

Finestra oberta

**«EDUCAR MILLOR ÉS POSSIBLE»
UN PROJECTE D'INNOVACIÓ A L'IES
MIQUEL TARRADELL**

Maria Padrós, Anna Zafón, Jaume Funes
i Josep M. Puig

Abril 2004

FINESTRA OBERTA | 40

Autors: Maria Padrós, Anna Zafón, Jaume Funes i Josep M. Puig

Les opinions que s'expressen
en aquesta publicació corresponen als autors.

Edició: Fundació Jaume Bofill
Provença, 324. 08037 Barcelona
Tel. 93 458 87 00
Fax 93 458 87 08
fbofill@fbofill.org
www.fbofill.org

Impressió: Alta Fulla · Taller
Dipòsit Legal: B. 22.829-2004

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ	5
2. PUNT DE PARTIDA I D'ARRIBADA: DECÀLEG DE CRITERIS EDUCATIUS ELEMENTALS	10
3. COM INTERVENIR EN UN CENTRE EDUCATIU?	16
Necessitat de canvis	16
Aprendre a “posar en pràctica”	17
Acordar les condicions	19
Mirar en dues direccions alhora	21
Idees i pràctiques	22
Models i trajectes	23
Exposicions i participació	25
Partidaris i conjunt del claustre	29
Individus i col·lectius	31
En el marc de la recerca-acció	32
Idees, pràctiques i recursos	34
4. ETAPES DEL PROCÉS D'INTERVENCIÓ	36
Negociació i acord	36
Immersió i coneixement	38
Diagnòstic i presa de decisions	40
Preparació de les actuacions	41
Aplicació i desenvolupament	42
Avaluació del procés	43
5. ESTRATÈGIES I RECURSOS	45
Equip amb perfils diferents	45
Entrada a les aules	47
Retorns d'observació i informació	50

Retorn de diagnòstic	53
Participació a les reunions del centre	55
Reunions <i>ad hoc</i>	59
Reunions pedagògiques	61
Suport i tasques diverses	63
Coordinació amb persones del centre i de l'entorn	65
Moments d'avaluació	67
Un temps personal. Cafès i passadissos	70
Col·laboració amb l'alumnat	71
6. PRINCIPALS INNOVACIONS VINCULADES AL PROJECTE	74
Acció tutorial	74
Agrupament de l'alumnat i llengües	85
Innovació educativa	95
7. ALGUNES CONCLUSIONS	107
Sobre els dos anys d'“Educar millor és possible”	107
Darreres consideracions	110

1. INTRODUCCIÓ

Què ha estat “Educar millor és possible”?

“Educar millor és possible” és una experiència d'innovació educativa que es va dur a terme durant un període de temps d'uns dos anys (juny del 2001 - juliol del 2003) a l'IES Miquel Tarradell, un centre situat en el barri del Raval de Barcelona. L'experiència va ser impulsada per la Fundació Jaume Bofill, i també hi van participar alguns membres del GREM (Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona)¹. Aquests dos anys recullen i prolonguen altres esforços d'innovació anteriors realitzats pel centre i estem segurs que anticipen noves aportacions.

L'IES Miquel Tarradell és un centre d'atenció educativa preferent (CAEP) amb uns 370 nois i noies i un claustre format per 42 professors i professores. El centre acull un elevat nombre d'alumnes procedents de la immigració (vuitanta per cent). El barri on està situat el converteix en receptor d'un alumnat amb dificultats econòmiques i socials notables. Tot plegat fa que els seus alumnes estiguin en risc de caure en processos de marginació i exclusió social.

L'alumnat de l'IES Miquel Tarradell té uns referents culturals molt diversos, un nivell d'escolarització prèvia força variat i un grau d'aprofitament escolar irregular; per tant, l'assoliment dels coneixements bàsics per cursar l'ESO és molt divers. A més, molts alumnes no coneixen el català i/o el castellà o tenen dificultats a l'hora d'usar aquestes llengües. D'altra banda, la socialització anterior, els costums de convivència i els hàbits

“Educar millor és possible” és una experiència d'innovació educativa que es va dur a terme a l'IES Miquel Tarradell de Barcelona.

L'IES Miquel Tarradell és un centre d'atenció educativa preferent i el barri on està situat el converteix en receptor d'un alumnat amb dificultats econòmiques i socials notables.

de participació i treball són molt diferents, de tal manera que es fa evident la conveniència d'incidir de forma especial en aquests vessants de la formació. És clar, doncs, que els grups classe del centre apleguen alumnes amb necessitats ben distants i, en alguns casos, amb mancances educatives ben paleses.

Alguns motius per impulsar l'experiència

L'experiència es va impulsar per donar una bona resposta educativa en centres socialment complexos, amb alumnat multicultural, amb la voluntat de fer una educació comprensiva i alhora atenta a la diversitat.

La breu descripció anterior ja ofereix prou arguments per justificar una intervenció destinada a col·laborar amb un claustre per tal de millorar-ne la tasca educativa. Aprendre a donar una bona resposta educativa en centres socialment complexos, amb alumnat multicultural, amb la voluntat de fer una educació comprensiva i alhora atenta a la diversitat, amb la intenció de repensar els principis bàsics de l'ensenyament actiu i amb la determinació clara de formar persones autònomes i ciutadans participatius i crítics són motius suficients per mirar de col·laborar. Ens sembla que assolir aquest conjunt d'objectius avui és urgent per contribuir a fer possible en noves condicions una societat plural, diversa, justa i democràtica.

Amb tot, val la pena esmentar altres motivacions que també van influir en la decisió d'endegar l'experiència "Educar millor és possible". En l'àmbit de la formació permanent del professorat i la innovació educativa hi ha una tradició notable que es dedica a la realització de cursos i a la formació en centres. Dues modalitats que solen centrar-se en la millora de les destreses del professorat o en la implantació en els centres d'alguna novetat –d'alguna nova pràctica educativa– destinada a resoldre alguna mancança. Dues modalitats formatives que ens semblen del tot necessàries, encara

que en certs casos també insuficients. Pensem que cal realitzar processos de canvi i innovació de caràcter més global: processos que es plantegin analitzar el conjunt del centre, almenys en principi. Es tracta d'intervencions que no volen centrar-se des del començament en algun aspecte concret, sinó que pretenen reflexionar sobre tot el centre, detectar els aspectes que funcionen prou bé, analitzar els que són millorables, decidir els àmbits d'acció prioritaris i el nombre de canvis que es poden iniciar simultàniament i, finalment, posar-los en marxa, avaluar-los i continuar introduint millores en un procés que, de fet, és inacabable. En aquesta voluntat d'analitzar el conjunt del centre i d'actuar alhora en tots els àmbits que sigui possible abastar i que siguin prioritaris rau un dels motius pels quals ens va semblar convenient iniciar l'experiència d'"Educar millor és possible".

També teníem la voluntat de fer una intervenció que tingués present una idea prou clara però no sempre fàcil de realitzar: ens referim a la vinculació dels centres educatius amb el territori. Com treballar en xarxa? Com obrir-se a l'ajuda d'altres instàncies sense perdre els objectius propis ni la responsabilitat del centre? Com incorporar-hi les mares i els pares dels alumnes? Com millorar la coordinació i el treball amb els serveis socials, les associacions, els casals, etc.? Com obrir el centre als alumnes i al barri durant les hores no docents? En fi, un seguit de qüestions relatives a la manera d'entendre l'educació avui i, sobretot, a la manera de posar en pràctica aquestes concepcions relatives a la coordinació d'esforços i la obertura a l'entorn. Un camí encara llarg que volíem tenir present en l'experiència que desitjàvem impulsar.

Finalment, tant el professorat del centre com l'equip extern estaríem encantats si tant les propostes pedagò-

Un altre dels motius pels quals vam iniciar l'experiència és la convicció que cal realitzar processos de canvi i innovació que es plantegin analitzar el conjunt del centre.

També teníem la voluntat de fer una intervenció que tingués present la vinculació dels centres educatius amb el territori.

Ens agradaria apuntar bones pràctiques docents i bons processos d'innovació que inspirin altres professionals, com nosaltres ens vam inspirar en altres propostes.

giques que es duen a terme en el centre com les maneres d'impulsar un procés de reflexió i innovació poden contribuir en alguna mesura a inspirar altres processos. No es tracta d'imaginar models per imitar, sinó de ser capaços d'apuntar bones pràctiques docents i bons processos d'innovació que inspirin altres professionals en la seva feina, de la mateixa manera que nosaltres ens vam inspirar en propostes que ja funcionaven o havien funcionat.

Sobre l'escrit que teniu a les mans

Aquestes són algunes de les idees i motivacions que teníem al cap quan vam començar. A partir d'aquí us presentarem el que hem escrit a propòsit del que realment s'ha fet durant aquests dos anys.

Hem dividit l'escrit en set capítols, que ens permeten retre compte dels aspectes que considerem més importants.

Hem dividit l'escrit en set capítols, que ens permeten retre compte dels aspectes que considerem més importants. En el segon capítol, "Decàleg de criteris educatius elementals", hem presentat les idees de política educativa i els punts de vista pedagògics que defensem i que considerem que van ser el rerefons de l'experiència d'intervenció que s'ha dut a terme: creiem que és imprescindible que qualsevol experiència educativa estigui marcada per principis i valors clars. El tercer capítol, "Com intervenir en un centre educatiu?", ens ha servit per exposar les línies generals de la manera d'intervenir que hem volgut desenvolupar durant aquests dos anys d'experiència. Aquí la qüestió clau és preguntar-se què s'ha de fer per impulsar una experiència d'innovació en un claustre amb les màximes garanties d'èxit. Tot i que des de l'inici teníem clars alguns dels aspectes bàsics, poc a poc els vam anar perfilant i creiem que millorant. De tota manera, encara no podem

dir amb prou claredat què ha de fer un centre per implicar-se en un procés de canvi i millora continuus. En el quart capítol, “Etapas del procés d'intervenció”, s'expliquen les fases que va travessar l'experiència, de la negociació inicial a l'avaluació final. En el cinquè capítol, “Estratègies i recursos”, es revisen una per una totes les formes d'intervenció que es van aplicar durant els dos anys de l'experiència; s'analitzen diverses accions, com ara la participació directa a les aules dels col·laboradors externs, les sessions de formació que periòdicament es van organitzar, o els escrits de retorn que es van distribuir a tots els membres del claustre per analitzar o comentar diferents aspectes. El sisè capítol, “Principals innovacions vinculades al projecte”, presenta de manera resumida les innovacions més importants –encara que no totes– que s'han iniciat en el centre durant el temps que va durar la intervenció. El capítol final, “Algunes conclusions”, és dedicat a avaluar el que es va fer i a treure'n profit per tal de poder fer rèpliques d'aquesta mena d'experiència en altres situacions.

Per acabar, un prec: en cas que desitgeu comentar qualsevol aspecte relacionat amb aquest escrit, us estariem molt agraïts si ens envieu les vostres opinions a la Fundació Jaume Bofill.

El capítol final, és dedicat a avaluar el que es va fer i a treure'n profit per tal de poder fer rèpliques d'aquesta experiència en altres situacions.

2. PUNT DE PARTIDA I D'ARRIBADA: DECÀLEG DE CRITERIS EDUCATIUS ELEMENTALS

Quan es reflexiona sobre una experiència passada, de la mateixa manera que quan s'escriuen unes memòries, no resulta fàcil separar el que realment es pensava abans de viure els fets d'allò que s'aprèn vivint-los i experimentant-los. No és clar que el que ara resumim sigui exactament el nostre pensament educatiu i pedagògic anterior a l'experiència (tot i que una part de l'equip tenim "antiguitat" en el camp) sinó més aviat la barreja de les idees que ens impulsaren a embarcar-nos en el projecte, el decantament del treball amb educadores i educadors que tenien les seves i tot allò que conjuntament vam descobrir.

L'equip va treballar a partir d'uns criteris compartits i va intentar que la pràctica generés difusió i osmosi al voltant d'una determinada cultura pedagògica.

Va ser una experiència de treball conjunt per enfortir unes febleses innovadores i per dificultar la consolidació de llasts.

Sigui com sigui, l'equip va treballar a partir d'uns criteris més o menys compartits i va intentar que la pràctica portada a terme generés difusió i osmosi al voltant d'una determinada cultura pedagògica. No va ser una experiència d'ajuda a qualsevol manera de fer escola, ni es va reforçar qualsevol pràctica educativa per molt plena de bona voluntat que estigués. Va ser una ajuda en una direcció, una experiència de treball conjunt per enfortir unes febleses innovadores i per dificultar la consolidació de llasts escassament útils per educar avui a la secundària.

No escriurem ara, ni resumidament, el que va ser "l'ideari" educatiu, pedagògic i didàctic de l'equip, tan sols voldríem deixar constància d'aquelles idees bàsiques sense les quals l'experiència i el text següent no s'entenen. Creiem que, principalment, han estat aquestes:

Educar és possible. Vivíem i vivim una situació escolar en la qual massa gent (dins i fora de les escoles) considera inútil o impossible la tasca d'educar, d'influir positivament per estimular processos de maduració, d'aprenentatge i ciutadania. Ajudar els que eduquen és una forma de defensar que es pot fer, que és possible i que tot plegat no sembli una qüestió de fe.

Educar millor és possible. A vegades, quan es fan tasques de suport, assessorament, ajuda a equips docents es cau en el parany de no partir del bagatge positiu que acumulen. Es destaca allò que estan fent malament i es proposa una nova fórmula. Tanmateix, sempre s'intenta partir del que ja tenen i de reconèixer allò que han fet. Per aquesta raó al que podria haver estat anomenat "Educar és possible" se li va afegir el qualificatiu "millor". El missatge de fons era "podeu fer les coses encara millor". A més, entenem que quan es tracta de persones implicades en graus diversos d'innovació educativa (ni que sigui per supervivència en un entorn en el qual altres formes de fer escola no són possibles) apareixen dues necessitats importants: la renovació de la innovació i, encara més important, la difusió dels elements innovadors en el conjunt de professionals que componen els equips. El que un sector innova i experimenta ha de passar a les formes de fer col·lectives com a maneres compartides per fer les coses millor tots plegats.

Les escoles de pobres no han de ser pobres escoles. No es tractava de recuperar la vella tradició de les escoles com a compensadores de totes les desigualtats. Calia només recordar que educar està relacionat amb estímuls i contextos. Un institut del casc antic de Barcelona no pot aspirar a compensar tot allò que el

Estem conveçuts que educar millor és possible, i ajudar els que eduquen és una forma de defensar que es pot fer, que és possible.

Quan es tracta de persones implicades en la innovació educativa apareixen dues necessitats importants: la renovació de la innovació i, la difusió dels elements innovadors en el conjunt de professionals que componen els equips.

Educar està relacionat amb estímuls i contextos.

El territori escolar potser serà per a molts nois i noies l'únic oasi positiu que troben en el dia a dia.

Les escoles d'entorns desfavorits i desafavoridors necessiten els millors recursos i les millors pedagogies. No es tracta tan sols de compensar.

Seria un engany pensar que la diversitat l'han generat els novinguts. Les aules adolescents ja eren un panorama divers de cultures juvenils.

seu alumnat no té en el seu entorn, però tampoc no pot renunciar a crear entorns tan estimuladors com sigui possible, sabent que el territori escolar potser serà per a molts l'únic oasi positiu que troben en el dia a dia. L'escola no pot deixar de banda que l'univers cultural del seu alumnat pot quedar excessivament lluny del de l'escola, que bona part de les dificultats sorgeixen d'aquesta llunyania. Alhora, el que fan i el que poden fer està marcat per les escasses possibilitats de futur que tenen. Les escoles d'entorns desfavorits i desafavoridors necessiten no només els millors recursos sinó les millors pedagogies. No es tracta tan sols de compensar. No es pot tenir una simple comprensió de les seves dificultats de partida. Es tracta d'ajudar a rendir més, d'accelerar com dirien alguns, de fer treballar (d'unes altres formes) més, sense emparar-se en la seva precarietat per justificar endarreriments o per no fer una altra escola.

Es tracta de diversitat de cultures però, especialment, de diversitat de diversitats adolescents. En els últims anys hem descobert que el conglomerat cultural sempre present a l'escola s'eixamplava i es feia molt més complex. Els components amb què l'alumnat sentia i vivia el món tenien elements desconeguts per a la majoria de nosaltres, de manera que ens obligaven a noves i més àmplies reformulacions culturals de la pràctica docent, de la tasca educativa. Però, als instituts, seria un engany pensar que aquesta diversitat ha estat fonamentalment un component generat pels novinguts. A l'escola pública, si més no, les aules adolescents ja eren un panorama divers de cultures juvenils i de formes diferents d'exercir l'adolescència. Ara tenim un atapeït panorama d'intents de ser adolescent que arrossegueu darrere seu noves realitats familiars i que

es barregen a l'institut enmig de processos d'aïllament, imitació i confrontació.

Per a un grup important d'alumnes l'escola és la principal oportunitat de no acabar exclusos. L'acció educativa s'inscriu sempre en una concepció política del paper de l'escola. El que hem estat fent s'inscriu en la defensa del dret de tothom a tenir oportunitats educatives. No hauríem fet el que hem fet si penséssim en una escola basada simplement en el mèrit personal. Partim de la dimensió ètica de l'educació: malgrat que la desigualtat existeix, sabem que ni que sigui per raons ètiques estem obligats a intentar canviar-la. No es tracta de discutir si la igualtat d'oportunitats educatives és possible. Del que es tracta és de reconèixer que el fet contrari és inacceptable. En les societats modernes i complexes és possible que l'escola ja no sigui un element de promoció econòmica i social, però el que sí que és cert és que pot reduir o evitar l'exclusió.

No és possible retornar a la pura instrucció, no val qualsevol forma d'ensenyar i aprendre, especialment si es tracta d'adolescents. Si alguna cosa es dedueix d'aquesta experiència, si alguna cosa volia impulsar l'equip, és que en cada context determinades formes d'ensenyar són contraproductives, altres són impossibles, algunes són més útils i ajuden realment a aconseguir aprenentatge i adquisició de coneixement. Entre totes les que defensem, aquesta experiència ha permès destacar la validesa del treball en grup, de la necessitat de la integració de coneixements a partir de pràctiques docents integrades (treball per projectes, integració de matèries, activitats interdisciplinàries, etc.) i de la connexió entre la vida escolar i la vida adolescent.

El que hem estat fent s'inscriu en la defensa del dret de tothom a tenir oportunitats educatives.

No es tracta de discutir si la igualtat d'oportunitats educatives és possible sinó de reconèixer que el fet contrari és inacceptable.

Entre totes les formes d'educar que defensem destaquem la validesa del treball en grup, la necessitat d'integrar coneixements i la connexió entre la vida escolar i la vida adolescent.

Complementàriament, hem de destacar que els nois i noies també són i actuen en funció de com són tractats. No val qualsevol forma d'agrupar-los, no poden sentir-se bé si no fan quelcom que és valorat, i "passen" d'una institució escolar que no poden considerar com a pròpia.

En la societat digital i de la comunicació, la utilització d'eines informàtiques i sistemes d'accés directe a la informació modifica en profunditat les formes d'aprendre i les formes d'ensenyar.

En la societat digital i de la comunicació, la utilització d'eines informàtiques i sistemes d'accés directe a la informació modifica en profunditat les formes d'aprendre, les formes d'ensenyar. Es tracta d'un nou context educatiu, que genera altres formes de raonar, pensar, aprendre. No es tracta d'habilitats noves sinó d'un conjunt d'eines que poden modificar les seqüències de raonament, els processos inductius i deductius, la possibilitat de generalitzar, les explicacions, la interrelació entre coneixements. Aquest nou context pot ser especialment útil per als nois i noies d'entorns empobrits, per als nois i noies que acumulen històries escolars difícils.

Els nouvinguts han de ser ciutadans de primera de la societat en què participen.

Els nouvinguts, els nois i noies que tenen darrere seu una família que ha viscut un procés migratori han de ser ciutadans de primera de la societat en què participen. Per aquesta raó, no es pot renunciar al fet que dominin competències bàsiques per funcionar en aquesta societat. Entre elles hi ha el domini del català com a llengua d'arrelament i com a domini lingüístic que eviti marginacions de futur. A l'experiència no s'ha fet cap renúncia a utilitzar el català com a llengua vehicular de l'escola, com a llengua de la relació educativa. De la mateixa manera, però, s'han fet totes les barreges i adaptacions entre idiomes que ha calgut per construir una comunicació efectiva, fugint d'essencialismes lingüístics.

Especialment a l'adolescència, educar és acompanyar. Estem parlant de persones que viuran un conjunt d'anys de transició i que necessiten influències educatives positives per créixer i madurar construint l'autonomia, abandonant la tutela. El procés educatiu és ara un procés d'acompanyament, d'estar al costat de l'alumne, de negociar i compartir petits projectes personals, d'ajudar a fer projectes més enllà del dia a dia, fent que descobreixi les seves potencialitats. L'escola adolescent és una escola que es basa en la tutoria, en educar fent de mentors. Un acompanyament que suposa suggerir, estimular, proposar, de vegades empènyer, tensar la corda de la relació per provocar reaccions. S'educa des de la proximitat, a partir de la disponibilitat.

L'escola no educa (no hauria d'educar) sola. Cada vegada més les fronteres entre allò que és escola i allò que no ho és estan més difuminades. No és possible endegar un projecte d'innovació educativa sense que aquest sigui una proposta d'una comunitat més àmplia que l'escolar. Més enllà de les limitacions, l'experiència ha comportat la creació d'hàbits d'utilització educativa dels recursos del barri, d'obertura de l'escola a la gent del barri.

Potser el lector o la lectora de les pàgines següents descobrirà molts altres criteris educatius implícits o explícits sense els quals no s'entendria aquest treball. Descobrir-los permetrà als autors aconseguir un dels objectius del text: facilitar la reflexió sobre una part del panorama educatiu actual. Justament per això no podem deixar d'assenyalar un últim criteri: **els canvis en el món educatiu es fan estant al costat de qui s'esforça per educar bé.**

El procés educatiu és un procés d'acompanyament, d'estar al costat de l'alumne.

L'escola no educa sola. Cada vegada més les fronteres entre allò que és escola i allò que no ho és estan més difuminades.

Els canvis en el món educatiu es fan estant al costat de qui s'esforça per educar bé.

3. COM INTERVENIR EN UN CENTRE EDUCATIU?

Necessitat de canvis

Les institucions humanes, i entre elles les educatives, no poden mantenir-se estables gaire temps: o innoven o envelleixen.

En temps de canvis socials tan sobtats i profunds com els actuals, les escoles han de millorar i implicar-se en processos d'innovació si no volen que les noves condicions les facin inútils.

Si un centre no canvia, en poc temps caurà inevitablement pel pendent de la degradació. Les institucions humanes, i entre elles les educatives, no poden mantenir-se estables gaire temps: o innoven o envelleixen. Quan les escoles no s'impliquen en processos actius de renovació, es produeixen dos fenòmens que sumats les converteixen ràpidament en obsoletes. Una escola que no es modifica està exposada al desgast inevitable de tots els processos humans: fer les coses de manera semblant durant un temps permet millorar-les, però un cop assolit el zenit s'inicia ràpidament el desgast, l'avorriment i la repetició rutinària; en definitiva, la institució perd qualitat i deixa de servir per al que estava previst.

Però en temps de canvis socials tan sobtats i profunds com els actuals, les escoles no únicament han de millorar, sinó que han d'implicar-se també en processos d'innovació profunds: han de canviar si no volen que les noves condicions les facin inútils. No es tracta tant d'un envelliment produït pel desgast, sinó per la incapacitat de respondre amb èxit a les noves demandes que la societat adreça a l'escola. Per tant, envelliment i desadaptació són els dos perills que corren els centres educatius si no s'impliquen en processos conscients de canvi i innovació.

Aprendre a “posar en pràctica”

Si d'una banda tenim clara la necessitat de canviar, creiem que no sempre està igualment clara la mena de dificultats que normalment trobem en qualsevol procés de transformació d'una institució. Modificar una institució significa resoldre dues qüestions: primer, imaginar una proposta educativa nova o escollir-ne una entre les ja conegudes i, en segon lloc, ser capaços d'aplicar la proposta a la realitat quotidiana del centre. Saber què fer i saber com posar-ho en pràctica. Aquests són els dos requisits de tots els processos de canvi.

Malgrat que es tracta de dos moments igualment imprescindibles, massa sovint tota la preocupació es concentra a decidir quin tipus d'acció és la més adequada per resoldre els problemes que té plantejats el centre. Es parteix del supòsit que la tasca principal és pensar quina acció tirar endavant. Una vegada decidida sembla com si el canvi ja estigués quasi acabat. És cert que idear una nova pràctica educativa, o bé decidir quin tipus de proposta és preferible entre totes les que coneixem, és un treball important i indispensable, que a vegades pot ser d'una gran creativitat.

