les finalitats pròpies de l'organització comporta la realització d'un conjunt d'activitats convenientment orientades i relacionades les unes amb les altres. El denominador comú d'aquest apartat és precisament aquesta dimensió. (HALPIN, 1966). Agrupats a l'entorn del treball apareixeran pròpiament quatre elements. Pel que hem dit, i perquè estan molt relacionats entre ells, hem preferit de donar-los un tractament més conjunt.

Prenent com a punt de referència el treball que s'ha de realitzar, el model de relació entre els elements que tractarem es pot explicitar de la següent forma:

- . Planificació i divisió del treball-especialització representen les funcions encaminades a adequar les activitats als objectius proposats.
- . La Coordinació és la funció que vetlla per l'acoblament de les diferents activitats, procediments i esforços.
- . El Control és indispensable per a la comprovació de si les tasques es porten a terme segons el que s'ha establert i es persegueix.

La munió d'interdependències reals que es donen en la realització de la tasca pedagògica del centre, en l'aspecte que ens ocupa, fa que, en tractar cada element, anem introduint referències als altres. No cal dir que, a la pràctica, les dimensions del centre determinen el grau de complexitat de cada element.

L'anàlisi de les interdependències en relació al treball en el centre educatiu posa de manifest com a mínim el següent:

- . La legislació i els mecanismes de l'Administració defineixen els paràmetres de la tasca educativa en la major part dels aspectes en què aquesta s'ha de dur a terme: orientació, nivells, continguts, organització laboral, titulacions...
- . El progrés educatiu de l'àmbit territorial on està ubicat el centre fa que certes idees pedagògiques adquireixin una força que pressiona sobre tècniques, metodologia i, fins i tot, orientació de la tasca educativa.

El progrés pedagògic i també, hem de dir, les regressions.

En aquest àmbit hem de destacar la possible operativitat d'institucions educatives (tipus I.C.E., Rosa Sensat, Escoles d'Estiu...) i organitzacions professionals i sindicals.

- . La intervenció dels pares, segons el grau d'integració i bel·ligerància que tinguin en el centre, genera també vincles de dependència quant a la prioritització d'uns aspectes sobre altres.
- . A nivell intern, ens interessa destacar, d'entre altres, dos ti

pus de dependències, importants de cara a la formació dels alumnes:

- . Una, de tipus vertical, que garanteix la continuïtat en la formació. La coherència del procés demana l'existència d'un cert fil conductor en consonància amb els passos que s'han donat i els que s'han de donar encara.

La cura en la definició de nivells i en l'acompliment de les fites fixades permet la progressió adequada.

- . L'altre, de tipus horitzontal, assegura la coincidència de totes les diferents informacions i demandes de tot tipus de que és dipositari i subjecte l'alumne en cada moment concret del seu desenvolupament.

En una i altra, el grau de profunditat en què es tracta cada nivell, per dedicació i per coneixement especialitzat en el tipus de tasques, fa fructificar l'acció educativa.

La breu descripció de les interdependències pensem que evidencia els diferents nivells en els quals els elements que ens ocupen en aquest apartat es van relacionant tant en l'àmbit extern com en l'intern del centre educatiu.

Exposarem, de cada element, aquelles dimensions que, relacionant se més amb l'apartat treball, signifiquen aportacions noves no exposades amb motiu d'altres elements.

a. Planificació

La necessitat d'organitzar d'avançada les diferents activitats, ordenant-les cap al fi que es cerca, és subratllada a bastament. Es parla de "definició de línies d'actuació a seguir per transformar els objectius en resultats". (GOMEZ DACAL, 1980, 81; 1981, 5-40)

Se'n destaquen fonamentalment dues notes:

- . El sentit de temps obert cap al futur, de prospecció i previsió intel·ligent.
- . La conjunció d'una actuació o activitat en aquest procés temporal. (RODRIGUEZ DIEGUEZ, 1973, 17)

Es a dir, una dimensió de previsió, d'anticipació en el temps, i una descripció-ordenació de l'acció per tal d'aconseguir un cert tipus de resultats. (FAYOL, 1973, 152)

Fent-se ressó de la dimensió innovadora, LAWRENCE i LORSCH subratllen també l'anàlisi de l'estat dels coneixements científics i de la possibilitat d'aplicar-los. (LAWRENCE i LORSCH, 1976, 17)

Afegim que el grau de formalització -rigidesa, si es vol- amb què es fa aquest plantejament ens menaria a la discussió sobre la permanència dels objectius en relació a les modificacions de l'ambient, sobre les organitzacions mecàniques o orgàniques i, en definitiva, sobre la dicotomia persistència-canvi a la qual hem al·ludit en pàgines anteriors. Anotem, i ho recordarem en la re-

flexió posterior, que ambdós aspectes s'han de salvar en qualsevol planificació.

Repercussions de la planificació

Les repercussions de la funció de planificació són diverses. Volem destacar les següents:

1. Permet de mantenir una alta racionalitat en les decisions.
(SIMON, 1976, 99)

En front de la improvització que exigeix una presa de decisions sobre la marxa, a cavall dels esdeveniments que es van produint, la planificació consisteix a relacionar d'avançada criteris generals amb situacions particulars previsibles. Les constants -de situació cultural de l'entorn, de comportament dels alumnes, de formes d'actuació vàlides- permeten de realitzar aquesta previsió en la qual es fonamenta la planificació.

En el centre educatiu, l'existència d'una planificació garanteix que les diferents situacions que es van produint trobin una canalització adequada i coherent amb els propòsits de la institució.

Del fet que s'hagin estipulat les respostes previsibles, se'n dedueix la continuïtat en relació a una línia prèviament definida. Fins i tot, diríem, les improvisacions indispensables a tenor dels fets es mouran més probable-

ment en la línia de la planificació establerta.

2. La planificació permet controlar un model complex de comportament. (SIMON, 1976, 231)

Les diferents respostes, fruit dels diferents agents que les han de donar, poden unificar-se en funció de la planificació prèvia que pretén indicar un camí. La realitat del centre va més enllà del que un sol mestre pot fer amb els seus alumnes. El conjunt d'interdependències enumerades prèviament dibuixen un model força complex; la planificació estableix un marc coherent que beneficia l'alumne.

L'absència de planificació es manifesta palesament en l'actuació sense acord ni coincidència per part dels diferents professors en situacions molt homogènies que demanarien respostes també homogènies.

La valoració de l'adquisició de coneixements per damunt de l'adquisició d'hàbits i actituds de comportament envers l'altre, l'orientació memorística en front de la insistència en el raonament o l'aprendre a aprendre, en són algunes manifestacions més evidents.

La complexitat, d'altra banda, de l'acció educativa a nivell de centre no cal tornar-la a subratllar.

3. La planificació permet amidar, a un nivell considerable, el comportament dels membres de l'organització. (SIMON, 1976, 158)

En la mesura que la planificació es resol en un programa d'acció que afecta els membres de l'organització, comporta la regulació de bona part de l'acció individual. Aquesta part vindrà donada pel grau d'identificació amb el programa i amb l'estil general de la institució. Des del punt de vista dels grups, la unitat de l'acció és un dels elements que més contribueixen a la cohesió.

A l'escola, l'existència del comportament coherent amb un pla establert, és una realitat detectada tant pels nois com pels pares. No és infreqüent que uns i altres, segons l'ambient en què estiguin acostumats a moure's, facin recurs a aquesta coherència davant d'actuacions que els semblin dissonants.

L'absència de planificació és vista sovint per pares i alumnes des de l'angoixa del no saber com actuarà el nou mestre que ha d'impartir les classes.

En la mesura que, com es desprèn de les tres repercussions de la planificació exposades fins aquí, aquesta permet d'organitzar, coordinar i controlar l'encaminament de l'acció; és evident que planificar reporta avantatges al centre educatiu.

Paral·lelament als avantatges, també s'han assenyalat alguns possibles inconvenients. En volem destacar dos per tal de clarificar el marc en què ens sembla s'ha de moure la planificació.

Es parla que aquesta pot arribar a impedir el desenvolupament

personal dels qui l'han d'executar.

La discussió sobre el tema posa de relleu que per fugir d'aquest perill cal equilibrar la necessària delimitació del procedir coordinat, amb la indispensable possibilitat de fer-ho d'una forma personal, equilibri a voltes difícil d'aconseguir a la pràctica. També es subratlla com a remei anticipat, la participació dels qui l'han de realitzar amb la seva actuació. Aspecte aquest molt important, però que demana un cert estil de centre i un hàbit de treball en comú, que són disposicions que es guanyen dia a dia.

Es parla també, com a desavantatges de la planificació, el risc que aquesta s'arribi a convertir en un fi en ella mateixa. Suposaria la consideració que pel damunt de tot cal complir el que prèviament s'ha estipulat i acordat. Poder dir que s'ha realitzat la planificació plasmada en un programa, en aquest cas, justifica plenament la pròpia actuació.

Pel que fa als centres, els desavantatges de la planificació s'han de veure sense perdre de vista que no és infreqüent que a voltes s'arriba just a una planificació conjunta i detallada.

Es evident que existeix el risc de retallar el marge d'actuació personal, però, en les actuals circumstàncies, pensem que no és exagerat afirmar que és més difícil arribar a acotar el que és fruit d'una actuació conjunta.

A nivell individual, convertir la pròpia programació en un fi és una realitat més freqüent. S'ha d'acabar el programa, prescindint, si cal, de les possibilitats que tenen els nois d'arribar a aprendre el que aquest demana.

Creiem que després de totes les reflexions hem dibuixat un marc per a la planificació. Només voldríem afegir que la planificació està en funció d'aconseguir uns fruits en els alumnes i, pensem, col·laborar al progrés professional dels mestres. Uns i altres necessiten la guia i seguretat aportada per una bona planificació; uns i altres aporten dades suficients sobre la possibilitat de portar-la a terme. Volem subratllar amb això que el centre com a organització i sistema social obert ha de preparar curosament la realització dels objectius proposats i ha de regular la seva actuació a través del feed-back reclamat pels esdeveniments.

b. Divisió del treball-especialització

Un concepte que en qualsevol teoria sobre l'organització, i relacionat amb la productivitat, apareix de forma ineludible és la divisió del treball. (FAYOL, 1973, 126-127). FAYOL afirma: "La divisió del treball és d'ordre natural. La divisió del treball té per finalitat produir més i millor amb el mateix esforç".

Per un costat, es considera que un treball, a mesura que es fa més complex, es pot fraccionar i, per l'altre, que cada treball requereix un conjunt d'habilitats específiques. Paral·lelament,

s'observa que la dedicació continuada a una tasca fa que hom la realitzi amb una major habilitat, seguretat i precisió. (FAYOL, 1973, 126). D'aquesta forma, la divisió del treball porta de la mà al concepte d'especialització. Es tracta del grau d'especialització que demanen certes feines, i de l'especialització de les persones en certs tipus de feines.

Les raons de la divisió del treball i, per tant, de l'especialització, vénen tant de les característiques pròpies de la feina, com de les habilitats de què disposa una persona per a realitzar-la.

Donant un pas més, podem arribar a l'existència de grups de persones (seccions, departaments, divisions...) que treballen més en conjunt a causa de la dedicació a tasques que demanen una especialització similar, perquè estan orientades a resoldre un tipus de problemes d'estructura semblant.

La qüestió de la divisió del treball i de l'especialització revesteix força complexitat i, fins i tot, conflictivitat en la realitat educativa del centre d'EGB.

Es presenten dos tipus de situacions:

1. L'exercici de les tasques de tipus directiu.

En front de l'existència d'un cos especial de directors, la supressió del mateix i el corrent de democratització semblen apuntar més cap a la possibilitat que amb una preparació addicional convenient -i, afegiríem, havent

viscut en el centre un clima de participació en les tasques corresponents-, els professionals de l'EGB poden accedir a la preparació i exercici d'aquest tipus de tasques.

En el moment present, la qüestió resta molt lluny d'estar resolta.

2. L'especialització dins de la mateixa EGB.

La primitiva divisió entre primera i segona etapa -aquesta amb la imprompta del seu origen, la transformació del Batxillerat Elemental- semblava sancionar oficialment una certa divisió i especialització dins d'un nivell educatiu. Sanció a grans trets, que la pràctica demostrà insuficient, i que la nova estructuració en cicles intenta pal·liar. És evident que la fragmentació en tres cicles obté una major homogeneïtat interna dins de cada cicle, malgrat les dificultats que pugui plantejar l'adscripció de cinquè o sisè.

Cal esperar, per veure com es superen en la pràctica les lògiques dificultats de la implantació de la nova estructuració de l'EGB per cicles, i comprovar amb el temps com aquesta nova estructura es consolida i s'articula degudament amb l'organització del centre per Departaments.

La conflictivitat procedeix del que disposa el sistema educatiu pel que fa a la formació dels professors d'EGB

-i en un grau màxim pel que fa a la formació dels llicenciats que també poden ocupar plaça a l'EGB, fins i tot en el cicle inicial-, i a la provisió de places.

Tres fets són prou il·lustratius:

- . Les informacions sobre Organització Escolar es redueixen, en el millor dels casos, a una matèria impartida durant un curs.
- . La major part dels professors d'EGB tenen una especialització en Filològiques, Ciències o Socials, i res no els garanteix que en graduar-se i accedir al lloc de treball no hauran d'atendre alumnes de primer de Bàsica, per exemple, on l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura demanen un grau considerable d'especialització.
- . El sistema de provisió de places a l'escola estatal no està basat en criteris d'especialització, la qual cosa no deixa de ser un contrasentit del mateix sistema educatiu.

Això influeix, sobretot, com hem assenyalat, a l'escola estatal. A la privada, malgrat tot, tampoc no es té massa en compte l'especialització.

Des del nostre punt de vista, el problema és greu i la solució s'hauria d'aplicar amb caràcter d'urgència. Pensem que l'èxit escolar de molts estudiants resta compromès ja des del moment en què no han rebut l'atenció degu

da en el nivell on calia introduir-los en el domini de les matèries instrumentals. Algunes veus s'han aixecat, per aportar noves alternatives al problema esmentat.

(GARCIA GARRIDO i BENEJAM, 1982)

Mirat des de l'organització, el fet influeix en l'acompliment dels objectius, i és una font de conflictes, generats pel mateix sistema.

La qüestió adquireix major gravetat, si considerem que el mestre que inicia de nou la seva vida professional es pot trobar en un centre on l'ajut que rep de part d'aquest és pràcticament nul. No cal dir com considerem indispensable el recolzament que necessàriament hauria de fer el centre a qualsevol mestre que comença. El centre educatiu és un instrument, -en la majoria dels casos no explotat-, per a la formació permanent dels mestres, en relació amb altres institucions de tipus extern.

Divisió del treball i centre educatiu

De les dimensions que es subratllen en parlar de divisió del treball i especialització, tres ens sembla que tenen una significació especial per al nostre objectiu.

1. En dividir el treball es corre el risc que la fragmentació doni lloc a un treball tan acotat i desproveït d'horitzons que provoqui monotonia i manca d'interès en qui l'ha de dur a ter

me. No hi ha dubte que aquesta observació és del domini comú, i recorda especialment la feina d'operaris en una cadena de muntatge.

En el cas de l'educació, considerem que això es dona per una comprensió inadequada de la tasca a fer. En qualsevol especialització docent, aquesta té un sentit de totalitat, irrenunciable pel qui l'ha de realitzar. Hom és l'encarregat de laboratori, el professor d'aquesta o aquella matèria, però, simultàniament i en col.laboració, és corresponsable de l'educació dels alumnes que fan aquests aprenentatges.

En tot cas, i això té uns paràmetres més amplis, existeix el perill de rutinització que afectaria, com també s'ha assenyalat, a l'ambient on es treballa i a la mateixa forma de ser de la persona en qüestió, relacionada, potser, amb la seva formació.

2. La dedicació continuada a un tipus de tasques fa que la persona s'especialitzi, en el sentit d'adquirir hàbits i habilitats que li permeten de donar respostes adequades.

En aquesta línia, LAWRENCE i LORSCH -destacant la seva aportació sobre les teories clàssiques- subratllen que, a través d'aquest fet, que anomenen "diferenciació", es desenvolupa, en les persones que s'especialitzen en una tasca particular, un estil de treball i uns processos mentals especialitzats. (LAWRENCE i LORSCH, 1976, 17-21)

Per la diferenciació, el grup de persones que es dedica a una tasca determinada, (equip de secció, departament...) arriba a adquirir un cert estil d'acció que es pot manifestar en la forma com s'estructuren com a grup, les relacions que tenen entre ells, la valoració que fan del temps, quant a la seva feina, tot en bona part determinat pels finals immediats que el grup ha d'aconseguir.

D'aquesta forma, seguint els mateixos autors, la divisió del treball i l'especialització donen lloc a un procés de diferenciació dins de l'organització que ells consideren necessari pel bon funcionament.

La diferència de punts de vista, -i, a voltes, la incomprensió del punt de vista dels altres-, entre professors que porten temps treballant en nivells diferents, o que formen part de departaments diferents, és un fet palès en la vida dels centres.

Tot i concedint valor als diversos aspectes que componen l'acció educativa, els professors posen prioritàriament l'èmfasi en uns o altres, segons sigui el nivell o matèria de la qual s'ocupin.

No hi ha dubte que sovint la confrontació de punts de vista acaba en enfrontament o en una major divisió. Afirmar la necessitat de la diferenciació és afirmar que cal tenir presents les aportacions de totes les persones que a l'organització dediquen els seus esforços a àrees concretes, en les quals cal que siguin clarividents del que

se'ls demana.

Per tal que s'acompleixin els objectius del centre d'EGB cal que cada professor, equip o departament conegui a fons la seva tasca i vegi clars els fins immediats.

Aquestes reflexions subratllen la necessitat que cada persona o grup dins de l'organització aprofundeixi al màxim en la comprensió i realització dels fins específics que li són confiats, com a condició indispensable per a l'acompliment dels objectius generals.

3. Paral·lelament a la diferenciació, cal que les persones o grups que actuen en camps específics tinguin consciència que estan contribuint als objectius generals. No veure la subordinació dels objectius parcials als generals de l'organització, és com fer dels primers uns fins en ells mateixos.

La forma de regular aquest procés de col·laboració entre totes les tasques de l'organització ens porta a la consideració del següent element seleccionat.

c. Coordinació

La divisió del treball afegeix al funcionament de l'organització un considerable grau de complexitat; la presa de decisions i la planificació demanen que s'articuli el que s'ha decidit i organitzat i el que realment es porta a terme a la pràctica. A partir d'aquestes dues constatacions, com a mínim s'ha postulat en

tot moment la necessitat de la coordinació.

En parlar de la necessitat de coordinar les activitats de tots els membres de l'organització, SIMON afirma: "L'eficàcia d'un individu en la realització de les seves finalitats, en qualsevol situació social, dependrà no únicament de la seva pròpia activitat, sinó també de com aquesta activitat es relaciona amb el que estan fent els altres individus. (SIMON, 1976, 103). Amb aquesta afirmació, pensem, el concepte ultrapassa el marc estricte de l'organització per indicar una dimensió incardinada en l'acció social de l'individu.

Les referències a aquesta funció dins de l'organització són, en FAYOL, precises i plenes de matisos. Ens ajudaran a centrar la qüestió. "Coordinar és lligar, unir i harmonitzar tots els actes i tots els esforços". (FAYOL, 1973, 110). Amb la finalitat, afegirà en un altre lloc (FAYOL, 1973, 226), de facilitar el funcionament i el bon èxit de l'empresa.

Apareixen clarament delimitades les notes de: acoblament de treball i esforç, facilitació del bon funcionament, i orientació en funció de les finalitats proposades.

Condicions per a una bona coordinació

Els signes de l'existència d'una bona coordinació s'expressen en aquestes tres condicions:

- . Cada servei funciona d'acord amb els altres.

- . En cada servei les divisions i subdivisions són exactament informades sobre la part que els correspon en l'obra comú i sobre l'ajut mutu que s'han de subministrar.
- . El programa d'acció és posat constantment en harmonia amb les circumstàncies.

Els aspectes que es destaquen són:

- . L'acord en el funcionament.
- . La informació exacta sobre els objectius parcials (recordem el concepte de diferenciació) i sobre la contribució al conjunt.
- . La dimensió dinàmica d'acomodació segons les circumstàncies.

Ultra els aspectes ja apuntats abans és important afegir ara com la funció de coordinació abasta l'adequada distribució de tasques i el seguiment del treball, per tal d'articular un bon funcionament real. Això comporta un grau elevat de circulació d'informació i una atenció a les circumstàncies que es donen en la feina.

Una altra aportació de FAYOL que volem recollir ací és la seva proposta de creació d'una conferència setmanal de caps de servei (FAYOL, 1973, 228-230). La considera un instrument essencial i la voldria obligació ineludible per a totes les empreses.

Es tracta d'una reunió en la qual es considerin en comú les aportacions de cada cap i els problemes d'interès general del moment. Aquesta solució, de gran transcendència pràctica, posa de

relleu el caràcter unitari i la dinàmica de la funció descrita.

Els diferents elements explicitats per la moderna teoria de les organitzacions són de primordial importància per al funcionament de les institucions, però hem de considerar que les operacions atribuïdes a la coordinació afecten al moll de l'os del que anomenàvem el sentit de totalitat de l'organització. La coordinació fa que del simple agregat de parts es passi a una integració d'activitats i esforços. De fet, la coordinació dóna entitat real a l'organització, transforma els pressupostos teòrics que la configuren com a conjunt en resultats i productes col·lectius.

Pel que fa als centres educatius, la necessitat de realitzar una coordinació eficaç s'ha anat sentint de forma més imperiosa a partir dels intents de renovació de la pedagogia i de l'escola.

