

# INSTRUMENTS DE PARTICIPACIÓ I GESTIÓ DEMOCRÀTICA. FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA

M. Lluïsa Fabra

Departament de Pedagogia Aplicada  
Universitat Autònoma de Barcelona

## ABSTRACT

This article is about the in-service training of teachers in secondary schools and the use of instruments of participation and democratic management. It deals with sociopedagogic intervention and with the changes that the present «Reforma» implies, pointing out the teacher's need for working in teams and managing the institutions according to a democratic model.

It refers also to the relationship between teachers and the Reforma, and to the difficulties of adopting the democratic model. Besides, it explains the action-research that the author is carrying on in a teaching institution and the instruments and techniques that she is using in the in-service training of teachers in order to facilitate the adoption of the democratic model of management in the organization.

Finally, it proposes, in case of institutions where there are serious problems between the teachers, that the Administration For Education asks an expert or a team of experts for a diagnostic and that these people or these teams propose an intervention according to the needs —explicit or not— of the group of teachers. The «normal» activities of formation will not be able of changing the clima of a conflictive organization, specially if every member of it does not participe in those activities.

## Introducció

L'article del meu company de departament J. Tejada que es publica en aquesta mateixa revista amb el títol de «El papel del profesorado en la innovació educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora» m'eximeix de fer algunes consideracions sobre els enfocaments teòrics relatius a la innovació i que ell resumeix en les perspectives tecnològica,

cultural i sociopolítica i també sobre el rol que el professorat juga en els processos de canvi d'acord amb aquestes perspectives.

En les pàgines que segueixen quedarà clar que la meua acció s'inscriu en la perspectiva que J. Tejada anomena *sociopolítica* i que el paper del docent o de la docent, tal com el concebo, hauria de ser el d'*agent curricular*.

En aquest article intentaré emmarcar la investigació-acció que estic duent a terme en col·laboració amb l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB i que consisteix a formar part del professorat d'un centre d'ensenyament secundari en tècniques que faciliten el treball en equip per tal d'afavorir la integració i cohesió del seu professorat i d'aconseguir un canvi de clima en l'organització gràcies a un funcionament més participatiu i democràtic de les institucions que l'integren.

La perspectiva teòrica específica que emmarca la meua actuació a l'esmentat centre és la de la intervenció sociopedagògica.

A continuació tractaré, successivament, de la intervenció sociopedagògica, de dos dels canvis que comporta la Reforma i que són el meu centre d'interès, i de la fonamentació legal d'aquests canvis. Em referiré, concretament, als canvis a què obliga el fet de pretendre que el professorat treballi *en equip* i als que caldria realitzar per fer possible un *model de gestió participativa i democràtica als centres*. A continuació tractaré del model de management educatiu que implícitament proposa la Reforma en curs i dels que s'ajusten més a la realitat dels nostres centres docents d'ensenyament secundari; seguidament em referiré a la dificultat d'adopció del model democràtic i a la relació entre professorat i Reforma i, per acabar, explicaré la investigació-acció que estic portant a terme en un centre d'ensenyament secundari de la ciutat de Barcelona en el qual he explicat als assistents algunes tècniques de participació i gestió democràtica com ara el mètode interactiu de conducció de reunions, el mètode integratiu de solució de problemes i algunes tècniques de consens.

## La intervenció sociopedagògica

Per intervenció sociopedagògica s'entén l'actuació encaminada a *incrementar les potencialitats educatives* de les estructures en les quals estan inserits els individus; es tracta, per tant, de *produir canvis*.

Alain Meignant<sup>1</sup>, l'investigador que aconseguí el reconeixement acadè-

1. A. Meignant (1972). *L'intervention sociopédagogique dans les organisations industrielles*. París: Mouton.

mic de la intervenció sociopedagògica, diu que «hi ha intervenció sociopedagògica quan una persona o institució (sistema interventor) manté relacions amb una organització o subgrup d'una organització (sistema client), quan aquestes relacions s'originen en una petició dirigida pel sistema client al sistema interventor i quan el treball emprès i la naturalesa d'aquestes relacions intenten operar un canvi en el sistema client».