Però, en realitat, aquest moment del procés de canvi n'és únicament una part, i fins i tot podem arribar a pensar que ni tan sols n'és la part més important. La feina de portar les idees a la pràctica és un pas més complex del que acostumem a imaginar. La posada en pràctica d'una acció pedagògica, tant si la tenim al cap del tot clara o com si poc a poc l'anem perfilant, és, en la majoria de casos, el punt fonamental del procés de canvi i innovació educativa. En l'aplicació en cada centre particular ens juguem bona part de l'èxit del canvi. És corrent veure com bones idees es queden pel camí a causa de dificultats d'aplicació que no arribem a supe-

Modificar una institució significa resoldre dues qüestions: saber què fer i saber com posar-ho en pràctica.

Portar les idees a la pràctica és un pas més complex del que imaginem. La posada en pràctica d'una acció pedagògica és el punt fonamental del procés de canvi i innovació educativa.

Tenir una bona idea no és suficient per optimitzar un centre; fan falta diverses idees i, sobretot, fa falta saber-les dur a la pràctica.

rar. Plasmar una idea en un centre, fer que el claustre hi participi, analitzar els problemes i les possibilitats reals d'aplicació, preveure les dificultats, fer que s'hi impliquin el nombre màxim de protagonistes, no defallir quan es cau en errors i avaluar els resultats per millorar la idea inicial és una llarga etapa dels processos de canvi i innovació que afecta de forma essencial l'èxit i que no sempre tenim present amb prou insistència. Tenir una bona idea no és suficient per optimitzar un centre; fan falta diverses idees i, sobretot, fa falta saber-les dur a la pràctica.

El pes del canvi, com diu Michael Fullan, es reparteix entre la bondat de les propostes i la creació de condicions que facin possible incorporar-les als centres. Però la sorpresa està en què concedeix molt més pes a la segona part que no pas a la primera: un 25% a les idees i un 75% als processos d'aplicació.

“La teoría del cambio en sí mismo ha adquirido nuevo sentido en lo que yo llamo la regla del 25-75: el veinticinco por ciento de la solución radica en tener buenas ideas sobre la dirección que seguir; el setenta y cinco por ciento en descubrir cómo ponerlas en práctica en cada uno de los distintos contextos locales.” (Fullan, M. *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona, Octaedro, 2002. p. 286.)

El procés de col·laboració que vam dur a terme en el Miquel Tarradell es preocupava més d'impulsar l'anàlisi del centre i la mobilització de les energies de canvi del claustre que no pas d'implantar una proposta pedagògica concreta.

És per aquests motius que el procés de col·laboració que vam dur a terme en el Miquel Tarradell es preocupava més d'impulsar l'anàlisi del centre i la mobilització de les energies de canvi del claustre que no pas d'implantar una proposta pedagògica concreta. És cert que teníem preferències i pensem que hi ha pràctiques més adequades que altres, però encara estem més convençuts que la feina essencial dels col·laboradors ex-

terns és ajudar a crear condicions idònies per desenvolupar la creativitat i la voluntat de canvi del claustre i engegar processos de reflexió sobre la pràctica mateixa.

Acordar les condicions

Una vegada presentada la conveniència d'entrar en una cultura de canvi –d'un canvi d'acord amb els valors que hem proposat– i vista també la complexitat dels processos d'innovació –tenir idees i saber aplicar-les–, estem en disposició de precisar les principals condicions que han d'acordar els actors abans de començar el procés d'intervenció i de canvi.

La primera condició que s'ha d'acomplir abans d'iniciar un procés de col·laboració per impulsar la innovació docent és comptar amb la voluntat i l'acord explícit de la direcció del centre i d'una majoria àmplia del claustre. Ningú no s'implica en res si no vol, i menys encara si la implicació vol dir participar en la modificació de costums institucionals o hàbits docents. Per tant, la primera garantia d'èxit rau en el lideratge que ha d'exercir la direcció del centre i en l'acord, millor per votació secreta després d'un temps d'informació o discussió, de la majoria del claustre.

La segona condició que hauria de formar part de les informacions prèvies a l'acord és la disposició a observar amb atenció el centre per detectar les coses que funcionen bé i les que cal millorar i, a més, la disposició a iniciar canvis en profunditat. Hi ha canvis que són com petits retocs i millores, però també hi ha canvis que comporten una modificació profunda del que s'està fent: una forma diferent de fer les coses. Creiem que en principi s'ha de comptar amb l'acord

Per començar el procés d'intervenció i de canvi, la primera condició és comptar amb la voluntat i l'acord explícit de la direcció del centre i d'una majoria àmplia del claustre.

La segona condició és la disposició a observar amb atenció el centre i a iniciar canvis en profunditat

La intervenció externa no s'assemblarà als cursos que un especialista imparteix amb l'esperança que els continguts seran assimilats i aplicats. No és un curs sinó un treball conjunt.

Es tracta d'assegurar la coordinació entre totes les accions que s'inicien en el centre i de donar el màxim de relleu a la voluntat de canvi expressada pel claustre.

que entre tots s'analitzarà el centre amb franquesa i que tothom està disposat a iniciar canvis que poden conduir a maneres de fer les coses diferents, tant des del punt de vista de l'organització del centre com des del punt de vista de la manera de fer les classes de cada ensenyant.

El tercer bloc de condicions prèvies fa referència a la forma de la intervenció. En aquest sentit ens sembla important destacar tres aspectes: primer, la intervenció externa no s'assemblarà als cursos que un especialista imparteix amb l'esperança que els continguts seran assimilats i aplicats. La intervenció vol ser una col·laboració que impulsi, com ja hem dit, un procés conjunt d'anàlisi del centre, de detecció de necessitats, de recerca de bones pràctiques que puguin millorar les dificultats, de planificació de la seva aplicació, de posada en marxa d'aquestes bones pràctiques i, finalment, d'avaluació. No és un curs sinó un treball conjunt que explicarem en els capítols següents.

El segon aspecte que cal destacar pel que fa a la forma de la intervenció té relació amb la conveniència de limitar les innovacions simultànies, inconnexes, fragmentàries i a vegades superficials. No es tracta de monopolitzar cap procés, sinó d'assegurar la coordinació entre totes les accions que s'inicien en el centre, de no diluir els esforços i de donar el màxim de relleu a la voluntat de canvi expressada pel claustre. Massa vegades la dificultat de les innovacions està relacionada amb l'excés de propostes, que acaben avorrint i fent rutinària la idea de canvi.

Finalment, el darrer aspecte pel que fa a la intervenció és la voluntat de publicitat: no és correcte mantenir en l'anonimat els esforços reeixits i els aprenentatges dels equips de professors. A vegades no hi ha possibilitat de donar-los publicitat, però per poc que es pugui

cal oferir a tots els interessats els avenços propis, per limitats que siguin o que ens puguin semblar. El sentit comú ja marca els límits de què val la pena explicar i de què encara és massa aviat per difondre-ho. En cap àrea del saber no s'accepta la limitació de la informació: el saber ha de ser un bé comú, que ni la humilitat no ha de limitar.

Mirar en dues direccions alhora

Una vegada establertes les condicions del tipus d'intervenció que volem, és el moment de parlar dels criteris que han guiat el curs del nostre treball. Quan vam començar la intervenció, no teníem tan clara la formulació que ara donem. Teníem idees claus i indicis, però ha contribuït, i molt, en la presentació actual l'experiència dels dos anys d'intervenció, algunes lectures i moltes reunions de reflexió.

Pel que fa als criteris, la clau és que no apunten en una sola direcció. De fet, es presenten en forma de polaritat o antinòmia. Com en tantes coses humanes, l'acció correcta no sol trobar-se caminant només en una direcció, sinó combinant posicions aparentment antagòniques. Les antinòmies presenten dues postures en cert sentit positives, que solen perdre la part de raó que els correspon quan s'afirmen unilateralment i exclusivament. En les antinòmies es tracta de combinar pols oposats. Però no combinar-los buscant sistemàticament el terme mitjà, que pot no ser de cap de les maneres el punt convenient, sinó buscant una combinació sàvia i adequada per enfrontar correctament la situació que es treballa en un moment temporal també concret i precís. És a dir, la forma de la combinació no serà sempre la mateixa: depèn de les circumstàncies.

Els criteris que han guiat el nostre treball es presenten en forma de polaritat o antinòmia. L'acció correcta no sol trobar-se caminant només en una direcció, sinó combinant posicions aparentment antagòniques.

A continuació comentarem cada un dels criteris que ens han semblat més rellevants (Idees i pràctiques; Models i trajectes; Exposicions i participació; Partidaris i conjunt del claustre, i Individus i col·lectius) per impulsar un procés de canvi en una institució educativa, i ho farem marcant la polarització que els expressa correctament.

Idees i pràctiques

Cal treballar en l'àmbit de les idees i en la introducció de noves pràctiques, que concreten els processos de millora i canvi.

Quan es duen a terme processos de canvi en institucions educatives solen donar-se dues tendències oposades: creure que sense una discussió prèvia de les idees que han d'inspirar el canvi no és possible fer res, o bé creure que l'única cosa que cal fer és introduir pràctiques pedagògiques noves amb independència de quines siguin les motivacions dels qui les estan aplicant. Com tantes vegades, ni una postura ni l'altra no ens semblen encertades si es consideren en exclusiva o d'una manera molt predominant. És necessari treballar en l'àmbit de les idees que motiven i ajuden a veure quina direcció prendre i alhora és imprescindible treballar en la introducció de noves pràctiques que concreten en la realitat els processos de millora i canvi. La combinació d'aquests dos camins depèn del centre i del moment en què es trobi.

Per què combinar idees i pràctiques? En primer lloc, perquè s'ha demostrat que el model d'innovació educativa basat en perfilar una idea amb precisió i estendre-la a tot el claustre per després aplicar-la és molt poc útil. Tant si entenem les idees com grans finalitats de política educativa o les entenem com models pedagògics més concrets, no pensem que cal tenir-los clars per aconseguir a continuació una aplicació immediata. Es

pot fer bona pràctica pedagògica sense tenir del tot clars els principis i els models. Sovint les idees es van adquirint i aclarint en el procés d'aplicació de noves pràctiques: s'aprèn més amb les mans que amb el cap.

En segon lloc, però, tampoc no resulta encertada la idea contrària: el que importa és implantar noves maneres d'educar i després, si cal, ja anirem veient les idees que hi ha al darrera i que les justifiquen i recolzen. Aquest model, que podríem anomenar “cec”, tampoc no funciona. Sovint les noves pràctiques, sense la motivació de les idees, no arriben a quallar i quan ho fan solen tenir una vida curta. A més, a vegades, quan falten les idees directrius, les propostes pràctiques no mantenen cap coherència ni direcció. Les idees són imprescindibles per motivar i fer germinar les pràctiques, però no és indispensable que siguin anteriors a la introducció d'innovacions. En definitiva, idees i pràctiques estan vinculades en cercle i cal treballar des del primer moment en totes dues direccions: parlar de pràctiques i parlar d'idees.

Models i trajectes

Si un centre vol introduir noves pràctiques pedagògiques per millorar algun aspecte de la seva feina educativa, què és més convenient? Tenir un model clar i precís del que s'ha de fer i de com s'ha de fer, o tenir més o menys clar el punt d'arribada i anar confeccionat pas a pas i sense gaires idees prèvies les accions pedagògiques que ens hi poden portar? Si, per exemple, volem millorar l'acció tutorial d'un centre, què és preferible: proposar un pla minuciós de tot el que es podria implantar o tenir una idea del que es vol aconseguir i anar adoptant poc a poc les mesures més apropiades? Com

Sovint les noves pràctiques, sense la motivació de les idees, no arriben a quallar i quan ho fan solen tenir una vida curta.

Les idees són imprescindibles per motivar i fer germinar les pràctiques, però no és indispensable que siguin anteriors a la introducció d'innovacions.

No entenem els models com a finalitats i polítiques, sinó com a propostes pedagògiques concretes per dur a terme activitats formatives.

No és negatiu tenir models de bones pràctiques, però és profundament negatiu convertir els models en receptes o mapes detallats del que cal fer per millorar un centre.

totes les polaritats, els punts extrems difícilment l'encerten i el punt del mig sol ser una simplificació inexistent: hem de buscar una combinació adequada, en aquest cas entre tenir una imatge acabada de què volem i restar oberts i flexibles per anar fent camí a mesura que avancem.

Així doncs, cal tenir en compte models i trajectes, però com entendre cada un dels pols i de quina manera combinar-los? Aquí no entenem els models com a finalitats i polítiques, sinó com a propostes pedagògiques concretes per dur a terme activitats formatives. Les assemblees de classe, els grups flexibles, la manera d'ensenyar Literatura o l'acollida dels alumnes acabats d'arribar en són bons exemples. Els models solen incloure una justificació acurada de la bondat d'una pràctica, de quan és convenient aplicar-la, i de la manera com s'ha de posar en marxa. Doncs bé, no és negatiu tenir models de bones pràctiques, de fet és una manera habitual de progressar, però és profundament negatiu convertir els models en receptes o mapes detallats del que cal fer per millorar un centre.

Els models acabats no sempre ajuden a canviar una institució educativa. I no ho fan, almenys per dos tipus de motius: primer, perquè el canvi en les situacions complexes, com les d'un centre educatiu, no es pot preveure amb detall. La complexitat introdueix imprevisiabilitat, de manera que no és gens rendible destinar molt de temps a dibuixar planificacions minucioses del camí que ha de recórrer un procés de canvi, perquè acaben no complint-se i generen molta frustració.

En segon lloc, els models acabats tampoc no resulten gens útils perquè no es poden imposar per mandat, ni tant sols per convenciment subtil. Cap canvi que impliqui posar en joc aptituds, capacitats, compromís, motivació i creences dels actors no pot aplicar-se sense

una elevada participació en cada un dels moments del procés de canvi i, òbviament, també en el moment de la concepció del que cal fer. Per tant, els models acabats ni s'adapten a la realitat ni solen ser acceptats per aquells que els han d'aplicar. Però a la vegada sabem prou bé que, respectant certes condicions, els models són del tot inevitables i necessaris.

La posició contrària, defensar l'exclusivitat del trajecte proposat sense patrons ni pautes, tampoc no funciona correctament per impulsar el canvi. És cert que s'ha d'estar obert i ser flexible per reaccionar creativament a les condicions noves i imprevisibles que els centres van plantejant en qualsevol procés. És cert també que s'ha d'impulsar la participació de tots els implicats sense donar les coses per acabades. Però no podem deixar el canvi a la pura espontaneïtat ni tampoc pensar que cal reinventar-ho tot.

Per tant, és millor combinar alhora models i trajectes oberts. Com fer-ho? Una de les millors maneres de vincular aquests dos pols és usant els models a l'interior de processos de recerca. És a dir, imitar una bona pràctica és del tot adient quan serveix per respondre a un interrogant genuí que s'ha plantejat en un claustre en el transcurs d'un trajecte per millorar el seu centre. No s'imita perquè la proposta sigui nova o estigui de moda, sinó perquè respon correctament a una preocupació del centre. En conseqüència, en el curs d'un procés de recerca i millora d'un centre és positiu conèixer i, si es considera oportú, adoptar bones pràctiques.

Els models acabats ni s'adapten a la realitat ni solen ser acceptats per aquells que els han d'aplicar.

No podem deixar el canvi a la pura espontaneïtat ni tampoc pensar que cal reinventar-ho tot. És millor combinar models i trajectes oberts. Una de les millors maneres és usant els models a l'interior de processos de recerca.

Exposicions i participació

Els sistemes de formació permanent i innovació educativa es debaten entre dues posicions ben conegudes:

Tot allò que no sigui el resultat d'una elaboració conjunta no s'integra mai del tot, no s'aplica amb convicció i es tendeix a ignorar-ho.

Els procediments expositius són poc encertats per intervenir en el col·lectiu docent perquè tendeixen a donar per fet què s'ha de canviar i com s'ha de canviar.

formar el professorat a través de presentacions i explicacions, o bé propiciar dinàmiques de participació i discussió conjunta que els permetin formar-se ells mateixos. El primer pol creu que els assessors externs tenen com a principal tasca aportar informació original i motivar el professorat. Es confia que la nova informació serà acceptada, assimilada i usada pel professorat. En l'altre pol s'afirma que l'única cosa realment rellevant és la deliberació que mantenen els implicats a propòsit de les dificultats que troben per realitzar la seva feina. Tot allò que no sigui el resultat d'una elaboració conjunta no s'integra mai del tot, no s'aplica amb convicció o, simplement, es tendeix a ignorar-ho. Aquí els assessors han de ser facilitadors d'un procés de recerca dialogant i participatiu i estimuladors de la reflexió del professorat. Com tantes vegades en situacions antinòmiques, tenim la convicció que cal trobar una bona combinació entre les dues posicions, sense excloure cap dels moments i donant més relleu a un o altre en funció de les circumstàncies.

Els procediments expositius en els quals un formador extern presenta a un auditori informació sobre alguna pràctica pedagògica o, usant recursos retòrics adequats, intenta motivar l'adopció de canvis en els oients, són sistemes d'innovació poc efectius. És cert que en alguns casos poden ser l'única possibilitat amb què compten els formadors. I també és cert, com direm més endavant, que les exposicions poden ser útils si compleixen certes condicions. Però, com a sistema formatiu predominant, resulten escassament recomanables.

Els procediments expositius són poc encertats com a metodologia per intervenir en el col·lectiu docent perquè tendeixen a donar per fet què s'ha de canviar i com s'ha de canviar i es deixa els protagonistes sense la

possibilitat d'elaborar una proposta pròpia: se'ls pren la paraula. També és prou coneguda la tendència a inhibir processos de canvi més amplis, profunds i continuats provocada per la promoció d'alguna pràctica suposadament molt efectiva. Finalment, les exposicions tendeixen a fer presentacions lògiques o emotives, però els canvis no es provoquen amb demostracions ni amb crides, els canvis depenen de les raons i de la passió que els grups generen durant els processos de participació.

Però de cap manera no podem dir que les exposicions són del tot inútils. Són necessàries en diferents circumstàncies, i en funció de com siguin rebudes pels oients, però de manera general estem del tot a favor de les exposicions quan són la resposta a un interrogant o a una necessitat d'informació que s'ha generat durant un procés de recerca i millora d'un centre. Les bones exposicions són les que es fan a la carta; a la mida de la necessitat concreta d'un centre en un moment determinat del seu procés de canvi.

En l'altre pol de l'antinòmia, els processos de participació pressuposen que un col·lectiu determinat, per mitjà de diferents tècniques, recull les opinions de tots els seus membres a propòsit del centre o d'algun dels seus aspectes, en fa una anàlisi en la qual tothom diu la seva i mitjançant la qual s'analitzen les diferents postures, a continuació es busquen les alternatives que el grup considera més adients i, finalment, es concreten les mesures per realitzar el que s'ha acordat. En un segon moment, cada persona, cada equip i el conjunt del claustre apliquen realment el que els correspon, busquen els canals per posar en comú les experiències obtingudes i, per últim, avaluen el funcionament de la nova pràctica pedagògica i fan les modificacions que consideren oportunes.

Les bones exposicions són les que es fan a la carta; a la mida de la necessitat concreta d'un centre en un moment determinat del seu procés de canvi.

Els processos de participació pressuposen que un col·lectiu determinat recull les opinions de tots els seus membres, s'analitzen les diferents postures, es busquen les alternatives més adients i, es concreten les mesures.

En aquest pol s'entén la participació com la consideració col·lectiva d'una dificultat educativa a través del diàleg i de l'acció conjunta. Els efectes a mig termini de processos d'aquestes característiques són positius tant pel que fa a la implicació de tothom com a la creativitat que solen generar. Malgrat tot, és ben sabut que massa vegades sota el nom de "participació" es cau en diferents errors; alguns dels més freqüents són el fet de parlar per parlar, o fer-ho sense direcció ni capacitat constructiva, i també en l'ús d'una aparent participació per amagar el paper dominant d'alguna persona o d'algun grup.

Creiem del tot possible enllaçar participació i exposicions en tant que mecanismes imprescindibles de qualsevol procés d'innovació i canvi.

Creiem del tot possible enllaçar participació i exposicions en tant que mecanismes imprescindibles de qualsevol procés d'innovació i canvi. En l'horitzó d'un sistema d'intervenció basat en la participació és completament necessari comptar amb aportacions de diferent naturalesa per fer avançar més ràpidament el procés. L'èxit està en trobar els moments per introduir aportacions expositives i triar les temàtiques adients.

Recomanacions als col·laboradors externs:

1. Admet que la teva idea del canvi no és necessàriament la que ha d'implementar-se.
2. Admet que tothom desenvolupi el seu propi sentit del canvi.
3. Admet que un cert nivell de conflicte és quasi inevitable, però que pots mirar de fer-lo madurar.
4. Admet que el diàleg és l'eina fonamental de la innovació.
5. Admet que no tothom vulgui canviar, però no etiquetis ningú i no tanquis a ningú la possibilitat de participar, en especial als que pensen de manera diferent.
6. Admet el treball amb dissenys de canvi oberts i flexibles.

7. Admet que no ho saps tot i que farà falta demanar altres ajudes.

8. Admet que no cal fer gaires exposicions i aprèn a triar bé el moment de fer-les i els continguts que vols transmetre. No et quedis, però, sense dir el que penses.

9. Admet que no coneixes de manera suficient el medi i que la seva singularitat és important en el procés de canvi.

10. Admet que tot vol més temps del que voldries.

11. Admet que s'ha de fer certa pressió, però sempre amb les portes obertes a la participació de tothom.

12. Admet que la pràctica és el lloc per avaluar l'èxit de la innovació.

(Adaptació a partir de Fullan, M. Los nuevos significados del cambio en la educación, Barcelona, Octaedro, 2002. En especial les pàgines 133-134.)

Partidaris i conjunt del claustre

Un altra polaritat habitual que es presenta en els processos d'innovació educativa és d'una banda l'opció de treballar centrant-se en el professorat que és partidari dels canvis, que està disposat a liderar-los i que amb tota probabilitat intentarà dur-los a terme en qual-sevol cas; d'altra banda l'opció de treballar amb tot el claustre, o amb la major part del professorat del centre, amb independència de quin sigui el seu nivell de convenciment sobre l'oportunitat dels canvis i amb independència també de la seva implicació per dur-los a terme.

En tots els col·lectius sol aparèixer un petit nucli impulsor, un gran grup de persones disposades però molt realistes i molt atentes a les dificultats, i un altre petit

En tots els col·lectius sol aparèixer un petit nucli impulsor, un gran grup de persones disposades i un altre petit nucli refractari als canvis.

Un procés d'innovació i canvi ha de partir d'un acord molt ampli del claustre i ha de comptar amb la implicació activa i el lideratge de l'equip directiu.

La intervenció externa ha d'impulsar innovacions del professorat que puguin generalitzar-se i canalitzar l'energia existent per conduir tan lluny com sigui possible el procés de canvi i innovació.

nucli normalment força refractari als canvis. Pensem que és un enorme error centrar-se exclusivament en els molt ben disposats, però també es comet una equivocació quan es vol treballar amb tothom sense respectar que uns quants no hi volen participar i que uns altres poden assumir un paper catalitzador que el conjunt del grup agrairà. Per tant, com sempre, cal combinar el treball amb els partidaris del canvi i el treball amb el conjunt del claustre.

Ja hem dit que un procés d'innovació i canvi ha de partir d'un acord molt ampli del claustre i ha de comptar amb la implicació activa i el lideratge de l'equip directiu. Sense aquests dos requisits les dificultats poden créixer fins a un nivell que faci impossible el projecte. Però assolides aquestes condicions, amb tota probabilitat trobarem un claustre amb nivells d'implicació i convenciment tan diferents que plantegen el dilema que hem exposat en el paràgraf anterior.

El treball amb els partidaris del canvi ha d'evitar la tendència a l'elitisme –no hi ha professorat bo i dolent, ni professorat modern i antiquat, ni professorat progressista i retardant–, i ha d'evitar també la tendència a formar grups tancats i aïllats, la tendència a la balcanització. Al contrari, la intervenció externa ha d'impulsar innovacions del professorat disposat que puguin generalitzar-se i, en definitiva, ha de canalitzar l'energia existent per conduir tan lluny com sigui possible el procés de canvi i innovació de tot el centre.

Pel que fa al conjunt del claustre cal evitar dos perills: el primer és no tenir present de veritat tothom i el segon és deixar que el procés de canvi prengui el ritme i la direcció que li donarien els membres del claustre menys ben disposats als canvis. Però és vital implicar el màxim nombre de professors i professores: aquells a qui afecta directament cada canvi i, d'una manera es-

pecial, aquells que no estan del tot d'acord amb les innovacions. Si no s'aconsegueix implicar la majoria del professorat, serà impossible mantenir els canvis.

Les maneres d'impulsar la participació de la majoria poden ser variades segons els casos, però la clau és generalitzar els moments de debat, de consideració dels avantatges i desavantatges, retocar tots els projectes i, per últim, també hi ajudarà la forta implicació de l'equip directiu.