Les descobertes de la psicologia i la sociologia desvetllant tot tipus d'interconnexions en el continuum educatiu, i en la relació de la persona amb l'entorn, han postulat com indispensable l'actuació coordinada en ordre a aconseguir un projecte educatiu coherent.

Cada cop més s'ha accentuat la necessitat d'acord entre els professors de l'escola, i entre aquesta i els pares. I, paral·lelament, s'ha fet indispensable d'arbitrar formes de coordinació (reunions, entrevistes, increment de la comunicació quant a nivells, procediments...) per tal

d'integrar les accions educatives que reben els alumnes.

Els resultats d'aquest corrent d'interés pel tema s'han vist mediatitzats per diversos problemes, alguns propis de la tasca pedagògica, i altres de tipus conjuntural:

- . Dificultat de fixació clara d'objectius i de tasques sectorials i de conjunt.
- . Manca de predisposició a la col.laboració, o malfiança i inexperiència pel que fa a l'eficàcia i rendabilitat de la dedicació a treballar en comú.
- . Idea retallada de la professionalitat en educació.
- . Manca d'un model vàlid d'acoblament de la diferenciació de tasques i la integració en el conjunt.
- . Conflicte entre objectius personals i de la institució
- . Crisi dels conceptes d'autoritat i de contribució a una tasca comuna.
- . Existència d'estils de direcció de tipus autoritari, mi nusvaloradors de la participació i aportacions del pro fessorat.
- . Manca d'un model de col.laboració entre els diferents estaments que intervenen en el procés educatiu.

Pel que fa a l'escola estatal, problemes estructurals, ja al.ludits anteriorment, (tractament de l'especialització,

provisió de places, mobilitat del professorat...) ha estat un fre afegit al marc indicat.

A l'escola privada el panorama ha estat multivariat. Per un costat, hi ha escoles -inicialment caracteritzades per l'afany de lucre- on les condicions de treball i rendibilitat a curt termini impedeixen un plantejament adequat, i d'altres -de diversos tipus- on la preocupació per la coordinació ha produït uns certs fruits i realitzacions a través d'intents no sempre reeixits.

Pensem que fa falta una certa perspectiva i una anàlisi seriosa per valorar la significació que tot això té de cara a la renovació pedagògica. Un judici precipitat pot desfigurar el seu valor, innegable d'altra banda com a exponent d'una preocupació pel tema.

Coordinació i centre educatiu

De la mà de diferents autors, voldríem aportar unes puntualitzacions que ens semblen importants en plantejar la coordinació a nivell de centre educatiu.

- . Les investigacions de LAWRENCE i LORSCH sobre la diferenciació, fruit de la divisió del treball, són complementàries de l'anàlisi del concepte d'integració, definit en els següents termes: "La qualitat de l'estat de col.laboració que existeix entre departaments en els que es requereix realitzar la unitat d'esforç que l'ambient demana". (LAWRENCE i LORSCH, 1976, 21).

Les seves conclusions subratllen dues condicions perquè es doni una bona integració:

- . Una bona diferenciació de tasques.
- . La delimitació clara d'un mecanisme d'integració, amb influència sobre el que ha d'integrar i sobre el conjunt de l'organització.
- . De MARCH i SIMON, n'exposarem dues aportacions.
 - . "El tipus de coordinació utilitzat en l'organització és una funció del grau de standarització de la situació". (MARCH i SIMON, 1969, 177). I continuen, afirmant que quan la situació és estable té lloc la coordinació per pla; quan la situació és variable, la coordinació per retorn, ja que en aquest cas es necessita un increment de la comunicació. (BURS i STALKER,

Segons ells, ambdues formes són necessàries per a la coordinació, i afegeixen que no sempre les informacions corresponents es comuniquen a través dels canals jeràrquics.

- . La segona aportació recull la correlació entre coordinació i comunicació. "La capacitat d'una organització per mantenir un model d'activitat complex i altament independent està limitada en part per la seva capacitat de manejar la comunicació necessària per a la coordinació". (MARCH i SIMON, 1969, 174)

L'eficàcia de la comunicació és una garantia de la coordina-

ció de cara a aconseguir l'acoblament de les diferents parts, ja que aquells influeix en el grau de tolerància cap a la interdependència. Una adequada comunicació aporta la informació que necessiten les diferents parts de l'organització per mantenir la qualitat de l'estat de col.laboració. (HALL, 1979, 262-263)

- . La darrera puntualització és de HALL (1979, 112-113) i parla de la categoria dels membres de l'organització.

"Les organitzacions amb un nivell alt de professionalisme estan menys formalitzades que les organitzacions sense professionals. A mesura que augmenta el nivell de professionalisme dels empleats, disminueix el nivell de formalització".

L'autor afirma que en raó del grau de professionalitat, les persones han assimilat normes i principis, i això justifica que la formalització sigui menys necessària.

La consideració d'aquestes tres puntualitzacions pensem que ha d'enriquir la reflexió sobre el tipus de coordinació en el centre. L'existència de l'estat de col.laboració, el grau de professionalisme, el tipus de standarització que és possible en la tasca educativa, i l'existència d'una comunicació adequada, són els punts que han de determinar el tipus de coordinació més idoni per a un bon funcionament de la funció de coordinació, indispensable en tot centre educatiu.

d. Control

Si hom es proposa seriosament de fer una cosa, és lògic i coherent que vulgui comprovar si l'ha realitzada. L'organització, com a reunió i acoblament d'esforços i activitats per assolir un fi, troba el seu acompliment en la constatació d'haver obtingut el que es proposava. S'ha destacat en tot moment la necessitat de la funció de control, així com la correlació que té amb les altres funcions de l'organització.

Planificar vol dir tenir la intenció d'estructurar la forma de realitzar quelcom que hom vol assolir, implicà la necessitat de comprovar-ho; dividir el treball significa implícitament considerar que amb l'aportació fragmentada s'arribarà a realitzar uns objectius, implica comprovar si això es produeix; hom coordina per tal d'acoblar l'aportació de diferents parts o grups de treball de l'organització, demana que això es comprovi.

Malgrat haver vist i constatat la necessitat del control -acord entre el que hom vol realitzar i el que fa realment, entre el que cerca l'organització i el que realment realitza-, aquest sovint no es porta a terme, i en la majoria dels casos és vist amb mals ulls per tots els que l'han de patir, tot i que el puguin veure convenient i necessari.

Aquesta impopularitat, sovint subratllada, té unes raons que l'expliquen suficientment. El control constata si hom -o l'organització, a causa del treball de persones concretes que el fan- ha treballar, actuat, tal com estava previst, fins i tot, tal com ells podien haver acceptat de fer-ho. Això porta sempre implíci-

ta una certa consciència de no haver donat la talla, de no haver donat una resposta adequada a les expectatives que tothom considerava convenientes i possibles.

Aquesta dimensió -de judici sobre la pròpia actuació- juntament amb la forma com s'ha exercit el control, creiem que justifiquen suficientment la impopularitat que aquest ha aconseguit.

Tant els teòrics clàssics de l'organització (FAYOL, 1973, 232), com la pràctica habitual, pensem que han tendit a subratllar les dimensions negatives de la funció de control: han donat per suposat que l'incompliment del que estava establert i decidit tenia uns culpables i que calia aplicar unes sancions. Des de la nostra òptica, i sense afirmar que en casos concrets això no tingui un fonament real, pensem que el control no ha d'anar necessàriament unit al capítol de sancions, especialment pel que fa a organitzacions formades per personal professionalitzat.

Per restablir l'eficàcia i el paper imprescindible de la funció de control, considerem necessari de plantejar en què consisteix realment aquesta funció.

En la dinàmica dels centres educatius, dos aspectes han influït, pensem, en la consideració que el control ha tingut entre els professionals.

- . Per un costat, la dificultat de definir amb precisió la part que correspon a l'actuació del professor, i a l'estat i reacció dels alumnes, i, fins i tot, a l'orientació que demana el centre.

. Per l'altre, el que l'exercici del control ha tendit a fer taula rasa dels condicionaments amb què es troba el professor, per passar a exigir-li una responsabilitat total, relacionada amb el capítol de les sancions.

Aquesta realitat, juntament amb les repercussions que el control en si comporta per l'individu, expliquen el perquè aquesta funció en educació s'ha desplaçat cap a un control dels alumnes, d'una forma gairebé exclusiva, quant des del centre aquesta no és la més fonamental.

No direm que el resultat de l'acció exercida sobre els alumnes no sigui una dimensió important del control que el centre ha de realitzar. Però neguem que aquesta sigui la forma d'exercir-lo. La forma com el centre porta a terme les seves finalitats, la revisió d'objectius i procediments que es demanen i l'interrelació entre objectius i ambient en què es desenvolupen, és també una part, oblidada, del control que tot centre educatiu ha d'analitzar.

En un sentit estricte, la funció de control es concreta en "la pràctica convencional d'acumular dades sobre els esdeveniments reals i comparar-los amb els objectius planificats". (LAWRENCE i LORSCH, 1976, 218). Però, a la pràctica, aquesta funció és indestriable de la funció diagnòstica i de redreçament de l'acció, sovint apuntada (RODRIGUEZ DIEGUEZ, 1973, 20, 43). Hom controla per establir les mesures que condueixen a millorar la correlació entre el projecte i la realització. D'altra forma, controlar és una tasca inoperant.

De fet, uns i altres estan d'acord en el fet que les comunicacions són essencials per a qualsevol forma de vida social. L'intercanvi que comporta la comunicació és el que vincula el conjunt social, és el que fa que hom passi de l'aïllament a una forma de vida de tipus comunitari, en un sentit ampli. Aquest extrem posa en evidència el paper de la comunicació de cara a l'obtenció d'un cert grau d'homogenització pel que fa a la vida d'una organització.

La centralitat de la comunicació a nivell personal i organitzacional es destaca amb precisió en els termes de la definició que formula LEE THAYER (1975, 36). Després d'haver analitzat diferents formulacions, l'autor proposa el següent enunciat:

"Per tant, la comunicació pot ser concebuda com el procés dinàmic fonamental per a l'existència, creixement, canvi i conducta de tots els sistemes vivents, ja siguin individuals o col·lectius (organitzats)."

Accentuant -i absolutitzant- la noció de comunicació, arriba a la formulació: "l'essència de l'ésser humà és comunicar i rebre comunicació, com a punt de partida per a la consideració del concepte a nivell organitzacional". (LEE THAYER, 1975, 32)

Des del punt de vista de l'educació, és evident el paral·lel amb formulacions com la de DEWEY, la de ROGERS i de les pedagogies que han incorporat les seves aportacions. (DEWEY, 1953, 12-14; ROGERS, 1969, cap.4)

La seva incidència en la relació professor-alumne repre-

Dit d'altra forma, controlem per verificar el grau d'acord entre el que ens hem proposat i el que realment fem a la pràctica.

En aquest sentit, el control s'ha d'extendre a totes les dimensions del centre educatiu. (RODRIGUEZ DIEGUEZ, 1973, 43-45).

Juntament amb les dimensions apuntades anteriorment, aquesta n'és una que pensem que també ha influït en l'acceptació que el control ha experimentat a nivell educa-tiu.

Rarament s'ha acceptat que altres funcions, diferents de l'eficàcia del mestre a l'aula, hagin també de ser sotme-ses a control.

Condicions per a exercir el control

Ultra l'extensió del control -el que en conjunt aquest abasta- hi ha també la problemàtica de les condicions amb què s'ha d'exer-cir. La forma com s'exerceix influeix també en la manera com s'accepta, en les tensions que arriba a crear en el marc organit-zacional, i en l'estil d'organització que configura. Un control imposat, basat en criteris d'eficiència i amb comprovacions fre-qüents, accentua el caràcter mecànic de l'organització, reduint les dimensions de participació i actuació personal dels membres (DESSLER, 1979, 352).

Un control que dóna un marge més ampli d'autonomia, i que admet la bel.ligerància de les diferents seccions, departaments o grups

en la tasca de comprovar els resultats del seu treball dóna lloc a un funcionament on l'aportació de cada membre, a través del se dàs del treball en comú, o en grups, és constructiva i agilitza no únicament la funció de control, sinó la reacció de l'organització i dels membres en front de les modificacions de l'ambient en què aquesta es mou.

MCGREGOR (1977) concreta una mica més en aquesta línia i destaca com a mètode de control la implicació de cada membre de l'organització en el procés, fixant els seus propis objectius, dins dels generals de l'organització, i determinant el grau d'acompliment.

Podem concloure, després de les consideracions anteriors, que el tipus de control que s'exerceix en una organització -dins de l'afirmació general i incontrovertible que el control és necessari per a qualsevol organització-, determina el tipus d'organització que es va dibuixant, i el tipus d'identificació i aportació dels seus membres.

De la mateixa forma com hem començat, subratllant la correlació entre control i les altres funcions recollides en aquest apartat, hem d'afegir que les dimensions posades de relleu amb motiu dels altres elements tenen ací la seva influència.

II.1.2.5. L'actuació dels membres de l'organització.

Clima organitzacional.

El paper dels membres de l'organització en ordre a la realització dels objectius proposats s'ha considerat, en tot moment i en qualsevol línia interpretativa, com a formant part de la mateixa essència de totes les organitzacions.

Tota organització està composta per un nombre determinat de membres, els quals -cadascú amb el seu rol- són els qui porten a terme les funcions i actuacions que converteixen en realitat els propòsits que justifiquen l'existència d'una organització concreta. Fins i tot la seva acció pot estendre's a la definició i la delimitació dels objectius.

La consideració que han rebut aquests membres, al llarg del que podem anomenar la història de la Ciència de l'Administració, ha experimentat un canvi substancial. (OWENS, 1976; DESSLER, 1979)

En front d'un primer moment, el de la gerència científica, en el qual els individus es veien gairebé com una prolongació de la màquina, es va anar introduint un moviment, el de les relacions humanes, que accentuava la importància dels factors humans en la realització dels objectius de l'organització. Temes com la dinàmica de grups, el control democràtic i el valor de les relacions personals van passar a un primer pla en l'estratègia que l'organització havia de seguir.

Un tercer moment, fruit del progrés de les ciències del comportament, es pot concebre com una síntesi dels anteriors que re-

cull, per un costat les grans línies de l'etapa científica quant al marc on cal inscriure l'Administració, i per l'altre l'etapa de les relacions humanes pel que fa al paper que tenen els recursos humans. (Prescindim ací d'altres aspectes, menys significatius per al tema que tractem).

Ja hem subratllat el relleu que conferim al mestre dins del centre educatiu.

L'hem presentat com l'agent d'influència de pràcticament quasi la totalitat dels objectius del centre. I hem apuntat que això es produeix no únicament pel seu caràcter professional, sinó per la mateixa persona del mestre.

El grau d'adhesió als objectius i la satisfacció del mestre en la tasca que porta a terme adquireixen un paper rellevant de cara a la coherència en la formació i el progrés dels alumnes.

Independentment de la valoració de la línia pedagògica que presideixi el centre, l'acord entre tots els mestres quant a l'actuació educativa cara als alumnes és un signe de l'existència del centre com organització, i un valor qualitatiu important.

Malauradament, la realitat de molts centres demostra com la inexistència d'aquesta coherència contribueix a un increment del fracàs escolar.

a. Actuació dels membres de l'organització

Hem deixat establert que les organitzacions cerquen la consecució

ció d'uns objectius, i que aquests es porten a terme per l'acció coordinada dels individus.

Ara bé, tota persona, considerada en ella mateixa, cerca també d'assolir unes determinades fites, de cobrir el que són o considera necessitats fonamentals. I això és el que determina les diverses actuacions personals, de signe individual o col·lectiu.

Aquesta constatació, i la complexitat de la vida social, porten a l'afirmació que la participació en les organitzacions forma part del desig dels individus de satisfer certes necessitats físiques i psicològiques. (OWENS, 1976, 129)

Es pot afirmar també que la persona escull -i ja sabem que això no sempre és possible- aquella organització en la qual creu que les necessitats que vol satisfer tindran un acompliment més adequat a les seves aspiracions (a voltes sense considerar suficientment els objectius de l'organització en ella mateixa).

Aquestes dimensions i l'empremta que deixa la permanència i l'actuació en un marc organitzacional concret ha portat a constatar que la personalitat individual es configura també per l'organització. (ARGYRIS, 1979, 27)

Pel que fa als mestres d'EGB, s'hauria d'aprofundir en la significació, al moment actual, del fet de decantar-se cap a l'escola estatal, o cap a la privada.

En el primer cas, l'elecció comporta el pertànyer al cos del magisteri, i més tard a un centre concret, mentre que en principi, en el cas de la privada hi ha un pacte d'elecció mútua mestre-centre.

Aquest aprofundiment s'hauria de fer tenint present que el centre privat imposa també d'alguna forma una estratègia concreta a seguir (ideari, principis, orientació comercial...).

Quant a l'escola estatal, cal considerar com, gràcies a una major permanència dels equips, es va consolidant una singularització de l'entitat centre, dins del projecte educatiu, plural i democràtic, propi d'un centre de tipus públic. Avançar en la consciència i significació d'aquest projecte, articulat amb les necessitats de l'entorn, ha d'acabar determinant la peculiaritat de cada escola.

Objectius de l'individu i de l'organització

Arribats a aquest punt, tenim ja les coordenades que són a l'origen d'una de les qüestions que més preocupen, des de la teoria de l'administració, en les relacions entre l'individu i l'organització: la disparitat d'objectius entre l'un i l'altre, i les seves conseqüències.

Partint d'una formulació recent (LAWRENCE i LORSCH, 1973, 64) el problema es pot explicitar de la següent forma:

- . com trobar un punt d'equilibri en la relació entre els objectius de l'organització i les necessitats dels individus. Partint del fet que cal atendre ambdós aspectes, com arribar a conjuminar-los.

- . com comunicar adequadament els objectius de l'organització i motivar de cara a la seva realització;
- . com aconseguir que l'activitat dels membres de l'organització concordin amb el que s'ha considerat convenient.

La problemàtica, per tant, va des dels objectius -projecte educatiu, orientació pedagògica, visió àmplia de la formació humana...- fins a les relacions laborals -assistència, grau de compliment, qualitat del treball que es realitza...

I afecta tots els membres de l'organització, ja que qualsevol individu té el seu camp de necessitats i, per tant, estableix la seva relació amb l'organització en que es troba.

Pel que fa als centres educatius, la problemàtica que té el seu origen en els individus és ben diversa. Des del desacord i la comprensió inadequada de les fites, fins a l'actuació desmenjada i poc rigurosa o al compliment poc estricte.

És important constatar com a Catalunya als darrers anys -i potser es podria prendre com a inici el moment de les primeres vagues- la problemàtica dels mestres com a membres de les organitzacions educatives ha estat present en tot moment en la lluita de caire ideològic.

Les millores quant al lloc de treball i les condicions organitzatives dels centres, han acompanyat les reivindicacions sobre els objectius de l'educació, com a conseqüència de necessitats profundament sentides.

El caràcter global d'aquests fets ha comportat conseqüències de tota mena i desajustaments importants entre els objectius dels centres i l'actuació dels individus, alguns dels quals encara persisteixen.

Cal, a partir dels avenços aconseguits, restablir nous equilibris que suposin un veritable pas endavant.

Motivació i satisfacció dels membres de l'organització

En el camp de la investigació organitzacional, la progressiva constatació de la problemàtica organització-individu ha motivat que, en paral·lel amb l'establiment de les normatives reguladores del treball, s'aprofundís en les raons de la motivació i satisfacció per a realitzar-lo. Saber el grau de satisfacció i els motius que porten l'individu a l'assumpció i realització d'una sèrie de tasques, ajudaria a clarificar l'"àrea de contacte entre l'individu i l'organització", segons la denominació dels autors anteriorment citats.

El punt de partida de l'anàlisi ha estat l'afirmació ja apuntada que l'individu, a través de l'acció, intenta satisfer les seves necessitats.

El resultat d'aquest esforç ha donat lloc a l'existència de diverses teories (MASLOW, 1954; HERZBERG, 1959; MCCLELLAND, 1961; VROOM, 1964) adreçades unes preferentment a trobar les necessitats bàsiques, i més orientades les altres a definir el procés pel qual s'arriba a la motivació.

L'anàlisi i el comentari de totes elles (DESSLER, 1979; SCHEIN, 1965) posa de manifest una gran riquesa de motius i aspectes en torn de la qüestió i, per extensió, ens aboquen a la complexitat de la persona humana, de les situacions organitzacionals i dels dinàmismes que actuen en ambdues i en la relació que s'estableix entre elles.

No cal insistir en com entre els diferents mestres d'un centre hi ha diverses formes de valoració i fins i tot de percepció de la realitat. Hom prefereix aquest tipus d'actuació, hom cerca prestigi, hi ha un decantament per l'exigència o una valoració gairebé exclusiva de les relacions humanes; els alumnes són copsats com companys, com agressors, com necessitats d'ajut. Uns professors se senten molt vinculats, d'altres aliens a la problemàtica del centre.

Quant als centres, només cal un cert coneixement d'uns quants per adonar-se de diferents formes de funcionament, del divers èmfasi organitzatiu que mereixen unes activitats i fins i tot alguns dels objectius proposats.

Qualsevol teoria interpretativa hauria de recollir les multivariades formes que ens ofereix la realitat, si n'ha de donar una explicació que ens permeti actuar per a millorar la qualitat dels nostres centres.

Des d'una perspectiva operativa -com experts en desenvolupament organitzacional-, LAWRENCE i LORSCH (1973, 67) prenen posició i cerquen una alternativa que els permeti d'aportar un ajut real

al progrés de les organitzacions.

La seva anàlisi -molts elements de la qual impregnen la nostra reflexió sobre aquest punt- es recolza en diverses aportacions de les teories esmentades.