La metodologia de la intervenció sociopedagògica descansa, en primer lloc, en l'anàlisi de la petició i el diagnòstic de la situació, el qual es realitza en base a la recollida i el tractament de les informacions obtingudes a partir de diversos instruments, en la retolimentació a la qual Meignan denomina «sistema client» i en l'acció formativa pròpiament dita.

En la intervenció sociopedagògica, com en el corrent denominat «anàlisi institucional», els *analitzadors*, que són fets significatius que posen de manifest el funcionament de l'organització, hi juguen un gran paper perquè faciliten el diagnòstic al qual fem referència i proporcionen informacions molt valuoses de cara a la planificació de l'acció formativa.

## Els canvis

Des que la Llei General d'Educació de 1970 ha donat pas a la LRU, la LODE i la LOGSE, s'han anat perfilant canvis substantius en la concepció dels ensenyaments/aprenentatges que, en el camp de l'ensenyament secundari, s'han concretat en la famosa Reforma del sistema educatiu.

Entre els canvis que la Reforma comporta em centraré, com he avançat, en la necessitat que el professorat treballi en equip i en els que fan referència a la gestió democràtica dels centres.

En relació amb el primer aspecte, la legislació actual, si bé és clara pel que fa a la necessitat de treballar en equip als centres d'educació secundària, és també insuficient i massa poc específica. Tot i que en el text aparegut al número de novembre-desembre de 1987 del *Bulletí dels Mestres*, òrgan d'informació i difusió educativa del Departament d'Ensenyament, intitulat «El Projecte experimental 12-16: marc general», i en l'apartat que justifica la necessitat d'un marc curricular es posa èmfasi en les aportacions de la psicologia i de la pedagogia en la millora de la tasca del professorat, del qual es diu que «esdevé *membre d'un equip* que ha de programar en conjunt les activitats educatives» i tot i que es fa referència explícita als «*equips de treball* als quals l'administració educativa demana que elaborin allò que dins d'una àrea determinada hom creu que ha d'ensenyar» i malgrat que en el mateix document

i en l'apartat c) del capítol intítulat «Perfil del professor del cicle 12-16» s'esmenta la «capacitat de treballar en equip» com una de les principals que ha reunir el professorat i es diu que aquest s'ha d'acostumar a programar conjuntament i a assumir conjuntament la funció tutorial, i es diu també que l'Administració ha d'afavorir aquest tipus de treball i aïllar les actituds individualistes, ni en aquells primers documents ni tampoc en els més recents, com és ara el que s'intitula «L'ensenyament secundari obligatori i el batxillerat en la nova proposta educativa», publicat el mes de febrer de 1991, *no s'explica amb detall com podrà aconseguir-se, en la pràctica diària dels instituts, aquesta nova manera d'encarar la professió per part dels professors i professores d'ensenyament secundari i de batxillerat.*

El Decret 96/ 1992, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, es refereix, igualment, en el seu preàmbul, als *equips de professors* i diu que «la coordinació de l'*equip docent* ha de ser un element bàsic per dur a terme aquesta tasca (aplicació del currículum i pràctica docent, projectes curriculars d'etapa, programacions específiques i acció orientadora tutorial) que ha de fer possible la coherència de cada centre educatiu.

També diu l'esmentat Decret, al seu article 13, que «periòdicament *el conjunt de professors* que han intervingut en l'ensenyament d'un alumne, coordinats pel professor tutor, actuarà de manera col·legiada com a junta d'avaluació». I l'article 16.3 especifica que «l'acció tutorial l'exercirà tot el *conjunt de professors* que intervé en un grup d'alumnes amb la coordinació del tutor».