Individus i col·lectius

La darrera antinòmia que volem presentar defensa la necessitat de treballar alhora en la formació individual dels docents i en la formació dels diferents equips d'un centre i del conjunt del claustre. Sovint la formació s'ha dirigit a desenvolupar les capacitats i els coneixements de cada un dels educadors en diferents aspectes de la seva feina docent. Molts cursos ho consideren el seu objectiu primordial. El model l'encerta en la mesura que la millora dels individus és un factor imprescindible per a la millora del conjunt de l'educació, però l'erra perquè l'increment de formació individual no garanteix en absolut unes millors prestacions del col·lectiu en el qual participa l'individu: la formació individual no impulsa el canvi en el centre, o ho fa molt lentament.

D'altra banda, la formació en centres i altres modalitats d'intervenció estan més inclinades a pensar que el subjecte de l'aprenentatge no són les persones sinó els equips i, per tant, que s'ha de formar el col·lectiu com a tal si es vol millorar la tasca educativa que desenvolupa. Aquesta posició ens sembla encertada si no s'exclusivitzava: no és pot pensar que tot ho aprèn el grup; les persones, naturalment, també aprenen.

Sovint la formació s'ha dirigit a desenvolupar les capacitats i els coneixements de cada educador, però l'increment de formació individual no garanteix unes millors prestacions del col·lectiu en el qual participa l'individu.

La formació en centres està més inclinada a pensar que el subjecte de l'aprenentatge són els equips però no és pot pensar que tot ho aprèn el grup.

La formació individualitzada ha de complementar el treball formatiu dels equips i del conjunt del centre.

Per tant, com sempre, es tracta de combinar formació individual i formació col·lectiva. Més concretament, som del parer que la formació individualitzada ha de complementar el treball formatiu dels equips i del conjunt del centre: el millor sentit de la formació personal és la contribució que fa cada individu a la millora del col·lectiu.

Per formació col·lectiva, almenys en intervencions com la que hem dut a terme, entenem un desenvolupament conjunt de la idea que té el grup sobre el sentit de l'educació (visió compartida) i de la capacitat d'actuar conjuntament i extreure experiència de la feina realitzada (aprenentatge col·lectiu), i tot plegat amb la voluntat d'enfrontar-se creativament a les dificultats que presenta la feina docent. Finalment, la clau per desenvolupar una idea compartida de l'educació i la capacitat d'aprendre col·lectivament és compaginar un increment del diàleg constructiu entre els membres dels equips i un increment dels projectes que suposen una clara realització conjunta. Parlar i fer conjuntament són la clau de l'aprenentatge col·lectiu.

En el marc de la recerca-acció

El marc bàsic d'un procés d'intervenció que vol contribuir al canvi i la innovació en un centre educatiu ha de ser la recerca-acció.

Per acabar, pensem que el marc bàsic d'un procés d'intervenció que vol contribuir al canvi i la innovació en un centre educatiu ha de ser la recerca-acció. Les condicions de partida del projecte i les polaritats que en guien el procés han d'ajudar a recórrer els diferents moments del cicle de la recerca-acció. Uns moments, quasi de sentit comú, que en el cas d'anar-los repetint amb insistència ens permeten millorar la feina de les institucions educatives. Per tant, podem dir que allò que dóna sentit a cada una de les accions d'un projecte d'inter-

venció és la seva contribució a tirar endavant un ampli procés de recerca-acció.

Etapes de la recerca-acció:

- Detectar un problema
- Analitzar i definir el problema
- Considerar informació rellevant
- Decidir i planificar una solució
- Executar el pla
- Avaluar-ne els resultats
- Modificar el pla i consolidar els encerts

Aconseguir que un centre innovi, que un equip aprengui i que els docents millorin com a professionals, en bona part comporta implicar-se en un procés de recerca-acció semblant al que acabem d'esquematitzar. Un procés que cal repetir com en cercles successius i que comença a partir del moment que es detecten dificultats en qualsevol aspecte del centre. Adonar-se de les dificultats és el primer pas, que ha d'anar seguit d'una anàlisi del problema i de la seva definició tan precisa com sigui possible. En aquest moment val la pena aplegar tota la informació que es pugui sobre situacions semblants i sobre les solucions que van tenir èxit. Una vegada analitzada l'experiència d'altri i tota la informació relacionada, cal establir un pla de treball adaptat al centre i pensat per resoldre el problema que es plantejava al començament. Després de triar el pla, cal executar-lo i avaluar-lo. Una avaluació que ens ha de permetre detectar-ne tant els èxits com els errors, de manera que sigui possible formular modificacions del pla de cara a una nova execució. També cal realitzar sessions que ens permetin consolidar certes pràctiques com a cultura del centre ja assolida.

La recerca-acció és un procés que cal repetir en cercles successius que passen per l'anàlisi de la situació, la proposta i planificació d'intervencions, la posada en pràctica i l'avaluació.

Idees, pràctiques i recursos

Les innovacions són completes i tenen possibilitats de mantenir-se quan treballen en aquestes tres direccions: canvi en les idees i les creences sobre el sentit de l'educació; noves pràctiques educatives o noves estratègies, i materials i recursos apropiats.

Una bona manera de detectar que un procés d'innovació obté èxit consisteix a veure si se solucionen problemes i la docència millora. I això sol aconseguir-se quan es produeixen modificacions en les idees pedagògiques que es recolzen, en les pràctiques educatives que s'apliquen i en els recursos didàctics que ajuden a fer-les operatives. Dit d'una altra manera, les innovacions són completes i tenen possibilitats de mantenir-se quan treballen alhora en aquestes tres direccions.

Components de la innovació:

- Canvi en les *idees* i les *creences* sobre el sentit de l'educació, sobre aspectes de política educativa o sobre concepcions del que és ensenyar.
- Noves *pràctiques educatives* o noves estratègies i activitats docents.
- *Materials i recursos* apropiats per conduir amb més facilitat la nova pràctica educativa.

(Fullan, M. *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona, Octaedro, 2002, p. 70.)

No hi ha canvi educatiu quan només es defensen i proclamen noves idees; les millors idees no es fan del tot reals fins que es converteixen en fets i només a partir d'aquest moment poden sotmetre's a avaluació. D'altra banda, les noves pràctiques educatives no solen passar de demostracions efímeres quan els falta la motivació que aporten les idees i quan no disposen de recursos que orientin el seu desenvolupament i ajudin a donar-los consistència quotidiana. Finalment, els recursos i materials queden ràpidament desvirtuats quan no encaixen amb les idees i les pràctiques de què sorgeixen. Però idees, pràctiques i recursos són elements

que, sumats, resulten imprescindibles per fer real qual-sevol canvi. De fet, podem dir que un centre canvia i innova quan per a cada un dels problemes que se li presenten o per cada una de les tasques que realitza pot aportar idees que les fonamenten, pràctiques que les encarnen i recursos que fan més fàcil la seva aplicació diària. Això és el que fins a cert punt hem assolit i que continuarem explicant.

Un centre canvia i innova quan per cada tasca que realitza pot aportar idees que la fonamenten, pràctiques que l'encarnen i recursos que fan més fàcil la seva aplicació diària.

4. ETAPES DEL PROCÉS D'INTERVENCIÓ

Acabem d'esmentar algunes etapes de la recerca-acció, entenent-les com a cercles que passen per l'anàlisi de la situació, la proposta i planificació d'intervencions, la posada en pràctica i l'avaluació.

A continuació procurarem concretar les etapes o fases per les quals creiem haver avançat durant aquests dos anys llargs i intensos. Es tracta de fases amb unes fronteres flexibles entre elles; de fet, sovint s'encavalquen i se sobreposen en el temps. De totes maneres, les fases ens facilitaran un primer esbós del camí seguit, que ens servirà també per emmarcar els aspectes més concrets de la intervenció. Passem, doncs, de les reflexions genèriques al relat del projecte pròpiament dit.

Negociació i acord

El projecte va sorgir d'una demanda expressa que l'IES Miquel Tarradell va fer a la Fundació Jaume Bofill. Aquestes institucions i el GREM havien treballat juntes en altres projectes i això havia obert un espai de confiança.

El procés de negociació del projecte "Educar millor és possible" va sorgir d'una demanda expressa que l'IES Miquel Tarradell va fer a la Fundació Jaume Bofill. Aquestes institucions (l'IES, la Fundació Jaume Bofill i el GREM) havien treballat juntes en altres projectes i això havia obert un espai de confiança on van coincidir interessos diferents, d'una banda el d'un institut que, per les característiques del seu alumnat, tenia una tasca complexa; d'una altra, la Fundació Jaume Bofill, amb ganes de fer i provar una experiència nova de caire global dintre d'un centre, i per acabar el GREM, com a grup de recerca, estava interessat a conèixer de prop i en profunditat un centre de les característiques del Tarra-

dell. Les tres institucions compartien l'interès a impulsar un procés de reflexió, recerca i actuació que permetés millorar l'educació secundària obligatòria, especialment en centres d'entorns socialment desafavorits per tal d'impulsar la inclusió i la igualtat d'oportunitats dels adolescents amb dificultats socials.

A partir d'aquí va quedar clar que tots tenien la voluntat de fer un projecte de certa durada i de caire global dintre de l'IES. Amb aquesta idea tan oberta es va començar un procés de diàleg entre les institucions per mirar d'anar concretant una mica més el projecte que havien decidit tirar endavant. De fet, en la negociació podem distingir dues parts. Una, més formal, en què la Fundació Jaume Bofill va demanar al claustre una votació, ja que una condició per fer el projecte era que obtingués la majoria de vots del claustre. I una altra, més informal, que va consistir a presentar-nos i intentar veure els problemes més importants del centre per finalment pactar unes línies de treball.

En aquesta part més informal es van obrir diferents espais de debat, començant per un fòrum del claustre en el qual podien participar tots els professors i professores del centre i on van exposar els diferents problemes amb què es trobaven en la seva feina; també es van fer algunes sessions de debat conjuntes amb la Fundació i el GREM. A finals de juny del 2001, durant un claustre i mitjançant una dinàmica de treball en grup del professorat, es va fer un mapa que reflectia totes les pràctiques que es feien al centre, i que va servir per veure on podia haver-hi més dificultats, i va ajudar a definir les línies bàsiques del projecte. De tot això en va sorgir un document amb dues línies de treball:

- **Pedagogia de la quotidianitat**, que feia referència en un sentit ampli a les activitats i materials curriculars,

Les tres institucions compartien l'interès a impulsar un procés de reflexió, recerca i actuació per millorar l'ESO, especialment en centres d'entorns socialment desafavorits per tal d'impulsar la inclusió i la igualtat d'oportunitats dels adolescents amb dificultats socials.

Després dels primers moments de debat i reflexió vam definir dues línies de treball: Pedagogia de la quotidianitat i L'acompanyament educatiu.

als continguts i als mètodes d'ensenyament que s'utilitzen diàriament a l'escola.

- **L'acompanyament educatiu**, que feia referència en un sentit ampli a l'acció tutorial tant individualment, com en l'àmbit grupal, tant en relació amb les famílies dels alumnes com amb la xarxa de recursos que hi ha al seu entorn.

En aquesta primera etapa sorgiren alguns acords imprescindibles sobre el caràcter de la intervenció, el més clar era la llibertat de l'equip extern per entrar a les aules i per participar en diferents espais i activitats del centre, com les reunions, els claustres, etc. De fet tot aquest procés ja va ser l'inici d'una immersió.

Immersion i coneixement

Les línies de treball acordades exigien un nivell de diagnòstic que requeria dedicar tot un primer període del projecte a fer una immersió reflexiva al centre.

Les línies de treball acordades exigien un nivell de diagnòstic que requeria dedicar tot un primer període del projecte a fer una immersió reflexiva al centre. La immersió va ser una etapa que ens va semblar molt llarga mentre la vivíem; va durar entre tres i quatre mesos; però amb el temps, la importància i rellevància d'aquesta etapa, tant per la socialització de l'equip extern a l'IES com per la necessitat de parlar sobre el centre amb certa coneixença, ha fet que l'equip la valori com un temps no tan llarg i molt necessari per tirar endavant qualsevol projecte d'aquestes característiques amb èxit.

La immersió consisteix bàsicament en la presència al centre, però en realitat és una etapa durant la qual passen moltes coses i en la qual s'estableixen vincles importants entre els membres de l'equip i els membres del centre. La immersió no només permet la socialitza-

ció de l'equip extern al centre; aquesta socialització i els vincles que crea determinen la mobilitat i la credibilitat de l'equip extern dintre del centre i això és fonamental per fer un treball d'equip. La immersió també és el temps que serveix per extreure una visió global del centre, sobre aquesta primera visió es prenen decisions importants que afecten tot el projecte que es durà a terme. Però en realitat, la immersió és un procés que no s'acaba mai, l'equip extern hauria de poder trobar un equilibri entre el fet de conèixer molt bé el centre i el fet d'estar en constant immersió amb una actitud de "mirada externa" que assegura l'objectivitat necessària per abordar els problemes i les seves causes amb certa imparcialitat.

Una de les idees que teníem clares era que el procés d'immersió havia de servir-nos per parlar dels problemes del centre des de la coneixença d'aquest centre amb profunditat i globalitat i això requeria inevitablement un cert temps. Un temps en què "els de fora" havien de viure el centre cada dia, des de dintre, a base d'anar-hi, observar i participar, a base de passar el major temps possible en diferents espais del centre: classes, reunions, etc.; a base de conèixer el professorat i els alumnes i de parlar estones amb ells i, en definitiva, compartir la vida del centre com un més. Però la durada tan llarga d'aquesta etapa també creava certa intranquil·litat, d'alguna manera l'equip sentia que no podia entrar cada dia al centre, passar-hi tantes estones i no dir res, ni fer cap mena de retorn durant tres mesos, això podia crear angoixa en el professorat i és per això que va aparèixer la idea dels escrits breus de retorn del què veia.

Una de les coses que durant aquesta etapa va ajudar moltíssim tots els components de l'equip extern va ser la formidable acollida que vam rebre del claustre. El

La immersió és el temps que serveix per extreure una visió global del centre, sobre la qual es prenen decisions importants que afecten tot el projecte que es durà a terme.

Per evitar certa intranquil·litat entre el professorat, va aparèixer la idea dels escrits breus de retorn del què veia l'equip.

professorat del centre i l'equip directiu ens van facilitar l'accés a tots els espais del centre i a tota mena d'informació, i sempre van estar disposats a “perdre” estones del seu temps per parlar amb nosaltres, donar-nos la seva opinió, xerrar de les seves experiències personals i en definitiva, fer que ens trobéssim a gust dintre del centre i en el treball conjunt que hem desenvolupat.

Diagnòstic i presa de decisions

La fase de diagnòstic i presa de decisions utilitza tota la informació que s'ha recollit per arribar a algun tipus d'actuació que pugui millorar allò observat.

La fase de diagnòstic i presa de decisions té el sentit d'utilitzar tota la informació que s'ha recollit per arribar a algun tipus d'actuació que pugui millorar allò observat, és a dir, per passar del coneixement a l'actuació, i per lligar ambdós aspectes. Es tracta de compartir entre tots una determinada mirada a la realitat i, en funció d'aquesta consideració, prioritzar unes actuacions o unes altres.

Així, vam ordenar i presentar al claustre les impressions, informacions i valoracions que havíem tret durant els mesos inicials de la immersió, en un document escrit, com a punt de partida per a la presa de decisions.

A partir de les “propostes per engegar” es va iniciar un procés de debat que va durar gairebé dos mesos.

A partir de les “propostes per engegar” que plantejàvem, es va iniciar un procés de debat que va durar gairebé dos mesos. Es va elaborar un calendari en el qual, a més dels temes i les dades de què calia parlar, es concretaven els espais destinats a fer-ho. Aquests espais en alguns casos consistien en una reunió de departament o d'equip docent i en altres eren reunions fora de l'horari lectiu del professorat. En qualsevol cas es va mirar d'utilitzar al màxim les reunions habituals del centre, ja que un dels objectius del projecte era innovar seguint el ritme de la vida del centre i això com-

portava intentar que ningú no hagués de fer gaires hores extres. Cada vegada s'elaborava un resum/acta com a resultat de les reunions que es feien, i també es va obrir un fòrum a la web del centre on es penjaven aquests resums i on el professorat podia continuar opinant. Es va facilitar informació més tècnica sobre alguns conceptes i algunes pràctiques. De tot aquest procés de debat i reflexió en va sortir un document que el claustre va aprovar i que va esdevenir el document definitiu que guiaria les accions del projecte d'aleshores endavant, i que girava fonamentalment al voltant de tres nuclis: llengües i agrupament de l'alumnat, didàctiques i innovació curricular, i acció tutorial.

Preparació de les actuacions

Una vegada aprovades aquestes línies va començar l'última etapa del primer any, que va consistir bàsicament en posar a punt allò imprescindible per poder començar a fer realitat les propostes l'any següent. Això representava tasques molt diferents i cada grup implicat en les diferents innovacions va assumir les que se'n derivaven; així la direcció del centre es va encarregar d'aspectes organitzatius, l'equip docent que feia el projecte d'integració de matèries al voltant de les noves tecnologies va començar a dissenyar el projecte i els materials, l'equip extern va preparar uns retorns que aquesta vegada tenien un format més llarg, com petits dossiers, i que provenien de la recerca bibliogràfica sobre diferents temes d'ajuda al professorat, ja que contenien diferents tipus d'informació que consideraven adient per tirar endavant les propostes. Un d'aquests dossiers parlava concretament de didàctica de la llengua i un altre de l'acció tutorial. L'equip extern també

Del debat i la reflexió en va sortir un document que el claustre va aprovar i que va esdevenir el document definitiu que guiaria les accions del projecte i que girava al voltant de tres nuclis: llengües i agrupament de l'alumnat, didàctiques i innovació curricular, i acció tutorial.

Al final del primer any es va fer una petita avaluació del funcionament del projecte.

Durant el segon any es van anar desenvolupant els objectius per a cada línia del projecte amb ritmes, encerts i dificultats propis en cada un dels temes.

va començar a preparar una proposta de programació de l'hora de tutoria per tots els nivells, i va començar a assistir a les reunions de coordinadors de nivell per intentar reforçar i impulsar tot el que tingués relació amb l'acció tutorial. Pel que fa a la llengua també van fer entrevistes a tots els professors i professores amb la intenció de fer un buidat exhaustiu dels materials que es feien servir al centre per ensenyar llengua.

Coïncidint amb el final del primer any del projecte i prèviament al desenvolupament de les accions, es va fer una petita avaluació del funcionament del projecte.

Aplicació i desenvolupament

Durant el segon any es van anar desenvolupant els objectius per a cada línia del projecte amb ritmes, encerts i dificultats propis en cada un dels temes. Vegem cada cas.

Acció tutorial: aplicació i revisió de la programació de l'acció tutorial en tots els nivells, impuls de la participació dels alumnes, compartició de l'acció tutorial amb el conjunt de l'equip docent i implicació de l'equip extern en una tutoria per cada nivell i en les reunions de tutors.

Agrupaments i llengües: grups flexibles de primer a tercer curs, de català i castellà; seguiment i revisió del funcionament dels grups i suport i observació global per l'equip extern.

Innovació curricular: projecte de treball integrat i ús de tecnologies de la informació i la comunicació a tercer d'ESO, propostes didàctiques sobre cooperació, aprenentatge diversificat, projectes o centres d'interès, etc., engegades pels equips docents (per exemple el crèdit d'acollida o el crèdit cooperatiu), avaluació de

les actuacions i projectes i implicació de l'equip extern en els equips docents.

Altres propostes: impulsar el treball en xarxa i l'obertura de l'institut a l'entorn, estratègies per al funcionament de grups classe molt heterogenis: acció tutorial i propostes de debat i treball com l'aula flexible, la mediació, la disciplina, les famílies.

Aquesta posada en funcionament de les actuacions i els canvis es va combinar amb espais de formació i reflexió pedagògica reconeguts en el Pla de Formació de Zona. Es va mantenir la idea d'immersió i obertura a l'anàlisi del centre, així com el llançament de propostes per realitzar i els espais de debat en les reunions habituals del professorat.

La posada en funcionament de les actuacions i els canvis es va combinar amb espais de formació i reflexió pedagògica.

Avaluació del procés

Des del principi del projecte, s'havia previst que la vinculació entre les tres institucions tindria un inici i un final. De resultes dels canvis i les accions dutes a terme van sorgir noves propostes i línies de treball, però el projecte com a tal s'acabava, i calia doncs recollir i avaluar el conjunt de tot el que s'havia estat fent. L'avaluació, entesa des de la perspectiva amb què vam estar treballant, no és un càlcul fred ni un punt i final. Més aviat és una oportunitat més per reflexionar amb sinceritat sobre allò que s'ha dut a terme, per valorar què s'ha aconseguit i buscar cap a on dirigir futures accions de millora.

L'avaluació, entesa des de la perspectiva amb què vam estar treballant, no és un càlcul fred ni un punt i final. Més aviat és una oportunitat més per reflexionar amb sinceritat sobre allò que s'ha dut a terme.

Per això l'avaluació va ser debatuda i consensuada pel conjunt del claustre, i tothom hi va dedicar bastants esforços en els dos últims mesos del segon any. Per tal que l'avaluació fos completa, vam pensar i dissenyar diferents instruments i accions diverses. Més endavant

s'expliquen amb detall aquestes estratègies i com, de fet, es van aplicar al llarg de tot el desenvolupament del projecte. El cas és, però, que l'acabament del projecte va constituir una fase en si, en la qual es va buscar la implicació de tothom a través de diversos mecanismes.

5. **ESTRATÈGIES I RECURSOS**

En mirar el camí recorregut, creiem que una bona part dels encerts del projecte la constitueixen les diferents estratègies i recursos amb què vam procurar formular i fer avançar la col·laboració entre les parts implicades en el projecte. De fet, algunes de les estratègies de la intervenció estaven definides prèviament per l'equip extern, mentre que altres van sorgir al llarg del procés o van desenvolupar una importància que no sospitàvem al començament. Es tracta d'estratègies amb les quals vam treballar uns temes determinats i no uns altres, però que en bona part es podrien aplicar i transferir a altres temàtiques i línies de treball o a altres contextos.

Ja hem insistit en la importància de la posada en pràctica de les idees en un procés de canvi. Per aquest motiu ens agradaria detenir-nos una mica més a veure aquestes estratègies (concretament 12), que són, en definitiva, el “com”, els mecanismes amb què les idees es van anar convertint en pràctiques del dia a dia.

Equip amb perfils diferents

“Educar millor és possible” ha estat una experiència de col·laboració entre diferents institucions (l'IES Miquel Tarradell, la Fundació Jaume Bofill i el GREM), totes elles preocupades per la millora educativa dels adolescents. Moltes persones van participar-hi d'una manera o d'una altra, però algunes d'elles es van encarregar especialment de tirar-lo endavant. Es tractava d'un equip

Creiem que bona part dels encerts del projecte la constitueixen les diferents estratègies i recursos amb què vam fer avançar la col·laboració entre les parts implicades. Algunes estratègies estaven definides prèviament per l'equip mentre que altres van sorgir al llarg del procés.

Un equip extern de cinc persones amb perfils diferents es va encarregar de tirar endavant el projecte.

extern de cinc persones, amb perfils diferents i diferent disponibilitat i dedicació al projecte, de manera que es poguessin cobrir tres funcions diferents.

Una funció de coordinació, ajuda o suport i també de control del conjunt del projecte, duta a terme per una persona de la Fundació Jaume Bofill, que a més vetllava pel lligam entre el centre i la Fundació.

Una altra funció consistia en la coordinació de la presència diària al centre i del desenvolupament de les accions previstes. Aquesta funció la van desenvolupar dos professors universitaris, amb experiència en el camp de l'assessorament, la investigació educativa i la formació permanent.

La tercera funció consistia pròpiament en la presència intensiva al centre. En aquest cas, també van ser dues persones, llicenciades i amb experiències diverses en el món educatiu. Vist amb perspectiva, complementar dos punts de vista (amb dues persones amb una dedicació de mitja jornada i no una a jornada completa) va resultar molt positiu.

Aquestes tres funcions no van significar rols completament delimitats a l'hora de treballar en equip: qui feia la coordinació sovint va estar també dins les aules, i el projecte va avançar com un treball en equip amb les aportacions de tots els punts de vista.

D'altra banda, la coordinació del projecte es va fer de manera compartida amb el centre, especialment amb la Direcció, que sempre va jugar un paper de recolzament i d'impuls molt important, i també amb una comissió de seguiment formada per professorat de diferents nivells.

La coordinació del projecte es va fer de manera compartida amb el centre, especialment amb la Direcció i també amb una comissió de seguiment formada per professorat de diferents nivells.