Consideren (LAWRENCE i LORSCH, 1973, 69) que un sol criteri interpretatiu no pot donar raó d'aspectes que són fonamentals a la pràctica, donat que, entre d'altres consideracions:

- . les tasques individuals presenten variacions importants;
- . hi ha diferències en factors formals de les organitzacions.

Això porta els autors a aprofundir per un costat en el funcionament de l'individu com a sistema que interacciona amb l'exterior, i per l'altre amb els motius que menen la seva actuació, o factors que l'influencien.

El resultat de les seves constatacions, podem considerar, l'expressa la següent afirmació:

El sistema individual, les expectatives dels altres, la tasca i les variables formals de l'organització obren recíprocament per formar el criteri de l'individu respecte del que l'organització espera d'ell. (LAWRENCE i LORSCH, 1973, 74).

Factors que condicionen l'actuació de l'individu en l'organització.

La forma, per tant, com l'individu es situa en l'organització i actua en ella és funció de diferents factors:

1. El sistema individual.

La persona, al llarg del seu desenvolupament, i a partir de les necessitats biològiques bàsiques, ha anat generant una forma d'equilibri amb l'exterior que l'ha portat a un determinat camp de valors que orienten les percepcions del món que l'envolta.

Dins d'aquest conjunt, i per tal de mantenir l'equilibri amb l'exterior, l'individu pretén de donar una resposta als problemes que se li plantegen. En aquest sentit, la tasca que realitza ofereix una oportunitat d'utilitzar les pròpies capacitats per tal d'aconseguir una realització personal. (En la línia de les aportacions de HERZBERG i MCCLELLAND).

Si bé el desig de realització és el denominador comú formal, el sentit d'aquesta realització està en funció de la història personal de cada individu. Per a uns pot ser l'èxit pel damunt del que hom considera habitual, per a d'altres la possesió de relacions afectives positives, i encara, per a altres, la influència que es té sobre les persones properes o col·laboradors.

El que resta clar en aquesta anàlisi és que el conjunt d'experiències -passades i actuals- condiciona el tipus de reacció de l'individu en el camp organitzacional. La qual cosa, atès

que cada individu reacciona d'una forma singular, dóna idea de la diversitat de reaccions possibles, en el conjunt de l'organització.

Recordem, finalment, que els canvis també afecten un mateix individu al llarg del temps.

2. Les expectatives dels altres.

L'individu no actua en solitari en el marc de l'organització. La comparació amb els altres i la interacció amb ells apareix com una variable que incideix fortament, a la pràctica, en les actituds i la qualitat de les actuacions de l'individu.

Els estudis sobre dinàmica de grups (LEWIN, 1951) han enriquit extraordinàriament el coneixement de les influències i pressions que rep l'individu a través del grup o grups on es troba. Pel que fa a l'organització, cal no oblidar la significació en el camp que ens ocupa de l'existència d'una estructura informal (IANNACCONE, 1964), feta d'afinitats entre diversos membres, i que dóna raó de no poques situacions que es manifesten en l'estructura formal. S'ha subratllat que ací hi ha sovint l'origen de conflictes i/o l'inici de possibles canvis generadors de progrés.

3. La tasca.

La tasca que hom realitza té unes característiques i demana unes condicions. En front d'ella i a causa de l'èxit o fracàs personal que comporta el desenvolupar-la, genera una actitud en la persona que la realitza.

En referir-nos-hi en un altre apartat, insistíem en el caràcter globalitzant de la tasca pedagògica i fèiem unes aportacions sobre la possible rutinització.

La gratificació obtinguda i les condicions, assequibles però alhora capaces de generar engrescament, són a la base d'una bona estructuració en el camp organitzacional.

Recordem com al cim de la seva jerarquia de necessitats situa HERZBERG (1959) la realització a partir del mateix treball.

Haver de cercar massa sovint les compensacions personals fora del treball al qual hom dedica una part fonamental de la seva vida, desvia energies i incideix sobre l'acompliment dels objectius.

Cal no oblidar que en aquest fet, ultra les condicions de la feina en ella mateixa, els altres elements que estem explicitant hi tenen el seu paper.

4. Les variables formals de l'organització.

La realització dels objectius demana, com hem vist, l'establiment d'una estructura que permeti de coordinar les diferents accions, de regular tots els processos necessaris. També ens hem referit a com a la pràctica són visibles els diversos conjunts organitzats que en resulten, i que expressen les tipologies (HALL, RH., 1979, 37)

No hi ha dubte que d'una forma general es pot afirmar que hi ha estructures organitzacionals que comporten una major satisfacció que altres, però també s'ha constatat (DESSLER, 1979)

que la forma de ser i les necessitats dels individus fan que es tinguin preferències per un tipus o altre.

El grau de satisfacció i motivació, per tant, descansa sobre un conjunt de variables que cal tenir en compte en cada cas, a partir d'una anàlisi en profunditat per determinar quina és la seva contribució a la situació real dels membres.

Vista la complexitat de la qüestió, pensem que es pot afirmar que el tractament que rep el tema als centres educatius és habitualment fragmentari.

No és gens infreqüent que, des de diferents angles, tot resti reduït a les condicions dels membres (poca motivació, mala preparació, fins i tot poc esperit de responsabilitat), sense fer una anàlisi de les variables (història personal, ambient extern i intern, organització de la tasca i del centre, tipus d'exigència i tracte personal).

La creació d'un ambient i un espai organitzacional on tota la problemàtica pugui ser considerada i reorientada en profunditat, a la mesura de les possibilitats i comptant que es tracta d'un procés que de mica en mica obté resultats, sembla indispensable si es vol donar un pas endavant.

Aquest lloc d'encontre entre els membres -fet d'individu- alitats que cal tenir en compte- ha de donar qualitat als objectius i a l'acció del centre, i d'altra banda,

s'ha d'articular en l'acció de conjunt més àmplia dels alltres centres.

Pensem que una revisió de la situació actual pot ser un bon punt de partida per aprofundir en els aspectes que han d'experimentar modificacions.

Reprenent afirmacions anteriors, veiem que hi ha una correlació entre l'acompliment dels objectius i la satisfacció de les necessitats dels membres que la formen.

Assegurar les finalitats de l'organització és un objectiu que justifica l'existència de l'organització; però avançar en el millorament de la satisfacció de les necessitats dels membres és a la base, parlant en termes d'organització, de l'efectivitat de l'objectiu anterior.

"Mantenir l'organització en equilibri dinàmic" (LONSDALE, 1964, 177) vol ser una afirmació que recull aquest fet. Si l'organització ha de sobreviure, l'equilibri dinàmic entre els dos factors és indispensable. L'autor remarca com el coneixement de les necessitats i l'acció posterior, i l'aplicació de la teoria del rol pel que fa al treball han de contribuir positivament a la consecució d'aquest procés.

L'autor considera que el Clima organitzacional és un indicador del grau d'integració aconseguit en l'organització.

b. Clima organitzacional

Encara que diferents aspectes del tema es considera que han estat treballats -especialment a partir dels estudis de LEWIN (1951)- la fixació del concepte ha anat paral·lela, fins a cert punt, a l'aparició de tècniques per a determinar el tipus de clima d'una organització. Es pot situar a la dècada dels 60.

La noció posa en contacte dimensions organitzacionals de tipus objectiu -característiques d'una organització, forma de comandament, estructura, definició de les tasques...- i dimensions de tipus subjectiu -percepció positiva o negativa de la forma com hom es troba en l'organització, actituds que hom té de cara a ella...-, (HALPIN i CROFTS, 1962; LITWIN i STRINGER, 1968)

El fet de tenir el caràcter de resultant de la confluència -o integració (LONSDALE, 1964)- dels factors objectius i subjectius és el que li ha conferit el valor d'indicador del funcionament d'una organització.

El clima organitzacional, per tant, ens parlaria d'una doble dimensió:

- . l'existència d'un marc organitzatiu favorable a la satisfacció dels individus que en formen part;
- . el grau de satisfacció dels membres, que contribueix a que els objectius es portin a terme de la millor manera possible.

Considerant aquestes dimensions, no és estrany que s'hagi atorgat a aquesta noció molta bel·ligerància en el camp del millorament de l'organització.

L'existència d'un bon clima -interès pel treball i esforç per aconseguir els objectius proposats, bones relacions personals i actitud positiva de cara als altres-, ens ha de parlar d'una percepció positiva de les característiques de l'organització i, fins a cert punt, d'una estructura organitzacional que ha aconseguit el grau d'integració suficient entre la realització dels objectius de la institució i la satisfacció de les necessitats dels participants.

Cal tenir present que en la mesura que el clima ve reflectit per la reacció dels participants representa un estat d'opinió que:

- . per un costat, en quan que sentit per ells, determina una bona part de la seva actuació;
- . per l'altre, recull el criteri vivenciat dels qui han de portar a terme els objectius de l'organització.

Es per aquesta constatació que s'ha parlat del possible paper avaluatiu de l'anàlisi del clima d'una institució. En aquest sentit ha treballat Halpin (OWENS, 1976, 280).

Des del nostre punt de vista, no hi ha dubte que l'aquilatació del clima té un valor diagnòstic, però creiem que s'ha d'ajuntar a la valoració dels altres aspectes que hem subratllat en l'anàlisi de l'organització, i que ens aporten dimensions estructurals i de funcionament que han de ser necessàriament conegudes i valorades. Precisament el valor de conèixer el clima consisteix en veure com aquesta realitat és percebuda i, en conseqüència utilitzada i/o actualitzada o obstaculitzada per part dels membres.

En estudi, recollit per DESSLER (1979, 183), orientat a trobar els factors fonamentals del clima, n'assenyala cinc:

- . estructura eficient
- . autonomia en el treball
- . supervisió rigurosa, impersonal
- . ambient obert, estimulant
- . orientació centrada en les persones.

Aquests factors serien, per tant, els que, de moment, es considera que motiven les percepcions que els participants tenen de l'organització. Tenint en compte aquest llistat, i les consideracions sobre l'activitat dels membres de l'organització de l'apartat anterior, creiem que la nostra afirmació que el clima té un valor diagnòstic que cal adjuntar a l'anàlisi d'altres dimensions té, si més no, un fonament en els estudis realitzats fins ara.

No voldríem deixar de fer dues observacions sobre el paper del clima a les escoles.

1) De forma generalitzada ha estat utilitzat com a indicador d'un cert estil o qualitat de funcionament.

Tant els pares, com tota mena d'implicats en el procés educatiu, en entrar en contacte amb un centre es fan una primera valoració, a partir del clima o atmosfera que hi troben.

L'esforç realitzat per donar qualitat científica a aquest mecanisme, que no sempre s'utilitza amb rigor, ha d'oferir un bon instrument interpretatiu.

De fet, es tracta de saber valorar adequadament els signes -estat d'ànim del professorat, grau de disposició per la feina, sentit de les relacions, forma com s'exigeix el compliment...- que detecten el grau d'implicació dels membres en les tasques del centre.

2) El paper del clima és multivariat. Una estructura que afavoreixi un bon clima situa els membres en una actitud punt de partida favorable a la realització de les tasques i a l'establiment de contactes positius.

El millorament del clima existent fa que es vagin redreçant les actituds i les actuacions.

L'existència d'un clima adequat entre la major part dels participants, fa que membres poc motivats o nou vinguts generin actituds positives que d'altra forma no arribari en a tenir.

L'existència d'un clima majoritàriament negatiu actua de fre i desmotivador dels elements més implicats.

A les nostres escoles aquest és un aspecte que en bon nombre de casos no ha rebut l'atenció que es mereix. Sens dubte, es pot dir que quan hi ha hagut una preocupació en aquest sentit, els resultats s'han fet palesos.

L'anàlisi de qüestionaris de clima organitzatiu, entre els documents utilitzats per la redacció del nostre qüestionari, oferirà informació complementària al que hem dit ací.

II.1.2.6. Autoritat- participació

En la presentació i anàlisi dels elements considerats fonamentals en l'organització educativa, hem arribat a un binomi especialment significatiu.

És innegable que darrerament el paper de l'autoritat ha estat sotmès a una forta revisió, tant a nivell educatiu (el mestre en relació a l'alumne) com a nivell institucional (la direcció en relació al professorat del centre educatiu). I és innegable també que la revisió s'ha plantejat -si bé les causes han estat múltiples- des de l'òptica de l'assignació d'un major protagonisme, una major participació, dels alumnes en l'orientació del seu procés educatiu, i dels professors en la gestió, entesa en sentit ampli, del centre educatiu.

Les diferents argumentacions parteixen inequívocament de dues premisses:

- . l'afirmació segons la qual la persona pot i ha de tenir la possibilitat de participar en la configuració de la seva acció (el seu procés de desenvolupament en el cas de l'alumne, l'orientació de la seva tasca educativa en el cas del professional de l'ensenyament);
- . la constatació que l'autoritat es converteix sovint en un mecanisme que imposa una forma de fer amb independència del que convé a les persones a les quals s'aplica. La crítica de l'autoritatisme, com excés o abús de l'autoritat, ha esdevingut un atac frontal a qualsevol forma d'autoritat.

La manera com hem presentat les dues premises no ens ha de fer oblidar els diversos radicalismes de que han estat objecte. No ens interessen tant les matisacions com el fons del problema que han posat de manifest. Potser, i avançant assumpcions posteriors, podríem anticipar el problema en els següents termes:

- . l'autoritat s'ha d'adreçar a un tipus d'actuació que ajudi, aconduïxi l'individu a la consecució de les finalitats que personalment li convenen;
- . l'individu, a mesura que aprofundeix en la seva actuació i forma de ser, té la possibilitat de fer aportacions valuoses en ordre al seu progrés i al millorament de la seva tasca.

Tal forma de plantejament fa que, en cert sentit, es modifiquin els esquemes punt de partida. Des d'un punt de mira, segons el qual els termes de la qüestió es presenten com antagònics, passem a situar-nos en una perspectiva de complementarietat, on les condicions en què es pot produir l'equilibri resten encara no clarament definides.

L'anàlisi d'ambdós conceptes ens ha d'aportar les dades necessàries per veure la seva articulació.

La situació dels nostres centres -tant pel que fa a la relació professor-alumne, en el marc del grup-classe, com a la relació direcció-professorat, en el camp de la gestió- ha estat especialment significativa en els darrers anys en relació al tema que ens ocupa.

La lluita contra l'autoritarisme -no sempre clara, i massa sovint transformada en lluita contra tota mena d'autoritat-, i l'esforç per la implantació d'una participació indiscriminada, d'una autogestió salvatge, si se'ns permet l'expressió suficientment gràfica, han produït un bon nombre de convulsions, que no sempre han contribuït a clarificar quina era la qüestió sotmesa a debat, ni quin el paper de l'autoritat, ni el de la participació.

Sense voler fer un reduccionisme de posicions, considerem que en front d'una autoritat que s'ha convertit en autoritarisme, té sentit una acció que reclami la participació, i -atenent a la dialèctica social-, que s'inclini per una autogestió com a contrapartida d'una autoritat exercida fora dels seus esquemes adequats. No cal dir que una consideració posterior, més reflexiva i de conjunt, hauria de portar també a resituar novament el concepte i l'exercici de l'autoritat, donat el seu paper imprescindible de cara a la consecució d'uns objectius col·lectius, fruit d'una planificació racional i coherent.

El resultat de l'evolució dels fets, però, ha portat, més que a una visió nova de la qüestió, a un cert retorn al concepte d'autoritat anterior a les convulsions.

La reflexió de LAPASSADE (1977) aporta altres consideracions sobre el fet.

Abans de formular teòricament els fets, hem d'aportar unes consideracions que justifiquen la valoració que fem de tot el procés.

1. Els professionals que han participat des de diferents angles

en el procés descrit, no sempre han tingut una visió amb perspectiva de futur que els permetés de projectar-se més enllà de la lluita del present. La clarificació dels conceptes i del seu paper a la pràctica massa sovint no ha estat el punt de mira de l'acció desenvolupada.

2. El procés s'ha portat a terme en sectors reduïts del conjunt de professionals i institucions del camp educatiu.

En altres sectors, malauradament majoritaris, l'autoritarisme no ha estat suficientment controvertit i ha exercit la seva influència, sense que els fets hagin aconduït a una reflexió seriosa que permetés de donar un pas endavant.

Fetes aquestes consideracions, estem en situació de plantejar una formulació més àmplia de la qüestió que ens ocupa, en termes de procés dialèctic:

- . una autoritat que ha esdevingut autoritària, definiria la tesi;
- . un nivell de participació reclamat -l'autogestió en les seves diferents formes- que posa en qüestió l'autoritat, o el concepte d'autoritat vigent, apareixeria com antítesi.
- . Un moment de síntesi, on a partir del concepte anterior d'autoritat, i de la significació positiva -més enllà del radicalisme dels fets- d'una autogestió més o menys reeixida, s'arriba a una nova situació on l'autoritat conserva el seu valor de guiatge i font de decisions de cara a l'acció, però orientada a la contribució positiva vers la realització dels altres -els alumnes, el conjunt de la institució-,

amb la participació dels altres.

L'observació dels fets més propers, pel que fa als centres i al grup-classe, fa témer que en lloc de l'encaminament cap a la síntesi, s'estigui produint un cert retorn cap a la tesi.

Potser s'hauria de fer una distinció, avalada per l'observació de la pràctica quotidiana, entre els dos àmbits esmentats.

La reacció a nivell de grup-classe -deguda a una munió de causes, entre les quals podem destacar la situació de crisi i el tan recorregut desencís- mena cap a un creixent reforçament de l'autoritat del professor, i a un distanciament en relació als alumnes, que va paral·lela a una major exigència, positiva en molts sentits, però sense les matisacions -participació de l'alumne en el procés del seu desenvolupament, formació de la llibertat i la responsabilitat...- que implica el pas a una veritable síntesi.

Pel que fa a l'autoritat de la direcció en el centre, la situació és més confusa. Hi ha una veritable coexistència de posicions, amb esforços, pel que fa a Catalunya, per recollir l'experiència anterior i arbitrar formes convenientes d'autoritat i de participació. Aquest esforç, pensem, es dona tant a nivell de les diferents forces implicades en el centre educatiu, com en el paper que intenta jugar l'Administració Autònoma. En aquest sentit, considerem positiva l'aportació (que s'haurà de reforçar amb accions que la clarifiquin i consolidin) del darrer Decret sobre Directors Escolars, que intenta

impulsar la Conselleria d'Ensenyament.

Per acabar de subratllar la importància de la qüestió que està a debat -i abans d'entrar en l'anàlisi del concepte d'autoritat i del de participació, i de les seves interrelacions- volem considerar, de la mà d'OWENS (1976, 142) una aportació de SIMON. (Veure també, en una línia semblant, F.OTERO, 1974, 117).

"Tots prenen decisions en una organització, però cadascú s'especialitza: 1) en la classe de decisions que pren, i 2) en el temps que dedica a prendre-les".

Ultra les consideracions teòriques sobre la participació dels professors en la presa de decisions, hi ha una constatació: els professors també en prenen.

La pràctica quotidiana abona aquesta afirmació, però, per aclarir el problema que ens ocupa, és indispensable d'arribar a ponderar la significació de les decisions que es prenen i el grau de dedicació a prendre-les per part de cada membre de l'organització. També, quines són les decisions que es prenen en el centre educatiu, i quina pot ser, o es vol que sigui, la participació dels diferents membres.

Es molt important subratllar, ja de bon començament, que la presa de posició que hom fa sobre el sentit i l'orientació de l'autoritat en el centre educatiu, i el ventall d'oportunitats que s'ofereix, -o que fins i tot hom creu que ha de donar a altres instàncies presents en el fet educatiu, pel que fa a la partici-

pació-, condiciona en un grau molt elevat el conjunt de conclusions sobre les possibilitats de participació en els diferents nivells.

Potser, seguint MCGREGOR (1969, c II i III) hem d'arribar a la conclusió que, en aquestes qüestions, qualsevol presa de posició sobre l'organització té el seu fonament en una determinada idea de la natura humana. Potser també, ens sembla, en una determinada concepció del paper educatiu que qualsevol acció exercida per la persona humana ha de realitzar sobre les persones amb qui estableix qualsevol tipus de relació, fins i tot les laborals i de poder.

Hom pot creure en una finalitat que es porta a terme amb independència dels altres a qui s'adreça, menada per criteris de rendabilitat immediata, o es pot considerar que l'eficàcia de la pròpia acció té una veritable rendabilitat -i potser aquest no és el terme adequat- en la mesura que s'aconsegueix la participació de l'altre.

Ens proposem d'aprofundir en ambdós conceptes -autoritat, participació- per arribar a establir un cert tipus de correlació, en el marc del centre educatiu, que ens mení a considerar el paper de l'autoritat i de la llibertat, tant individual com a nivell institucional.

a. Autoritat

La nostra caracterització del concepte anirà des de l'establiment de la noció i l'anàlisi de la possibilitat de conflicte en aquest camp, fins a les diferents formes com es pot exercir l'autoritat, la qual cosa defineix una dimensió molt important per a la pràctica organitzacional.

Tant SIMON (1976, 123) com MCGREGOR (1971, 15) consideren l'autoritat com una forma d'influència (Vid. la profunda anàlisi de MOSCOVICI-RICATEAU (1975, 179)), que actua en l'organització de cara a la realització de les accions aconduents als fins organitzacionals per part dels membres que la constitueixen. L'un i l'altre estan d'acord en que, malgrat ser molt important, és una forma entre altres que operen en el marc organitzacional.

En aquesta línia, SIMON (1976, 125) defineix l'autoritat en els següents termes:

"Com el poder de prendre decisions que menen les accions d'altres".

En el pensament de SIMON, l'actuació de l'autoritat té la significació de definir una línia de conducta a seguir, que fins a cert punt és esperada pels membres de l'organització en la mesura que clarifica la interpretació del que l'organització s'ha proposat com a objectiu global o de conjunt.