Respecte de la gestió democràtica dels centres, i a part de la referència al foment dels hàbits de comportament democràtic que trobem a la LOGSE i a la LODE, el més característic de la voluntat de fomentar un funcionament democràtic als centres és la forma d'elecció de la persona que ha de dirigir el centre, que trobem regulada al títol tercer de la LODE.

Això no obstant, seguim sense directrius clares respecte de la manera d'aconseguir una democràcia efectiva en la gestió dels centres. De fet, de la mateixa manera que, pel que fa a les teories de l'aprenentatge, els documents referits a la Reforma proposen com a referència el constructivisme, en el terreny organitzacional és clar que s'opta pel que alguns autors anomenen «model democràtic»<sup>2</sup>.

2. Vegeu: Tony Bush (1986). *Theories of Educational Management*. Londres: PCP Education Series.

## El model democràtic

Ni el model democràtic ni cap dels altres models que descriu T. Bush són models en el sentit prescriptiu que se sol donar a aquest terme; sinó que constitueixen més aviat una descripció dels tipus d'institucions educatives que s'ha pogut analitzar en funció dels elements següents:

- El nivell d'acord dins el conjunt de docents en relació amb les *metes* i els *objectius* de la institució.
- El sentit i la validesa de les *estructures* organitzacionals en les institucions educatives.
- La relació entre la institució i l'*entorn*.
- Les estratègies de *lideratge* més adients a les institucions educatives.

D'acord amb aquests elements s'ha pogut diferenciar uns models d'organitzacions educatives que responen a les que trobem efectivament a la nostra societat. Aquests models són: el *formal*, el *democràtic*, el *subjectiu*, el *polític* i l'*ambigu*, i d'aquests és òbviament el democràtic el que convé als plantejaments de la Reforma en curs.

El model democràtic es basa en la *presa de decisions participativa*, i, per tant, de manera més àmplia, en la implicació del professorat en la gestió del centre i del currículum, i proposa el *consens* com a fita que cal assolir. El lideratge institucional, consegüentment, hauria de fonamentar-se en l'acord i hauria de basar-se en l'autoritat d'expert. El consens, d'altra banda, seria relativament fàcil d'assolir si pressuposem que els membres de l'organització (en el nostre cas el professorat) comparteixen metes i valors.

És difícilment objectable, avui dia, un model d'aquestes característiques i, això no obstant, en la realitat dels centres trobem grans dificultats per portar-lo a terme. De fet, bona part de les nostres institucions educatives semblen respondre més aviat als models subjectius, als polítics i als ambigus.

Als *models subjectius* perquè es posa èmfasi en els individus —el docent o la docent— que tenen capacitat per prendre decisions respecte dels seus estudiants i que interaccionen amb els altres membres de la institució d'una manera no gaire estructurada i sense que sembli una prioritat establir objectius comuns. Els valors i les prioritats individuals són al centre d'aquests models.

Als *polítics* perquè es funciona en subgrups que competeixen pels recursos i, en definitiva, pel poder i perquè es perden una mica de vista els objectius comuns de la institució per prioritzar els dels diferents subgrups. La presa de decisions es converteix en negociació i regateig i els conflictes

tenen un lloc preeminent en aquests models. Les metes de l'organització són inestables, ambigües i objecte de contestació.

Als *ambigus* perquè es considera que els objectius no són clars i perquè es posa èmfasi en la incertesa i en la imprevisibilitat de les organitzacions. Hi ha fragmentació perquè els llaços entre els subgrups són fràgils i impredecibles. A més a més, l'estructura és problemàtica i es posa èmfasi en la dependència de l'entorn.

## **Dificultat d'adopció del model democràtic**

Analitzant al llarg dels anys el comportament del professorat i el funcionament dels nostres centres educatius d'Ensenyament Secundari, he pogut dilucidar una sèrie de causes explicatives de la dificultat d'adoptar un model de funcionament democràtic, les més importants de les quals exposaré resumidament tot seguit.