Entrada a les aules

L'entrada a les aules s'inclou dins el grup d'estratègies que des de bon principi vam considerar imprescindibles per començar amb bon peu el projecte de col·laboració. Vam considerar que calia una primera fase d'"immersió" i coneixement de la vida del centre. Es tractava també de saber què passava dins de les aules; crèiem que no es pot arribar a un centre i opinar i proposar idees sense conèixer-lo per dins. Per això, durant els primers mesos del projecte l'entrada a les aules tenia la funció principal d'acostar-nos i fer-nos conèixer la realitat del centre. Els objectius que s'havien definit en el procés d'observació eren:

- Facilitar als col·laboradors externs el coneixement real del centre.
- Fer una lectura i formar-se una imatge global i de detall per retornar al claustre a fi d'ajudar en la feina quotidiana i, sobretot, d'impulsar el debat més general que permetés la definició de línies concretes de millora.

Però vam considerar també que l'entrada a les aules no s'havia d'abandonar en cap de les altres etapes del projecte. No se'ns acudia com estar participant i impulsant un projecte de canvi i millora pedagògica sense viure el dia a dia de l'institut o deixant de banda allò que, al capdavant, concreta tots els debats, objectius i propòsits que ens fem com a professionals de l'ensenyament secundari: les classes.

Per tant, en la pràctica va significar que quatre de les persones de l'equip extern entressin a diferents classes, procurant repartir-se de manera que veiessin els diferents nivells, grups i assignatures, i hi tinguessin un paper bàsicament d'observadors. Després dels

Durant els primers mesos del projecte l'entrada a les aules tenia la funció principal d'acostar-nos i fer-nos conèixer la realitat del centre.

També vam considerar que l'entrada a les aules no s'havia d'abandonar en cap de les altres etapes del projecte.

A l'ensenyament, i més encara a secundària, hi ha més tradició de privacitat de la pròpia feina que en altres professions. No és usual que altres persones vegin com se'n surt cada professional dins de l'aula.

Es van garantir algunes bases molt útils per convertir la incomoditat del principi en una situació normalitzada i apreciada.

primers mesos, la participació a les aules va estar més concentrada en les dues persones amb més disponibilitat i en les necessitats que s'anaven perfilant (veure com estaven funcionant els grups de llengua, o la resta de matèries, o un curs en concret, etc.).

Mig de broma, mig amb certa i lògica incomoditat, algunes vegades ens van dir “els espies”. Cal comptar que a l'ensenyament, i més encara a l'etapa de secundària, hi ha una tradició de privacitat de la pròpia feina segurament més important que en moltes altres professions. No és usual que altres persones vegin com se'n surt cada professional un cop és dins de l'aula, amb el seu grup de nois i noies. I si algú ho ha de veure, no són persones que tenen justament aquest propòsit, “mirar”, i després, és clar, poden parlar-ne o opinar.

Francament, doncs, es tracta d'una situació que causa certa incomoditat i no només en el professorat “observat”, sinó també en les persones que entren a l'aula i que, a vegades, no saben ben bé ni com estar-hi –especialment tractant de fer la situació relaxada al màxim– ni com opinar després. Val a dir que es va intentar garantir algunes bases que van resultar molt útils per convertir la incomoditat del principi en una situació normalitzada i fins i tot, en molts casos, apreciada. Aquestes bases eren, per exemple:

- Que no es jutjava ningú i que el paper dels observadors no era criticar, comparar o posicionar-se. Les valoracions que es realitzaven sempre eren aportacions constructives, agafant-se especialment a aquells elements positius que existien a les classes de l'institut. Aquesta prudència no va ser únicament per “guanyar-se la confiança” del professorat sinó, també, perquè realment no se sentien amb el dret d'emetre judicis de valor.

- Mai, tampoc, no es va parlar amb noms i cognoms de les pràctiques que s'esmentaven en documents públics o reunions.

- D'altra banda, els observadors van procurar sempre que la seva presència fos discreta. Les anotacions les feien, majoritàriament, en sortir de la classe.

- I van aclarir que no entrarien a classe si el professor o professora, amb tot el dret, no ho volia. Aquest acord s'ha respectat i no ha impedit establir altres col·laboracions estretes amb el professorat que ha preferit no ser observat. Val a dir, de totes maneres, que pràcticament la totalitat del claustre va mostrar des del primer moment una actitud molt receptiva i ben disposada respecte al fet de ser observats.

Finalment, també és cert que “observació” pot voler dir observar simplement o observar i participar activament –poc o molt– allà on és possible fer-ho. En el nostre cas, la majoria de vegades es va optar per una participació discreta, potser imperceptible, quan es podia. Tot i que es va respectar el rol d'observadors i no es va compartir la docència, tampoc no es va saber limitar a una observació freda i distant. Els observadors donaven un cop de mà als alumnes quan era possible, preguntaven, i si calia renyaven o cridaven l'atenció per tal que escoltessin o fessin el que tocava. Entrar a la classe és ser-hi, és estar-hi, i es feia impossible estar-hi sense fer res, sense ajudar un noi amb la suma, o fer una mirada seriosa al que no calla.

No es van resoldre tots els dubtes entre els graus de prudència i implicació però es va anar creant un equilibri propi i diferent en cada grup i amb cada professor. De mica en mica, i més en èpoques posteriors a la primera immersió, i en l'observació de qüestions més puntuals de l'agenda de treball, la implicació va perme-

“Observació” pot voler dir observar simplement o observar i participar activament. En el nostre cas es va optar per una participació discreta.

Tot i que es va respectar el rol d'observadors i no es va compartir la docència, tampoc es va limitar a una observació freda i distant.

Alguns professors van manifestar la seva sorpresa davant l'efecte positiu de ser vistos des d'una altra mirada, que els feia de mirall i els podia servir per reflexionar sobre la pròpia pràctica.

Per als observadors va ser més enriquidor encara.

Sense la presència dels observadors poques coses s'haurien pogut fer de la mateixa manera.

tre proposar, suggerir i aportar material o activitats que podien semblar adients. En el cas de la tutoria, cada observador va fer el seguiment d'un mateix grup al llarg del curs i això els va facilitar agafar un paper més col·laborador amb les tutores respectives.

Així doncs, no es van convertir ni en espies ni en jutges, van aconseguir un bon clima i fins i tot alguns professors i professores van manifestar la seva sorpresa davant l'efecte positiu de ser vistos des d'una altra mirada, que els feia de mirall i els podia servir per reflexionar sobre la pròpia pràctica.

Per als observadors va ser probablement molt més enriquidor encara. Entrar a les aules va significar veure, estar, tocar, escoltar, parlar, constatar, viure de prop, patir també a vegades, riure, emocionar-se amb detalls del dia a dia. Saber molt millor no només quin tipus d'exercicis es fan a classe de català sinó, també, quina cara hi posen els alumnes, i endevinar, igual que saben fer els professors, quan n'hi ha una que ha vingut amb un mal dia, o si un altre està enamorat.

Creiem sincerament que sense aquesta presència poques de totes les altres coses s'haurien pogut fer de la mateixa manera. La immersió ens va ensenyar que la realitat d'un centre es pot conèixer en un grau raonable dins un temps determinat. La continuïtat de la participació a les aules ens va ensenyar que la realitat té mil matisos, canvis i una complexitat per redescobrir contínuament.

Retorns d'observació i informació

Com convertir allò que veien en quelcom útil i aprofitable per a tothom? Una de les primeres propostes va consistir a elaborar petits documents, centrats en algun

aspecte d'allò que s'havia observat, que es podien lliurar a tot el professorat amb la voluntat de facilitar la presa de consciència, la reflexió personal i el debat.

Els “retorns” són, doncs, documents breus (d'una pàgina a doble cara aproximadament) on es recollien dos aspectes: el que havien vist i què pensaven sobre allò vist. Aprofitaven per plantejar o introduir línies de debat i, especialment durant la primera etapa d'observacions, es van incorporar al debat alguns d'aquells aspectes com a punt de l'ordre del dia en els equips docents i altres espais de reunió i trobada. Alguns canvis que els equips de professorat van decidir engegar, com ara disposar les taules agrupades de manera que facilitessin el treball en petits grups o dedicar un espai a la paret de l'aula per recollir aspectes propis de la tutoria del grup classe, són fruit d'aquelles primeres reflexions entorn dels escrits dels observadors, que els professors havien rebut.

El ventall d'aspectes i de retorns que es van fer en el conjunt dels dos anys (tot i que especialment en el primer), centrats en l'observació de les aules, són els següents:

- L'organització de les aules (espai).
- La decoració de les aules.
- Una experiència excepcional: *El Periódico* a l'institut.
- L'elecció de delegats i les activitats ritualitzades.
- Les claus del lavabo i l'aprenentatge de les normes.
- Recursos per a la convivència.
- Del patir parlant de casos en parlar de manera útil sobre l'alumnat.
- L'hora de tutoria.
- Primeres observacions sobre les llengües.

Els “retorns” són documents breus (d'una pàgina a doble cara) on es recollien dos aspectes: el que havien vist i què pensaven sobre allò vist.

Alguns canvis que es van engegar són fruit d'aquelles primeres reflexions entorn dels escrits dels observadors.

A més dels retorns centrats en l'observació de les aules, es van anar elaborant documents més informatius amb els mateixos objectius de presa de consciència o coneixement, reflexió, i debat.

Una escena usual al llarg del projecte era que tot el professorat trobés el mateix matí un text al seu armariet.

- Els grups flexibles: encerts i dificultats.
- Els grups heterogenis.

Però, a més dels retorns exclusivament centrats en l'observació de les aules, es van anar elaborant també documents més informatius que es repartien a tot el claustre amb els mateixos objectius de presa de consciència o coneixement, reflexió, i debat. Aquests documents van ser diversos:

- “Què pensem del nostre institut”: on es recollien les conclusions de tot el treball dut a terme amb l'alumnat sobre els seus propis interessos i sobre les necessitats de funcionament de l'institut.
 - Actes i resums de debats del professorat: les actes es feien arribar a tot el professorat.
 - Dossiers d'informació sobre aspectes discutits en reunions de treball o reunions pedagògiques: sobre l'acompanyament educatiu i la funció tutorial, sobre la participació de l'alumnat, sobre les llengües.
 - Textos d'elaboració pròpia en relació amb continguts que calia treballar o elaborar: les agrupacions flexibles, els projectes d'integració de matèries, l'aprenentatge cooperatiu, etc.
 - Buidats d'informació sobre l'estat de la qüestió respecte al treball de llengües (llistat de materials utilitzats, llistats de materials disponibles, etc.).
 - Buidats d'informació respecte de l'acció tutorial (objectius consensuats pels diferents equips, índexs d'activitats realitzades a cada nivell, etc.).

En definitiva, una escena més o menys usual al llarg dels dos anys de projecte era que tot el professorat trobés el mateix matí un text al seu armariet. És cert: no sempre van ser llegits, o no els va llegir tothom. Però en

conjunt van ser molt ben valorats com una estratègia capaç de fer replantejar aspectes de la pròpia pràctica. Com deia una professora, “a molts ens ha ajudat a reflexionar sobre la pròpia pràctica i ens ha fet replantejar algunes coses... Obliguen a aturar-se un moment en la cursa diària i reflexionar sobre què fas i per què ho fas”.

Retorn de diagnòstic

Si bé els retorns de les observacions es van iniciar al començament del projecte i es van mantenir fins al final, hi ha almenys un document que mereix una atenció especial. Es tracta del document de treball que, seguint el disseny inicial del projecte, volia aportar un diagnòstic relativament complet sobre el centre i elements per concretar les línies de treball després de la primera fase d'immersió.

Fer aquest document no va resultar senzill. Es tractava no ja de suggerir algun tema de reflexió sinó de posicionar-se sobre aquelles pràctiques més encertades i menys encertades del centre, subratllar pràctiques especialment positives però també qüestionar dinàmiques assumides per tot el professorat...

Es tracta d'una dificultat inherent a qualsevol document que s'apropi a un informe d'avaluació o d'anàlisi sobre un centre, en el qual persones externes es posicionen respecte a les pràctiques que s'hi duen a terme. Per aquest motiu, és important mantenir la idea que l'informe no ha d'entendre's com un informe final, sinó com un punt de partida des del qual començar a treballar.

Amb aquest desig, i malgrat el nom de “diagnòstic”, es va intentar que el document fos breu al màxim (es va

El retorn de diagnòstic va ser un document de treball que volia aportar un diagnòstic relativament complet sobre el centre i elements per concretar les línies de treball.

Es tractava de posicionar-se sobre les pràctiques, subratllar les que semblaven especialment positives i també qüestionar dinàmiques assumides per tot el professorat...

El document estava dividit en quatre parts: “Aspectes a millorar”, “Línies de treball”, “Propostes per engegar”, i “Més propostes per considerar”.

La presentació del document al claustre va anar acompanyada de valoracions sobre aspectes que constituïen bones pràctiques a l'institut.

Aquell document-diagnòstic més que un resultat va ser un estímul per al debat.

limitar a sis pàgines), i que formulés directament línies i accions concretes de millora per debatre al claustre. El document estava dividit en quatre parts. La primera, “Aspectes a millorar”, era un breu resum de tots els problemes que vèiem que patia el centre; la segona, “Línies de treball”, apuntava diferents línies d'actuació que podrien resumir i agrupar els problemes esmentats; la tercera, “Propostes per engegar”, resumia les sis propostes de treball més concretes que l'equip havia escollit com les més encertades per començar, i l'últim apartat, “Més propostes per considerar”, era un llistat de propostes concretes que també es podien engegar si el professorat ho creia convenient.

La presentació del document al conjunt del claustre va anar acompanyada de valoracions sobre aquells aspectes que constituïen bones pràctiques a l'institut, i que de fet ja s'havien anat comentant en els retorns de les observacions i en les converses amb el professorat. El que va resultar nou en aquest cas va ser l'explicitació de les dificultats que calia encarar i que plantejàvem com a prioritàries.

Vam tornar molt poc sobre aquell document-diagnòstic. En efecte, més que un resultat va ser un estímul per al debat. Van ser altres sessions, i altres documents fruit d'acords més amplis, els que van concretar els camins que realment seguiria el projecte. Amb els anys, potser canviaríem coses d'aquell diagnòstic, però no aquesta idea de fer-ne una eina d'avançar tan discreta com fos possible i de donar més importància als documents que inclouen més punts de vista.

Participació a les reunions del centre

Amb la mateixa voluntat de conèixer de prop, o des de dins, el dia a dia de l'institut, vam mantenir una presència bastant constant en alguns dels espais de trobada, debat i decisions que tenen els professors i les professores de l'institut.

Les reunions tenen un pes molt important en la vida d'un centre educatiu, i el tenen en la vida diària de l'IES Miquel Tarradell. És en aquests espais on sorgeixen dubtes, necessitats, alternatives i respostes a les situacions que el dia a dia va plantejant i que, en una proporció molt important, no estaven previstes. Es prenen infinitat de petites decisions, es comparteix informació i, de vegades, es debaten diferents punts de vista entre el professorat.

El sentit de la presència en les reunions es troba per tant, d'una banda, en el coneixement, que inclou tots aquells petits detalls que ocupen mestres i professors i que no estan relacionats amb el projecte, i de l'altra, en les oportunitats que aquestes brindaven per detectar dubtes, encerts i dificultats en relació amb el desenvolupament de les línies de treball pròpies de l'«Educar millor és possible». Com ja hem comentat, sovint s'introduïen aspectes propis del projecte i aspectes de reflexió a l'ordre del dia de les reunions habituals, per exemple en relació amb les observacions i retorns.

Concretament, els espais de reunió als quals vam assistir van ser: els claustres, els equips docents i les reunions de tutors i departaments. Els claustres són els espais de reunió de tot el professorat del centre; es realitzen un cop al mes aproximadament fora de l'horari lectiu (dimecres a la tarda) i s'hi informa i s'hi prenen decisions sobre aspectes que afecten el centre en conjunt: qüestions de calendari, festes i activitats “excep-

Les reunions tenen un pes molt important en la vida d'un centre educatiu, i el tenen en la vida diària de l'IES Miquel Tarradell.

Amb la voluntat de conèixer de prop el dia a dia de l'institut, vam mantenir-hi una presència constant.

Els espais de reunió als quals vam assistir van ser: els claustres, els equips docents i les reunions de tutors i departaments.

Vam estar presents en tots els claustres independentment que es tractés o no del projecte.

Vam optar per fer equips docents tan tancats com fos possible. És a dir, mirant de limitar la docència al mínim de nivells, i adscriuint cada persona a un equip docent determinat.

cionals”, canvis en la legislació educativa, obres i reformes de l’edifici, organització de les avaluacions, valoració de projectes o d’aspectes educatius, qüestions de convivència a l’institut, qüestions de la situació administrativa del professorat, etc. Sovint, un dels punts de l’ordre del dia dels claustres va tenir relació amb el projecte d’“Educar millor és possible”. De totes maneres, vam estar presents en tots els claustres independentment que es tractés o no del projecte.

Els equips docents estan formats per tots els professors i professores que imparteixen classe a un nivell docent. A l’ESO, per tant, hi ha quatre equips docents, de primer a quart d’ESO. Com que els professors solen fer classe a diversos nivells (per exemple, un professor de Matemàtiques pot donar classe perfectament a tots o gairebé tots els nivells), l’organització dels equips docents es fa especialment difícil. A l’IES Miquel Tarra-dell es va optar (després de fer la prova pilot amb el nivell de primer d’ESO durant un curs escolar) per fer equips docents tan tancats com fos possible. És a dir, mirant de limitar la docència al mínim de nivells, i adscriuint cada persona, fins i tot el professorat de matèries com Música i Educació Física, per les quals passen tots els alumnes del centre, a un equip docent determinat. D’aquesta manera, setmanalment es feien les reunions de cada equip docent al mateix moment (dimecres a darrera hora). Els temes que se solen tractar en les reunions d’equip docent fan referència als grups d’alumnes del nivell, a qüestions acadèmiques, sortides i altres activitats, valoracions de l’evolució del grup, postures a prendre col·lectivament davant de situacions conflictives, alumnes en concret i problemàtiques amb professors en concret. L’organització dels equips tancats facilita:

- Fomentar la innovació i la integració de pràctiques educatives, i compartir la informació amb la resta de l'equip.
- Treballar interdisciplinàriament i facilitar la realització de projectes i la relació entre diferents aprenentatges.
- Fer un seguiment del funcionament dels grups flexibles de llengües.
- Fer una acció tutorial forta i compartida pel conjunt del professorat.

En definitiva, els equips docents permeten estar per l'alumne, pel grup classe i per l'equip de professors. Es va procurar mantenir una continuïtat, assignant a cada persona de l'equip extern un nivell concret (la qual cosa també va significar diferent regularitat i continuïtat en la presència als diferents equips, en funció de les disponibilitats de cadascú).

Les reunions de tutors i tutores també són setmanals i es refereixen als grups classe d'un mateix nivell. En aquest cas, però tan sols es troben el coordinador/a i els tres tutors/es de cada nivell, dins l'horari lectiu. Es tracta de reunions que poden ser repetitives respecte a les dels equips docents o poc operatives, però que es van omplir de contingut amb la preparació de les sessions setmanals de tutoria i l'elaboració d'una planificació que pogués romandre al centre, a més d'una certa preparació o revisió, segons el cas, de la reunió de nivell. Lògicament, es van assignar les mateixes persones que en el cas dels equips docents (qui anava a l'equip docent de primer anava també a la reunió de tutors de primer).

Finalment, si aquests dos tipus d'organització són "horitzontals", l'organització clàssica del professorat a l'ensenyament secundari és la "vertical" del departa-

Els equips docents permeten estar per l'alumne, pel grup classe i per l'equip de professors.

Les reunions de tutors es refereixen als grups classe d'un mateix nivell, però tan sols es troben el coordinador i els tres tutors de cada nivell, dins l'horari lectiu.

ment d'àrea. Com en molts altres centres, la tendència és combinar la coordinació per àrees bo i enfortint, o fins i tot prioritant, aquella coordinació d'aspectes relacionats amb l'educació integral dels joves que es fa en les reunions d'equip docent. Les reunions de departament es feien quinzenalment (si bé, a la pràctica, el ritme i el calendari ajustat ha fet reduir-ne la freqüència) i, tot i que en menor grau, també hi va assistir l'equip extern.

Què feia l'equip extern a les reunions? Bàsicament, escoltar i aprendre.

Què feia l'equip extern a les reunions? Bàsicament, escoltar i aprendre. Vam viure els mateixos dilemes entre la prudència i el grau d'intervenció que en el cas de l'observació, o potser fins i tot més. Partíem d'una menor negociació prèvia amb el professorat sobre el paper a les reunions, de manera que es va optar, també en aquest cas, per una bona dosi de prudència. De totes maneres, això va variar amb relació a molts aspectes: el pas del temps i la normalització que permet la presència de persones "externes" en un espai intern de l'institut, dels temes que s'estiguessin debatent, dels moments i dels equips, i dels caràcters. En alguns casos vam arribar a intervenir en valoracions sobre l'evolució d'un grup d'alumnes o vam aportar informació sobre alguns alumnes en particular, o vam argumentar una postura o una altra, o vam exposar algun tema que ens semblava important no oblidar, o ens vam oferir a col·laborar amb algunes tasques; en altres senzillament callàvem.

El punt de vista extern permet analitzar des d'una postura no implicada aspectes millorables en la dinàmica de presa de decisions de l'institut.

El punt de vista extern té la comoditat que permet analitzar des d'una postura no implicada aspectes millorables en la dinàmica dels mecanismes de presa de decisions de l'institut, l'efectivitat d'un espai que ocupa un lloc important en les tasques del professorat. Estem convençuts que es tracta d'un aspecte a treballar molt més des de la investigació i la teoria educativa. I

també que, en un procés de canvi institucional, han de rebre una atenció preferent com a decisius els moments quotidians que construeixen dissensos i consensos i que fan avançar la pràctica cap a una orientació determinada.

Reunions *ad hoc*

Vam intentar que el canvi pedagògic pogués impulsar-se al màxim des dels espais regulars de reunió i treball del professorat a l'institut. Vam veure com per exemple els equips docents, les reunions de tutors o els claustres es convertien en espais on s'impulsava la discussió pedagògica sobre els temes que anaven apareixent. No obstant això, qualsevol treball que implica incloure nous temes a l'activitat habitual demana una dedicació específica, difícilment assumible en la seva totalitat en una agenda que ja va plena.

Per això es van convocar reunions “extraordinàries”, a remolc de les necessitats del moment, que permetessin un espai imprescindible de deliberació. Un període especialment intens en aquest sentit va ser el mes després d'haver presentat el diagnòstic d'aspectes de millora de l'institut i de propostes d'actuació. Calia decidir si es feien agrupaments flexibles, com es podien tirar endavant projectes d'integració de matèries, o com treballar en l'acció tutorial. Però havien de ser decisions informades, reflexionades i deliberades, per la qual cosa es va establir un calendari de reunions voluntàries en les quals es tractaven aquestes qüestions, de manera que cadascú podia escollir anar a aquella que més li interessés.

Lògicament, no tothom va participar en aquestes reunions. Alguns temes i alguns dies van tenir més èxit.

Vam intentar que el canvi pedagògic pogués impulsar-se des dels espais regulars de reunió i treball del professorat. Però com què qualsevol treball que implica incloure nous temes a l'activitat habitual demana una dedicació específica, es van convocar reunions “extraordinàries”.

Tot i ser reunions en les quals no es prenen decisions l'intercanvi d'opinions va anar creant un entramat de possibilitats.

La implementació de canvis educatius després d'una deliberació conjunta no té res a veure amb la implementació dels mateixos canvis sense el procés previ de discussió.

Però tothom va saber que tenia l'oportunitat de participar en els debats, i van contribuir enormement a crear el coneixement compartit entre els membres del claustre per prendre decisions posteriorment. Tot i ser reunions en les quals no es prenen decisions directament, l'intercanvi d'opinions i punts de vista va anar creant un entramat de possibilitats, va anar clarificant desitjos i puntualitzant perills o punts febles en els plantejaments. De cada reunió se'n va fer una acta que després circulava en paper i es penjava en una pàgina web. D'aquesta manera, els debats eren públics i transparents.

Pensem que la implementació de canvis educatius després d'una deliberació conjunta no té res a veure amb la implementació dels mateixos canvis sense el procés previ de discussió. Al capdavant, la participació en la presa de decisions compromet les persones més estretament amb aquestes decisions, i això és el que va passar en el nostre cas. Les reunions *ad hoc* van facilitar no només un espai d'intercanvi de coneixements i de reflexió sobre la pràctica mateixa, ja valuós per si sol, sinó que també van crear un estat d'opinió i un vincle amb les decisions preses sense el qual no s'haurien pogut tirar endavant les accions de la mateixa manera.

Durant el segon any, com comentarem tot seguit, vam buscar altres formes de deliberació i reflexió conjuntes. Alhora, però, algunes reunions van ser una barreja entre habituals i del tipus *ad hoc*. Per exemple, el treball del primer cicle entorn de la participació i l'acció tutorial, o les reunions de coordinació de llengües, que pretenien encabir-se en la dinàmica dels departaments, en la pràctica van ser reunions *ad hoc* per a l'aplicació i la millora de les accions empreses.