Els dos autors subratllen el fet que l'exercici de l'autoritat no és tan la imposició com l'actuació en la línia del convenciment (fruit de la interdependència, diria MCGREGOR 1971, 17 i ss.)

SIMON (1976, 129), portant fins a les seves darreres conseqüències la forma com actua l'autoritat, ens parla d'aquesta com del qui té la darrera paraula en qualsevol situació de conflicte.

"Quan hi ha desacord entre dues persones, i quan aquest desacord no es resol per la discussió, la persuasió o altres mitjans de convenciment, s'ha de decidir per l'autoritat d'un o altres dels participants. És aquest "dret a la darrera paraula" al que es fa referència normalment quan es parla de línies d'autoritat dins d'una organització administrativa".

Per nosaltres, el que queda clar a partir de les aportacions anteriors, es pot concretar en les dues afirmacions següents:

- . cal afirmar l'existència de l'autoritat, com a funció que orienta les decisions en la línia del que pretén l'organització, i en aquest sentit, cal que l'autoritat estigui clarament definida, com a mecanisme que en qualsevol conflicte té la darrera paraula;
- . l'autoritat, com a forma d'influència, només és un dels mecanismes de què disposa l'organització. La seva forma d'actuació no es concreta en la imposició, sinó que revesteix -o ha d'assumir també- la persuasió i el convenciment.

Les nostres conclusions comencen a definir el que es pot entendre per autoritat. En front d'un concepte on el poder n'és la forma habitual d'actuació, l'esforç per aconseguir el convenciment -la col.laboració, l'acord- apareix com una alternativa més adequada, sense deixar de banda el fet que l'autoritat és la font de la darrera paraula, i que, per tant, cal la suficient clarifi

cació per saber on està situada aquesta forma de poder en última instància.

El mateix SIMON (1976,135) explicita les funcions de l'autoritat de cara a la coordinació de l'activitat de grup, que consisteix a

- . definir la responsabilitat de l'individu;
- . assegurar l'habilitat en la presa de decisions;
- . permetre la coordinació de l'activitat.

No pensem que sigui necessari de comentar aquests aspectes, sinó més aviat de subratllar-ne, a partir d'ells i un cop més, la necessitat de la definició de l'autoritat, donat que és el suport de les funcions esmentades.

Potser, seguint l'autor que ens serveix de guia, i coincidint amb la nostra observació quotidiana, ens cal de subratllar la funció de coordinació, que apareix com a una nova aportació, i definitiva d'un aspecte important que, si no assumeix l'autoritat, difícilment es porta a terme, per part d'altres instàncies de l'organització. Aquest aspecte, sens dubte, té a veure amb l'estil i forma d'exercir l'autoritat.

El treball clàssic de LEWIN, WHITE i LIPPIT ha servit per tipificar estils en l'exercici de l'autoritat. No és la nostra intenció donar-ne compte, sinó més aviat veure els supòsits que sustenten cada posició.

FRANCH (1974) tracta el tema fent-ne una valoració.

L'actitud dirigista (QUINTANA, 1980, 420) parteix de la desconfiança en les possibilitats que té la persona per assolir per ella

mateixa les fites; per això cal definir el marc i acotar l'acció d'una forma total.

Quan hom confia plenament en la capacitat de les persones per au todirigir-se, es situa en l'actitud permissiva, que comporta la renúncia a l'exercici de l'autoritat.

La posició intermèdia, seguint la reflexió anterior, pressuposa veure la necessitat d'una guia, d'una orientació -que pot arribar a postular una certa coerció- i també la necessitat de reconèixer les possibilitats de la persona per encaminar-se a la rea lització d'unes fites.

En aquesta posició se situa SIMON (1976, 134) quan parla de la moderació de l'autoritat.

En la mesura en que en l'organització hi ha uns objectius per re alitzar, el paper de l'autoritat ve exigit per aquest fet. Però, en la mesura en que l'acompliment dels fins és el resultat de la cooperació dels membres de l'organització, la col.laboració d'aquests amb l'autoritat postula confiança i participació.

De fet, quan la realització dels objectius és vista pels membres de l'organització com a tasca pròpia, la funció de coordinació d'esforços, aportacions i iniciatives és la més pròpia de l'auto ritat.

En el cas contrari, quan els membres no tenen un grau suficient d'identificació amb l'organització, el paper dirigista de l'auto ritat esdevé important si es volen aconseguir els objectius de l'organització.

En aquest sentit, l'estil de l'autoritat està en funció de les creences de qui l'exerceix, però -i ho considerem molt important- també la maduresa dels individus de cara als fins que s'han d'aconseguir és una variable que ha de modificar l'exercici de l'autoritat.

De la mateixa forma que hem afirmat que l'autoritat té la darrera paraula, de forma que davant de posicions irreductibles, i del conflicte, la seva actuació és fonamental, pensem que l'autoritat, per una millor realització dels objectius, s'ha d'orientar a la consecució d'una major maduresa dels membres de l'organització, la qual cosa incideix en la forma com s'exerceix l'autoritat.

Aquesta afirmació, pel que fa al centre docent, es recolza en una determinada idea de l'educació i de la manera com el centre porta a terme els seus objectius.

El paper de l'autoritat, de la direcció, en els centres docents ha produït darrerament no poques convulsions i un grau elevat de desorientació. Les propostes teòriques també són de diferent signe. Segons es prioritzi d'una forma exclusiva l'acompliment dels objectius, i es minusvalori la capacitat dels diferents membres, s'arribarà a una situació d'exclusivisme de l'autoritat, que en tot cas afavoreix l'apatia que s'està manifestant a nivell social i en el camp educatiu.

La manca de comprensió del paper de l'autoritat dóna lloc a posicions on es dóna per suposada la maduresa dels

equips dels centres. Fins i tot, fórmules progressives en aquesta línia no donen el resultat desitjat perquè la tasca de maduració està a mig camí.

L'equilibri en aquest camp, en una qüestió tan vital per a l'esdevenidor, demana procedir per passos, deixant ben clares les fites fonamentals.

La correlació fi de l'autoritat-maduresa dels membres ens porta a subratllar la preocupació pedagògico-formativa de l'autoritat com a element indispensable per assolir plenament l'objectiu de l'organització i de la mateixa autoritat. És una dimensió present en les reflexions sobre la qüestió, però que a la pràctica és oblidada o inadequadament integrada en la d'aconseguir estrictament -reductivament, per tant- els objectius de l'organització.

Formes d'exercir l'autoritat

L'exposició de les formes d'exercir a la pràctica l'autoritat clourà la nostra anàlisi sobre el concepte. Ens fixarem en les següents:

1. Institucionalitzada (direcció) - Emergent socio-emocional (lideratge).
2. Personal-col·legiada.
3. Centralitzada-repartida.

En comentar-les breument, apareixeran noves dimensions.

1. Autoritat institucionalitzada/emergent

L'existència en el centre d'una autoritat institucionalitzada, d'una direcció, ha adquirit noves perspectives des del moment que s'ha considerat la necessitat d'una acció coordinada, fruit d'entendre el centre com a organització amb unes finalitats que s'han de portar a terme. (ISAACS, 1977, 88; OWENS, 1976, 160)

L'existència d'uns objectius comuns, generals de l'organització, postula també l'existència d'un nucli d'autoritat, la funció del qual consisteix a vetllar per l'acompliment dels objectius. D'alguna forma, es pot dir que s'està parlant d'una instància que, partint d'una visió global de l'organització -d'una responsabilitat més general (GOMEZ DACAL, 1980, 53)- s'encarrega d'encaminar tota l'acció vers l'acompliment dels objectius.

Donada la complexitat de l'organització, sembla indispensable que institucionalment hi hagi un centre de decisió i execució, la tasca del qual sigui l'ordenació dels diferents elements vers la realització de la tasca comuna. Probablement aquest sentit de "visió global de l'organització", que justifica i demana l'existència d'una direcció, és una altra de les diferències entre les decisions de la direcció i les que prenen els altres membres en una organització, -si bé les decisions d'aquests últims també han de tenir present, com a rerafons, aquesta visió per tal que contribueixin al conjunt.

Dins d'aquesta òptica, l'autoritat és normativa, és poder institucionalitzat, que sorgeix de la necessitat organitzacional i no de la relació entre les persones. (LEE THAYER, 1975, 124)

Des d'una òptica alternativa, complementària, prenent com a punt de partida la relació entre les persones, s'obre un àmbit amplís sim de consideracions sobre l'autoritat. Es tracta del lideratge. L'autoritat del líder emergeix en els grups -i en les orga-nitzacions-, i d'alguna forma ve a satisfer les aspiracions so-cio-emocionals de les persones implicades (HALL, 1979, 262).

Aquest és un fet que ha estat subratllat a bastament per tot ti-pus d'autors i que ha estat objecte d'innombrables investigaci-
ons.

Podem dir que l'autoritat del líder té el seu origen en la confi-
ança i obediència que rep de les persones que el consideren com a tal, i no pas en el seu status institucional. I que això es pro-
dueix perquè les persones troben que d'alguna manera el líder con-
creta i operativitza una part més o menys àmplia de les seves as-
piracions.

En aquesta línia, ens sembla molt suggerent per centrar la con-
ducta del líder -i establir paral·lelismes amb l'autoritat insti-
tucionalitzada- les aportacions nordamericanes (Universitats de
Ohio, Michigan, Manrad) que subratllen que l'autoritat es mani-
festa en una doble dimensió: la referida a la tasca, i la que in-
cideix sobre les persones.

Si admetem que en tot grup de treball l'eficàcia i el rendiment
en la feina i la satisfacció de les persones implicades són un
indicador vàlid del bon funcionament i de l'eficàcia (F.OTERO,
1974, 135), l'afirmació anterior adquireix tota la seva importàn-
cia. El qui orienta la feina i estableix unes bones relacions,
de forma que el màxim nombre de persones del grup s'hi trobi

identificat, interpreta els desitjos i aspiracions majoritàries i, en conseqüència, rep el reconeixement i l'anuència d'aquesta majoria.

En aquest sentit, cobren valor les especificacions de MUCCHIELLI (1970, 49) sobre l'autoritat del cap, i les de MILES (1965, 30-40) sobre el caràcter situacional del líder.

Arribats a aquest punt, podem plantejar de conjunt ambdues formes d'exercir l'autoritat.

Es poden fer les següents consideracions:

- . La coincidència d'ambdues formes apareix com la situació més avantatjosa (FAYOL, 1973, 127). Des del punt de vista pràctic cal subratllar la problemàtica que pot sorgir entre la necessitat, per un costat, de vetllar pel compliment dels objectius, la qual cosa demana control i en certs moments sanció, i l'orientació, per l'altre, cap a la innovació (OWENS, 1976, 195-197) i a establir unes relacions afectives amb els membres de l'organització.

La dificultat de superar aquesta problemàtica —que té molt sovint el seu origen en la inconcreció de la situació i, per tant, en la manca de definició de les diverses funcions— és lògica si pensem que comporta una actuació en la qual incideixen més variables.

Pensem que cal arbitrar fórmules que afavoreixin la coincidència de l'autoritat institucionalitzada i l'emergent, sense deixar a l'atzar i sense previsió les diferents situacions que es

poden anar produint.

- . En l'exercici de l'autoritat institucionalitzada, cal no perdre de vista els camps de decisió dels altres membres i les aportacions fruit del lideratge ocasional o més continuat.

La visió global de l'organització és la pedra de toc que ha de privar per damunt d'arribar a esdevenir l'autoritat l'únic intèrpret del que és convenient en cada cas. Això, com a estil i com a gestió habitual, no oblidant però els canals establerts, i el fet que hi ha un nucli que té la darrera paraula.

- . En la línia de la visió global a que ens referim, cal trobar l'equilibri entre el que comporta l'atenció a la tasca -qualitat, exactitud, planificació...- i a les persones -promoció, aportacions al funcionament, treball rigorós, esforç...

2. Autoritat personal/col·legiada

Sota la denominació d'òrgans unipersonals i col·legiats, aquesta forma apareix en les més recents disposicions (Llei Orgànica de Centres Escolars), fins i tot accentuant el paper dels segons sobre els primers, per comparació amb orientacions anteriors (GOMEZ DACAL, 1980, 170-171)

El rerafons d'aquesta orientació és la voluntat -que té diferent origen- d'incorporar d'una forma establerta, representacions dels diferents grups i/o nivells de responsabilitat, a les tasques directives de gestió. S'intenta, d'altra banda, atendre fins

a cert punt la dimensió emergent de l'autoritat, en el context del que està institucionalitzat.

Aquesta realitat planteja de fet la problemàtica, força estudiada, sobre la presa de decisions en grup (DESSLER, 1979, 238)

Recollint algunes de les dimensions afins a la nostra reflexió, diguem que entre els avantatges d'aquest fet s'assenyala l'increment de l'acceptació de les decisions, fruit d'haver participat en elles, i entre els inconvenients, els possibles conflictes d'objectius, i les pressions entre els membres. El que en tot cas no cal oblidar és que per arribar a un bon funcionament en grup, a l'eficàcia, cal un veritable aprenentatge. Amb massa superficialitat hom pensa que el fet de treballar en grup de si ja dóna resultats, sense deturar-se a considerar les condicions que el fan eficaç (M.B.MILES, 1965)

En aquesta forma d'exercir l'autoritat, la dificultat de lligar les fórmules unipersonal i col·legiada, i la d'articular el funcionament intern de la darrera, és molt important a la pràctica.

El funcionament quotidià i de conjunt de diferents instàncies fa que, ultra les dificultats de coordinació i l'increment de temps, aparegui la necessitat de definir acuradament, no tant sols àmbits de competència, sinó també d'estructurar el concurs i grau de bel·ligerància dels diferents components. Massa sovint hom fa recurs a la decisió per efectius numèrics a favor o en contra -la qual cosa crea vencedors i vençuts-, en comptes d'instaurar com a norma per arribar a la decisió el treball d'aprofundiment vers una millor qualitat de les decisions, la qual, d'una forma

més lenta però més de conjunt ha de portar a un millor funcionament global. La dimensió dels òrgans en qüestió i la regularitat del treball en contacte amb el progrés del centre i dels nois, fan possible el que és inviable en un nivell més ampli, en el marc de la societat.

3. Autoritat centralitzada/repartida

En el cas del centre educatiu, el plantejament d'aquesta qüestió arrenca del fet que el conjunt de tasques que s'han de portar a terme demana que tots els implicats contribueixin a realitzar les de forma coordinada, per un costat, i que això implica un marge de decisió per part dels diferents individus o grups. El conjunt de decisions ha de contribuir a que el centre realitzi millor els seus objectius. (GÓMEZ DACAL, 1980, 25-26)

Fins a cert punt -i sense oblidar les dues dimensions de l'autoritat: tenir la darrera paraula i actuar en funció d'una visió global de l'organització-, aquesta forma actua assenyalant a cada unitat -cicle inicial, mitjà, superior, per exemple- una autonomia de decisió (SIMON, 1976, 141), per tal que aquesta s'adapti millor a la realitat sobre la qual actua.

En aquest sentit, el que s'està acceptant és que hi ha una especificitat de les tasques a realitzar i que qui professionalment i quotidianament s'hi dedica, està en disposició de conjuminar els objectius generals de l'organització i els propis del nivell o el camp en qüestió.

En tractar de l'estructuració de la tasca, i de la mà de LAWRENCE i LORSCH (1976), hem analitzat els conceptes d'integració i diferenciació, que fonamenten aquesta forma d'exercir l'autoritat.

Si en tota forma d'exercici de l'autoritat és fonamental, com s'ha subratllat a bastament, l'existència de la comunicació i la coordinació de l'acció, en aquesta es pot dir que la integració de les diferents decisions només es pot aconseguir si la contrastació entre elles és constant i objecte d'atenció especial. D'altra forma, cada centre de decisió pot anar-se tancant en ell mateix i originar conflictes que comprometin la realització dels fins globals de l'organització.

En analitzar cada forma ja hem intentat d'anar-ne fent l'aplicació a la realitat. No voldríem cloure les reflexions sense subratllar alguns aspectes generals:

- . La introducció de formes més complexes comporta un avenç de la participació en les tasques de gestió, però demana també anar vetllant el desenvolupament i l'eficàcia del nou procediment.
- . La planificació i l'estructuració clara de qualsevol forma d'actuació que es considera necessària apareix com una condició del seu èxit, que, al seu torn, pot produir un canvi real positiu a llarg termini.
- . Qualsevol nova forma d'actuació demana un aprenentatge, que d'alguna forma s'ha de controlar per veure com s'ha d'orientar perquè doni els fruits desitjats.

No amagar la complexitat de la realitat, i donar-li una sortida vàlida, tot i suposar una major dificultat de l'acció i en conseqüència un risc més alt, representa un intent de donar un pas en davant que tant la realitat com l'acció i la reflexió humanes ens empenyen a donar. (ARDOINO, 1977)

b. Participació

La qüestió té diferents punts de partida teòrics: l'eficàcia de l'organització, la satisfacció dels membres i la seva necessària contribució al conjunt, l'enriquiment de les decisions...

A la pràctica, a Catalunya, el plantejament es fa arrancar de si tuacions de tipus reivindicatiu que es veuen relacionades amb el fenomen que es va fer patent a l'entorn dels fets de maig del 68. Aquesta varietat de consideracions justifica que la participació s'hagi completat des de tants punts de vista, favorables i desfa vorables segons el punt de vista adoptat (SANCHEZ DE HORCAJO, 1977, 45-46; MCGREGOR, 1971, 100-101)

Pel damunt d'aquest estat de la qüestió, interessa al nostre objectiu de precisar el concepte i els diferents nivells d'aplicació, les raons i condicions que cal valorar, i la seva vigència en el camp del centre educatiu.

L'anàlisi ens ha de permetre d'establir finalment les correlacions entre aquesta realitat i el paper i l'exercici de l'austeritat, que han estat l'objecte de la nostre reflexió anterior.

El concepte abarca des del que podríem anomenar nivell inferior, -exercici correcte de la tasca individual encomanada a l'organització-, fins a l'actuació en tasques de decisió i gestió. La qual cosa, vista des dels individus, va des de l'equilibri entre el que hom aporta a la institució i el que aquesta com a compensació li retorna, fins a la necessitat personal de contribuir a les decisions que orienten el propi treball i l'organització de la qual hom forma part.

El concepte, per tant, és de tipus analògic, de forma que es pot veure com desenvolupant-se al llarg d'un continuum (SANCHEZ DE HORCAJO, 1977, 19 ss) que defineix diferents tipus de participació.

Modernament la preocupació pel tema s'ha centrat especialment en el que podríem anomenar nivell superior -la participació en la gestió-, que és la que relaciona el tema amb l'autoritat en l'organització. (ISAACS, 1981, 69)

Malgrat tot, des de la pràctica, l'existència de nivells és una dimensió que s'ha de tenir present per tal de veure si en la implantació de l'anomenat superior hi té un paper l'existència dels inferiors.

Es pot arribar a pensar que per participar en les decisions és indispensable una certa participació activa antecedent en les tasques encomanades, i un cert entrenament en la contribució consultiva al conjunt de l'organització, de forma grupal i/o individual. Si més no, els nivells inferiors tenen, sens dubte, una clara funció introductòria a un tipus de participació més pregona,

que comporta major complexitat i risc.

Participació i presa de decisions

Entre les raons adduïdes per la participació en la presa de decisions, en volem destacar dues especialment:

- . L'individu ha de prendre part en l'orientació d'aquelles situacions que l'afecten. La persona humana es va realitzant a través de les seves accions; la responsabilitat que té d'ell mateix fa que s'hagi de prendre a càrrec i que tingui al menys la possibilitat d'intervenció en el que l'afecta.

En el cas de l'organització, aquesta participació passa per l'existència d'uns objectius que s'han de realitzar, i que van o poden anar més enllà dels objectius individuals. El grau d'acord entre ambdós tipus d'objectius fa, com és obvi, que la participació sigui més o menys viable. Si l'acord és suficient o alt, l'aportació de l'individu serà positiva i menarà al progrés personal i organitzacional. En el cas contrari, pot aconduir al conflicte, i al canvi d'uns o altres objectius, o a la ruptura, que es pot resoldre inhibint la participació o cercant una organització més d'acord amb els objectius individuals.

Aquest darrer fet, presentat d'una forma tan freda, revesteix sovint a la pràctica no poques convulsions emocionals i enfrontaments de tota mena.

- . La segona raó -subratllada pels autors citats abans i especiall

ment per MCGREGOR (1971, 93)-, veu la participació com el resultat de reconèixer la interdependència cara a la consecució d'uns objectius. Es pot considerar com la raó anterior vista des de l'organització.

Aquesta necessita de tots els efectius humans per complir la seva tasca, i considera que els membres tenen possibilitats de fer aportacions valuoses, a causa de les seves habilitats, coneixements i singularitat individual.

El criteri de la interdependència és el que a la pràctica ha de permetre de moure's en un clima de participació, i alhora d'anar matisant i enriquint els diferents àmbits i nivells en que es participa. Pensem que la interdependència torna a ser una noció que comporta complexitat, això vol dir que ha de ser vetllada i orientada per tal que no esdevingui en ella mateixa font de conflicte.

Atenent a les consideracions anteriors, i al fet que la participació s'extén al llarg d'un continuum, podem recollir algunes aportacions que ens permetin d'explicar-nos la diversitat i graus de participació que observem a la pràctica quotidiana.

Intentant de sistematitzar i recollint elements de diferents autors (MCGREGOR, 1971; OWENS, 1976; MARCH-SIMON, 1969; SANCHEZ DE HORCAJO, 1970; ISAACS, 1981; F.OLIVEROS, 1974), podem presentar los a partir de la seva procedència:

. De l'organització.