### *Tradició assembleària i lluita contra les institucions*

Aquesta tradició ens ve de l'època de la dictadura en què semblava que l'única manera vàlida de lluitar contra el règim i les institucions que aquest generava era l'assembleisme que, d'alguna manera, funcionava com a «contramodel». D'aquesta època hauria quedat en la consciència col·lectiva un rebuig de tot allò que «ve de dalt» sense que els opositors entrin a analitzar quins són els objectius dels canvis proposats i quins models alternatius podrien oposar-se als oferts.

L'actitud «correcta» per a alguns és l'oposició sistemàtica i, de vegades, fins i tot irreflexiva i compulsiva, davant de les directrius que emanen de l'autoritat.

### *Necessitat d'estructura*

Alguns docents sembla que sentin la necessitat de més organització i més directrius emanades de les instàncies de poder. Per a un sector del professorat les institucions que puguin sorgir d'ells mateixos no són percebudes com a valuoses, i la seva concepció jeràrquica i fins i tot rígida de l'organització els fa especialment dependents de les figures d'autoritat, per la qual cosa reaccionen amb contrarietat i/o amb menyspreu davant de propostes que els atorguen més poder del que estan acostumats a exercir. Alguns, a més, estan imbuïts de la mentalitat de funcionaris i semblen més centrats en el que consideren els seus drets que en la funció educativa que exerceixen.

### *Condicionaments estructurals*

Als nostres centres de secundària són vigents uns sistemes de rols poc definits i uns equips directius sense autoritat, tant per causa del sistema d'elecció i de la concepció de la funció directiva com per manca de suport de la inspecció i altres instàncies de l'Administració. Són comunes també les estructures burocràtiques, l'absència d'agents motivacionals externs, els estils comunicacionals defensius i/o mistificadors i normes proteccionistes i infantilitzadores. Com a comportament col·lectiu és freqüent la negació —o la suavització— dels conflictes.

### *Moral baixa*

La falta de moral s'evidencia en la manca d'expectatives, en l'escassetat de l'exigència i en la poca valoració que es fa de la creativitat. El clima de la institució és de desgana i desinterès, i detectem un cert victimisme en relació amb l'administració i la societat en general. S'estén entre alguns sectors del professorat la concepció de llur rol com a «treballadors de l'ensenyament», concepció que dista molt de la dels docents adscrits a l'exercici de la «professionalitat àmplia»<sup>3</sup> que inclou plantejaments crítics relatius al context (centre docent, comunitat, societat), relatius a la pròpia pràctica (amb els estudiants, amb els col·legues, amb els pares d'alumnes, amb la col·lectivitat i amb les diverses instàncies de poder) i actituds i comportaments innovadors.

### *Manca de formació per al funcionament democràtic*

Aquesta manca de formació es fa palesa en el desconeixement de mètodes, tècniques i procediments que facilitin el funcionament democràtic.

## **Professorat i Reforma**

Ningú no podrà discutir que una reforma del sistema educatiu implica el professorat; l'obliga a modificar aspectes de la seva conducta i a assumir funcions diferents de les que desenvolupava.

Mai una reforma educativa no ho és només d'estructura o curricular. Probablement per això les reformes són mal rebudes pel professorat. Per progressistes que hagin estat en relació amb la situació existent quan van

3. Vegeu: L. Stenhouse (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

plantejar-se —i tenim un exemple relativament recent d'això en la Llei General d'Educació de 1970—, la resposta més immediata de bona part del professorat és considerar-la o bé regressiva i empobridora en relació amb uns plantejaments que podrien considerar-se maximalistes, o bé utòpica, considerant que les persones i instàncies on la Reforma s'ha gestat desconeixen «la realitat» de les institucions educatives.