Reunions pedagògiques

La realització de les reunions *ad hoc* durant el primer any, a més de permetre arribar a un estat de consens com a punt de partida, va posar de manifest la necessitat de trobar altres espais, complementaris als que ja hi havia en el marc de les reunions habituals del dia a dia de l'institut, per al debat i la construcció de propostes consensuades. D'altra banda, també observàvem que moltes experiències i pràctiques que alguns professors duïen a terme al centre individualment no eren conegudes pel conjunt del claustre, i que en general hi havia poques oportunitats per a l'intercanvi d'experiències i opinions, i per a la reflexió.

Partint del fet que el treball en equip, el diàleg, la reflexió sobre la pròpia pràctica i sobre aquelles accions que es poden emprendre per avançar en una determinada direcció són necessaris per donar suport als processos d'innovació i millora, tant en el centre com a l'aula, vam proposar un calendari de sessions que havien de tenir caràcter de formació interna. El claustre va aprovar la idea i es va aconseguir, també, que el Departament d'Ensenyament reconegués aquesta activitat en el seu Pla de Formació i, per tant, hi reconegués la participació del professorat. Aquest plantejament, acordat pel claustre, comportava que hi havia en principi l'acord d'assistir a les reunions.

Ens agradaria subratllar algunes característiques que trobem que són fonamentals en el disseny d'aquestes activitats de formació.

- En primer lloc, es tracta d'un model de formació interna de centre, partint de la seva autonomia i orientat a la millora de la cultura del centre mateix, i entendent-lo, per tant, no com un mecanisme de formació in-

Les reunions del primer any, a més de permetre arribar a un estat de consens com a punt de partida, van posar de manifest la necessitat de trobar altres espais per al debat.

Vam proposar un calendari de sessions que havien de tenir caràcter de formació interna. I es va aconseguir que el Departament d'Ensenyament reconegués aquesta activitat en el seu Pla de Formació.

dividual sinó també de formació del col·lectiu i de creació de consens.

- Estaven basades en l'intercanvi i el diàleg entre les persones participants, i no en les exposicions de persones expertes externes al centre. Si bé aquesta possibilitat no es descartava, el paper de les persones participants no és només receptiu i d'altra banda són considerades elles mateixes com a expertes reflexives de la pròpia pràctica.

- En tractar-se de sessions on participa tot el claustre, es combinava el debat, tant de les experiències pràctiques com de les qüestions de fons, amb la proposta, articulació o fins i tot l'adopció de decisions. No es tracta només de reflexionar, en algunes ocasions també servien per fer operatives les qüestions que es tractaven.

Les “reunions pedagògiques” constaven de dues parts: en un primer moment, un professor o dos exposaven una experiència pràctica que es duia a terme dins de l'institut. A la segona part de la sessió, es tractava un tema pedagògic prèviament acordat.

Totes les “reunions pedagògiques”, com finalment van ser anomenades, van tenir un format similar, que constava de dues parts ben diferenciades: en un primer moment, un professor o dos exposaven una experiència pràctica que es duia a terme dins de l'institut. Després de l'exposició, sovint acompanyada d'una presentació en Power Point, la resta de companys i companyes feien preguntes, aportaven opinions i, finalment, escrivien algunes idees per millorar en un full que lliuraven al professor.

A la segona part de la sessió, es tractava un tema pedagògic prèviament acordat, que es presentava i es treballava de manera diferent en cada cas. En algunes ocasions van ser els membres de l'equip extern els qui van fer una presentació del tema. En altres casos, el claustre va preparar una presentació de diferents punts de vista d'un mateix tema. A vegades es van preparar documents escrits i altres no. Sovint, la presentació es

va treballar o discutir a través de petits grups, que podien coincidir o no amb equips docents.

Experiències que es van treballar:

- Agenda 21 a l'Àrea d'Experimentals
- La mediació entre alumnes
- Projecte d'integració de matèries i TIC de tercer d'ESO
- Activitats d'Escolarització Compartida
- L'acollida al centre

Temes que es van treballar:

- L'aprenentatge cooperatiu
- La participació de l'alumnat a l'institut
- L'avaluació dels aprenentatges
- Les relacions amb l'entorn
- Avaluació del projecte
- Continuitat de la millora pedagògica a l'institut

Suport i tasques diverses

Si la millora necessita d'espais de reflexió, també necessita temps, hores de feina per a la preparació i elaboració de tots els recursos necessaris. Així doncs, una de les funcions que l'equip extern va procurar cobrir va ser el suport en feines i tasques diverses relacionades amb el projecte.

La idea és que, si es decideix de fer coses noves al mateix temps que es continua amb tot el que es feia habitualment, no faran mai nosa més mans disposades a col·laborar en les tasques. L'equip extern disposava d'un temps per oferir i en va voler destinar una part a fer tasques de suport com les següents:

L'equip extern disposava d'un temps per oferir i en va voler destinar una part a fer tasques diverses relacionades amb el projecte.

- preparar un dossier d'orientació per a la tutoria de quart,
- elaborar un petit informe de valoració del crèdit d'acollida de primer,
 - preparar, conjuntament amb una professora nova, materials i fitxes didàctiques per a la classe de llengua,
 - intercanviar llibres i activitats per a l'aprenentatge de les llengües,
 - col·laborar en l'organització de la cadena humana per la pau,
 - participar en el jurat dels Premis de Sant Jordi, vbuscar informació sobre projectes de treball centrats en temàtiques de Ciències de la Naturalesa,
 - elaborar una llista de pel·lícules que es poden veure a les hores de tutoria,
 - elaborar una proposta entorn de les comissions i càrrecs que es poden dur a terme a les tutories de primer cicle,
 - elaborar una activitat d'aprenentatge cooperatiu entorn de la figura d'Antoni Gaudí,
 - elaborar materials diversificats sobre l'aparell respiratori conjuntament amb una professora de la matèria,
 - ajudar a elaborar materials amb suport informàtic,
 - preparar exercicis gramaticals conjuntament amb una professora,
 - a més de les tasques d'elaboració de materials o de propostes educatives, van col·laborar a aplicar-los a l'aula en bastants casos, i
 - recollir materials, articles i informacions dels aspectes debatuts, per tal d'ajudar a la clarificació i presa de decisions.

En definitiva, aquest “temps pedagògic” o “intelligent” va estar a disposició de l'aplicació de les accions decidides pel claustre, i que els acaba duent a terme, en molts casos, un professor, o es duen a terme en una aula. En general, els professors i els equips de treball van valorar poder disposar d'aquest suport que no es troba en l'organització habitual dels centres.

Coordinació amb persones del centre i l'entorn

Un element amb què no havíem comptat gaire al principi, i que va esdevenir una gran ajuda i un enriquiment per al projecte, va ser la col·laboració amb aquelles persones que reforcen la tasca educativa del centre sense mantenir-hi una presència diària, complementant l'equip estable de professorat.

I és que, realment, l'entorn té molts recursos i ganes de col·laborar amb les escoles i els instituts. En primer lloc hi ha la Inspecció Educativa i els serveis educatius compartits vinculats al Departament d'Ensenyament; altres serveis vinculats a l'Administració local; els centres de recursos pedagògics; els professionals dels Serveis Socials que fan el seguiment dels casos de risc social, absentisme o altres problemàtiques; els educadors socials que treballen conjuntament amb aquests Serveis; entitats del barri que ofereixen activitats de reforç escolar, de lleure, d'acompanyament i d'inserció; associacions de veïns del barri i altres entitats socials, i persones no tan estretament vinculades al barri però sí a la universitat (per exemple alumnes en pràctiques en algun d'aquests espais que hem anomenat). Moltes persones que estan més que disposades a treballar conjuntament per millorar l'educació dels nois i noies del barri. De la mateixa manera, també els centres edu-

Un element de gran ajuda i d'enriquiment va ser la col·laboració amb aquelles persones que reforcen la tasca educativa del centre sense mantenir-hi una presència diària.

I és que l'entorn té molts recursos i ganes de col·laborar amb les escoles i els instituts.

catius es preocupen cada vegada més per treballar en xarxa. Tot això fa que sigui complicat trobar maneres operatives de dur-ho a la pràctica. Per exemple, en els casos de professionals que passen rotativament per diferents centres i que, potser només van una vegada a la setmana a cada un, les col·laboracions palesen la necessitat de més continuïtat.

Per motius com aquest, la col·laboració va ser beneficiosa per a totes les parts: en el marc del nostre projecte, la col·laboració amb la responsable del Programa d'Educació Compensatòria va sorgir arran d'algunes converses informals i va resultar fonamental per a la preparació del fons de materials de llengua. L'equip extern hi va trobar suport, coneixements i experiència molt valuosos, i la responsable va poder impulsar una resposta a una necessitat que havia detectat ja molt abans. I va passar quelcom semblant en el cas de la col·laboració amb la responsable del Punt d'Informació i Dinamització dels Centres d'Educació Secundària (PIDCES): per ella, que venia a l'institut a l'hora del pati, va significar un suport i poder fer millor un seguiment de les accions de dinamització que empenia. Per nosaltres, va ser una empenta, i va fornir-nos altres idees per treballar quelcom que ja estàvem impulsant. I propostes com l'associació d'alumnes haurien resultat molt més complicades amb els esforços de només alguns de nosaltres.

En definitiva, vam comprovar que la coordinació i el treball amb tot l'entramat de recursos, serveis i entitats que es troben a l'entorn de l'escola es poden rendibilitzar molt i donar fruits importantíssims. A més de ser una línia de treball pròpia d'un projecte de millora educativa, és també una potent estratègia de treball per al procés de canvi mateix.

Vam comprovar que la coordinació i el treball amb tot l'entramat de recursos, serveis i entitats que es troben a l'entorn de l'escola es poden rendibilitzar molt i donar fruits importantíssims. A més de ser una línia de treball pròpia d'un projecte de millora educativa, és també una potent estratègia de treball per al procés de canvi.

Moments d'avaluació

Les accions d'avaluació van tenir una presència constant durant tot el procés d'intervenció desenvolupat a l'IES Miquel Tarradell. La preocupació per treure el màxim profit de l'experiència, junt amb els escassos referents amb què comptàvem per recolzar-nos i comparar la nostra feina, ens van obligar a mantenir una activitat avaluadora quasi ininterrompuda. Bé com a actitud habitual dels participants externs, o bé com a estratègia expressament pensada per contrastar algun aspecte del procés, l'avaluació es va convertir en un hàbit de les reunions i en una ocupació periòdica de l'equip.

L'objectiu de les diferents tasques avaluadores que es van emprendre i de l'actitud habitual que va impregnar el dia a dia de l'experiència va ser doble: d'una banda, modular i millorar el procés de desenvolupament de la intervenció i, de l'altra, un cop arribat al final, extreure conclusions sobre els encerts i desencerts de la intervenció, i veure la conveniència i les possibilitats de futures accions semblants.

Pel que fa als àmbits on es van desenvolupar tasques d'avaluació, ens semblen especialment destacables els següents: les reunions de l'equip extern, les trobades amb l'equip directiu del centre o amb la comissió de seguiment del projecte, i les accions d'avaluació dirigides a tot el claustre.

Les reunions de l'equip extern podrien dividir-se en informals i formals. Les primeres fan referència a tots aquells moments de trobada espontània de tot l'equip o d'una part dels seus membres en els quals es feien anàlisis o comentaris sobre la feina desenvolupada. Aquests moments de trobada no programats van ser, però, habituals i força importants per regular el dia a dia del projecte. Doncs bé, aquestes reunions informals

La preocupació per treure el màxim profit de l'experiència, junt amb els escassos referents amb què comptàvem per comparar la nostra feina, ens van obligar a mantenir una activitat avaluadora quasi constant.

Tant les avaluacions resultants de les reunions informals com les que van sorgir de les reunions formals van ser una font de regulació constant del procés d'intervenció.

acostumaven a tenir un component d'anàlisi del conjunt del procés d'intervenció o de comentari sobre algun dels seus aspectes concrets que no s'allunyava gens ni mica dels esforços més sistemàtics d'avaluació. Junt amb aquesta microavaluació constant, l'equip es va reunir regularment –amb una freqüència mínima d'un cop al mes– durant tot el temps que va durar la intervenció per valorar-ne la marxa i per decidir les modificacions que en cada cas semblessin oportunes. Tant les avaluacions resultants de les reunions informals com les que van sorgir de les reunions formals van ser una font de regulació constant del procés d'intervenció.

El segon àmbit d'avaluació van ser les trobades amb l'equip directiu i amb la comissió de seguiment del projecte. Novament estem davant d'una instància no pensada exclusivament per avaluar el projecte, però que en certa mesura va esdevenir també un moment d'avaluació. De fet, en tots dos casos estem davant d'instàncies destinades a prendre decisions sobre la marxa d'alguns aspectes del projecte, però que de manera completament natural van convertir-se també en moments d'avaluació. És complex decidir com orientar, per exemple, les sessions de formació sense valorar com s'han desenvolupat les anteriors. Aquesta manera de procedir va ser habitual en la majoria de les qüestions abordades en les reunions tant amb l'equip directiu com les més escasses realitzades amb la comissió de seguiment del projecte.

El darrer àmbit d'avaluació són les accions dirigides al conjunt del claustre del centre. A més de les consideracions i avaluacions que de manera espontània els membres del claustre ens van dirigir durant tot el procés, aquí ens volem centrar especialment en les accions sistemàtiques d'avaluació que vam emprendre per copsar amb detall l'opinió del conjunt del claustre. Hi va

haver dos moments d'avaluació sistemàtica: un en finalitzar el primer any i l'altre quan es va acabar la intervenció. En tots dos casos es va voler conèixer l'opinió del claustre sobre el conjunt de la intervenció i sobre alguns dels seus aspectes concrets. L'objectiu va ser doble: el primer any va estar més orientat a modular el procés d'intervenció, i el segon any més dirigit a conèixer en què s'havia avançat i què quedava per fer i, també, veure el valor que podíem donar a una experiència de les característiques de la que havíem desenvolupat.

Pel que fa als passos del procés d'avaluació, en els dos anys van ser similars, encara que en el segon any van ser força més complets i exhaustius. El primer pas sempre va estar destinat a obtenir informació, normalment a través d'enquestes, entrevistes i reunions d'avaluació. El segon pas es va destinar a elaborar la informació i a redactar documents de retorn amb els resultats que es lliuraven a tots els membres del claustre. El darrer moment el vam destinar a presentar públicament els resultats i, sobretot, a discutir-los i extreure'n conclusions.

Tal com ja s'ha dit, l'avaluació en finalitzar el primer any es va limitar a un senzill qüestionari que pretenia detectar els aspectes positius i negatius que es percebien en el projecte i obrir un espai per fer noves propostes. Malgrat la simplicitat, ens va permetre copsar amb claredat l'opinió del claustre i, sobretot, els aspectes en què hi havia més coincidències.

L'avaluació final del projecte va ser més complexa. Va consistir en una enquesta general per recollir tots els punts de vista i totes les opinions, combinant dades quantitatives i qualitatives. L'enquesta tenia dues parts, una dedicada en exclusiva a la consideració del projecte "Educar millor és possible" i la segona dedica-

Hi va haver dos moments d'avaluació sistemàtica: un en finalitzar el primer any i l'altre quan es va acabar la intervenció.

L'objectiu de l'avaluació va ser doble: el primer any va estar més orientat a modular el procés d'intervenció, i el segon any més dirigit a conèixer en què s'havia avançat i què quedava per fer.

da a valorar altres accions pedagògiques del centre. Es va pensar que era un moment propici per reflexionar sobre aspectes del conjunt del funcionament del centre que anaven més enllà d'aquells que s'havien treballat especialment des del projecte d'intervenció. A més de l'enquesta, es van fer diferents reunions per tractar qüestions que es considerava necessari tractar amb més profunditat. En concret ens vam reunir amb l'equip directiu, amb els coordinadors de nivell per parlar de l'acció tutorial, amb tots els professors de llengua i amb la coordinadora de l'acollida. Els resultats obtinguts van ser presentats per escrit i discutits en diversos moments. Cal insistir en què aquest segon moment d'avaluació va mirar tant de valorar el que s'havia fet com d'obtenir coneixement per preveure les coses que el centre creia que havia de seguir fent en el futur.

Un temps personal. Cafès i passadissos

Els passadissos en un institut tenen molta vida: són el lloc de les trobades curtes, improvisades, o buscades. En aquests espais vam mantenir “minireunions” que formaven part del dia a dia del projecte.

Els passadissos en una escola o en un institut tenen molta vida: són el lloc per excel·lència de les trobades curtes, de vegades improvisades, de vegades buscades.

Amb una terrible sensació de perseguir la gent, o de fer-los perdre temps i hores extres, vam optar moltes vegades per perseguir un professor o un altre als passadissos. Veure algú que buscàvem que sortia d'una classe i anar-hi corrents al darrere abans que entrés a la següent era el pa de cada dia. Moltes vegades era per preguntar si havien llegit un retorn o quan el professor volia aplicar l'activitat que havíem preparat, etc. Es tracta de “minireunions”, que no quedaven registrades ni comptabilitzades, però que formaven part del dia a dia del projecte gràcies al format que va tenir.

Altres vegades, les trobades al passadís tractaven de “com te trobes”, “quina cara fas”, “quin vestit portes”, “com està la teva mare”, “com ha anat amb els pares del Carlos”, o “què en saps de la Cristina”, una altra mestra. Converses que es donaven també fent l'esmorzar del matí, algun cafè extra o algun dinar. Converses que van crear empaties i confiança més enllà del que es pot preveure i planificar a l'inici d'un projecte.

I no obstant, aquestes empaties –i simpaties– van ser fonamentals, per a tothom. Un equip de persones que vénen de fora no tenen l'obligació de fer-se amics de tothom, ni cal que aconseguixin un determinat grau de confiança amb ningú. No obstant, si hi ha la sort de poder viure bastant el dia a dia, val la pena fer-ho acompanyat dels protagonistes i gaudir de la complicitat que, mica en mica, va creant-se. També permet entendre millor els motius d'actuar d'una manera o d'una altra, les reaccions i els punts forts i febles que tots tenim. Les observacions i les propostes de canvi poden fer-se des d'una comprensió més rica.

Després d'aquest temps, podem dir que les mirades amb força de les persones del claustre són diferents. Sincerament, vam anar “agafant carinyo” a la gent amb qui treballàvem i, més enllà del futur del projecte i de les accions que vam emprendre, els desitgem a totes, des d'aquí, sort i ànim en allò que fan.

Col·laboració amb l'alumnat

Finalment, una de les estratègies que vam fer servir, que potser són poc usuals i que van esdevenir un tret característic i positiu, és la intervenció amb els nois i noies de l'institut. D'alguna manera, no ens vam poder imaginar treballar únicament amb el professorat i dei-

Les trobades al passadís van crear empaties i confiança més enllà del que es pot preveure i planificar a l'inici d'un projecte.

No ens vam poder imaginar treballar únicament amb el professorat i deixant els alumnes al marge de les discussions i de totes les accions de col·laboració.

xant els alumnes al marge de les discussions i de totes les accions de col·laboració.

És cert que els projectes de participació dels alumnes són, a vegades, projectes autònoms. El que és menys usual és que els projectes amb assessorament de professionals externs a un canvi institucional impliquin l'alumnat. El format i les condicions de temps i programació solen dificultar aquest treball conjunt, que en el nostre cas vam poder iniciar.

Com ho vam fer? D'una banda, l'impuls de la participació de l'alumnat, per exemple a través de l'Associació d'Alumnes i Exalumnes, va formar part juntament amb altres qüestions d'una línia de treball relacionada amb la participació i l'entorn. No obstant, i a banda d'entendre-la com a contingut, la relació i el treball amb l'alumnat es va entendre com un procediment i una estratègia metodològica en el desenvolupament del projecte.

Per començar, de la mateixa manera que vam voler conèixer l'institut, les classes, les reunions o les preocupacions dels professors, vam voler conèixer els alumnes i les seves inquietuds. En aquest sentit, la participació a les classes ens va facilitar el contacte amb ells, conèixe'ls, poder establir-hi converses. Les tutories encara més, ja que, en el segon any, la implicació i participació regular a la tutoria d'un curs va enfortir els vincles amb els grups d'alumnes i el coneixement va anar més enllà d'una mirada superficial. I vam aprofitar també el passadís, la sortida de l'escola, algunes excursions o activitats lúdiques, que van propiciar moments de trobada, per apropar-nos-hi.

Però també vam considerar important conèixer les seves opinions en relació amb l'educació que rebien i, en la mesura del possible, crear també espais per al debat i perquè ells mateixos formulessin propostes de

Vam considerar important conèixer les opinions de l'alumnat en relació amb l'educació que rebien i crear espais per al debat i perquè ells mateixos formulessin propostes de millora.

millora. Una primera activitat en aquest sentit va ser el treball a partir d'una enquesta que es va passar a tot l'alumnat a través de les classes de tutoria. Als nois i noies se'ls demanava: “tres coses que t'agraden de l'institut”, “tres coses que no t'agraden”, i propostes o suggeriments. Amb el conjunt de les respostes van sortir moltes idees, i molt bones. Els delegats les van mirar, resumir i van fer murals a cada nivell amb les més significatives. Alhora, un dels documents de retorn al professorat va consistir precisament en el resum de les propostes.

De cara al futur, s'ha manifestat la necessitat d'una millora dels calendaris i de l'organització de les reunions de delegats, ja que poden constituir també espais privilegiats per engegar o supervisar millores al centre.

Finalment, com explicarem més endavant, es va donar suport a l'impuls de l'Associació d'Alumnes i Exalumnes i, a través seu es van realitzar propostes com els tallers de ball, les lligues de bàsquet o la festa de final de curs.

De la mateixa manera que hem valorat el tracte amb l'equip d'ensenyants, ens sembla honest i pràcticament un deure reconèixer, des d'aquestes pàgines, el tracte amb els alumnes de l'institut. Per nosaltres va ser no només una manera de treballar sinó, també, una manera de gaudir del projecte, de fer-lo humà. Els agràïm a tots ser d'aquesta manera que “enganxa” i de mantenir, en unes circumstàncies sovint ben difícils i complicades, tantes ganes d'aprendre i de viure.

6. PRINCIPALS INNOVACIONS VINCULADES AL PROJECTE

Si fins aquí hem parlat de les fases del projecte i de les estratègies o procediments utilitzats per promoure el canvi, a continuació comentarem els continguts concrets de les innovacions que es van emprendre. Per fer-ho, estructurarem el capítol en les tres línies principals que es van aprovar després de la fase de diagnòstic i presa de decisions: acció tutorial, agrupament de l'alumnat i llengües, i innovació pedagògica.

Acció tutorial

L'acompanyament educatiu com a eix de treball

Des de les primeres definicions del projecte un dels eixos de treball consistia en l'acompanyament educatiu en un sentit ampli, entenent-lo com totes aquelles accions educatives que van més enllà del seguiment estrictament escolar.

Des de les primeres definicions del projecte “Educar millor és possible” un dels eixos de treball consistia en l'acompanyament educatiu en un sentit ampli, entenent-lo com totes aquelles accions educatives que van més enllà del seguiment estrictament escolar i que es refereixen a l'alumne individualment, dins el grup, en les seves famílies i en la xarxa de recursos del seu entorn. Aquest treball va passar fonamentalment per l'aprofundiment i la millora de l'acció tutorial, que correspon i s'ha d'exercir de forma compartida per tots els professors/es que intervenen en un grup d'alumnes però en la qual, de totes maneres, el tutor o la tutora té un paper fonamental.

El tutor o la tutora és un professor que assumeix la responsabilitat de vetllar per l'acompanyament educa-

tiu complet d'un grup d'alumnes, és a dir, treballar amb cada un dels alumnes i amb el conjunt del grup classe, aquells aspectes educatius que escapen de la instrucció de cada matèria, incloent les relacions amb les famílies, i coordinar les intervencions de la resta del professorat de manera que mantinguin una coherència. Si bé no hi ha una especialització entre professors que es dediquen a la formació integral dels alumnes i altres que es dediquen a la instrucció acadèmica, perquè ambdues responsabilitats són inseparables, els tutors són els qui garanteixen que cada alumne pugui gaudir d'un referent al llarg del curs escolar. També tenen un paper important com a referent del grup sencer d'alumnes i com a responsables que el grup en qüestió sigui un espai positiu de convivència i d'aprenentatge, i són també els que afronten els conflictes i les dificultats que sorgeixin. Ser tutor o tutora és, per tant, una gran responsabilitat, comporta una dedicació temporal no plenament reconeguda en l'horari laboral i per a la qual en general s'ha adquirit molt poca formació. Els esforços, en contrapartida, els recompensa la implicació i complicitat amb l'alumnat, que donen un sentit més profund a la tasca educativa que es desenvolupa.