Orientació cap a la participació, forma com s'exerceix l'auto

ritat, delimitació d'àmbits on participar, funcionament dels canals de comunicació, existència de nivells de control i avaluació de les tasques, dimensió.

. De la tasca.

Grau de complexitat i estratificació, existència de mobilitat en els diferents nivells, grau de definició de les diferents tasques.

. Dels membres.

Actituds anteriors i actuals, experiències passades, grau d'implicació i d'acord amb els objectius, expectatives de promoció externes a l'organització, grau de reconeixement de la tasca realitzada.

La quantitat de factors i l'àmplia gamma de possibilitats que presenten fa que l'evolució de la participació depengui fortament de la situació d'ells en cada organització. Demana, diguem-ho altre cop, que es procedeixi per concrecions successives a mesura que es va avançant en l'implantació d'un nou tipus de participació.

Participació i centre educatiu

Arribats a aquest punt, voldríem incidir en l'especificitat de la participació en el centre educatiu. Hi ha dos elements, especialment, que demanen que aquest s'estructuri d'una forma participativa.

1. La natura de l'acte educatiu (SANCHEZ DE HORCAJO, 1977, 46).

Des de diferents angles, ja ens hem referit a la qüestió.

Els objectius educatius -a través de la persona i el professional- arriben als nostres alumnes dia a dia, a través del contacte i de la docència dels professors del centre.

Un grau de participació suficient ha de generar la coherència pedagògica i el treball en equip imprescindibles per a una bona tasca pedagògica (MASJUAN, PINILLA, VIVES, 1979, 156), i per aconseguir la satisfacció i l'entusiasme del professor en la seva labor.

Aquesta mateixa raó -més les específiques de la seva implicació en el fet: com a responsable de l'educació del fill, i com a subjecte- incideixen sobre pares i alumnes.

2. El nivell professional dels educadors.

Les aportacions en aquesta línia són molt significatives, tant pel que fa a les organitzacions en general, com a les de tipus educatiu. (SIMON, 1976, 131; OWENS, 1976, 160; HALL, 1979, 112-113).

Es considera que en les organitzacions formades per personal que té una titulació de grau mig o superior, la participació és superior a aquelles en les quals el personal no està titulat. El grau de professionalització dels membres fa que sigui menys necessari -i fins i tot poc convenient- un grau de formalització pel que fa a procediments i normativa. La professionalització sembla que comporta una major interiorització dels objectius per realitzar, que permet un major marge d'au-

tonomia.

Pel que fa als centres d'EGB, la situació té una doble vessant. No sols tot el personal es troba en el cas indicat, sinó que, donada l'evolució dels estudis del professorat d'EGB, es pot considerar que els components d'un centre es poden assimillar a personal amb titulació superior. Aquest segon aspecte fa que es pugui considerar el centre d'EGB, a les organitzacions formades per personal amb titulació superior, en la que es detecta el nivell més alt de participació.

Les dues raons anteriors són les que ens portarien a afirmar que en el centre docent d'EGB la participació, pel que fa als membres implicats, és totalment indispensable, si es volen acomplir els objectius de l'organització.

Creiem que la consideració sobre si la participació és un mitjà o un fi (F.OTERO, 1974, 145; ISAACS, 1981, 68) desvirtua el problema ja que, d'acord amb els factors generals sobre la participació i els específics del centre educatiu, tant des de l'òptica de l'organització com de la dels membres, la participació és un element fonamental a l'hora de parlar del funcionament adequat de la institució escolar.

Una altra cosa és parlar de com ha de ser aquesta participació. Els elements que hem recollit, i intentat de sistematitzar, que influeixen en el grau de participació en cada cas concret, han de matisar fins on s'arriba en la participació concreta. Però, la necessitat de participar, i l'orientació a que això es realitzi, pensem que resta fora de qualsevol altra consideració.

En aquest sentit -i en la línia de que qualsevol concreció sobre l'organització té a veure amb les idees que es tenen sobre la natura humana-, creiem que la definició de les formes i el grau de participació vindran delimitades en bona part per una filosofia antecedent que en fixarà els límits. En aquest sentit, pensem que més que fixar a priori un marc teòric, cal procedir a anar trobant el punt adequat d'engalament d'autoritat i participa-ció. Els esforços per anar delimitant el terreny, -com en el cas de ISAACS, 1981, 68 ss.)- són importants per tal d'anar trobant el marc de desenvolupament d'una nova realitat que, degudament incorporada, ha de donar una resposta vàlida i un increment de la qualitat del funcionament del centre d'EGB.

c. Autoritat-participació-canvi

El títol sota el que pretenem establir les correlacions entre les reflexions fetes als apartats a) i b) creiem que indica clara-ment la perspectiva en la qual ens situem.

Els conceptes, i la pràctica, de l'autoritat i la participació són susceptibles de ser mirats com un punt de partida o com un punt d'arribada. La nostra òptica ens porta a considerar-los com uns possibles agents de canvi que han d'aportar una renovació al funcionament dels centres educatius. Massa sovint -i això ha estat subratllat amb raó- es donen passos nous sense base real. Les reflexions anteriors pensem que han de fonamentar la nostra aspiració al canvi.

Quins punts de partida ens han definit les consideracions sobre l'autoritat i la participació, és el que voldríem ara explicitar acf.

Els podem concretar en les següents proposicions:

1. L'existència d'un nucli o centre de decisió és fonamental per al bon funcionament d'un centre docent.

Cal delimitar amb claredat els àmbits i les atribucions, de forma que queda clara la responsabilitat davant de qualsevol decisió.

L'exercici d'aquesta autoritat ha de comptar amb la participació dels afectats en el procés.

2. L'existència de la participació dels membres en els diferents àmbits del centre és un fet fonamental com a principi de funcionament.

Sigui quina sigui la participació, cal que quedi també ben definida i delimitada.

El grau en que es doni estarà en funció de diferents factors, que han de contribuir a donar-li la forma possible en cada cas.

3. Tant l'autoritat com la participació s'han d'orientar a obtenir un increment de la maduresa de les persones i del funcionament del centre.

La concreció d'una i altra, en un moment determinat, han de

garantir l'eficàcia de la gestió del centre, -i la qualitat de l'educació- i l'evolució cap a noves formes d'autoritat i participació que suposin un increment de la qualitat educativa.

Aquestes afirmacions pensem que són subjacents a qualsevol tipus de realitat organitzacional del centre educatiu. En tot cas, considerem que venen matisades per les diferents tipologies escolars, per la situació concreta de cada centre, i per l'atenció a tots els elements que hem anat subratllant durant l'exposició de la fonamentació teòrica feta a partir de l'anomenada teoria de l'organització.

II.2. ANALISI D'ELEMENTS PROCEDENTS DE LA REFLEXIÓ SOBRE L'AVAUACIÓ DE CENTRES

Organitzarem aquest apartat considerant en primer lloc el concepte d'avaluació, amb els seus enfocaments i formes possibles, tot fent referència als instruments, a l'agent de l'avaluació i als seus destinataris.

En segon lloc, tractarem de les variables que intervenen en el procés.

Finalment, considerarem fins a quin punt és possible de fer avaluació del centre educatiu.

Aquestes aportacions no tenen la finalitat de realitzar un tractament exhaustiu del tema de l'avaluació, sinó d'enquadrar el nostre intent.

II.2.1. Què s'entén per avaluació

Per tal de fer una aproximació a la complexa problemàtica de l'avaluació, partirem del concepte que exposen COOLEY i LOHNES (1976, 3.), i assenyallarem diferents matisos que subratllen altres autors.

L'avaluació és entesa com el procés pel qual es recullen dades revelants que, transformades en informació, són el punt de parti-

da per a prendre decisions. (Vid. també ESCUDERO, 1980, 25.)

D'aquest concepte d'avaluació, se'n poden treure com a definitòris els següents trets:

1. L'avaluació és un procés

Suposa, per tant, un seguit de passos per arribar a culminar-la. La seva finalitat és comprovar el grau en què es van assolir els objectius prèviament establerts (GÓMEZ DACAL, 1975, 43.; LANDSHEERE, 1976, 24-27.)

Els objectius assenyalen el resultat o producte que es vol aconseguir i, si estan ben definits, -en termes suficientment operatius- assenyalen també els criteris i paràmetres a tenir en compte per tal de comprovar si s'estan aconseguint o no els resultats esperats.

En aquest sentit, és indispensable de definir prèviament les condicions sota les quals considerem que s'ha assolit l'objectiu. (LANDSHEERE, 1976, 229.)

En aquesta línia s'expressa també RODRIGUEZ DIEGUEZ quan diu que l'avaluació resta supeditada al disseny del producte, normotipus o standard (1979, 32.)

Podríem afegir que el procés d'avaluació estarà més o menys aconseguit en funció de la precisió dels criteris emprats per a mesurar el grau d'acompliment dels objectius.

2. L'avaluació comporta la recollida de dades i la formulació d'un judici de valor.

El procés de l'avaluació implica recollir dades en relació a la situació que es vol avaluar. Així està subratllat per autors diversos, que reclamen que hi hagi una identificació (ESCUDERO, 1980, 25.) o delineació (LEMUS, 1975, 360.) de les dades més significatives que permetin d'elaborar la informació necessària.

En aquesta mateixa línia, ISAACS (1977, 15.) parla de la necessitat de localitzar i definir els problemes en que es troba l'organització de cara a la realització dels seus objectius.

Amb aquesta recollida de dades s'obté una informació sistematitzada que sempre serà més rigurosa que l'aconseguida a través de la comunicació oberta, informal, entre els diferents estaments del centre educatiu.

Aquesta informació, convenientment analitzada, (LEMUS, 1975, 360.) ens donarà la valoració de la situació, de l'aspecte del qual es tracti o del centre, i serà la base de les noves decisions que s'hagin de prendre.

Diferents autors insisteixen a considerar com a fonamental el judici de valor en l'avaluació. (ESCUDERO, 1980; ARDOINO, 1977; MIALARET, 1979).

3. L'avaluació orienta la presa de decisions.

Resultaria insuficient el procés d'avaluació si no anés més en llà de recollir les dades i explicitar la situació. Cal que aquesta informació esdevingui part del procés de presa de de cisions. (COOLEY i LOHNES, 1976, 3.).

Aquesta seria la darrera etapa del procés, la qual permet de plantejar-se el redreçament o millora de la situació coneguda, a partir de les dades recollides.

Si haguéssim de fer una valoració dels diferents passos en què consisteix l'avaluació, hauríem de concloure que és justament en aquest darrer on l'avaluació troba el seu sentit ple.

Hom, doncs, avalua per tal de cercar la millora i el canvi.

A partir de les consideracions fetes fins ara, cal remarcar les diferències importants que hi ha entre l'avaluació i la mesura.

La mesura cerca la quantificació d'algun aspecte parcial o to tal d'un procés educatiu. Aquesta, per tant, no inclou les di mensions de diagnòstic i redreçament inherents al concepte d'avaluació. (ADAMS, 1970, 20; FERMIN, 1971, 16.)

Altres dimensions de l'avaluació

A partir de la delimitació realitzada fins aquí del concepte d'ava luació, explicitarem ara algunes dimensions que poden orientar

l'actuació pràctica per tal d'aplicar el procés amb correcció.

1. Si els objectius no són ben precisos respecte del que es vol amb l'avaluació, hi ha el perill que les persones que han d'emetre el judici corresponent, restin subjectes a influències pròpies i alienes que poden desvirtuar el judici que facin. Aquesta desviació es pot produir tant perquè l'emetin a partir de criteris diferents, com perquè els criteris no es mantinguin estables. (LANDSHEERE i altres, 1976, 77.)
2. Dins del que podem considerar les dades necessàries per fer l'avaluació, és important subratllar que per tal d'obtenir-les, s'han de discriminar aquells aspectes que siguin observables i que junts aportin el conjunt del que es vol avaluar.

Això té relació amb la necessitat que els criteris emprats en l'avaluació vinguin definits en termes de comportament. (LAFOURCADE, 1974, 211; ADAMS, 1970, 21.). Donat que l'avaluació té una finalitat de diagnòstic encaminat a trobar formes de millora, es fa necessari que els aspectes punt de partida de l'avaluació ens aportin amb el màxim de precisió, i d'una forma discriminada, l'estat de la situació en el moment de considerar-la. Això permetrà prendre les decisions adequades.

Quan parlem en propietat de l'avaluació, ens estem referint a avaluació d'actuacions observables que realitzen les persones protagonistes del procés avaluatiu de què es tracti.

No és qüestió, doncs, de fer judicis sobre les persones, sinó sobre les actuacions. D'aquí que resulti tant necessari que

els criteris d'avaluació estiguin definits en termes de comportament.

Referència als instruments d'avaluació

La caracterització i les condicions de l'avaluació que hem assenyalat són, al seu torn, el marc que delimita el que es poden anomenar criteris generals o pràctics (LEMUS, 1975, 343) que han de presidir l'elaboració dels instruments adients.

Els criteris de validesa i fiabilitat sancionen la idoneïtat de l'instrument emprat.

Dificultat de l'avaluació en educació

El procés educatiu és d'una complexitat tal que resulta pràcticament impossible aïllar tots els factors que hi incideixen.

El fet que aquests factors interaccionin constantment, fa més diffícil encara poder-los considerar aïlladament en la pràctica.

Tot això, per si mateix, ja ens fa comprendre la impossibilitat que l'avaluació en el camp educatiu s'acosti a un nivell absolut. En la situació present, el caràcter relatiu i d'aproximació és tot el que és possible d'atorgar a l'avaluació.

Malgrat aquesta consideració, i pensant en la importància de l'avaluació pel progrés educatiu, cal que l'esforç per aconseguir

un nivell més acurat d'avaluació presideixi la reflexió i l'experimentació en educació.

Enfocaments possibles de l'avaluació

En plantejar-se a la pràctica la qüestió de l'avaluació, es troben diversos enfocaments possibles. En la línia del nostre objectiu, nosaltres en subratllarem dos. El que s'orienta cap a una avaluació formativa i el que pretén de fer una avaluació sumativa. (Termes deguts a CRONBACH i SCRIVEN).

Diversos són els trets que diferencien les dues formes esmentades. Potser el més característic és el referit al moment en què es fa l'avaluació.

En el cas de l'avaluació formativa, el procés educatiu està encara realitzant-se; quan parlem d'avaluació sumativa ens referim a la comprovació de resultats al final d'un procés ja acabat. (MIALARET, 1979, 219.)

Un altre tret diferencial important és la finalitat que tenen un i altre tipus d'avaluació. L'avaluació sumativa, que s'adreça a comprovar uns resultats al final d'un procés, permet de classificar dins d'una classe. L'avaluació formativa, en fer-se abans que el procés s'hagi acabat, facilita de trobar les dificultats en l'execució, i de determinar les estratègies per superar-les. (LANDSHEERE, 1979, 113.). Permet, per tant, de reorientar el procés, tot cercant les millores necessàries.

Des de l'orientació de l'aprenentatge, BRUNER (1972, 40.) considera que aquesta forma d'avaluació, feta abans i durant la realització del procés, és prioritària respecte de l'enfocament de l'avaluació sumativa. Aquella suposa una forma intel·ligent d'ajudar els responsables de l'activitat educativa de la qual es tracti.

LEMUS (1975, 374.) insisteix en la mateixa línia des de l'òptica del centre. Considera que l'avaluació realitzada durant el procés (formativa) és, malgrat la seva importància, oblidada a la pràctica; entre altres raons, per la manca d'instruments adients per fer-la.

Quan es pretén de fer un procés global d'avaluació, resulta difícil de distingir la sumativa de la formativa. En qualsevol cas, la formativa hauria de precedir sempre a la sumativa (ESCUADERO, 1980, 29.)

Per tal de fer una síntesi de les diferències entre un i altre tipus d'enfocament, ressenyarem més en concret algunes de les funcions específiques que autors diversos els atribueixen.

L'avaluació formativa:

- . Detecta dificultats, errors.
- . Permet la retroalimentació del procés, facilitant els reajustaments didàctics i organitzatius necessaris.
- . Facilita la participació conscient dels implicats en el procés, ja siguin alumnes o mestres.

L'avaluació sumativa, en canvi:

- . Detecta els resultats del procés ja fet.
- . Comprova l'eficàcia d'un programa, curs o cicle.
- . És la base per certificar que s'han assolit certes habilitats o coneixements.

A la pràctica, tots dos enfocaments són necessaris i fins i tot complementaris, donat que tant l'avaluació formativa, entesa com a mecanisme de progrés, com la sumativa, entesa com a mecanisme de contrast (ESCUDERO, 1980, 33.), permeten posar l'activitat educativa en camí de cercar nous horitzons, tenint clar el punt de partida, tant pel que fa a la pròpia situació comparada amb ella mateixa (formativa), com del punt de vista de la situació comparada amb altres situacions alienes (sumativa).

Intentant de fer un apropament a com es concreta a la pràctica l'avaluació pel que fa als mestres, constatem que potser és aquest un dels aspectes menys clarificat en les nostres escoles.

I això per raons diverses. Entre elles, destaca com a més important la manca d'instruments adequats i les dificultats tècniques amb què els mestres es troben per a realitzar l'avaluació.

L'avaluació, per ser ben realitzada, requereix la concreció prèvia dels objectius que es pretenen assolir als diferents nivells i l'anàlisi sistemàtica, amb procediments adients, sobre el grau en què aquests objectius es van assolint.

Potser més que responent a un procés sistemàtic, la pràctica de

l'avaluació es fa en funció d'un procés intuïtiu i, per tant, diferent segons l'orientació personal que cada mestre li dóna.

Això fa, segurament, que el procés atengui aspectes parcials, tant pel que fa als elements a considerar, com pel que fa al nombre d'alumnes als quals arriba, quan es tracta de l' enfocament de l'avaluació formativa aplicat a cada nen.

Possibles causes d'aquests fets les trobaríem, ben segur, en les condicions d'organització dels centres en els quals es realitza la pràctica educativa (sense uns acords comuns sobre la qüestió, sense un temps i uns mitjans suficients per atendre dimensions tan importants) i en la manca d'orientació tècnica suficient procedent de les deficiències que encara pateix el nostre sistema educatiu.

II.2.2. L'avaluació aplicada al centre educatiu

La major part de les definicions i aplicacions de l'avaluació, en bona part dels autors citats, es circumscriuen a l'avaluació d'elements del centre educatiu, amb independència del centre, o com a passos per arribar a considerar el conjunt de l'acció educativa.

Els autors que més recentment han treballat el tema insisteixen en la necessitat d'una visió de conjunt, del centre com a totalitat, a partir de la idea introduïda per la teoria de sistemes.

Aquesta diversitat d'enfocaments planteja una qüestió molt important a l'hora d'emprendre una avaluació del centre educatiu.

En la mesura que destaquem el sentit de totalitat del centre, sembla indispensable de procedir a un tipus d'avaluació que ens subministri informació sobre les dimensions en les quals es mou aquesta totalitat que anomenem centre educatiu, d'una forma semblant a com procedim quan ens plantegem l'avaluació de la tasca del professor en front dels seus alumnes. La fragmentació només pot venir un cop hàgim copsat d'alguna forma allò que és específic del conjunt. És a dir, podem procedir a la consideració dels diferents elements quan hàgim copsat l'entitat de cada element en el conjunt, la qual cosa vol dir haver vist el conjunt d'interrelacions dels diferents elements en relació a tots els altres com a parts d'una realitat diferent, de la qual en són un engranatge.

La forma com es realitza la programació, i els resultats que s'aconsegueixin, l'actuació dels professors, o dels òrgans de gestió, l'eficàcia de les tècniques o dels agrupaments d'alumnes, avaluats amb independència de com s'inscriuen en tot el conjunt del centre on es produeixen, no tenen la significació total que els pot assignar un procés d'avaluació, ja que hi manca una coordenada important, que és la significació que adquireixen dins del centre en el qual es porten a terme.

En les situacions educatives, cada element té una contribució important al conjunt i, al seu torn, només es pot judicar en funció de la valoració atorgada als altres elements.

Podríem dir que això és el que aporta, a part d'altres dimensions, l'aplicació de la teoria de sistemes a la consideració del centre educatiu, i és el que posen de manifest els diferents models o estils d'organització.

Considerem que en tot cas, qualsevol intent d'avaluació adreçat al centre educatiu s'ha d'inscriure en aquesta línia de globalitat. Això vol dir que l'objectiu prioritari a aconseguir ha de ser l'apropament a la valoració del conjunt a partir dels diferents elements interrelacionats, ja que aquesta és la forma com actuen dins del conjunt.

Qualsevol intent que parteixi de l'anàlisi dels elements hauria d'aportar en tot cas la significació que cada un d'ells adquireixi en la totalitat, la qual cosa exigiria que un cop valorat cada element es fes una valoració de conjunt de tots ells, per tal d'arribar a la totalitat del centre.

Pensem que no és cap exageració afirmar que l'avaluació del centre no és una pràctica habitual entre nosaltres.

A molt estirar, majoritàriament, hi ha intents de programació conjunta -d'un nivell més o menys aprofundit- que comporten una certa planificació del curs següent.

En certs sectors, minoritaris, es practica un tipus de revisió que té l'efecte d'una avaluació. En tot cas, es procedeix més per opinions o per la consideració d'aspectes separats, poc lligats al conjunt de la institució, que no sempre dona una imatge exacta del conjunt o que a voltes es resol amb independència d'aquest.

Pensem que no sols no hi ha una recollida de dades que informi sobre l'estat de la qüestió, sinó que sovint el nivell de presa de decisions posterior resta a mig camí, o només afecta a un sector molt petit de l'acció educativa de conjunt.