Així doncs, és amb els tutors i tutores especialment amb qui es va realitzar aquesta tasca, ampliant el debat a tot el claustre. De fet, si totes les accions del projecte "Educar millor és possible" van estar acompanyades de processos de reflexió formativa sobre la pròpia pràctica, el camp de l'acompanyament educatiu i l'acció tutorial potser va ser un dels que més atenció va rebre. Dels deu primers documents de retorn que es van elaborar, cinc es van destinar a parlar sobre aspectes que feien referència a l'acompanyament educatiu en diverses direccions. A tall d'exemple, un dels temes, i que es va discutir a més en una sessió pedagògica, era

Si bé no hi ha una especialització entre professors que es dediquen a la formació integral dels alumnes i altres que es dediquen a la instrucció acadèmica, perquè ambdues responsabilitats són inseparables, els tutors són els qui garanteixen que cada alumne pugui gaudir d'un referent al llarg del curs escolar.

“com parlar de manera útil sobre l'alumnat”, davant l'evident ocupació de temps de reunions a l'entorn d'un nombre reduït de nois i noies.

A més d'aquests retorns fruit de l'observació i la reflexió es va lliurar un petit dossier de quatre textos (sobre la participació de l'alumnat, la tutoria, l'assemblea de classe i la intel·ligència moral) de caire més teòric, que es van recollir de la literatura que es va consultar sobre el tema. S'hi van dedicar bastants espais de reflexió pedagògica, tant dels tutors com del conjunt del claustre.

Es va mantenir una preocupació constant sobre el suport, la tutoria, el seguiment i l'acompanyament que ha de permetre a cada alumne trobar-se en un espai amb seguretat i que li ofereixi més oportunitats educatives.

Es va mantenir, doncs, una preocupació constant sobre el suport, la tutoria, el seguiment i l'acompanyament que ha de permetre a cada noi i cada noia sense excepció trobar-se en un espai amb seguretat i que li ofereixi més oportunitats educatives. Una acció tutorial ben feta, pensada tant pel que fa a l'atenció individual com respecte al grup classe, compartida en l'àmbit del cicle i del centre, redueix els conflictes, millora la convivència al centre i incideix en l'èxit acadèmic del alumnat.

La funció tutorial és fonamental per treballar de forma explícita i sistemàtica la formació (i no només la instrucció) dels joves, juntament amb la vida en comú a l'aula i al centre. En un context definit per la difícil etapa de l'adolescència, l'educació obligatòria i unes determinades problemàtiques socioeconòmiques, mereix ser pres en consideració... i això és el que creiem, en definitiva, que va fer-se.²

Programar l'acció tutorial

El Pla d'Acció Tutorial (PAT) és la proposta sistematitzada de l'acció tutorial que es pretén desenvolupar en un centre. Es plasma en un document que estableix els ob-

jectius, les línies metodològiques i les activitats a través de les quals es desenvoluparà l'acció tutorial, en relació amb els alumnes individualment, amb l'atenció a les famílies, amb la gestió del grup classe i amb l'animació de la vida del centre en conjunt. En la seva elaboració ha de participar-hi el conjunt del professorat. Lògicament, és un document sempre provisional, en el sentit que li cal ser modificat i enriquit a través de l'experiència.

En els centres educatius de secundària, la necessitat d'aprofundir en l'acció tutorial i per tant de concretar-ho en el PAT es fa cada vegada més palesa. Amb el projecte "Educar millor és possible" es va donar continuïtat i cos a un treball que, d'altra banda, ja estava plantejat i s'havia iniciat prèviament a l'IES Miquel Tarradell. En el nostre cas, ens vam decidir a centrar-nos en la planificació de la tutoria amb el grup classe.

La majoria de centres d'educació secundària assignen una hora setmanal a l'atenció tutorial amb cada grup classe. Les funcions d'aquesta hora són moltes, i acostumen a desbordar les possibilitats que ofereixen seixanta minuts. No obstant això, aquesta mateixa circumstància acaba provocant que es "deixi" com a espai de gestions burocràtiques i comunicació d'informació, o bé com a "estones lliures" si sobra el temps, sense aprofitar el seu potencial educatiu.

Treure el màxim profit d'aquestes sessions exigeix tenir una programació prèvia i preparar les classes de manera que no quedin sotmeses als imprevistos i a les diverses gestions que cal dur a terme. La planificació, que inclourà espais destinats precisament a les gestions i als imprevistos, possibilita un sentit que vagi més enllà i que afavoreixi la vida del grup, el creixement moral i integral de tots els alumnes, el vincle amb el centre, etc.

En els centres de secundària, la necessitat d'aprofundir en l'acció tutorial es fa cada vegada més palesa. Amb el projecte ens vam decidir a centrar-nos en la planificació de la tutoria amb el grup classe.

Per treballar en aquesta direcció, vam començar pel nostre equip: els tutors i les tutores van debatre i concretar objectius i temes específics per treballar en cada un dels nivells de l'ESO. A partir d'això, es va fer una primera proposta de programació que després es va anar modificant fins a tenir una programació marc per a cada grup.

Un dels elements importants en qualsevol programació educativa és el material o els recursos didàctics i pedagògics que seran utilitzats. En la tutoria, i per l'absoluta necessitat de contextualització en un grup i un entorn determinat, és complicat trobar materials que serveixin per al conjunt de les activitats de l'hora de tutoria. Més aviat es poden agafar diverses idees i aportacions i fer-ne una elaboració que estigui d'acord amb el Pla que s'està elaborant, el perfil i els interessos de l'alumnat, l'estil del tutor o la tutora, etc.

Per aquest motiu la programació de l'acció tutorial va incloure un compendi de propostes materials planeres i viables, així com prou flexibles per permetre la improvisació. De la mateixa manera que la programació s'ha anat concretant i redefinint, al llarg del desenvolupament del projecte s'ha anat incloent materials per preparar activitats a la classe (qüestionaris, guions per dur a terme determinades activitats, fotografies, unitats per tractar temàtiques socials, propostes didàctiques en relació amb alguna pel·lícula...), i confegint unes "carpetes de tutoria" amb la idea que puguin servir als nous tutors i als nous equips de tutoria. La programació, el calendari, i els materials poden orientar la seva pròpia programació, les propostes d'activitats i els materials necessaris.

Volem fer notar que aquest procés no ha estat només important pels resultats que ha produït de cara a la millora de la tutoria amb el grup classe, sinó com a

La programació de l'acció tutorial ha d'incloure un compendi de propostes materials planeres i viables, així com prou flexibles per permetre la improvisació.

Es van confegir unes "carpetes de tutoria" amb la idea que poguessin servir als nous tutors i als nous equips de tutoria.

estil de treball en equip. Treball en equip que té un objectiu més enllà del curs i de les circumstàncies personals de cada tutor i cada grup d'alumnes, que afavoreix la coherència dintre del conjunt de l'acció tutorial del centre, i que recull i potencia l'aprofitament de l'experiència pedagògica del centre.

A continuació s'exposa com a exemple un dels índexs de la carpeta. Creiem que il·lustra el tipus d'activitats amb què s'ha pensat que es poden omplir les tutories i el treball realitzat amb els tutors i les tutores. Els guions o programacions de cada curs tenen un tractament similar, si bé amb diferències sobre els temes socials a tractar, els elements de tècniques d'estudi que es proposen, etc. A segon i tercer curs d'ESO, l'institut té la idea de coordinar l'acció tutorial amb un crèdit que es realitza sobre "competència social". A quart d'ESO els alumnes necessiten una acció d'orientació acadèmica important, ja que han de decidir què volen fer durant el curs següent, havent acabat l'etapa de l'escolarització obligatòria. Aquesta necessitat no és fàcil d'afrontar pels tutors o tutores nous, que sovint no disposen de la informació ni tenen experiència en com presentar i sistematitzar tota l'acció. La programació, i la carpeta de tutoria, ha procurat deixar pistes suficients sobre què fer amb els nois i noies i quan i com fer-ho.

La programació, i la carpeta de tutoria, ha procurat deixar pistes suficients sobre què fer amb els nois i noies i quan i com fer-ho.

Tutories - primer d'ESO

Pla d'acció tutorial

Didàctica de la tutoria

Objectius de nivell

Programació de l'hora de tutoria

Primeres sessions de curs

- Guió del primer dia de curs
- Normes de l'IES (unitat A *mida*³)

- Elecció de delegats i delegades
- Preparació de la reunió de pares i mares
- Activitats d'autoconeixement o de coneixement de grup

Hàbits de treball i tècniques d'estudi

- Utilització de l'agenda
- Com presentar i ordenar els fulls

Temes personals, socials, etc. per treballar a la tutoria

- Unitat "Com som" (*A mida*)
- Unitat "Escoltar els altres" (*A mida*)
- Unitat "Viure en família" (*A mida*)
- Unitat "L'esport" (*Senderi⁴*)
- Altres temes d'autoconeixement, temes propers (relacions, amistat) o temàtiques socials
- Debats

Possibles sortides i altres activitats

- Cinefòrum
- Sortides
- Lectures
- Activitats fetes altres anys

Material per al professorat

- Apunts per al crèdit cooperatiu i la seva avaluació
- Contractes
- Avaluació del trimestre (personal i del grup)
- Preparació del crèdit cooperatiu, festa de Sant Jordi, festa de final de trimestre

Informacions de classe, de centre i seguiment

- Informació sobre pràctiques de centre: mediació, Consell Escolar, reunions de delegats, associació d'alumnes i exalumnes, etc.
- Repàs de la setmana, aspectes positius i altres a millorar, assistència
- Informacions per part dels delegats i delegades

Fomentar la participació

Al guió que acabem de presentar podem veure com s'intenten equilibrar diferents tipus d'activitats i aspectes a treballar a l'hora de tutoria, malgrat la seva evident limitació de temps. Algunes de les activitats referides a l'educació en valors es van desenvolupar, ja sigui a través d'unitats educatives

concretes (per exemple, d'autoconeixement o d'habilitat dialògica per escoltar els altres), o potenciant debats sobre temes controvertits que interessessin especialment els nois i noies (per exemple, es va debatre a la classe sobre la guerra d'Iraq).

No obstant això, es van treballar especialment com a noves incorporacions en el marc de la tutoria aspectes relacionats amb el protagonisme i la participació dels alumnes en la vida de l'aula i del centre, i que van aconseguir anar més enllà de l'hora de tutoria.

Una primera acció en aquest sentit és el treball amb els delegats. El procés de preparació i elecció de delegats es va protocolitzar, i es va elaborar un tríptic i materials per treballar el tema amb els grups.

Una altra acció, dirigida a la participació de tot l'alumnat, ja s'ha comentat abans: es tracta del qüestionari sobre l'institut. Van ser els delegats els qui van dinamitzar l'activitat a la classe i després els van recollir, per fer-ne el buidatge i extreure'n les conclusions pertinents, així com anar-ho comentant amb els seus companys i companyes. En conjunt, això va ocupar una sessió de tutoria i estones en algunes altres, i almenys tres reunions de delegats. Com a resultat, es van elaborar uns murals per cada nivell (de primer a quart d'ESO) amb els seus desitjos per a l'institut; murals que es van penjar als passadissos, amb l'ànim de motivar el desig per un centre cada vegada millor.

Aquest procés no només va animar bastant tots els alumnes i va fer emergir propostes realment bones i ben pensades, sinó que va permetre omplir de continguts la reunió de delegats, una reunió que, a la secundària, sovint queda dedicada a un nou lliurament d'informacions o bé és un espai per a queixes diverses, sense ser un fòrum de dinamització i construcció conjunta d'un institut millor.

Es van treballar més enllà de l'hora de tutoria aspectes relacionats amb el protagonisme i la participació dels alumnes en la vida de l'aula i del centre.

Es va impulsar el treball sobre la participació a través de les assemblees de classe i del funcionament de càrrecs o comissions al grup.

Al primer cicle, es va impulsar el treball sobre la participació a través de les assemblees de classe i del funcionament de càrrecs o comissions al grup. Les assemblees de classe són pràctiques educatives que afavoreixen especialment la participació al centre i la millora del clima del grup classe. Representen un espai per a la paraula i el diàleg en el qual tothom pot parlar i ser escoltat. Els temes tractats inclouen la convivència del grup, el treball acadèmic, l'organització d'activitats i la informació. Però les assemblees no es poden improvisar si es vol que el diàleg funcioni i sigui constructiu; han d'organitzar-se i cal establir rutines que triguen un temps determinat a funcionar. D'altra banda, una bona manera de millorar la implicació de l'alumnat amb la classe i amb el centre, i alhora incrementar el sentit de responsabilitat i col·laboració amb el grup, és fer participar tothom en càrrecs o feines relacionades amb el funcionament de la classe. Per superar els càrrecs tradicionals de l'etapa de primària (com posar la data a la pissarra, regar les plantes, etc.) es van proposar comissions com la de notícies, de manteniment de la classe i de sortides. Les iniciatives del primer cicle van ser només un pas o impuls inicial per continuar-se incorporant en el dia a dia del centre amb posterioritat.

Es va donar suport a l'Associació d'Alumnes i Exalumnes, i a l'associacionisme de familiars.

Ja fora de les tutories de classe, hi va haver dues intervencions de foment de la participació que mereixen ser explicades encara que sigui breument: d'una banda, el suport a l'Associació d'Alumnes i Exalumnes, i de l'altra, el suport a l'associacionisme de familiars. De nou, van ser primers –i tímids– passos que el centre està continuant autònomament després.

En el cas de l'Associació d'Alumnes i Exalumnes, es va reemprendre l'intent de constitució que hi havia hagut anteriorment i es va anar dinamitzant la participació. Guiant i donant suport al grupet d'alumnes interes-

sats (que es va anar ampliant, per cert) es van arribar a fer reunions de fins a trenta alumnes fora de l'horari escolar, es va organitzar un taller de balls tots els dimecres a darrera hora (amb classes de hip-hop i de ritmes llatins, a càrrec d'alumnes del centre), i una festa de final de curs. Paral·lelament, es va aconseguir redactar-ne els Estatuts i fer els tràmits burocràtics corresponents.

En el cas de l'Associació de Mares i Pares, senzillament ens hi vam posar en contacte (de fet, amb l'AMPA del centre de primària, que funciona conjuntament) i mica en mica es va anar parlant de possibles activitats.

Finalment, en l'àmbit de l'acció tutorial es va fer un document-recull sobre els recursos de què disposa l'escola i el seu entorn, i es va dedicar una de les sessions de formació a parlar sobre la participació dels alumnes a l'escola.

Avaluació i continuïtat

En general, l'equip extern valora que es va fer una feina de formació i reflexió gran en aquest tema, si bé en algunes qüestions l'impacte va ser més important que en altres. Per exemple, ja acabat el projecte, un dels temes en els quals el claustre considera adequat seguir aprofundint és la participació de l'alumnat, tant a través del paper dels delegats i delegades, com a través de la pràctica habitual de les sessions de tutoria, com de l'Associació d'Alumnes i Exalumnes.

Les programacions i les carpetes van ser útils i van tenir impacte en diferents graus, en funció de la implicació establerta amb cada equip o tutor en particular. Els tutors i coordinadors de nivell van valorar positivament haver aconseguit tenir uns objectius, una programació i un material recollit per treballar la tutoria a cada

En l'àmbit de l'acció tutorial es va fer un document-recull sobre els recursos de què disposa l'escola i el seu entorn, i es va dedicar una de les sessions de formació a parlar sobre la participació dels alumnes a l'escola.

curs, si bé és a quart on més es va posar en pràctica. La valoració insistia en la necessitat d'utilitzar les carpetes en el dia a dia i poder revisar-les i retocar-les segons les necessitats que sorgissin. Posteriorment al projecte, estan essent una guia per als nous equips de tutoria i, en aquest sentit, un model sobre la possibilitat de compartir programacions i recursos.

Respecte a les relacions amb les famílies, de resultes dels processos i reflexions iniciades durant el projecte, el centre ha apostat per fer una aportació específica de tres hores lectives d'una professora per donar suport a l'AMPA. Almenys durant el primer trimestre, això ha permès iniciar classes de català i castellà, que alhora han generat un apropament de les famílies al centre, ha fet que alguns pares s'oferissin a organitzar activitats esportives extraescolars per als alumnes de l'institut, que noves famílies s'impliquessin en les gestions i l'organització general de l'AMPA. L'AMPA, a més, es va posar en contacte amb l'Associació d'Alumnes i Exalumnes, que també ha agafat una empenta autònoma important. A la vegada, s'està treballant en la relació entre l'Associació i l'Assemblea de Delegats. Tot plegat, pot fer que la part de relacions amb les famílies i de promoció de l'alumnat que correspon a cada tutor tingui més possibilitats d'èxit.

En general, el treball realitzat també va permetre millorar el prestigi de la figura del tutor, o almenys valorar millor la seva importància. També va fer replantejar el sentit i el funcionament de les reunions de tutors, i fer-hi propostes de millora.

El treball realitzat també va permetre millorar el prestigi de la figura del tutor, o almenys valorar millor la seva importància.

Agrupament de l'alumnat i llengües

Una torre de Babel?

Hem comentat anteriorment l'enorme heterogeneïtat de tota mena de l'alumnat del centre, que acull més d'un 80% d'alumnes de més de cinquanta nacionalitats; alumnes que, a més, han arribat a Catalunya en diferents moments i tenen històries personals, familiars i escolars ben diverses. Entre aquesta gran heterogeneïtat, destaca la importància de la diversitat lingüística (es parlen més de vint llengües), que és un dels primers aspectes que ens van cridar l'atenció en les observacions inicials.

En efecte, podem trobar alguns alumnes que arriben a l'edat de 13 o 14 anys al centre i que no han estat mai escolaritzats, la qual cosa implica la necessitat de ser alfabetitzats; hi ha alumnes que han nascut aquí o que hi han cursat tota la primària, però que tot i entendre bé tant el català com el castellà tenen problemes amb l'expressió escrita i la gramàtica; hi ha alumnes que van arribar fa dos o tres anys amb una molt bona escolarització però que encara no s'han llançat a parlar en català (llengua poc utilitzada al barri); i hi ha un degoteig constant d'alumnes nouvinguts.

L'institut disposa del recurs del Taller d'Adaptació Escolar i aprenentatges instrumentals bàsics (TAE), on s'incorporen transitòriament alumnes que arriben al sistema educatiu de Catalunya durant l'etapa d'educació secundària obligatòria amb desconeixement de les dues llengües oficials. Té com a finalitat proporcionar a aquest alumnat una aproximació al sistema educatiu del país que l'acull i introduir-lo al coneixement de la llengua pròpia de l'ensenyament fins a assolir-ne el nivell bàsic. Els alumnes de parla romànica no s'integren

El centre acull una enorme heterogeneïtat d'alumnes, entre la qual destaca la importància de la diversitat lingüística.

Al centre hi ha un degoteig constant d'alumnes nouvinguts.

en aquest servei i s'incorporen, en arribar, a l'aula ordinària, on la majoria dels continguts i els materials són en llengua catalana.⁵ Cal tenir en compte, en aquest sentit, que en els darrers cursos s'ha disparat el percentatge d'alumnes arribats de l'Amèrica Llatina i, per tant, de parla castellana. S'han iniciat alguns programes puntuals de suport a la llengua catalana al principi del curs, però no hi ha cap recurs específic, en els centres reglats, per a aquesta realitat.⁶

El ventall de llengües pròpies i segones llengües dels alumnes també és molt ampli, així com la diversitat de nivells de domini. Hi ha llengües, dialectes i alfabetos diferents; els nois i les noies que saben escriure perfectament la seva llengua mare i els que no; els que en parlen algun dialecte; n'hi ha que dominen l'anglès o el francès perquè l'han estudiat o perquè han viscut en altres països i un llarg etcètera.

Però, per què és tant important la llengua? L'IES Miquel Tarradell, com qualsevol institut, compleix una funció de socialització important, prepara l'alumnat per viure la seva vida en la societat a la qual pertany, i per altra banda transmet una sèrie de coneixements científics, tècnics i humanístics. Els IES i el seu professorat estan preparats per acollir un alumnat "estàndard" amb un bon domini lingüístic que els permeti adquirir amb facilitat tots aquests continguts i habilitar-los per als següents passos, ja sigui continuar estudiant o bé entrar al món laboral.

La immigració és un fenomen recent al nostre país i els IES no estan pensats ni preparats per socialitzar i ensenyar llengua a persones d'altres cultures. En poc temps, moltes vegades en menys de quatre anys, han de preparar els adolescents per viure i treballar dintre d'una societat i una cultura nova per a ells. La necessitat d'aprendre i dominar la llengua és, per tant, immi-

La immigració és un fenomen recent al nostre país i els IES no estan pensats ni preparats per socialitzar i ensenyar llengua a persones d'altres cultures. En poc més de quatre anys, han de preparar els adolescents per viure i treballar dintre d'una societat i una cultura nova per a ells.

nent, perquè els alumnes han de poder anar a les botigues a comprar, demanar per un carrer, buscar feina, etc. i, a més, després transmetre i adquirir els continguts d'altres àrees (Matemàtiques, Socials, Tecnologia, etc.). Entenem llavors que la llengua és una qüestió instrumental imprescindible, tant per a la possibilitat de comunicació de la vida quotidiana com per a l'aprenentatge i possibilitat d'accés a la formació posterior, i en definitiva, per tant, per a la igualtat d'oportunitats i la inclusió social dels joves.

Per donar resposta a aquest panorama, l'IES feia uns anys que treballava buscant solucions i provant diferents fórmules per resoldre les necessitats d'aprenentatge de la llengua dels alumnes i l'extrema diversitat amb què es trobava. Quan el projecte va començar, l'IES funcionava amb un agrupament de l'alumnat en els diferents grups classe en funció del criteri de competència lingüística: per a cada nivell de l'ESO (de primer a quart) hi havia un grup base A que es reservava per a l'alumnat nouvingut o que acabava de sortir del TAE; la resta d'alumnes es barrejaven de forma heterogènia (sense tenir en compte el seu nivell o ritme) en dos grups, B i C.

L'observació va fer palès que els grups A no eren un bon recurs per donar resposta a les dificultats de l'alumnat i que presentaven problemes diversos. Un dels més evidents era que l'ús que es feia en la realitat d'aquests agrupaments, moltes vegades no es corresponia amb el criteri exclusivament lingüístic; en ser uns grups amb un nombre molt reduït d'alumnes, els equips docents acabaven per introduir-hi també alumnes amb altres tipus de necessitats (NEE, problemes de conducta, alumnes de ritme lent, etc.), bé per augmentar el nombre d'alumnes del grup i "descongestionar" el B i el C, bé per la creença que els altres alumnes amb

Per donar resposta a aquest panorama, l'IES feia uns anys que treballava per resoldre les necessitats d'aprenentatge de la llengua dels alumnes i l'extrema diversitat amb què es trobava.

altres dificultats rebien una atenció millor al grup A, pel fet de ser més reduït. El cas és que el grup A s'havia convertit en un calaix de sastre i el ritme d'aprenentatge i el nivell en aquest grup s'havia reduït molt; això no ajudava els alumnes que necessitaven adquirir la llengua per continuar els seus aprenentatges. D'altra banda, la revisió de la literatura sobre el tema posava de manifest que la millor manera per adquirir una llengua era dintre d'un grup heterogeni d'iguals. El grup A no jugava a favor de la socialització dels nous, ni d'altres alumnes com els de necessitats educatives especials i havia adquirit la fama dins de l'IES de ser el grup dels "tontos", la qual cosa creava també rivalitats i desafavoria la convivència. En comptes d'ajudar els alumnes, aquest tipus d'agrupament sovint jugava en contra seva i feia disminuir el ritme i les possibilitats d'aprenentatge, en no fer possibles les interaccions amb alumnes que sí que dominessin la llengua, a més de ser viscut pels alumnes com un càstig o menyspreu.

Com hem dit, però, els grups A no eren la primera estratègia que s'havia dut a terme; en anys anteriors s'havien anat provant diferents propostes organitzatives. Aquesta situació generava un cert desencís respecte a les possibilitats de trobar solucions, però també el desig de trobar una mesura més adequada i estabilitzar-la.

Les teories i aportacions del camp de l'educació afirmen que la millor manera de socialitzar i aprendre una llengua nova és per immersió en un grup heterogeni d'iguals.

La proposta

D'aquesta anàlisi que es va fer de la qüestió lingüística a l'IES el que es va veure clar és que els grups A no funcionaven. Com hem dit, les teories i aportacions del camp de l'educació afirmen que la millor manera de socialitzar i aprendre una llengua nova és per immersió en un grup heterogeni d'iguals. Per tant, es va proposar

anul·lar el grup A i deixar tots els grups de tutoria (A, B i C) heterogenis.

Però per fer això, era evident la necessitat d'un recurs amb el qual professorat i alumnat poguessin avançar en la llengua i es pogués atendre l'enorme diversitat de situacions lingüístiques que presentava l'alumnat; és per això que es van proposar els agrupaments flexibles per a les assignatures de català i castellà.

Els agrupaments flexibles són un recurs organitzatiu que permet respondre millor a les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat, quan les condicions del grup tutoria són d'una heterogeneïtat tan gran que el professorat no pot donar resposta a tots els requeriments d'aprenentatge dels alumnes. Els agrupaments flexibles es basen en la idea del ritme individual de cada alumne i en el progrés que cadascú pot fer en l'aprenentatge d'una assignatura. Consisteix a dividir l'alumnat en petits grups tan homogenis com sigui possible, segons el seu nivell, per a una assignatura concreta. Aquests grups es reuneixen i fan classe simultàniament a l'assignatura flexibilitzada, i retornen al grup tutoria per a la resta de matèries; d'aquesta manera es deixa oberta la porta perquè l'alumne vagi progressant al seu ritme dins de l'assignatura, de manera que una vegada ha assolit els continguts del grup on està pot passar al grup immediatament superior per continuar avançant; i l'alumne no depèn del seu grup, fa un avenç individual dintre de la matèria i a base de passar de grup. Per dur a terme aquesta idea d'agrupaments flexibles es va fer una revisió de la literatura que hi ha sobre el tema, però a l'IES Miquel Tarradell va agafar una altra dimensió: en comptes de basar-se tant en la idea del ritme individual, els agrupaments es van pensar en base als diferents tipus de necessitats lingüístiques del centre, però sense perdre el sentit de promoció de l'alumne i de progrés dins de l'assignatura.

Els agrupaments flexibles consisteixen a dividir l'alumnat en petits grups tan homogenis com sigui possible, segons el seu nivell, per a una assignatura concreta.

A l'IES Miquel Tarradell en comptes de basar-se tant en la idea del ritme individual, els agrupaments es van pensar en base als diferents tipus de necessitats lingüístiques del centre.

Es va començar a funcionar amb una estructura de tres grups completament heterogenis per l'hora de tutoria i per totes les matèries que no fossin llengües, i una atenció específica a les diferents necessitats a les hores de llengua catalana i castellana, que es concretava en cinc grups diferenciats.

Després de debats intensos sobre la proposta, el claustre va aprovar la posada en marxa d'agrupaments flexibles per castellà i català en els nivells de primer a tercer d'ESO.

Posada en pràctica dels agrupaments flexibles

Així doncs, en el curs 2002-2003 es va començar a funcionar amb una estructura de tres grups completament heterogenis per l'hora de tutoria i per totes les matèries que no fossin llengües, sense diferenciació de nivells, i una atenció específica a les diferents necessitats a les hores de llengua catalana i castellana, que es concretava en cinc grups diferenciats:

Grup 1: alumnes amb necessitats educatives especials.

Grup 2: alumnes que necessiten un aprenentatge intensiu dels aspectes més bàsics de la llengua, i especialment de la comunicació oral, ja que representa per a ells una nova llengua. En el cas del català, especialment alumnes llatinoamericans o romanesos (i que per tant no fan aprenentatge del català al TAE) i que duen molt poc temps a Catalunya. En el cas del castellà, especialment alumnes que han sortit fa poc del TAE i que per tant tenen un millor domini del català que del castellà.

Grup 3: Alumnes que no tenen problemes de comprensió de la llengua però que necessiten insistir en la lectoescriptura i la comprensió lectora.

Grup 4 i grup 5: alumnes amb una major competència lingüística. El grup 5 pretén superar els nivells assolits en cursos anteriors a l'institut.

Qualsevol canvi pedagògic comporta una organització determinada: cal pensar en els espais, el professorat i els horaris, les reunions... Val a dir que els agrupaments flexibles suposen una complexitat tècnica i organitzativa notable! En general, a secundària, els grups tutoria base tenen cadascun el seu propi horari. Però per començar, fer els agrupaments flexibles a cada nivell significava que a la mateixa hora tots els alumnes d'un mateix curs (per exemple de primer) estiguessin fent Llengua, de manera que poguessin distribuir-se en els cinc grups de Llengua i es garantís la possibilitat de promoció o canvi de grup dels alumnes. Per tant, els tres cursos de cada nivell havien de coincidir sis hores cada setmana (tres de cada matèria). I això representava també cinc professors o professores donant classe de Llengua a la vegada, i per tant la necessitat que professorat d'altres matèries fes Llengua i que tothom estigués més o menys content amb els seus horaris. I a més, la necessitat de disposar de cinc aules alhora, cosa no gens senzilla en un centre petit com el Miquel Tarradell.

La coordinació d'aquest professorat també es complicava, ja que calien reunions especials, a banda de les de departament, per coordinar tot aquest professorat que fa classes d'altres àrees a banda de la Llengua. A tot això se li sumava la necessitat de tenir una programació, un material i unes propostes metodològiques adequades per a cada nivell de cada curs, i que concretés la definició general que s'havia fet dels perfils dels alumnes en cada grup.

Perfils, d'altra banda, que no coincideixen amb proporcions equilibrades ni estables d'alumnes: hi ha més alumnes d'uns grups que d'uns altres, i això varia en funció del grup de nois i noies que hi hagi, de l'època de l'any o dels progressos que estiguin fent. I cal pren-

Els agrupaments flexibles suposen una complexitat tècnica i organitzativa notable!

En conjunt, organitzar els agrupaments flexibles implicava: definir els grups, distribuir el professorat, distribuir l'alumnat, elaborar programacions i materials, definir els criteris i mecanismes de promoció, fer reunions de seguiment i coordinació, i fer una avaluació del procés i dels resultats.

dre decisions sobre la gestió dels canvis, és a dir, les promocions. En quin espai es decideixen els canvis dels alumnes, en els equips docents o en les reunions de Llengua? Quan es fan? Aprofitant les avaluacions o quan l'alumne estigui preparat per ser promogut? Els debats sobre els avantatges i els inconvenients de diferents procediments de promoció van ocupar més d'una reunió, així com les conseqüències pràctiques dels canvis (grups que són "de pas", grups que es fan massa grans amb l'arribada de nous alumnes...).

En conjunt, organitzar els agrupaments flexibles implicava:

- definir els grups
- distribuir el professorat
- distribuir l'alumnat
- elaborar programacions i materials
- definir els criteris i mecanismes de promoció
- fer reunions de seguiment i coordinació
- fer una avaluació del procés i dels resultats

Un fons de materials

Si es fan cinc grups de nivell de llengües per a tres nivells educatius d'ESO (primer, segon i tercer), significa que tenim quinze grups diferents per a cada llengua, és a dir, trenta grups diferents! No és senzill a l'hora de fer les programacions, però tampoc a l'hora de trobar els materials adients a cada un d'aquests grups. Aquesta situació s'afegia a l'evident necessitat de disposar d'una ampla gamma de recursos didàctics, de manera que es va decidir iniciar un fons de materials didàctics relacionats amb les llengües, amb l'ajuda de la professional del Programa d'Educació Compensatòria. L'institut i la Fundació Jaume Bofill van subvencionar la com-

pra d'alguns materials didàctics, carpetes i altres materials d'arxiu.

Per fer-ho, es va procurar tenir la informació de tot el que s'utilitzava, i d'altres materials que coneguessin els professors i professores i que no es tinguessin a l'institut. Amb aquestes llistes i la recerca a internet, en centres de recursos, en el Centre de Recursos Pedagògics de Compensatòria i altres fonts, es va aconseguir recopilar unes noranta entrades de material. Els materials es van ordenar i catalogar d'acord amb els criteris que ens van facilitar els centres de recursos, i es van deixar a disposició del conjunt del professorat.

La utilitat del fons de materials de llengües ha de considerar-se en un context, la secundària en general, en què malgrat el treball en equip que s'aconsegueix fer, les programacions i els materials en general continuen essent qüestions individuals. Es fa difícil comptar amb una sistematització de programacions o compartir els recursos didàctics, i això significa que moltes produccions pròpies es "perden" quan el professor o la professora deixa de fer aquella assignatura, o bé se'n va, enduent-se el material que ha fet i que d'alguna manera es considera seu i no del centre. També significa, tot plegat, que s'economitza poc temps i es rendibilitzen poc els recursos de què es disposa. Per aquest motiu, sense tractar de fer una biblioteca, vam voler que el fons de materials fos prou ben organitzat i tingués els materials etiquetats, que pogués ser completat i alhora servir com a model per a altres àrees i per altres centres.

Avaluació dels agrupaments flexibles i continuïtat

En general, el claustre va estar d'acord amb l'adopció dels grups flexibles en l'àrea de Català i Castellà, com a

La utilitat del fons de materials de llengües ha de considerar-se en un context, la secundària, en què, malgrat el treball en equip, les programacions i els materials en general continuen essent qüestions individuals.

mesura per poder atendre necessitats específiques i mantenir els grups tutoria base heterogenis. Els avantatges que havia tingut el sistema eren clars tant per a l'alumnat com per al professorat.

Si la idea, doncs, va ser valorada com a especialment positiva, l'aplicació de la nova organització de les llengües va comportar en alguns moments dubtes i problemes, bàsicament pràctics, sobre la distribució i les promocions d'alumnes. En general, les propostes van anar en la direcció de millorar-ne el funcionament i la coordinació, però mantenint aquesta organització.

A l'inici de l'organització, alguns aspectes no van ser abordats, per exemple, en relació amb la didàctica, ja que els agrupaments flexibles són un recurs organitzatiu que no resol la pregunta de "com fem classe?" i hem de recordar que l'aprenentatge d'una segona llengua, per als adolescents, requereix un altre tipus de didàctica. L'aprofitament del fons de llengües, juntament amb aquesta idea de compartir reflexions didàctiques, també podia millorar-se.

D'altra banda, quan els alumnes ja no estan fent Llengua retornen a un grup tutoria on estan tots barrejats, els que en saben i els que no en saben tant. Volem insistir en el fet que el professorat va valorar molt positivament que no existís un grup on es concentrava l'alumnat amb dificultats lingüístiques, i que de fet, donades les característiques del centre, no es percebia un increment especialment significatiu d'heterogeneïtat a les aules. Per això es va mirar d'implicar tot el professorat en la qüestió lingüística: "tots som professors de Llengua", ja que calia aprofitar qualsevol situació per ensenyar la llengua, i el professorat d'altres àrees ha de ser sensible a la situació d'aquells alumnes que encara no la dominen. No tenim clar, però, quina millora real hi ha hagut en aquest sentit.

Els agrupaments flexibles són un recurs organitzatiu que no resol la pregunta de "com fem classe?" i hem de recordar que l'aprenentatge d'una segona llengua, per als adolescents, requereix un altre tipus de didàctica.

Finalment, com valorar la llengua catalana i fomentar el seu ús parlat, i com valorar i introduir a l'escola l'aprenentatge de les llengües maternes dels alumnes van ser dues de les qüestions que amoïnaven al professorat i que, encara que debatudes, el temps del projecte no va permetre treballar més enllà del plantejament de la qüestió.

En conjunt, allò que a parer nostre demostra millor l'avaluació positiva que se'n va fer és que durant el curs 2003-2004 el claustre va aprovar ampliar els agrupaments flexibles per Castellà i Català a quart d'ESO, de manera que tampoc a quart no hi ha actualment un establiment dels grups base en funció dels nivells lingüístics o educatius, sinó que són agrupaments heterogenis. S'està procurant tractar els aspectes que calia millorar amb una coordinació més acurada del professorat de llengües.

Innovació educativa

Fer canvis en la quotidianitat per aprendre més i millor

En general, la societat actual, i per tant les nostres aules, són cada vegada més diverses i acullen persones de cultures, nivells educatius i experiències personals diferents. No obstant, l'escola continua responnent a aquesta situació amb el model d'un únic currículum estàndard per a tot l'alumnat; currículum que d'altra banda té poca relació amb la realitat d'alguns grans grups d'alumnes com molts dels que es troben a l'IES Miquel Tarradell.

El marc de l'ESO permet fer innovacions curriculars i metodològiques; però el professorat, tot i amb una

Com valorar la llengua catalana i fomentar el seu ús parlat, i com valorar i introduir a l'escola l'aprenentatge de les llengües maternes dels alumnes van ser dues de les qüestions que encara que debatudes, el temps del projecte no va permetre treballar.

Vam anomenar “pedagogia de la quotidianitat” a tot allò que fa referència al “què ensenyem, com ho ensenyem, com ho avaluem, i com programem de manera integrada i global”.

bona predisposició per fer-ho, pateix manca de suport, recursos, temps i formació, la qual cosa dificulta la posada en marxa de projectes innovadors que puguin respondre a l'interès, les expectatives i les necessitats dels alumnes.

Per aquest motiu, una de les línies que es veien clares des de l'inici de tot el projecte va ser el que vam anomenar “pedagogia de la quotidianitat” per referir-nos a les activitats i materials curriculars, és a dir, a tot allò que fa referència al “què ensenyem, com ho ensenyem, com ho avaluem, i com programem de manera integrada i global”.

A més de ser un tema d'interès i de partida tant per a nosaltres com per a l'institut, amb les observacions i el diagnòstic realitzats durant la primera fase ens semblava que la significació i la utilitat d'alguns dels continguts que es tractaven a classe eren força estandaritzats i no acabaven de ser percebuts pels alumnes. Tots plegats fèiem la reflexió que hi havia poca interrelació entre matèries i una excessiva fragmentació entre les intervencions. Es manifestaven dificultats a l'hora de trobar materials didàctics adients a tot l'alumnat de l'institut, així com la necessitat de disposar de més recursos, especialment informàtics. En aquell moment també vam parlar de la necessitat de trobar estratègies per realitzar una pedagogia més activa i mecanismes per dur a terme pràctiques d'aprenentatge cooperatiu, diversificació o altres possibilitats.

En general, es va veure una bona acceptació dels canvis i de l'adopció de noves metodologies, especialment amb un assessorament o dintre d'un procés de formació. Es va valorar la diversificació de materials, l'aprenentatge cooperatiu i el treball per projectes com a possibles maneres de facilitar als alumnes experiències d'aprenentatge més riques i significatives, si bé

calia una preparació del professorat per poder-ho fer i aplicar a l'aula.

La voluntat del projecte “Educar millor és possible” en aquesta línia de treball era:

- Impulsar activitats o projectes innovadors dintre de l'escola: ja fossin totalment nous, ja fos millorant o introduint canvis en aquelles innovacions que el centre ja duia a terme.
- Creant una cultura pedagògica comuna, és a dir, potenciant el consens i la cohesió del claustre entorn del conjunt del projecte educatiu que desenvolupa el centre.

Compartir una cultura pedagògica

Ja hem vist en el capítol anterior com algunes estratègies, per exemple els retorns escrits que es lliuraven al professorat, les reunions pedagògiques o el tancament dels equips docents procuraven enfortir aquesta cultura de centre compartida en el claustre. No sabem fins a quin punt es va aconseguir, i no ajuda el fet que als centres de secundària els criteris que defineixen la plantilla del professorat no tinguin gaire relació amb la voluntat de compartir un projecte educatiu. Però hem xerrat força estones de temes pedagògics i la sensibilitat general respecte a algunes qüestions ha canviat en aquests cursos. Com la pluja fina, el sol fet de donar voltes a un tema de mica en mica va xopant tothom. Així, la participació de l'alumnat s'ha anat valorant cada vegada més com una qüestió que afavoria el clima i la convivència a l'institut, i el mateix ha passat amb altres qüestions.

Per posar un altre exemple, en un dels primers retorns es feien algunes observacions sobre la distribu-

La voluntat del projecte era: impulsar activitats o projectes innovadors dintre de l'escola i crear una cultura pedagògica comuna.

Els retorns escrits, les reunions pedagògiques o el tancament dels equips docents procuraven enfortir la cultura de centre.

No sabem fins a quin punt es va aconseguir, però veiem que la sensibilitat general respecte a algunes qüestions ha canviat en aquests cursos.

ció de les taules i l'espai a les aules, i els tipus de treball que els diferents models facilitaven. Aquestes observacions van ser debatudes pels diferents equips docents, i arran de les converses, en general a l'institut hi va haver una major tendència a col·locar les taules formant grups que permetessin als alumnes interactuar els uns amb els altres, fer activitats a classe més participatives que escoltar la professora o professor, i ajudar-se els uns als altres. Alguns professors o professores no ho acabaven de veure clar, però va semblar positiu que fos una adopció comuna.

I cap al final del projecte, ara, podem citar l'exemple d'una de les reunions pedagògiques, en què es va discutir sobre l'acollida del nou alumnat i de la qual tenim un record bonic: després de la breu presentació del procés seguit en cada nova incorporació, els professors i les professores van aportar les seves sensacions, opinions i suggeriments sobre com fer-ho més fàcil per a tothom. Uns professors van explicar les opinions que havien tret d'un grup d'alumnes amb qui havien estat comentant els records que tenien de les seves arribades. Altres van manifestar la seva preocupació per com podien sentir-se nois i noies que tot d'una es trobaven en una classe sense saber si havien de ser ells qui es dirigissin al professor o al revés, o altres problemes que havien vist. Es van imaginar noves estratègies: fer un acompanyament més intens de l'alumne durant els primers dies (repartint les responsabilitats entre els diferents professors), tenir preparades activitats d'acollida a l'aula per a l'hora de tutoria, tenir materials que permetin a l'alumne seguir millor les classes, passar de l'acompanyament "individual" que es fa sovint entre alumnes (se li presenta algú, del mateix país, que l'acompanya en el seu aterratge a l'institut) a un acompanyament amb tot un grupet de nois i noies, treballar amb els alumnes les qüestions de convi-

vència i com tracten els nous companys i companyes. Tot i que no s'arribés a cap acord concret, el claustre sencer va estar parlant prop d'una hora sobre com ajudar més els alumnes, i es van crear noves complicitats entorn d'aquest tema.

D'altra banda, es va donar importància a la coordinació dels departaments però sobretot, com ja hem comentat anteriorment, es va subratllar la importància de fer equips docents més tancats i compactes, que permetessin treballar millor objectius de nivell, crear hàbits i rutines de treball, fomentar un millor clima educatiu, etc.

Un projecte cooperatiu, un eix transversal i noves tecnologies

La iniciativa engegada de més envergadura en relació amb la innovació pedagògica la va proposar, liderar i treballar un grup de professores i professors de l'institut. El nostre paper com a equip extern en aquest projecte va ser fonamentalment de suport i seguiment, ja que va ser aquest grup qui realment va estirar el carro en tot moment. De totes maneres, creiem que val la pena exposar a grans trets el projecte.

Aquest grup va proposar centrar un esforç important d'innovació en el nivell de tercer d'ESO, transferible després a la resta del cicle i de l'institut. El procés de treball que es va iniciar ja el curs 2001-2002 va consistir en:

- La definició dels objectius generals que ha d' assolir l'alumnat en acabar quart.
- L'estudi i l'anàlisi de les competències bàsiques previstes per al curs, i del nou currículum proposat per a tercer.

La iniciativa de més envergadura en relació amb la innovació pedagògica la va proposar i treballar un grup de professores i professors de l'institut.

La proposta es va concretar en un procés d'innovació a tercer d'ESO, transferible després a la resta del cicle i de l'institut.

El procés d'innovació va consistir en l'elecció d'un tema central motivador: els mitjans de comunicació, la integració de matèries, la utilització sistemàtica de les tecnologies de la comunicació i la informació i la utilització de mecanismes d'aprenentatge cooperatiu.

- L'anàlisi de l'alumnat que formarà part de tercer el curs.
- La definició de les idees bàsiques de treball:
 - Elecció d'un **tema central motivador: els mitjans de comunicació** (publicitat, premsa, ràdio i televisió) que permeti abordar les competències bàsiques des de totes les àrees de coneixement.
 - Treball a partir de la **integració de matèries**, a través d'aquest eix temàtic compartit i d'activitats comunes, la qual cosa exigeix que el professorat faci un procés d'elaboració conjunta del material.
 - Utilització sistemàtica de les **tecnologies de la comunicació i la informació**, no només com a suports didàctics sinó com a forma d'aprenentatge i de desenvolupar capacitats. Ja l'experiència prèvia havia demostrat que adolescents amb contextos de precarietat social aprenen igual que els altres i utilitzen activament aquestes tecnologies (l'institut ha rebut el primer premi de Revista Digital d'Institut de la Província de Barcelona)
 - Utilització de **mecanismes d'aprenentatge cooperatiu**, per realitzar bona part de l'activitat escolar en grup; i potenciació de l'aprenentatge individual amb ritmes, seqüències i metodologies diferenciades. Aplicació al projecte de l'experiència acumulada sobre metodologies i motivació per a l'atenció a la diversitat d'alumnes que hi ha al centre.
 - Introducció de **sistemes d'autoavaluació i d'avaluació** sistemàtica freqüent. Utilització de les hores de tutoria per a la revisió i discussió amb l'alumnat de la marxa del projecte, ajudant l'alumnat a ser conscients del seu propi procés d'aprenentatge, a més de la gestió de la vida del grup.

Així doncs, la programació del curs quedava estructurada en quatre temes consecutius: Publicitat, Ràdio, Premsa, Televisió. Cada un d'aquests temes constava de diferents unitats didàctiques i s'hi treballaven qüestions relacionades amb les diferents àrees curriculars (Llengua catalana, castellana i anglesa; Matemàtiques; Ciències experimentals, etc.). Per exemple, en el cas de la publicitat, que serveix per introduir el conjunt del projecte, es fa Història, disseny de suports publicitaris, càlculs estadístics de freqüències i tipus d'anuncis televisius, s'analitzen els elements de la comunicació i s'introdueixen les sis W (qui, què, quan, on, per què, a qui) a Anglès. Hi va haver un treball molt seriós de sistematització i distribució de totes les competències bàsiques i continguts curriculars previstos per al curs, en el conjunt de les unitats i temes a treballar.

A la vegada, es va discutir sobre com havia de ser el material didàctic elaborat. Es feia evident que els llibres de text, ja de per si poc útils en el context de l'institut, no servien per abordar el currículum amb el plantejament del projecte. Calia, doncs, fer uns nous materials, que a més tinguessin en compte la voluntat de treballar sistemàticament amb les tecnologies de la informació i la comunicació. Després de decidir el format i els criteris del material, les unitats es van anar sumant i van anar configurant un dossier que es va lliurar a l'alumnat en una carpeta d'anelles.

I així, amb el material a punt, es va posar en marxa el projecte al llarg del curs 2002-2003. En aquest primer any de funcionament del projecte, l'ús sistemàtic de les TIC, que com ja hem dit, ha estat fonamental, s'ha centrat bàsicament en la recerca d'informació, i més enllà, el que es vol és produir eines i noves formes d'ensenyar i aprendre mitjançant les TIC. A més del material en paper, el projecte té la seva pròpia pàgina web i els alum-

Els llibres de text, no servien per abordar el currículum amb el plantejament del projecte. Calia fer nous materials, que a més tinguessin en compte la voluntat de treballar amb les tecnologies de la informació i la comunicació.

Un altre aspecte valorat positivament de la posada en marxa del projecte és el treball cooperatiu amb grups heterogenis petits on els alumnes s'ajuden els uns als altres i no depenen tant de la supervisió constant del professor o professora.

nes treballen amb disquets i carpetes informàtiques pròpies. Una innovació important i que s'ha valorat molt positivament és la utilització del correu electrònic amb els alumnes, per exemple enviant deures o treballs electrònicament als seus professors. Cal dir, en relació amb l'ús de les TIC, que la Fundació va fer-se càrrec de la dotació de recursos informàtics sense els quals no es podia dur a terme el projecte.

Un altre aspecte valorat positivament de la posada en marxa del projecte és el treball cooperatiu amb grups heterogenis petits. En els grups heterogenis petits els alumnes s'ajuden els uns als altres i no depenen tant de la supervisió constant del professor o professora; tot i que durant el primer trimestre va ser complicat, perquè en general no tenim l'hàbit de treballar en grup, durant el curs els alumnes l'han anat agafant i anaven veient com les seves interaccions també produïen aprenentatges, fins i tot més significatius que les explicacions del professorat. Es tracta d'un procés i un aprenentatge, però que mica en mica es va consolidant com a manera de fer.

Lògicament, el primer any d'un projecte d'aquest tipus representa un assaig que cal revisar i millorar. Això és el que després van decidir fer els professors i les professores que hi estaven implicats, alhora que es va plantejar a l'institut que almenys alguns dels elements siguin extensibles a tot el segon cycle de l'ESO. Tant la idea de treballar a través d'eixos temàtics, com la concreció en mitjans de comunicació, com l'ús de les tecnologies, i la intensitat del treball en grup, poden haver contribuït a assolir una millora molt considerable en la motivació i el clima general dels grups respecte a l'any anterior.