L'agent de l'avaluació

En plantejar-nos aquest problema, cal remarcar primerament que si l'avaluació ha de donar lloc a mesures i actuacions de millora, els individus implicats no poden ésser aliens al procés avaluador.

En referir-se a aquesta problemàtica, un mestre català, Alexandre GALÍ, molt convençut de la necessitat de fer una valoració objectiva del treball escolar, parla de la conveniència de l'autoavaluació per part del mestre, ja que "si el mestre no practica ell mateix les mesures, es sent allunyat d'elles i dels beneficis que poden aportar". (GALÍ, 1928, 53.)

D'altra banda, el mateix autor diu que en aplicar a l'escola un sistema de mesura externa, cal comptar amb l'interés previ del mestre i amb la seva bona disposició per la reorganització i la millora que se'n pugui derivar, d'aquest control extern. (GALÍ, 1928, 62-63.)

En aquesta mateixa línia es manifesten autors actuals quan tracten la problemàtica de l'avaluació. Així, ISAACS (1977, 17-18.) diu que la primera regla de l'eficàcia d'una decisió és la participació prèvia en la seva elaboració dels que tindran la respon-

sabilitat de realitzar-la.

En aproximar-nos a la problemàtica més concreta que ens ocupa, trobem que la informació necessària per plantejar-se l'avaluació del centre, la tenen en major grau els propis protagonistes del seu funcionament (MORENO, 1978, 412.) i en aquest sentit es considera que els agents més adients per fer l'avaluació intrínseca del centre serien justament els mestres, pares i alumnes i personal no-docent, degudament motivats per fer-la. (MORENO, 1978,412)

Situats ja en el terreny concret de l'avaluació de centres, l'estudi més aprofundit i més proper a la nostra realitat que hem trobat és el de Tomàs ESCUDERO (1980). En ell s'assenyalen els límits i les possibilitats actuals de l'avaluació de centres.

Respecte de l'agent de l'avaluació, distingeix entre l'enfocament de l'avaluació formativa i de la sumativa. En parlar del primer dels casos (avaluació formativa) s'ha de considerar que l'anàlisi del procés de funcionament, les seves variables més relevants, les possibilitats i limitacions segons el context, no-més poden ser conegudes en profunditat pels propis implicats. En aquest sentit, els agents adequats de l'avaluació serien els diferents estaments del centre. Hi ha, però, aspectes d'aquesta avaluació formativa (judicis de l'adequació dels criteris, i de continguts, com efectes col.laterals que se'n dedueixen...) que podrien ésser objecte d'avaluació externa, malgrat el seu enfocament formatiu. (ESCUDERO, 1980)

En tot cas, l'avaluació formativa requereix un protagonisme clar per part dels implicats, que poden i han de ser ajudats tècnica-

ment per elements externs.

En el cas de l'enfocament de l'avaluació sumativa, l'agent hauria de ser clarament extern. I en plantejar-nos un avaluador extern al centre, apareixen dos problemes d'una certa complexitat: el de la seva preparació i el de la seva actitud. ESCUDERO, citant a COOLEY i LOHNES, parla de la necessitat que l'avaluador sigui expert en ciències socials, amb preparació específica en ciències de l'educació i en metodologia de la investigació educativa.

El problema de l'actitud de l'avaluador extern és cabdal per a l'èxit de la tasca avaluadora. És fonamental que quedi clara la finalitat última de qualsevol tipus d'avaluació (també la sumativa) respecte del que pot significar d'ajut per a la millora. Això s'ha de deixar ben establert tant al començament, com durant el procés, i sobretot a l'hora d'utilitzar els resultats.

La funció d'ajut, correcció i assessorament han de potenciar-se respecte de les funcions de fisclització.

Tal com diu HOUSE (1973, 137.) la resistència a sotmetre's al procés d'avaluació és generalitzada. L'orientació cap a subministrar ajut a l'individu en la tasca que realitza, afavoreix que l'avaluació sigui acceptada.

Una altra dimensió de l'avaluador extern ha de ser la seva independència respecte de l'Administració i també respecte del centre, per tal d'assegurar la necessària objectivitat en els seus judicis.

En el cas de l'avaluació formativa, aquesta independència creiem que ha d'afavorir la contribució dels mestres en ordre a reflectir en les seves respostes la realitat que han de valorar.

Malgrat tot, els judicis o resultats de l'avaluació no han de substituir les decisions que corresponen als òrgans directius del centre; en tot cas, han d'informar aquestes decisions.

Problemàtica de les variables a considerar

La determinació de les variables a considerar en l'avaluació del centre és potser el problema més complex en plantejar-nos el tema.

Determinar quins són els aspectes realment rellevants en el procés educatiu, quan són tants els factors possibles, és sens dubte una tasca que presenta greus condicionaments de tipus científic, tècnic i, fins i tot, polític.

El conjunt de variables que es poden considerar a l'hora d'avaluar un centre docent, tendeixen a agrupar-se en tres grans blocs: (ESCUADERO, 1980, 16.; GÓMEZ DACAL, 1975, 43-44.)

- . variables antecedents
- . variables de procés
- . variables producte

- . Les variables antecedents agrupen aquells aspectes punt de partida, referits als efectius materials, personals i d'estructu-

ra organitzativa, considerats previs a l'acció educativa que es realitza en un moment determinat.

ESCUDERO (1980, 17.) ens ofereix una descripció força completa de les variables antecedents.

a. Característiques del centre.

Edifici, instal·lacions, material...

b. Professorat i altre personal.

Titulació, experiència, dedicació...

c. Equip directiu.

Composició, representativitat, experiència...

d. Alumnat.

Preparació prèvia, nivell social, actituds...

e. Estructura organitzativa.

Departamentalització, gabinets, òrgans representatius i decisoris...

f. Objectius i programes del centre.

Adequació a la normativa, a l'entorn, textos...

g. Òrgans d'enllaç amb l'entorn.

Associacions de pares, patronat, ex-alumnes...

Es considera que aquestes variables són de caràcter estàtic en el sentit que quan s'inicia l'acció educativa ja estan configurades.

- . Les variables de procés fan referència a les interrelacions dels diferents elements que intervenen en l'exercici de l'ac-

ció educativa del centre.

Algunes de les consignades pel mateix autor, són les següents:

a. Interaccions.

Entre professors, professor/alumne, centre/famílies...

b. Desenvolupament de programes.

Activitat intra-aula, utilització de mètodes i tècniques di
dàctiques, activitat de seminaris...

c. Funcionament administratiu.

d. Procediments d'autoavaluació i correcció.

Donat que són variables adreçades a copsar el procés, complex i canviant, del funcionament del centre, es consideren de caràcter dinàmic. Tot i la dificultat d'arribar a mesurar-les amb una certa objectivitat, és necessari, pel funcionament del centre, conèixer l'estat d'aquestes variables en cada moment i la incidència que poden tenir en el funcionament global.

Creiem que el coneixement i la consideració d'aquestes variables donarà als membres del centre la mesura de l'acció que por
ten a terme.

. Variables producte.

Fan referència als resultats que s'esperen en funció dels objectius previstos. Es tracta de la correlació objectius proposats / resultats assolits. (GOMEZ DACAL, 1975, 43.)

Enumerem, íntegrament en aquest cas, les esmentades per ESCUDE
RO.

a. Efectes en l'alumnat.

Nivell acadèmic, nivell formatiu, nivell actitudinal, promoció acadèmica, promoció professional...

b. Impacte en el context social.

Per a un centre educatiu, és fonamental el coneixement dels resultats de la tasca que realitza. Malgrat la seva importància, el coneixement d'aquestes variables presenta dificultats a l'hora de fer-ho amb rigor científic.

Als dos primers tipus de variables se'ls anomena indicadors indirectes de la qualitat educativa. Les variables producte serien els indicadors directes.

A part de la dificultat d'avaluar els indicadors directes (ISA-ACS, 1977, 19.), la consideració del valor que l'educació té per a la persona humana porta a considerar la possibilitat d'introduir millores constants en el procés educatiu.

És per això que pensem, juntament amb ESCUDERO, que l'avaluació del centre s'ha de plantejar en el procés, i considerant tant els indicadors directes com indirectes. Els indicadors directes han de fer la funció de criteri a partir dels objectius establerts.

Donat que el progrés de l'experimentació pedagògica no permet de terminar amb precisió les variables rellevants i el pes de cada una dins del conjunt, s'ha de procedir per criteris que semblin adients per tal de plantejar-se l'avaluació del centre.

En aquesta línia, alguns dels criteris que ens han orientat es

poden concretar en els següents termes:

- . Aspectes rellevants que deriven de la teoria de les organitzacions i de la consideració del centre educatiu com a sistema.
- . Aspectes més freqüentment tractats en treballs referents al tema.
- . Aspectes procedents de la situació pedagògica i social, i de les tendències que en ella es manifesten.

En un intent de conclusió, podem afirmar:

1. Malgrat la dificultat que suposa, resulta necessari plantejarar se el problema de l'avaluació dels centres per tal d'afavorir i comprovar la qualitat educativa i la renovació pedagògica.
2. L'enfocament d'avaluació formativa és el més factible i el que afavoreix la participació dels implicats, tant en el co-neixement de la situació del centre, com en la determinació i realització del feed-back que se'n derivi.

II.3. ANALISI DE DOCUMENTS REFERITS AL CENTRE EDUCATIU O A LES ORGANITZACIONS

II.3.1. Introducció i relació de documents

Els objectius que es persegueixen en l'anàlisi dels documents abans esmentats, es poden resumir en les següents formulacions:

1. Intentar de treure els elements vàlids per a l'anàlisi i el diagnòstic del centre educatiu.
2. Constatar la freqüència amb què aquests elements apareixen en els diferents materials considerats.
3. Valorar l'orientació dels documents objecte de l'anàlisi, i arribar a determinar l'estat de la qüestió en el tema que ens ocupa.

Hem agrupat els documents treballats tenint en compte la seva naturalesa: llibres (només destaquem els que han servit de pauta), qüestionaris, i altres documents.

Els qüestionaris s'han ordenat tenint en compte la procedència. En primer lloc es ressenyen els documents elaborats a l'estranger. En segon lloc, s'analitzen els espanyols, agrupant dins d'aquests els referits a la realitat específica de Catalunya.

De cada document intentem de fer una referència a l'autor, subratllar l'orientació del treball segons el nostre punt de vista, sintetitzar el contingut i, finalment, explicitar els elements que

ens han estat especialment útils per al nostre treball.

Relació dels documents sotmesos a anàlisi.

LLIBRES

- . BLOCK, A., 1976. Innovación educativa, México, Editorial Trillas.
- . ESCUDERO, T., 1980. ¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?, Zaragoza, ICE de la Universidad.
- . ISAACS, D., 1973. Cómo mejorar la dirección de los centros educativos, Pamplona, EUNSA.
- . ISAACS, D., 1977. Cómo evaluar los centros educativos, Pamplona, EUNSA.
- . OWENS, R.G., 1976. La escuela como organización, Madrid, Editorial Santillana.

QUESTIONARIS

- . DAYTON, Distrito Escolar de., 1974. Evaluación en común de la actividad docente. Los seis roles del docente, Barcelona, La Educación, hoy, 4, vol.2.
- . HALPIN, A.W., 1966. O.C.D.Q. Form IV, en Theory and Research in Administration. New York, The MacMillan Co.
- . STERN, G.G., i STEINHOFF, C.R., 1974. OCI, Form OCI-1163C.
- . STERN, G.G., i STEINHOFF, C.R., i RICHMAN, J., 1975. OCI Short Form OCI-375SF.

- . LIKERT, R., 1969. Gráfica de las características organizativas, a El factor humano en la empresa, Bilbao, Editorial Deusto.
- . THE OHIO STATE LEADERSHIP STUDIES, 1962. Leader Behavior Description Questionnaire, Form XII, Ohio, College of Administrative Science.
- . GARCIA HOZ, V., 1975. Pauta para evaluación de un colegio. Elementos y actividades internas, a Organización y dirección de centros educativos, Madrid, Editorial Cincel.
- . ISAACS, D., 1977. DPD-40 Objetivos Educativos, DPD-35 La dirección de un centro educativo, DPD-34 Las tareas típicas del profesor, a Cómo evaluar los centros educativos. Instrumentos y procedimientos, Pamplona, EUNSA.
- . MORENO-GARCIA, JM., 1978. Escala de evaluación de un centro docente, a Organización de centros de Enseñanza, Saragosa, Ed. Edelvives.
- . MUÑOZ, A., 1978. Cuestionario de observación experimental para la evaluación de Centros de EGB, a Valoración del rendimiento de centros docentes de Educación General Básica. Badajoz, ICE Universidad de Extremadura.
- . COMISIÓN DEL SEMINARIO DE EVALUACIÓN DE LA INSPECCIÓN DE ENSEÑANZA PRIMARIA, 1980, Madrid, Document ciclostilat.
- . INSPECCIÓN DE ENSEÑANZA PRIMARIA DE BARCELONA, 1972. Evaluación de centros. Documento experimental. Text ciclostilat.

- . INSPECCIÓN DE ENSEÑANZA PRIMARIA DE BARCELONA, 1980. Informe visita de inspección, Barcelona, Inspección de Enseñanza primaria de Barcelona.
- . COSTA I LLOBERA, ESCOLA, 1965. Revisió professional
1967. Revisió de grup
1967. Autoavaluació com a membre del grup de mestres
1978. Revisió de grup de primera etapa d'EGB
Barcelona, Documents ciclostilats.
- . MASJUAN, M.M., VIVES, J., i PINILLA, A., 1975. Cuestionario sobre la Enseñanza en Catalunya, Barcelona, ICESB.
- . ROSA SENSAT, 1971. Funcions que s'exerceixen en una escola, Barcelona, text ciclostilat (Diferents versions).
- . TORT, Ll., 1977. El análisis centifactorial de centros privados de enseñanza. Barcelona, tesina fotocopiada.

ALTRES DOCUMENTS

- . ARGYRIS, Ch., 1979. Modelo mixto, a El individuo dentro de la organización, Barcelona, Editorial Herder.
- . MILES, M.B., 1975. Rasgos y funciones de las instituciones innovadoras, a MORRISH, I., Cambio e innovación en la enseñanza, Salamanca, 1978. Editorial Anaya.

L'annex recull els documents analitzats que poden ser difícils de localitzar en publicacions a l'abast. (Vid Annex 1).

II.3.2. Llibres

. Innovación educativa (BLOCK, 1976)

L'autor ha fet aquesta aportació com a professor d'administració a la Universitat Nacional Autònoma de Mèxic.

Té fets diversos estudis sobre el sistema educatiu i administració.

Aquest llibre planteja la problemàtica de l'ensenyament/aprenentatge dins de la teoria de sistemes entesa com a estructura dinàmica capaç d'aconduir la innovació.

L'orientació del contingut té com a punt de partida una concepció administrativa del sistema educatiu.

Arriba a establir organigrames coherents, generals i sectorials d'aspectes educatius complexos, que sempre explicita definint amb precisió cada un dels elements utilitzats en el gràfic.

L'anàlisi que fa comença per concretar el procés d'ensenyament/aprenentatge i la consideració de l'escola com a institució. A partir d'aquesta concreció, es defineixen les funcions i subfuncions en termes d'àrees d'activitat.

La planificació i control acadèmics són considerats sota el prisma de la innovació.

En donar aquests elements, i concretar tant els diferents as-

pectes, facilita la possibilitat de fer síntesi i treure conclusions que poden ajudar a la millora de les organitzacions en la tasca educativa.

El llibre té una orientació tecnocràtica i d'inspiració americana que prioritza els esquemes administratius, segurament com a recursos metodològics orientats a l'eficàcia dels centres docents.

La idea d'engalzar l'ensenyament amb l'aprenentatge ha estat molt valorada per part nostra, fins al punt de considerar que aquest camp, entès en sentit dinàmic d'interrelació, és precisament un dels grans aspectes sobre els que cal incidir en plantejar-se l'anàlisi i diagnòstic del funcionament del centre educatiu.

- . ¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?
(ESCUDERO, 1980)

L'autor és Cap de la divisió Educativa de l'ICE de Saragossa. És doctor en Ciències per la Universitat de Saragossa i Master en Educació i Estadística per la Universitat de Stanford (USA)

En aquest llibre aborda:

- . El concepte d'avaluació.
- . Les variables a tenir en compte en voler afrontar el problema de l'avaluació del centre.
- . La revisió d'alguns intents fets en el camp de l'avaluació.

Es centra en els treballs fets a Nordamèrica, encara que també

considera les realitzacions -divulgades en alguns casos- fetes a Espanya.

Aborda les dificultats objectives del fet de l'avaluació dels centres considerant el difícil que resulta aïllar i ponderar el pes de cada una de les variables. El que sí considera més viable és un apropament a la realitat del funcionament del centre mitjançant l'anàlisi del procés amb instruments adients, que ajudin a detectar punts febles que s'hagin de millorar.

En el llibre es fa una reflexió teòrica ben argumentada del problema de l'avaluació del centre i dels professors i alhora s'aborden les característiques dels possibles instruments d'avaluació i els processos per seguir.

El contingut i orientació d'aquest llibre ha refermat i matisat el nostre propòsit d'arribar a construir un instrument que fos útil per tal de facilitar als centres l'anàlisi i diagnòstic del seu propi funcionament. La consideració que l'autor fa de variables antecedents, de procés i de producte, ens ha estat especialment útil per tal de tenir-les presents en cada ítem.

- . Cómo mejorar la dirección de los centros educativos (ISAACS, 1977)

Cómo evaluar los centros educativos (ISAACS, 1977)

L'autor d'aquests dos llibres és director de l'ICE de la Universitat de Navarra i es dedica a la investigació en el camp del rendiment dels centres educatius, preferentment en qüestions de procés directiu. En el primer llibre (Cómo mejorar la

dirección de los centros educativos) explica les estructures d'un centre educatiu per tal de facilitar l'anàlisi de la situació en la doble vessant de tasques diàries d'activitat i re cursos humans. En el llibre es presenta la realitat del centre concretant els aspectes que un directiu ha de tenir presents a l'hora d'analitzar la situació del seu centre per tal de cercar possibles millores. Aquests elements són:

- . Els objectius
- . Les àrees d'activitat (normativa de la convivència, docència, orientació i investigació)
- . Els recursos humans
- . Els recursos materials.

Hi ha un esforç per concretar aquests elements amb possibilitats d'orientació pràctica per als directius i per als docents. Hi ha l'esforç d'aplicar la teoria i tècnica empresarial a l'organització de l'escola.

El llibre és molt útil per arribar a fer una anàlisi del centre a partir dels seus elements fonamentals. La concreció de les anomenades quatre grans àrees d'activitat especificades en "tarees típiques" suposen una àmplia gamma d'elements suggeridors per tal de fer plans organitzatius nous o introduir millores en les formes organitzatives existents.

Pel nostre treball ha estat útil en el sentit esmentat i especialment a l'hora de plantejar-nos l'agrupació dels diferents elements del qüestionari.

El segon llibre (Cómo evaluar los centros educativos) intenta

fer la concreció, mitjançant qüestionaris, dels elements teòrics tractats en el llibre anterior. Aquests qüestionaris tracten aspectes parcials del funcionament del centre (objectius, "tareas típicas del profesor", direcció). Els analitzarem amb més detall més endavant.

L'orientació general del llibre no va cap a una possible classificació dels centres, sinó més aviat s'adreça a cercar elements que permetin de prendre mesures de millora.

Considerem que és un llibre útil perquè centra l'anàlisi del centre en els aspectes més qualitatius i pràctics de l'escola. És digne de destacar el rigor i la qualitat tècnica amb què han estat elaborats els qüestionaris, que per altra banda suposen una aportació valuosa sobre la temàtica de l'avaluació de centres educatius.

. La escuela como organización. (OWENS, 1976)

L'autor va escriure el llibre essent professor del Departament d'Educació del Brooklyn College.

Aquest és un llibre on s'exposen les aportacions obtingudes a partir de quatre grans blocs dins de l'administració escolar:

- . Teoria de Sistemes Socials
- . Presa de decisions
- . Lideratge
- . Organització

En el llibre es pretén organitzar idees i teories sota els

epígrafs anteriors.

A cada capítol es tracten:

- . L'estat de la qüestió.
- . Les teories i aportacions més significatives que han fet avançar, a judici de l'autor, la qüestió tractada.
- . Els aspectes pràctics que se'n deriven.

Entre els aspectes tractats, ressalten, per una banda, l'anàlisi que fa respecte del canvi en educació i l'estratègia que proposa per facilitar-ho.

Per altra banda, cal destacar la importància dels possibles conflictes entre els interessos dels individus i els de l'organització, així com les relacions entre els membres de l'organització: el clima organitzacional.

Ens ha estat útil, en el sentit d'ajudar-nos a tenir una panoràmica general per tal de situar els problemes d'organització aplicant-los a l'escola. Ens ha portat a precisar aspectes fonamentals en el funcionament del centre, com la presa de decisions i la importància del clima organitzacional.

Valoració conjunta dels llibres analitzats:

Aquesta quatre autors fan aportacions significatives que han marcat l'àmbit on nosaltres situem la investigació.

Els seus continguts específics no figuren recollits en els diferents annexos on consten les aportacions dels qüestionaris i docu

ments analitzats.

Es tracta de treballs específicament dedicats a l'educació, centrats en l'organització i avaluació dels centres. Les aportacions que valorem es poden agrupar al voltant de dos eixos:

1. Els camps d'actuació:

- . Avaluació (ESCUDERO)
- . Anàlisi centre, instruments per a fer-ho (ISSACS)
- . Estructuració i organigrames de funcions educatives d'innovació (BLOCK)
- . Estat de la qüestió, i nous enfocaments de la qüestió escolar (OWENS)

2. Línies de força:

- . Delimitació de camps d'anàlisi
- . Models i recursos d'interpretació
- . Necessitat del diagnòstic
- . L'estratègia del canvi per aconseguir una millora.

Altres llibres han jugat també evidentment un paper important en el reforçament de la nostra posició davant del problema de l'avaluació dels centres docents. Tots ells apareixen classificats a la bibliografia.

II.3.3. Questionaris

- . Dayton (Distrito escolar de). Evaluación en común de la actividad docente (los seis roles del docente) (1974)

Aborda l'avaluació de la tasca del professor, considerant sis rols fonamentals:

- . Director de l'aprenentatge
- . Conseller i orientador
- . Mediador de la cultura
- . Vincle d'unió amb la comunitat
- . Membre del claustre
- . Professional de l'ensenyament

Cadascun dels rols està tractat a partir de les funcions que suposa el seu exercici. En cada una de les funcions apareixen aspectes que cal considerar per la seva realització.

El primer rol (el mestre com a director de l'aprenentatge) recull en les seves funcions, aspectes com:

Tenir cura que el nen pertany a un medi social.

Necessitat d'adaptar les situacions d'aprenentatge a les diferències individuals.

Metodologia, avaluació i disciplina.

El segon rol (conseller i orientador) subratlla la necessitat de recollir informació amb procediments eficaços com a pas previ per al diagnòstic i posterior tractament de les dificultats d'aprenentatge.

Tot això, orientat a que sigui el mateix alumne qui prengui a càrrec seu les seves possibilitats amb l'ajut del mestre.

El tercer rol (mediador de cultura) considera com a funcions el fet de lligar els aprenentatges escolars amb el món cultural exterior i facilitar l'adquisició dels valors necessaris per a la vida democràtica.

El quart rol (vinçle d'unió amb la comunitat). Les funcions d'aquest rol especifiquen la vinculació dels pares a la tasca escolar, i l'aprofitament dels recursos de la societat alhora que es participa en les activitats socials relacionades amb les tasques educatives.

El cinquè rol (membre del claustre) implica funcions en la tasca de la definició d'objectius i mètode per a la realització i avaluació dels programes i de les activitats.

L'últim rol (el mestre com a professional de l'ensenyament) descriu funcions relacionades amb la preocupació per la dignificació i millora de les condicions en que es fa l'ensenyament. Es preocupa de la millora personal i professional i té cura d'arribar a establir el propi cos de doctrina pedagògica que adopta en forma crítica i aplicada amb coherència.

Aquest qüestionari, el considerem valuós perquè facilita l'anàlisi de tasques relacionades amb l'actuació del professor, i considera que aquesta tasca és una peça clau emmarcada en una acció més àmplia de tipus institucional. Al nostre entendre, arriba a assenyalar els aspectes concrets a considerar, sense es

pecificar, però, la forma com controlar la seva realització.

. Qüestionari per a la descripció del clima organitzacional. OCD
QFN 4 (HALPIN, 1966)

El fonament d'aquest qüestionari és que arriba a determinar que en el centre com a organització hi ha quelcom perfectament definit que hem anomenat "clima de l'organització". Aquest clima ve determinat per les actituds i formes de relació entre les persones de la institució, és la resultant de la interacció entre l'individu, les seves motivacions personals i la finalitat de l'organització.

El qüestionari està estructurat en preguntes fàcils de respondre i adreçat a tots els membres de l'organització. Intenta abordar l'anàlisi d'aspectes que descriuen la conducta del professor i del director en termes de grau de participació en les tasques del centre i de relació entre els membres que el componen.

A partir d'aquest qüestionari es pot arribar a establir diferents tipus de clima (obert, paternal, tancat...)

Destaquem molt especialment les aportacions d'aquest qüestionari en la nostra investigació, en aspecte com:

- . El centre és una totalitat que s'ha de considerar en sentit global.
- . La influència de les persones, de la seva implicació i de les relacions entre elles en l'organització educativa.

. En el fet que posi en evidència la necessitat que tots els alumnes del centre aportin la seva valoració.

. Organizational Climate Index. (STERN, STEINHOFF, 1974, 1975)

Hi ha dues formes que nosaltres hem treballat d'aquest qüestionari de clima organitzacional:

La fórmula OCI-1163C més completa, amb 300 ítems, i la fórmula abreujada OCI-3755F, amb 80 ítems.

El punt de partida d'aquest nou qüestionari és la correlació entre el concepte de necessitats de l'individu i pressió de l'organització.

Amb aquest qüestionari es poden arribar a determinar sis factors, cinc dels quals s'agrupen sota la pressió de les possibilitats de desenvolupament que l'ambient de l'organització afavoreix a l'individu (el clima intel·lectual, el nivell d'exigència...) i el sisè és el control de l'impuls de l'individu que implica restricció de les possibilitats degut a l'excés d'estructuració i potser rigidesa de l'organització.

Aquest qüestionari, juntament amb el de HALPIN, suposen el reforçament de la nostra postura -recollida en l'instrument que oferim- sobre la conveniència que siguin tots els membres de l'organització els que puguin donar l'opinió per tal d'afavorir un feed-back del centre educatiu.

. Gràfica de les característiques organitzatives. (LIKERT, 1969)

El punt de partida d'aquest treball és la consideració de que el factor humà en una organització és el nucli i un dels aspectes més importants per poder arribar a assolir els fins propis de l'organització.

Intenta establir les possibilitats d'influència de la direcció en el funcionament de l'organització, anant des de la consideració més controlada i autoritària fins a les màximes possibilitats de participació, facilitades per la direcció.

Considera diferents variables organitzatives (lideratge, motivació, comunicació, esperit de treball, interacció, presa de decisions...). Dins de cada variable, distingeix graus d'actuacions operatives possibles. Per exemple, la variable lideratge es concreta en els següents graus:

Confiança en els subordinats.

Confiança en els superiors.

Conducta d'ajut vers els altres.

Facilitar la discussió de la pròpia actuació.

Acollir les idees i opinions dels subordinats i fer-ne un ús constructiu.

Per a la comprensió de cada un d'aquests graus, hi ha una escala descriptiva de tipus qualitatiu, fixada en quatre possibilitats que van des de situacions autoritàries fins a la més participativa, amb dues variants cada una:

L'autoritari explotador o sistema 1.

L'autoritari benvolent o sistema 2.

Consultiu o sistema 3.

Participatiu o sistema 4.

De cara a la utilitat que ha tingut per a la nostra investigació, cal subratllar els següents trets:

Prioritza els aspectes qualitatius de l'organització.

Cada variable va analitzada amb explicitació de graus diferents que les omplen de contingut i de sentit, alhora que faciliten la seva comprensió.

Preveu situacions identificables, concretant cada variable i cada grau a partir de situacions operatives de funcionament quotidià. Aquest és un camí molt raonable i assequible per ajudar a diagnosticar el funcionament de la pròpia organització per part dels individus que la integren i facilitar a partir d'aquest diagnòstic les possibilitats d'introduir canvis.

. Leader Behavior Description Questionnaire, Form XII (1962)

Aquest qüestionari es planteja l'objectiu de descriure l'actuació del líder sense haver de fer valoracions positives o negatives. A partir de diverses qüestions proposades, intenta delimitar els factors importants de l'actuació del líder. Per exemple: actuar com a responsable del grup, ser-ne l'animador, prendre les decisions comptant amb la participació dels altres, demostrar ésser capaç de resoldre els problemes propis del grup,

facilitat per aconseguir unes bones relacions entre els diferents membres, alhora que vetlla perquè el nivell de treball si gui l'adequat.

. Pauta para evaluación de un colegio (GARCIA HOZ, 1975)

L'autor és catedràtic de Pedagogia a la Universitat Complutense.

El qüestionari s'estructura en els següents aspectes:

Alumnes.

Personal educador.

Mitjans materials.

Activitats internes.

Relacions col·legi-família-societat.

Cada aspecte es concreta en un nombre desigual de preguntes que s'han de respondre considerant les possibilitats de "molt" "bastant" "poc" "gens".

El pes més important es dona a les activitats internes del centre, al qual s'hi dediquen 40 preguntes, en tant que els altres aspectes oscil·len entre 15 i 20 preguntes cada un.

En alguns ítems el qüestionari inclou les condicions que s'han de donar per poder definir la situació de "molt" "bastant" "poc" "gens".

L'autor considera que aquesta no és una prova tipificada que permeti un tractament estadístic molt elaborat, encara que per

met fer una quantificació per a aprofundir més en el coneixement de centre segons aquesta pauta d'avaluació.

També considera que afegint altres factors es pot arribar a tenir un coneixement més complet de la situació del centre.

Des del nostre punt de vista, aquesta pauta d'avaluació té certes limitacions, tant de forma com de contingut.

Respecte al contingut, veiem que s'intenta l'aproximació al centre a través d'aspectes del seu funcionament o dels seus elements (pares, alumnes...). Amb preguntes més de caire estàtic, és a dir, adreçades a saber si hi ha o no determinades estructures més que si tenen vida. Aquest aspecte deixa de banda, segons el nostre criteri, la concepció global del centre educatiu com un ús dinàmic que cal plantejar-se de conjunt. En aquesta línia, trobem que es dóna un tractament insuficient a les qüestions de gestió, alhora que es posa l'accent en l'apartat d'activitats internes en les qüestions de programació de l'aprenentatge.

Algunes preguntes, que no tenen indicadors clars, es presten a ésser contestades sense massa precisió, la qual cosa pot donar lloc a interpretacions molt diverses, segons qui les contesta.

- . DPD-40: Objetivos educativos.
 - . DPD-35: La dirección de un centro educativo.
 - . DPD-34: Las tareas típicas de un profesor.
- (ISAACS, 1977).

El punt de partida i objectius d'aquests qüestionaris és arribar a recollir l'opinió dels directius i dels professors sobre la tasca que fan, per tal d'aprofundir-la més i ajudar-los a prendre decisions, facilitant així la millora del funcionament del centre i l'orientació dels professors.

La pretensió de l'autor no és la d'arribar a classificar els centres, sinó la de facilitar el seu anàlisi i coneixement més aprofundit.

L'autor considera que els objectius, la direcció i les tasques pròpies del professor són elements significatius, que, analitzant-los, ens poden apropar a un millor coneixement del funcionament. Tria aquests aspectes conscient que fa una tasca limitada, donat que la riquesa d'un centre educatiu és difícilment aprehensible en la seva totalitat per molt amplis i complets que es vulguin fer aquests qüestionaris.

Respecte de la forma dels qüestionaris, cal ressaltar que les preguntes apareixen formulades amb força precisió, i això obliga al que respon a fer concrecions qualitatives acurades. Per arribar a les fonts de l'elaboració i redacció definitiva d'aquests qüestionaris, s'han considerat algunes investigacions fetes (taxonomia de BLOOM), altres documents (orientacions pedagògiques del MEC) i dels materials recollits en els cursos de l'ICE de Navarra.

El primer dels qüestionaris (DPD-40) està dividit en dues parts:

Objectius relacionats amb les actituds (30 objectius).

Objectius relacionats amb les activitats (30 objectius).

En el primer bloc del qüestionari es recullen conceptes ètics. Aquests conceptes tenen dues vessants: la de les condicions de l'individu i la de les actuacions d'aquest envers els altres. No es tracta d'uns objectius del centre, sinó dels professors.

El segon bloc, referit a les activitats, recull aspectes diferents:

- . Escolars (rigor en l'estudi, adquisició de mètodes i tècniques de treball pròpiament intel·lectuals, participació en activitats col·lectives).
- . Convivència (des de la correcció fins a complir les normes de disciplina i pietat).

El qüestionari està orientat a explicitar els objectius pedagògics que l'alumne demostra haver assolit, o estar en vies de fer-ho, com a resultat de l'acció educativa. Aquest qüestionari s'adreça als mestres intentant que explicitin si realitzen o no actuacions i activitats que portin a la realització de l'objectiu. Això es formula en un ventall de possibilitats (moltíssim, molt, regular, poc, gens), segons sigui la pròpia opinió del mestre en relació a la tasca que fa, orientada a la consecució d'aquests objectius.

Aquest qüestionari ens fa aportacions no específicament adreçada a la realitat centre, però sí referides a objectius i activitats que ha de promoure el professor amb els seus alumnes i, per tant, en la mesura que els professors d'un mateix centre

les realitzen amb orientació coordinada, tenen una incidència en el centre.

El segon qüestionari (DPD-35) consta de 55 qüestions, agrupades en 4 blocs:

- . Centre Educatiu. Són 16 qüestions que fan referència als objectius del centre, a les tasques pròpies de directius i professors, a les relacions entre aquests dos nivells, a la participació en les decisions, a l'avaluació del treball dels professors, als recursos del centre i a la vitalitat i eficàcia de les institucions internes del centre.
- . El director. Són 18 qüestions que van des dels aspectes referits als criteris amb els quals els directors actuen, fins a intentar fer reflexionar sobre si el director té cura d'estar actualitzat i prepara les activitats que li són específiques.
- . Directius intermitjos i professors. Són 14 qüestions. Algunes fan referència a l'actuació coordinada dels diferents responsables, respecte d'uns objectius comuns. En aquest sentit, es parla de participació, de participació activa dels alumnes i de disciplina. Intenta detectar si cada estament o persona concreta assumeix les seves responsabilitats i hi ha iniciatives concretes realitzades coordinadament.
- . Pares i entorn social. Són 7 qüestions, referides a l'informació, col.laboració i participació dels pares en les activitats del centre. Una altra qüestió és el tema d'entrevistes

amb els professors. La resta van adreçades a recollir l'imatge del centre a l'entorn. La orientació del qüestionari està molt centrada en el director i la seva activitat.

De cara a la utilitat per al nostre treball, hem trobat que una bona part de les qüestions que nosaltres considerem que cal tenir en compte a l'hora de plantejar-se el centre docent, han estat considerades en el qüestionari d'una o altra forma.

El tercer qüestionari (DPD-34: Tareas típicas del profesor) es tà estructurat en 4 blocs o àrees:

Docència (22 qüestions)

Normativa de la convivència (10 qüestions)

Orientació personal dels alumnes (12 qüestions)

Perfeccionament continu i investigació (6 qüestions)

El primer bloc o àrea de docència s'estructura en tres grans temes:

Preparació (objectius, continguts, temes i activitats).

Realització (execució d'acord amb les necessitats dels alumnes).

Control (coneixements, tècniques d'avaluació, recollir per escrit les observacions, revisió de la programació).

El segon bloc o normativa de la convivència també considera l'aspecte de preparació, l'acompliment de les normes i la iniciativa que aporta el professor.

El tercer bloc o àrea d'orientació personal a l'alumne està integrat per 12 qüestions que s'adrecen al professor com a tal i no al professor com a tutor. Destaca i posa en relació el co-neixement de l'alumne, l'organització de la classe i la informació als pares.

El quart i últim bloc del qüestionari són només 6 qüestions referides al perfeccionament continuat i la investigació. Fa re-ferència al treball individual i en equip, i a l'estudi perso-nal. Valora també la possibilitat d'haver realitzat alguna ex-periència.

El qüestionari està orientat a detectar el grau de realització concreta en què el professor es planteja i realitza les seves activitats. Defuig els aspectes d'opinió o apreciacions i cen-tra les qüestions en els fets més objectivables.

Del qüestionari, es desprén la idea que l'activitat personal del mestre ha de tenir una qualitat que és base necessària per tal d'arribar a un treball d'equip reeixit. Es destaquen i es posa l'accent, fonamentalment, en els temes de docència, més que en els d'orientació personal, que es considera una funció més específica del tutor i no tant de qualsevol professor. Tot i considerar que aquest qüestionari no es planteja el centre com a conjunt, ni tant sols la tasca del professor com a mem-bre d'un centre, el valorem positivament de cara a la utilitat per al nostre treball. Les "tarees típicas" del DPD-34 han es-tat un punt de referència important a l'hora de concretar bona parts dels ítems del projecte educatiu del nostre qüestionari;

com per exemple: orientació personal dels alumnes, grups classe, orientació de l'aprenentatge, avaluació del progrés, etc..

. Escala de evaluación de un centro docente (MORENO, 1978)

L'autor presenta aquesta escala elaborada pel CEDOPEC.

Considera:

Aspectes materials.

Organització de la tasca escolar.

Disciplina escolar.

Organització i realització del treball.

Control de la tasca escolar.

Acció social de l'escola.

Organització i direcció del centre.

Cada apartat apareix tractat amb 10 qüestions; cada qüestió es fa valorar de 0 a 10: Molt deficient (0-2), Deficient (3-4), Bo (5-6), Superior (7-8), Excel·lent (9-10).

El contingut és molt desigual: juntament amb qüestions molt concretes es col·loquen aspectes més genèrics, la valoració dels quals es presta a confusió, donat que no s'expliciten criteris per a la seva valoració. Incorpora aspectes innovadors des del punt de vista d'organització del centre als aspectes més clàssics. Dels aspectes considerats, els referits a la relació família-escola i a la qüestió del centre reben un tractament insuficient.

• Cuestionario Experimental de Observación de centros de EGB.
(MUÑOZ ARROYO, 1978)

El qüestionari s'estructura en els següents apartats:

Dades d'identificació del centre i procedència socials dels alumnes.

Titulació acadèmica i situació personal i professional del professorat.

Relació alumnes-professors.

Disponibilitat i utilització de mitjans i mètodes moderns d'ensenyament.

Instal·lació i equip escolar.

Serveis i activitats complementàries.

Serveis d'orientació escolar.

Formació i experiència de l'equip educatiu.

Relacions centre, família, comunitat.

Rendiment acadèmic.

Dins de cada apartat hi ha aspectes sectorials que recullen trets del conjunt de l'apartat.

La valoració es proposa quantificada de 1 a 6, analitzant el valor numèric de cada tret dins de l'apartat global.

El qüestionari està elaborat tenint com a punt de referència el que diu la Llei General d'educació de 1970 en el seu article 11.5.

L'estructura interna de cada apartat tendeix a ordenar-se des dels aspectes quantitius assenyalats per la legislació fins

a les dimensions més qualitatives. Per exemple: en el cas de la titulació i situació professional i personal del professorat, es parteix de la titulació (llicenciat, mestre...) i del nombre de professors que la posseeixen, fins a l'actualització permanent i a les qualitats humanes.

Bona part dels apartats que s'han de valorar vénen explicitats pel conjunt de característiques que cal considerar, la qual cosa facilita que tothom qui contesta faci referència als mateixos aspectes.

- . Evaluación de Centros. (Comisión permanente del Seminario de evaluación de la Inspección de Enseñanza Primaria, Madrid, 1980)

S'estructura en els següents epígrafs:

- . Edifici escolar i instal·lacions.
- . Elements personals (titulacions, especialitzacions, adscripció adequada, edat del professorat, temps de permanència en el centre, nombre de professors i actualització -personal no docent, alumnat, absentisme).
- . Organització.
 - Direcció (lideratge, coordinació, execució, control, gestió burocràtica).
 - Organs col·legiats (consell de direcció, junta econòmica, departaments...)
 - Agrupament dels alumnes (flexible, no flexible).
- . Reglaments (de règim interior o estatut).

- . Relacions centre-família-comunitat.
- . Activitats culturals, artístiques i esportives.
- . Serveis complementaris (transports i menjadors).
- . Resultats acadèmics.

Cada epígraf es valora de 0 a 4, i es donen criteris o pautes per a interrelacionar els diferents aspectes a tenir en compte amb una valoració del conjunt. Al final s'acumula la valoració de cada aspecte i es quantifica la valoració conjunta del centre en funció de la valoració parcial.

El qüestionari pretén interrelacionar els aspectes qualitatius i quantitativs. En cada un dels apartats valorats es constata la realitat punt de partida i la significació o utilització qualitativa que es pot fer o que es fa d'aquesta realitat.

. Evaluación de centros (Documento experimental). (Inspección de Enseñanza Primaria de Barcelona, 1972)

Aquest document, com l'analitzat anteriorment, té com a punt de referència l'article 11.5. de la Llei General d'Educació.

Hi ha una gran acumulació d'aspectes quantitativs, excepte en els apartats sobre mitjans i mètodes d'ensenyament, serveis i orientació escolar, equip directiu i relacions amb la comunitat, on hi ha un grau d'explicitació qualitativa superior als apartats anteriors. Considerant que l'inspecció ha de tenir un reflex el més exacte possible de la realitat i de les possibi-

litats de l'escola, i que ha de veure si aquestes possibilitats són degudament aprofitades, l'orientació del qüestionari es justifica.

Una aportació important d'aquest document és posar en evidència la necessitat de considerar uns aspectes quantitius per tal de tenir l'aproximació més fidel possible a la realitat del centre.

Hi ha apartats que tracten, més àmpliament i matitzada que altres qüestionaris analitats, alguns temes considerats molt importants per a nosaltres. Tal és el cas dels òrgans de gestió del centre. Tant per les qüestions que es valoren com per les formes de definir-les, considerem que aquest qüestionari representa un pas endavant en ordre a la delimitació i presentació dels elements que s'han de tenir en compte a l'hora de plantejar-se el centre docent.

Aquest qüestionari està previst per a ser utilitzat per part del director i de l'inspector.

. Proyecto de visita de Inspección: 1980. (Inspección de Barcelona, 1980)

Es tracta d'un projecte experimental de visita d'inspecció, estructurat en 3 unitats:

- . Acompliment de la normativa legal vigent per part del centre i del professorat. Amb qüestions com: anuari, calendari escolar, distribució del professorat, planificació, promoció i recuperació de l'alumnat, documentació acadèmica i adminis-

trativa, i textos i material escolar.

- . Descripció i anàlisi de l'organització i funcionament del centre.

Considera les instal·lacions i recursos, l'organització i funcionament dels serveis administratius i òrgans de govern.

- . Organització i funcionament de les unitats escolars.