El crèdit cooperatiu

El crèdit cooperatiu va crear-se des de la base d'un projecte de dimensions considerables que es duu a terme cada any, a finals del primer trimestre, a l'institut. A partir d'un tema suggeridor i ampli, tots els cursos i totes les matèries treballen aspectes curriculars i elaboren productes que després s'exposen als passadissos i aules del centre. A més, es fa un espectacle teatral i musical que normalment és molt lluït, i que el barri ja espera amb anticipació. Un any, el centre va omplir-se amb textos, dibuixos, gràfiques, murals i, ja al teatre, cançons i músiques de la Mediterrània i les terres que l'envolten. Un altre, el barri del Raval i els móns imaginaris van omplir els raconets de l'institut i les mirades sorpreses dels visitants. Els canvis adoptats en el marc d'"Educar millor és possible", doncs, van ser sobretot compartir més el projecte entre tot el professorat de cada equip docent i crear una dinàmica de treball cooperatiu dels alumnes. També es va intentar deixar més decisions a les mans dels alumnes, així com treure profit educatiu del moment abans del projecte, mentre es dissenya; del moment de realització, a través de mecanismes d'aprenentatge cooperatiu, i del de després, en aprofitar l'exposició per consolidar o aprofundir en aprenentatges curriculars.

Finalment, el tema va ser "Móns perduts, móns per imaginar". La ruta de la sal, literatura fantàstica, els monstres i l'espai, les profunditats del mar... van ser algunes de les temàtiques que els equips docents van decidir treballar. I van fer-ho intensivament durant una setmana, treballant amb equips de sis o set alumnes (barrejant sexes, procedències, nivells acadèmics, etc.). Es va insistir en aquest treball en grup i que va donar al projecte una idea més educativa, d'aprenen-

Cada any, a partir d'un tema suggeridor i ampli, tots els cursos treballen aspectes curriculars i elaboren productes que després s'exposen als passadissos i aules del centre.

En el marc d'"Educar millor és possible" es va estimular que el professorat compartís més el crèdit cooperatiu i que l'alumnat emprengués una dinàmica de treball més intensa.

tatge, alhora que assajaven les metodologies de l'aprenentatge cooperatiu. Evidentment, són innovacions que cal perfeccionar de mica en mica. Però al final, els nois i noies van aprendre i l'exposició, com sempre, deixava tothom bocabadat.

L'experiència del crèdit cooperatiu confirma els avantatges educatius de realitzar certs projectes de centre i de dedicar uns esforços que realment són importants, però que donen com a fruit uns productes de qui tothom, professorat i alumnes, se sent orgullós d'ensenyar a les famílies, els amics, les entitats del barri, etc. Molts alumnes ensenyen orgullosos la seva aula, o els murals fets per tota la classe, a les famílies. Alguns es van dedicar a calcular les pastes i begudes que caldrien per a tota la gentada i després ho servien, amb tota l'elegància del món.

Buscant i creant materials

Es van anar introduint innovacions que van tenir un abast més modest, centrat en un sol professor i la seva aula, però que de totes maneres tenen mèrit, en la mesura que van configurant noves maneres de fer.

A més de les que hem comentat, es van anar introduint innovacions que van tenir un abast més modest, centrat en un sol professor o professora i la seva aula, però que de totes maneres tenen mèrit, en la mesura que van configurant noves maneres de fer.

Un exemple d'aquest tipus d'innovacions és un petit treball d'aprenentatge cooperatiu al voltant de la figura i l'arquitectura d'Antoni Gaudí, que es va aplicar a alumnes de segon durant el crèdit de síntesi. A banda de l'aplicació concreta, pot servir com a model de treball a través de la "tècnica del trencaclosques", que consisteix a treballar una informació fragmentada en dos tipus de grups: especialistes i grups base, de manera que per conèixer el conjunt de la informació, tots els alumnes necessitin les aportacions dels seus companys.

Fent “tàndems” petits i puntuals amb professorat divers, es va preparar un material per a una sortida pel barri, algunes propostes per a la classe de Llengua, i es va iniciar la diversificació de materials en diferents nivells de dificultat i aprofundiment sobre un mateix tema.

A primer d'ESO es va elaborar un crèdit d'acollida per als primers dies del curs, que va funcionar prou bé, tot i que necessita ser revisat. La idea consisteix a destinar uns dies, de manera conjunta i compartida per tot l'equip docent, a crear situacions de benvinguda a la vegada que es fa una certa avaluació inicial de cadascú.

Avaluació i continuïtat

Voldríem començar considerant que un projecte com “Educar millor és possible” genera uns resultats (un fons, uns materials didàctics, uns dossiers, una pràctica nova...) però també unes dinàmiques que afavoreixen coses com el projecte d'Integració de Matèries que hem comentat i la voluntat de millorar poc a poc la tasca de cada dia.

Així, una vegada acabat el projecte, estan tenint continuïtat diverses iniciatives de millora pedagògica, la qual cosa ens fa pensar que l'experiència ha tingut un valor important.

Val a dir que el projecte al voltant dels mitjans de comunicació va ser ben valorat pel claustre, pels alumnes i per entitats com la Fundació Gran Enciclopèdia Catalana, que li va atorgar un premi. Actualment s'està reelaborant per incloure les modificacions i millores que s'han vist necessàries, i s'està estudiant d'ampliar-lo al conjunt del segon cicle de l'ESO.

El crèdit cooperatiu i el crèdit d'acollida de primer també van quedar consolidats i amb la idea de ser mi-

Una vegada acabat el projecte, estan tenint continuïtat diverses iniciatives de millora pedagògica, la qual cosa ens fa pensar que l'experiència ha tingut un valor important.

llorats. A títol individual, un grup de professors va iniciar “tànquens de col·laboració” amb estudiants en pràctiques de la universitat, per tal d'introduir millores i recursos didàctics nous a la seva aula. Aquestes col·laboracions segueixen la idea d'immersió i coneixement de l'aula, i treball conjunt en l'elaboració de materials i de les pautes per a la seva aplicació. Això s'està fent a Matemàtiques, Ciències socials, Llengua i Filosofia. Novament, creiem que es tracta d'una iniciativa que pot donar fruits importants, com a resultat, com a model i com a procediment de col·laboració i canvi.

7. ALGUNES CONCLUSIONS

Per acabar presentarem alguns punts de vista valoratius que l'equip extern va anar perfilant durant les reflexions mantingudes a mesura que es desenvolupava l'experiència i que va ordenar d'una manera més sistemàtica en el moment de donar-la per finalitzada. Els hem estructurat en dos apartats: primer, una aproximació a la valoració que ens mereix el procés d'intervenció desenvolupat durant aquests dos anys i, després, algunes consideracions generals sobre el valor que donem a experiències d'aquesta naturalesa.

Sobre els dos anys d'“Educar millor és possible”

Ens agradaria mostrar d'entrada i sense embuts la satisfacció per la feina realitzada durant aquests dos anys a l'IES Miquel Tarradell. Creiem que iniciar-la va ser una decisió raonable i encertada, que ha donat uns fruits més que apreciables, que globalment valorem de manera molt positiva i que, amb les modificacions i millores lògiques, ens semblaria bé que es repetís. De cap manera l'entendem com un intent aïllat, sinó que valorem l'experiència com una manera generalitzable, encara que òbviament perfectible, d'innovació i canvi en un centre, de formació alhora del professorat i dels col·laboradors externs, i de recerca amb voluntat de publicitat i possibilitat de transferir-ne els resultats.

També ens cal dir que, acostumats a l'escassetat dels recursos que es destinen a la formació i a la recerca, el treball que hem pogut realitzar ens ha semblat un

Ens agradaria mostrar la satisfacció per la feina realitzada durant aquests dos anys a l'IES Miquel Tarradell.

No entendem el projecte com un intent aïllat, sinó que valorem l'experiència com una manera generalitzable d'innovació i canvi en un centre.

Hem gaudit d'unes condicions poc habituals i el centre ha gaudit també d'una col·laboració d'intensitat poc freqüent, però el qualificatiu de "luxe" té més relació amb la pobresa de recursos habitual que no pas amb l'exageració dels que s'han esmerçat aquí.

luxe. Creiem que hem gaudit d'unes condicions poc habituals i que el centre ha gaudit també d'una col·laboració d'intensitat poc freqüent, però si es mira bé, el qualificatiu de "luxe" té més relació amb la pobresa de recursos habitual que no pas amb l'exageració dels que s'han esmerçat aquí. Ras i curt, no es pot tirar endavant una reforma educativa, no es pot aprendre a gestionar les noves realitats que planteja la immigració, no es pot donar resposta a l'educació dels nois i noies en un món complex, no es poden adoptar creativament les noves tecnologies, no es pot de veritat donar una bona instrucció i una educació en valors per a tots, si es destinen recursos tan escassos a la formació i a la recerca, per citar només els dos temes relacionats directament amb aquest document. És impossible. I nosaltres, durant dos anys, més que un luxe hem tastat el que hauria de ser normal, i esperem que ho sigui ben aviat.

Valorem d'una manera excepcional l'acollida rebuda en el centre. Encara que es partia d'una demanda explícita, no és fàcil aconseguir un grau d'obertura i una disposició tan elevada de la direcció, del conjunt del claustre, i dels professors i professores en particular. No és fàcil deixar entrar quatre persones externes a qualsevol instància d'un centre, deixar-les entrar a les aules respectives i convertir-les en interlocutors en un munt de qüestions. És ben cert que sense aquesta obertura no calia ni començar, però no per això volem deixar de reconèixer el mèrit del centre i totes les facilitats que ens va donar. Per aquests i per altres motius cal valorar i agrair d'una manera molt especial la disposició de l'IES Miquel Tarradell.

Com ja hem dit, mirat d'una manera global, estem satisfets amb el treball realitzat durant aquests dos anys i amb els resultats obtinguts. Es van impulsar diversos projectes i es va ampliar l'agenda de qüestions

rellevants. Per part nostra, també vam tenir l'oportunitat de fer una intervenció amb uns paràmetres que ens semblen prou correctes i ens va obrir noves perspectives tant teòriques com pràctiques. I, finalment, personalment i professional va ser una experiència altament enriquidora.

De cara a fer una avaluació global dels resultats de l'experiència, un dels aspectes més debatuts va ser el referent al temps que cal per realitzar una feina amb les característiques de la que vam dur a terme. Dos anys i l'amplitud de temes que es volien obrir són dues mesures quasi incompatibles. Els canvis són més lents del que tots voldríem, les coses tenen un curs temporal que no és fàcil alterar i potser és del tot impossible i indesitjable intentar-ho. Per tant, ara podem concloure que el temps previst –dos anys– en un projecte d'aquestes característiques és un temps curt i, per tant, en la valoració que ens mereixin els resultats obtinguts s'ha de considerar aquesta variable.

“Nuestra conclusión actual es que se puede transformar una escuela primaria en unos tres años, una escuela superior en unos seis años, y un distrito escolar (dependiendo del tamaño) en unos ocho años.” (Fullan, M. *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona, Octaedro, 2002. p. 51.)

És ben cert que dos anys és un període lògic per avaluar i replantejar-se el que s'havia fet i el que es vol fer, però és insuficient per assolir de manera suficient el volum de canvis previstos. Dit encara d'una altra manera, està bé que els projectes tinguin passos d'una durada acotada –i dos anys sembla correcte–, però els processos de canvi global solen ser més llargs i en certa manera haurien de ser inacabables. És un tema per pensar també amb més temps.

Els canvis són més lents del que tots voldríem, el temps previst en un projecte d'aquestes característiques és un temps curt.

Dos anys és un període lògic per avaluar i replantejar-se el que s'havia fet i el que es vol fer, però és insuficient per assolir de manera suficient el volum de canvis previstos.

Finalment, som ben conscients que no tot van ser coses positives, que hi ha aspectes a millorar i que probablement no tenim encara prou perspectiva per fer-ne un judici definitiu. Entre altres temes, dubtem de qüestions com ara les següents: no estem segurs de fins a quin punt vam saber integrar prou tot el professorat en el procés sense excloure ningú, no sabem si vam combinar amb mesura la prudència i el respecte amb l'aportació de punts de vista propis de l'equip, no sabem si la nostra participació a les aules en alguns casos hagués pogut ser més activa, no sabem si les reunions pedagògiques destinades a la formació van ser prou reeixides, no sabem si el nivell de debat va ser sempre suficient, no sabem si la nostra coordinació com a equip va ser al millor nivell, i dubtem encara de molts altres aspectes que ben segur caldria millorar.

Darreres consideracions

Compaginar la innovació, la formació i la recerca és un bon camí de treball.

En aquells àmbits educatius que presenten realitats noves o fets d'especial dificultat, s'haurien d'impulsar experiències complexes de l'estil de la que hem presentat.

No voldríem acabar sense fer alguns comentaris breus que van una mica més enllà del contingut estricte de l'experiència que hem presentat. En primer lloc, creiem que un tipus d'intervenció que ha volgut compaginar la innovació, la formació i la recerca és un bon camí de treball que hauria de rebre una atenció especial de tots els que la poden fer possible. Segons la nostra opinió, en aquells àmbits educatius que presenten realitats noves o fets d'especial dificultat, s'haurien d'impulsar experiències complexes de l'estil de la que hem presentat. Quan un àmbit ens resulta problemàtic, un bon camí per enfrontar-nos-hi és fer col·laborar sense allunyar-se de la realitat problemàtica totes aquelles instàncies que poden contribuir a trobar bones solucions. I fer-les col·laborar amb múltiples objectius: s'han de trobar per

introduir innovacions que millorin el que no acaba de funcionar, en el procés de canvi tots els implicats obtindran formació i, finalment, cal que facin una reflexió i una anàlisi sistemàtica de manera que puguin treure conclusions transferibles a altres realitats. Fins a cert punt, aquest és el camí que hem perseguit durant la nostra experiència i pensem que val la pena de seguir perfeccionant-lo.

En segon lloc, la intervenció que vam desenvolupar junt amb el claustre de l'IES Miquel Tarradell durant aquest temps ens va fer veure una cosa òbvia, però que tendim a oblidar. Cada vegada més hem d'entendre que els centres han d'estar en un procés de canvi permanent. Es pot dir que les escoles sempre han canviat i que de fet la formació permanent i moltes altres propostes no busquen una altra cosa que afavorir el canvi. És cert, però és igualment cert que fa falta una major despesa de recursos i una presa de consciència més clara sobre el fet que una part de les energies de cada centre s'ha de destinar a propiciar el canvi. No es pot deixar els centres en un estat perpetu de supervivència, no se'ls pot abandonar en un nivell de pura flotació. Cal que tinguin una reserva de recursos –temps, diners, voluntat i planificació– per conduir a consciència el curs continu dels canvis que els caldrà introduir. Ens agradi o no l'expressió, és clar que les escoles han d'esdevenir organitzacions amb capacitat d'aprendre de manera contínua. És a dir, calen recursos per aprendre i canviar, i cal entendre que la innovació no és un fet puntual sinó una estratègia de supervivència.

En tercer lloc, entenem que l'aposta feta per la Fundació Jaume Bofill d'impulsar un procés de col·laboració i signar un conveni amb un centre –l'IES Miquel Tarradell– i un grup de recerca universitari –el GREM (Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de

Fa falta una major despesa de recursos i una presa de consciència més clara sobre el fet que una part de les energies de cada centre s'ha de destinar a propiciar el canvi. No es pot deixar els centres en un estat perpetu de supervivència, no se'ls pot abandonar en un nivell de pura flotació.

Va ser un encert propiciar un acostament real entre les preocupacions dels centres i el treball dels grups de recerca universitaris, sobretot perquè no va quedar en formulacions verbals sinó perquè es va realitzar plenament.

Barcelona)– són una bona decisió i una bona estratègia per fer-la operativa. Pel que fa a la decisió d'impulsar una experiència d'innovació concreta ens sembla destacable, almenys, per un motiu ben precís: no és suficient tenir bones idees –bo i que de vegades en falten i val la pena impulsar-ne la producció–, sinó que resulta vital saber traduir-les en propostes pràctiques i saber fer-les realitat –aplicar-les– en institucions concretes. A més, sovint les millors idees apareixen en l'acció, durant els esforços pràctics per millorar la realitat. Una política d'aquesta naturalesa també la considerem lloable pel risc que comporta. Res no assegura que l'esforç serà reeixit i res no ens garanteix que després podrem fer públics i oferir a tothom els encerts. Massa variables no controlades omplen d'inseguretat la feina i els resultats. Creiem que impulsar una acció aplicada i a la vegada tant poc previsible i arriscada és una política encertada i molt d'agrair. I pel que fa a la manera de fer-la operativa també ens sembla encertada en la mesura que es va propiciar un acostament real entre les preocupacions dels centres i el treball dels grups de recerca universitaris. Acostar aquestes dues instàncies és també un encert, però sobretot ho és perquè no va quedar en formulacions verbals ja conegudes, sinó perquè es va realitzar plenament. Per tot plegat els autors d'aquest opuscle volem agrair públicament a la Fundació Jaume Bofill el “luxu” que ens ha donat ocasió de viure.

NOTES

1. Les persones de l'equip extern al centre que van intervenir en l'experiència són Maria Padrós, Anna Zafón, Jaume Funes i Josep M. Puig, que van rebre el recolzament de Marta Comas i Teresa Climent, de la Fundació Jaume Bofill.

2. D'altra banda, el Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) té una llarga trajectòria de treball en relació amb la millora de l'acció tutorial i, concretament, durant els darrers anys, dins el camp de l'educació secundària.

3. *A mida. Materials d'educació en valors per fer de tutor/a a l'ESO*. Material elaborat per M. Padrós, L. Rubio, X. Martín, J.M. Puig i Jaume Trilla, i publicat per la Fundació Jaume Bofill, el 2001. Es pot consultar i descarregar del Banc de recursos del web www.senderi.org.

4. *Senderi*, butlletí d'educació en valors: www.senderi.org.

5. Els TAE depenen del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), de la Generalitat de Catalunya. Un TAE sol acollir alumnes de diversos centres educatius de les zones properes on està situat i que per tant es traslladen fora del seu institut. En el cas de què parlem, el TAE és al mateix edifici i les places queden cobertes amb l'alumnat que arriba al centre.

6. Posteriorment a la finalització d'"Educar millor és possible" s'han iniciat tallers de llengua als centres d'educació secundària, organitzats pel programa d'Educació Compensatòria, amb professionals propis.

Collecció Finestra Oberta

1. Col·lectiu Ronda RCCL. *Immigració i estrangeria: l'estat de la qüestió*. 99 p. Març 1998.
2. Enric Marín i Joan Manuel Tresserras. *Seguiment de l'impacte social de les tecnologies de la informació i la comunicació (1/3)*. 56 p. Maig 1998.
3. Fundació CIREM. Jaume Funes (coord.), Quim Casals, Oriol Homs, Xavier Martínez, Ferran Miquel, Neus Roca i Jaume Trilla. *Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO*. 88 p. Juny 1998.
4. Salvador Cardús amb la col·laboració de Lluís Tolosa. *La premsa diària a les Illes Balears, el País Valencià i Catalunya (1976-1996)*. 122 p. Març 1998.
5. Enric Marín i Joan Manuel Tresserras. *Seguiment de l'impacte social de les tecnologies de la informació i la comunicació (2/3)*. 75 p. Octubre 1998.
6. Oriol Alsina i Roger Sunyer. *Informe sobre la Banca ètica a Europa*. 74 p. Novembre 1998.
7. M. José Montón i Montse Solerdecoll. *Experiències socioeducatives amb adolescents nousvinguts*. 46 p. Febrer 1999.
8. Carme Mayol i Eugènia Salvador. *Materials de lectura fàcil*. 85 p. Març 1999.
9. Francesc Deó, Marisa Abad, Encarna Larrey i Francesc Notó. *Un dia en la vida d'un nen. Un dia en la nostra vida*. 77 p. (Quadern del professor) i 105 p. (Quadern de l'alumne). Febrer 1999.
10. Enric Marín i Joan Manuel Tresserras. *Seguiment de l'impacte social de les tecnologies de la informació i la comunicació (3)*. 67 p. Maig 1999.
11. Marta Casas i Núria Casas en col·laboració amb Cristina Cerdà, Anna Montells i David Picó. *Projecte d'educació musical de La Lluna Blava*. 121 p. Novembre 1999.
12. Grup d'Estudis sobre els Drets dels Immigrants de la Universitat de Barcelona. *Les proposicions de reforma de la Llei d'estrangeria*. 77 p. Setembre 1999.
13. Jaume Funes i Fina Rifà (coord.). *Adolescents i dificultats socials a l'escola*. 98 p. Febrer 2000.
14. Laura Giménez i Laia Pineda. *La recerca social en l'administració local: una via d'aprofundiment de la democràcia*. 72 p. Març 2000.

15. Moisès Amorós, Ferran Camps i Xavier Pastor. *Mediació comunitària i gestió alternativa de conflictes a Catalunya. Una guia per a la governabilitat*. 91 p. Abril 2000.

16. Miquel Casanovas i Alfons Formariz. *Educació de persones adultes i immigració extracomunitària*. 62 p. Maig 2000.

17. ECOCONCERN. Robert Gonzàlez (coord.). *Processos participatius en la gestió d'espais naturals*. 94 p. Juny 2000.

18. Ana Escobar, Coro Luengo i M. José Pérez. *Aula d'acollida per a alumnes nouvinguts de l'IES Ramon de la Torre*. 92 p. Desembre 2000.

19. Marta Comas (coord.). *L'atenció als menors immigrants no acompanyats a Catalunya. Anàlisi de la realitat i propostes d'actuació*. 210 p. Gener 2001.

20. Marta Comas i Jaume Funes. *Educadores i educadors de carrer: de l'opció ideològica a l'opció tecnicometodològica*. 107 p. Gener 2001.

21. Equip d'Anàlisi Política de la UAB i Fundació Jaume Bofill. *Informe sobre la consulta ciutadana per a la revisió del Pla General d'Ordenació Urbànica de Cardedeu*. 110 p. Febrer 2001.

22. Antoni Segura (coord.), Pilar Comes, Santiago Cucurella, Andreu Mayayo i Francesc Roca. *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. 125 p. Juliol 2001.

23. Fundació FICAT. Irma Rognoni (coord.). *Menors del carrer: visió sociojurídica*. 139 p. Novembre 2001.

24. Equip d'Anàlisi Política de la UAB i Universitat del País Basc. *Xarxes crítiques a Catalunya i Euskadi: solidaritat internacional i antiracisme*. 124 p. Febrer 2002.

25. Equip d'Anàlisi Política de la UAB i Universitat del País Basc. *Xarxes crítiques a Catalunya i Euskadi: antimilitarisme i okupació*. 126 p. Febrer 2002.

26. Violeta Quiroga (relatora). *Atenció als menors immigrants: col·laboració Catalunya-Marroc*. 105 p. Març 2002.

27. Mònica Nadal, Rosa Oliveres i Miquel Àngel Alegre. *Les actuacions municipals a Catalunya en l'àmbit de la immigració*. 196 p. Març 2002.

28. Alfons Formariz, Miquel Casanovas i Clara Balaguer. *Educació de persones adultes per a la convivència i la cooperació en una societat multicultural*. 120 p. Gener 2003.

29. Fundació Jaume Bofill. *Granollers participa! Quina ciutat vols?* Informe del procés. 110 p. Març 2003.
30. Alicia Gómez, Rosa Patino i Jaume Funes (col·laborador). «*Fugint del futur*»: *La reserca de la mirada adolescent utilitzant tècniques audiovisuals*. 64 p. Maig 2003.
31. Laia Jorba i Lluís Planes. *Els consells veïnals i sectorials de Sitges, una experiència d'Agenda 21*. 56 p. Maig 2003.
32. Francesc Carbonell i Albert Quintana (coords.). *Immigració i igualtat d'oportunitats a l'ensenyament obligatori. Aportacions al debat sobre una futura llei d'educació a Catalunya*. 61 p. Juliol 2003.
33. Escenaris de Participació Ciutadana d'Ecoconcern. *Participació i immigració en contextos pluriculturals. La situació del Casc Antic de Barcelona*. 132 p. Setembre 2003.
34. Xavier Millán i Mawa N'Diaye (coords.). *Treball comunitari i interculturalitat: reflexions i experiències*. 128 p. Setembre 2003.
35. Esther Vivas. *Organitzacions, campanyes i moviments d'oposició al deute extern*. 96 p. Setembre 2003.
36. GREC Resolució de Conflictes. Noèlia Lafuente i Ferran Camps (coordinadors). *La gestió alternativa de conflictes en les organitzacions del tercer sector*. 103 p. Octubre 2003.
37. Maribel Garcia Gràcia (coordinadora). *Abandonament escolar, desescolarització i desafecció*. 131 p. Octubre 2003.
38. Marta Casas (coordinadora). *També catalans: Fills i filles de famílies immigrades*. 139 p. Novembre 2003.
39. Raül Turmo. *Andel: el model escandinau d'accés a l'habitatge*. 74 p. Febrer 2004.
40. Maria Padrós, Anna Zafon, Jaume Funes i Josep M. Puig. «*Educar millor és possible*» *Un projecte d'innovació a l'IES Miquel Tarradell*. 113 p. Abril 2004.