El coneixement de les característiques de l'alumnat, de la planificació i programació de les activitats i d'elecció docent del professorat. També considera qüestions del rendiment acadèmic (variables producte).

Els diferents apartats es concreten en aspectes que s'han de valorar.

Donat que és un instrument dissenyat per a ésser utilitzat pels inspectors, la seva estructura sembla coherent i justifica el punt de partida: la normativa legal vigent. Els dos apartats següents integren algunes de les dimensions fonamentals de la consideració del centre com a organització, i la forma com el mestre concreta i realitza el seu projecte educatiu. Quant a organització i funcionament, no recull alguns aspectes importants, com la relació dels mestres entre ells i clima de l'organització.

El qüestionari preveu:

- . Que l'inspector és l'avaluador extern que pondera cada element del qüestionari, la qual cosa suposaria un contacte intens i profund amb el centre.

- . Que aquesta constatació es fa periòdicament; per tant, hi ha una labor de seguiment que permet veure l'evolució i introduir possibles canvis en l'estratègia del centre.

A part que molts elements considerats pel qüestionari han servit de punt de referència en l'elaboració del QUAFE 80, valorem com especialment útil el fet de la consideració dels inspectors com a avaluadors externs, i la possibilitat de seguiment del funcionament del centre, la qual cosa el situa en un concepte d'avaluació formativa que nosaltres compartim.

- . COSTA I LLOBERA, Escola, 1965. Revisió professional.
- . 1967. Revisió de grup.
- . 1967. Autoavaluació com a membre de grup de mestres.
- . 1978. Revisió grup de Primera Etapa d'EGB.

Són documents utilitzats pels professors de l'escola Costa i Llobera, de Barcelona, per fer revisió del seu funcionament en acabar el curs i abans de començar el següent.

Són documents corresponents a èpoques diverses (de 1965 a 1978).

Recullen aspectes referits al mestre, com:

- . actituds bàsiques
- . condicions psíquiques
- . aptituds intel·lectuals
- . treball

Aquests documents foren elaborats a partir de la Fitxa professionalogràfica de Mira y López.

En revisar el funcionament del grup, es tracten temes com:

- . participació en les decisions
- . millorament
- . clima i comunicació
- . eficàcia i control
- . grau d'implicació

Els documents tenen una orientació centrada en la dinàmica del grup, destacant el paper de l'individu -de cada individu- en el si del grup. Apareixen dues dialèctiques en el rerafons d'aquests documents:

- . hi ha una interacció entre individu i grup.
- . hi ha una correlació entre condicions personals i condicions professionals.

La línia que marquen aquests documents -especialment la relació individu-grup-, ha informat el QUAPE 80, que ahora recull i intenta aprofundir i sistematitzar més molts dels punts de vista aquí considerats (comunicació, implicació, clima...)

- . Cuestionario sobre la enseñanza en Cataluña. (MASJUAN, PINILLA, VIVES, 1975).

Aquest qüestionari va ser elaborat per tal de fer una investigació sobre la realitat de l'ensenyament a Catalunya.

Està adreçat als mestres i als centres.

El contingut és bàsicament el següent:

- . Un primer bloc de preguntes que pretén identificar les dades, situació i característiques del qui contesta (filiació, procedència social, estudis...)
- . Un segon bloc referit al centre, des de l'òptica del mestre que en forma part.

En aquest bloc destaquen els aspectes següents:

- . forma de gestió del centre (participació en les decisions, grau d'autonomia del mestre, relacions amb la direcció, qualitat de les reunions...)
- . funciona i orientació del centre, respecte dels alumnes, (orientació de la instrucció, de la ideologia, de la catalanització...)

També es demana l'opinió dels mestres sobre la problemàtica escola pública i escola privada.

El contingut del qüestionari va orientat tot ell a tenir un ampli coneixement de la realitat dels mestres i del centre, intentant detectar els valors ideològics que orienten aquestes realitats.

Per tenir una amplitud de tan abast i una referència tan explícita a Catalunya, aquest qüestionari ha estat un punt de referència important per nosaltres, sobretot pel que fa a alguns aspectes sociològics i metodològics.

- . Funcions que s'exerceixen en una escola. (Diferents versions).
Text ciclostilat. (Rosa Sensat, 1971).

Es tracta de dos documents elaborats a Rosa Sensat, institució que des de l'any 1968 es dedica a la formació de mestres en exercici en una línia de renovació pedagògica, que té com a punt de referència l'escola nova i l'experiència educativa feta a Catalunya abans del 1936.

El primer dels documents és un inventari de les FUNCIONS QUE S'EXERCEIXEN EN UNA ESCOLA. Bàsicament recull les següents:

- . Orientació ideològica i pedagògica de l'escola.
- . Programació, realització i avaluació de l'activitat docent.
- . Contractació del personal. Admissió dels nens.
- . Organització del Centre (claustre, direcció...)
- . Administració de l'escola.
- . Relacions exteriors.

El segon document, PUNTS A VALORAR A L'ESCOLA, recull les funcions anteriors i altres, i especifica l'orientació possible, donant elements per tal que qui revisa una institució pugui opinar en termes de molt, bastant, regular, poc, gens.

Tant l'un com l'altre document tenen l'orientació general de les activitats pedagògiques de la institució Rosa Sensat: la renovació pedagògica i l'entroncament amb la tradició catalana.

Donat que la majoria d'escoles que es plantegen aquests objec-

tius són privades, els documents reflecteixen aquest fet (selecció dels mestres, participació dels subscriptors...)

Moltes de les qüestions concretes que plantegen els documents citats, com l'orientació de renovació pedagògica entroncada amb la tradició catalana, informen el QUAPE 80, que ha intentat superar algunes de les deficiències tècniques dels documents analitzats.

. El análisis multifactorial como sistema de valoración de centros de enseñanza. (TORT, 1977)

El document considera deu factors, que inclouen a la vegada deu subfactors. Els factors són:

- . Viabilitat dels principis bàsics.
- . Capacitat de l'equip directiu.
- . Potenciació de l'equip docent.
- . Dinàmica de la gestió de persones.
- . Adequació de la gestió general i organitzativa.
- . Qualificació de la gestió pedagògica i acadèmica.
- . Optimització de la gestió econòmica.
- . Dinamisme de la integració escolar.
- . Eficàcia dels serveis complementaris.
- . Funcionalitat de l'estructura escolar.

L'explicació d'aquests factors es troba en la divisió en subfactors que pretenen concretar i alhora suggerir nous aspectes del factor que es vol avaluar.

II.3.4. Altres documents

- . Modelo mixto (ARGYRIS, 1979)
- . Características de una organización sana (MILES, 1955)

El primer document considera sis dimensions de l'organització, que es presenten descrivint els extrems d'un continuum.

Es parteix de la concepció de l'organització com a globalitat, i del fet que la realització dels objectius d'aquesta està en funció de la consecució dels objectius de les parts, i de la interacció entre ells.

Ressalta la idea de com la situació concreta en la qual es troba l'organització condiciona la seva actuació i la seva eficàcia, tant internament com de cara a l'exterior.

El segon document considera que una organització sana té 10 característiques:

1. Coneixement i acceptació dels objectius per part dels membres de l'organització.
2. L'adequada circulació d'informació en el marc de l'organització.
3. Identificació amb el poder (participació en les decisions).
4. Utilització dels recursos.
5. Cohesió dels membres de l'organització

6. Moral, entesa com a estat d'ànim i grau d'implicació.
7. Tendència a la innovació.
8. L'autonomia de l'organització davant de l'ambient.
9. Adaptació (adequar-se a la realitat).
10. Capacitat per a la resolució de problemes (no eludeix conflictes, sinó que els afronta i troba els canals i vies de resolució).

Així com el document d'ARGYRIS fa un tractament abstracte, essencialista, de l'organització, aquest va als detalls concrets que cal considerar en el bon funcionament de qualsevol organització, i, a més de definir-los, concreta l'orientació que cal donar-los per tal que l'organització sigui sana, innovadora i eficaç.

II.3.5. Aplicació de l'anàlisi dels documents treballats

Una vegada feta l'anàlisi dels diferents documents, hem realitzat els següents passos per tal d'aplicar-la a la redacció del qüestionari.

Un primer moment ens ha permès de destacar les temàtiques generals que es recullen en els documents.

Un segon pas de l'anàlisi ha estat l'explicitació dels continguts més específics de cada document. Això ens ha permès comprovar que molts aspectes eren comuns als diferents treballs.

Posteriorment hem procedit a l'agrupament de les temàtiques i continguts més específics sota quatre grans apartats: (Vid. Annex 2).

1. Objectius

En aquest apartat agrupaven els aspectes que feien referència a les finalitats del centre i l'orientació que aquest els vol donar. Per exemple, connexió de valors-educació, model humà personal, coeducació...

2. Ensenyament-aprenentatge

Aquests són dos conceptes que s'entenen interrelacionats. La funció prioritària del centre és fer arribar a l'alumne, actituds positives, nous coneixements, pautes de conducta...

Això es fa mitjançant un ensenyament que, per tal que tingui

validesa, ha de suposar un aprenentatge en la major part dels alumnes. Aspectes com programació, avaluació, mitjans didàctics, treball escolar... són els que integren aquest apartat.

3. Organització

Aplega qüestions generals del centre i del seu funcionament, així com qüestions del grup-classe. És a dir, els aspectes d'estructura i funcionament que fan possible els dos apartats anteriors.

Inclou aspectes com: decisió, comunicació, clima, relacions amb les famílies...

4. Societat

Fa referència a l'entorn i a les relacions que el centre educatiu estableix amb ell.

La pràctica educativa actual ha de donar una importància cabdal al marc social proper i llunyà en el qual s'inscriu.

Alguns aspectes d'aquest apartat són: activitats extra-escolars, participació en actes socials, dimensió professional del mestre...

Una vegada fet el buidament exhaustiu de cada document sota els quatre apartats anteriors, procedim a fer l'estructuració de cadascun dels apartats. (Vid. Annex 3)

Aquesta estructuració s'ha fet amb dos criteris bàsics:

- . Definir els aspectes fonamentals de cada apartat.
- . Concretar els possibles punts de referència que facilitaran l'avaluació de cada aspecte.

II.4. CONCLUSIONS DE L'ANALISI REALITZADA

En fer les anàlisis corresponents a l'apartat II, adreçades a considerar les aportacions teòrico-pràctiques sobre el centre educatiu i la possibilitat d'avaluar el seu funcionament, hem anat subratllant les dimensions que consideràvem aplicables en cada cas.

Tant en l'elecció i valoració dels elements seleccionats de la teoria de l'organització i de la consideració del centre com a sistema, com en l'anàlisi de la problemàtica de l'avaluació dels centres, com en el treball fet sobre documents referits al tema, hem anat traient les conclusions que es dedueixen de la nostra reflexió.

Tant les diferents redaccions del qüestionari, com la descripció de la definitiva (apartat V) recullen els aspectes essencials que es poden considerar com a conclusió de les anàlisis realitzades.

Considerem que aquests dos fets justifiquen el que ara no fem una repetició d'unes conclusions ja recollides, en la seva vessant teòrica en el moment de la reflexió a cada apartat, i en la seva vessant pràctica en l'explicitació del qüestionari.

III. PRIMERA REDACCIÓ DEL QUESTIONARI I CONSULTA EFECTUADA

III.1. PRIMERA REDACCIÓ DEL QUESTIONARI

Agafant com a punt de partida la informació recollida de les diferents anàlisis, i estructurada en els quatre apartats ja descrits: Objectius, ensenyament-aprenentatge, organització i societat, s'intenta fer una nova classificació de la informació, amb la finalitat de reduir el nombre d'apartats.

La consideració dels dos primers apartats (objectius i ensenyament-aprenentatge), tots dos referits a l'activitat educativa, en les seves dimensions de plantejament i realització, suggerí la possibilitat d'agrupar-los sota l'epígraf Projecte Educatiu, denominació més congruent amb la idea del centre com a conjunt, que es planteja una funció educativa per a realitzar.

L'apartat sobre organització té una clara entitat en ell mateix, en la qual s'han de destacar els aspectes estàtics, estructurals i els dinàmics de funcionament. Amb aquesta intenció s'optà per un segon gran apartat amb la denominació d'"Estructura, Organització i Funcionament".

En relació a l'apartat Societat, es veié que incloïa dimensions de Projecte (l'escola ha de tenir una orientació pedagògica oberta a l'entorn) i d'Estructura (l'orientació en aquest camp cal instrumentalitzar-la amb els canals adients). (Vid Annex 4).

III.2. CONSULTA SOBRE LA PRIMERA REDACCIÓ DEL QUESTIONARI

Un cop redactat el qüestionari, es va procedir a fer una consulta als mestres amb experiències docent i de gestió.

La conjuntura que ens oferien les Escoles d'Estiu de Catalunya ens va determinar a aprofitar el moment. Calia assegurar que els qui contestaven fossin professionals amb inquietud pedagògica i amb un nivell de maduresa i reflexió suficient sobre la problemàtica que planteja un centre educatiu d'EGB.

La determinació dels enquestats, pel que fa a l'Escola d'Estiu de Barcelona, es va poder realitzar conjuntament entre alguns organitzadors i els autors del treball d'investigació, pel coneixement comú de les persones considerades idònies per a la consulta.

A la resta d'Escoles d'Estiu, l'elecció de les persones es va confiar a membres de l'organització de cada Escola, després d'haver parlat amb ells dels requisits que es demanaven. Val a dir que, posteriorment i per altres conductes, es va comprovar que l'elecció feta responia en la major part dels casos a una qualificació real de les persones escollides.

Característiques i distribució de l'enquesta.

Es va redactar una enquesta amb quatre preguntes (Vid Annex 5).

Es pretenia deduir si:

- . els ítems considerats en la primera redacció eren els més importants segons els mestres consultats;
- . hi sobrava o hi mancava algun aspecte important, i de quin es tractava;
- . les definicions-descripcions de cada ítem eren entenedores, i l'escalat de valoració prou precís, tant per a ells com per als seus companys d'escola;
- . els diferents aspectes reflectien la situació del seu centre.

Es van distribuir 150 enquestes, proporcionalment al nombre de mestres de Barcelona, Tarragona, Lleida i Girona. Les respostes recollides, en nombre de 60, es distribueixen de la forma següent, segons l'escola on treballaven els enquestats:

Barcelona

Escola Estatal Urbana	6
Escola Estatal Suburbana	10
Escola Estatal Rural	5
Escola Privada Religiosa Urbana	5
Escola Privada Seglar Urbana	18
Escola Privada Seglar Suburbana	1
Total respostes a Barcelona	45

Lleida

Escola Estatal Urbana	3
Escola Estatal Suburbana	3

Escola Privada Religiosa	1
Escola Privada Seglar	1
Total respostes a Lleida	8
Girona	
Escola Estatal Urbana	3
Escola Estatal Rural	1
Total respostes a Girona	4
Tarragona	
Escola Estatal Rural	1
Escola Privada Urbana	2
Total respostes a Tarragona	3

Buidat de l'enquesta

. Pregunta 1.

La pregunta 1. feia referència a si la situació del centre on treballa el qui respon es reflecteix en l'escalat dels diferents ítems del qüestionari. També es demanava que s'explicitessin les dificultats concretes que s'observaven en cada un dels ítems.

Són 22 els enquestats que explícitament afirmen trobar reflectida la situació del seu centre en l'escalat dels diferents ítems.

La resta no ho explicita, però pel caire de les observacions que es fan (a continuació les ressenyem) pot deduir-se que la seva resposta és afirmativa, donat que les modificacions que proposen són generalment de matís.

Hi ha un cas d'esmena total al qüestionari, per tenir una concepció diferent de l'enfocament que es dona al funcionament del centre.

Passem a continuació a donar el resum de les observacions que es fan a cada ítem.

Observacions referides als ítems del Projecte Educatiu.

1.3. Actituds, coneixements, valors, pautes de comportament, creativitat.

Les observacions més significatives i nombroses fan referència a: la redacció resulta molt difícil, i les escales no discriminen prou.

Altres observacions consideren que:

- . és més positiva la situació descrita en el graó 2 que en el 3;
- . el salt entre el graó 3 i el 4 és massa gros;
- . l'ítem no recull la pràctica escolar.

1.4. Opció de l'escola davant del fet català

La major part de les observacions apunten a la dificultat

de la redacció, a problemes en la gradació de l'escalat, i a les dificultats especials derivades de la mateixa natura de l'ítem.

1.5. Orientació escolar.

Un bon nombre d'observacions subratllen:

- . la dificultat per distingir entre els diferents graons;
- . la dificultat per aplicar-lo a l'escola estatal.

1.6. Relació amb les famílies.

Les observacions consideren que:

- . costa distingir entre els graons 3, 4, 5.
- . el redactat del graó 3 està més pensat per a l'escola privada.

1.7. Relació amb la societat.

Totes les observacions fan esment de la diferència que hi ha a les escoles entre la teoria i la pràctica, pel que fa a aquesta qüestió. També subratllen la dificultat de la redacció.

1.8. Concreció dels objectius.

Hi ha un nombre elevat d'observacions.

Es refereixen a la necessitat d'especificar més la definició, a aspectes més aviat formals, i a la similitud entre aquest ítem i el 1,10.

1.9. Participació en l'elaboració dels objectius.

Totes les observacions es refereixen a l'estructuració formal de l'ítem.

1.10. Acceptació dels objectius.

Les observacions constaten la dificultat que, a la pràctica, cada mestre prengui a càrrec seu els objectius del centre.

1.11. Congruència dels objectius.

Les observacions, força nombroses, es refereixen a les dificultats per entendre l'ítem i per fer-se'n càrrec.

2.1. Orientació de l'aprenentatge.

La major part de les observacions són de caire formal. També s'insisteix sobre la incidència dels llibres de text.

2.4. Tècniques didàctiques.

Les observacions s'adrecen a demanar que s'especifiquin les tècniques segons les diferents matèries.

2.5. Recursos didàctics.

Les observacions subratllen la conveniència de referir-se als recursos d'imaginació.

Es pensa que el grau 5 és especialment difícil.

3.1. Comunicació en el grup-classe.

S'observa que no és prou clar en la seva formulació, i que l'ítem depèn molt de l'actitud personal de cada mestre.

4.1. Avaluació del progrés dels alumnes.

Les observacions parlen de la dificultat de valorar el grau 4, i de l'existència d'una certa contradicció entre el grau 4 i el 5.

Observacions fetes als ítems d'Estructura, Organització i Funcionament del Centre.

1.1. Orientació de l'estructura.

Les observacions s'adrecen a constatar desequilibri i ambigüitat en la gradació establerta. El plantejament es considera poc clar i entenedor.

Poc clars els graus 2 i 3.

1.2. Concreció de l'estructura.

En general es consideren poc entenedors els graus.

Es marca una situació de canvi massa ràpida.

2. Ús dels recursos materials.

Les observacions consideren que hi ha salts en la gradació establerta, i que la redacció és poc clara.

3. Utilització dels recursos econòmics.

Es considera que els graons 1, 2, i 3 són confusos.

4.1. Condicions personals.

S'insisteix en el fet que en la valoració d'aquest ítem hi ha una component subjectiva molt important, que pot alterar les respostes.

4.2. Adequació de les condicions professionals a les necessitats.

L'ítem es considera difícil d'avaluar, degut en bona part a la incidència dels lligams afectius.

5.3. Control-feed-back.

Es considera que algun aspecte del graó 3 presenta especial dificultat.

10.2 Ambient de treball.

Les observacions consideren que la part final del graó 3 no hi hauria de figurar.

Els ítems no anomenats no han rebut cap observació específica.

A part de les respostes adreçades als diferents ítems, a la pregunta 1, també es feien demandes en relació al conjunt. Exposem a continuació les observacions fetes en aquest sentit:

. En alguns ítems s'hauria de distingir entre 1ª i 2ª etapa de l'EGB

- . Resulta més senzill el Projecte que l'Estructura.
 - . L'aspecte metodològic s'hauria d'incloure en Estructura i Funcionament.
 - . La gradació de les diferents escales no és prou homogènia.
 - . La formulació de cada ítem és massa general.
 - . La qüestió dels valors hauria de ser més explícita: quins va lors?, quins coneixements?
 - . El qüestionari resulta massa extens.
 - . Algunes definicions s'han de clarificar.
 - . Alguns ítems i definicions haurien de ser menys concrets, ja que en la forma actual poden condicionar les respostes.
 - . El qüestionari resulta massa teòric.
- . Resposta 2.

Es demanava incloure, justificant-los, aspectes que es conside ren importants i que no han estat previstos en el qüestionari.

Hem intentat de classificar les aportacions. Així les exposem:

1. De caire general.

- . Tenir cura de la correlació teoria-pràctica.
- . Incloure l'anàlisi institucional.
- . Veure la correlació escola medi - escola a Catalunya.

- . Incidir més sobre l'actualització científica, que sobre l'actualització de continguts.
 - . Distingir entre habilitats, adquisicions, coneixements i creativitat.
 - . Plantejar la dicotomia realitat-llibre de text, a l'hora de determinar els continguts.
 - . Plantejar l'existència de recerca en el centre, o conjunta amb altres centres.
 - . Subratllar la cohesió dins de l'escola
 - . Plantejament a partir de la formació cristiana.
 - . Parlar de l'ideari.
 - . Fer un plantejament en la línia del pluralisme polític.
 - . Introduir la problemàtica del conflicte.
 - . Parlar dels mètodes per organitzar un centre.
 - . Considerar la renovació pedagògica com un ítem.
2. Adreçades a la gestió.
- . Parlar dels òrgans de gestió en concret, del claustre, i de l'associació de pares.
 - . Participació dels pares en la gestió.
 - . Economia de la gestió.
3. Relatives al professorat.
- . Condicions de treball del mestre.