Probablement les reformes educatives, sovint, més que mal concebudes han estat mal explicades, i no només mal explicades sinó també mal gestades en el sentit que han estat ideades *sense que el professorat que ha de dur-les a terme hagi participat i s'hagi implicat en el seu procés de planificació*.

És evident que no és fàcil d'establir mecanismes adients per què la majoria de les professores i els professors afectats pels canvis puguin participar en la gestió d'aquest canvi. És cert també que, des de l'Administració, la Reforma s'ha explicat i s'ha intentat que arribés als centres i al professorat. Això no obstant, no es pot negar que l'èxit ha estat escàs i que no sembla que ni els esforços ni els recursos destinats a assolir aquests objectius hagin fructificat com segurament s'esperava.

Quan ha semblat que s'entenia la filosofia de la Reforma se n'ha rebutjat la concreció i, en alguns casos, no se n'ha acceptat ni tan sols la filosofia, que ha estat considerada més aviat un desideràtum i una maniobra política que no pas els fonaments sobre els quals ha estat edificat el projecte.

I, tanmateix, els objectius són clars i indiscutibles: facilitar a tots els nois i noies en edat d'escolarització obligatòria uns aprenentatges que els permetin desenvolupar-se amb certes garanties d'èxit en la societat canviant, problemàtica i inestable en què els toca viure.

La clau de l'èxit —o del fracàs— de tota l'operació és el professorat que ha de dur-la a terme. Una reforma amb falles estructurals o curriculars pot adobar-se a les classes, gràcies a l'acció de professores i professors experts en la matèria i capacitats per facilitar processos d'aprenentatge. Una reforma ben concebuda, ben planificada, ben seqüenciada i adequada a les necessitats d'una societat concreta pot fracassar si els qui l'han d'implementar adopten actituds hipercrítiques i intransigents. La frase «la Reforma s'aturarà a les portes de les classes»<sup>4</sup>, pronunciada per un docent en un curs de formació permanent, reflecteix amb claredat meridiana les actituds tancades que hem detectat en un sector del professorat i que es troben en un extrem d'un *continuum* d'actituds possibles davant del canvi,

4. Vegeu: Maria Lluïsa Fabra (1992). *El professorat de la Reforma*. Barcelona: Barcanova.



mentre que la curiositat, l'interès, l'intent de plasmar els principis de la Reforma de manera concreta i adequada a les necessitats dels educands representa l'altre extrem.

En la quotidianitat dels centres de secundària trobem generalment les dues postures extremes a les quals fem referència i moltes altres intermèdies que podem situar més a prop d'un extrem o de l'altre.

De tota manera, hem pogut constatar sovint que algunes de les actituds menys inclinades al canvi van lligades a la falta d'experiència relativa a un sistema de funcionament intern més àgil, més democràtic i menys funcional, *on el professorat té més poder del que li atribuïa l'anterior ordenació del sistema educatiu*, en el qual la seva capacitat de decisió i la seva responsabilitat era molt menor en tots els terrenys, tant pel que fa a la gestió dels centres com en relació amb el currículum o respecte de l'alumnat.

Per tot això creiem que en aquest moment és de gran importància que el professorat adquireixi, d'una banda, una consciència més plena de les contradiccions existents en el col·lectiu i, sobretot, que aquestes contradiccions es manifesten també en cadascun d'ells, que *es troben escindits entre el desig del canvi i el desig que les coses es desenvolupin d'acord amb rutines establertes*, entre la necessitat de gaudir del plaer que proporciona la feina ben feta i la de no fer absolutament res més del que és imprescindible, entre la satisfacció d'educar i l'ocupació d'instruir.

D'altra banda, si la Reforma exigeix que el professorat elabori un projecte curricular del centre, si ha de definir les tasques de l'equip pedagògic del curs o del cicle, si ha de fer recerca amb professorat de diferents àrees, si ha d'elaborar materials interdisciplinaris, si, en una paraula, ha de treballar en equip, caldrà dotar-lo d'instruments de gestió i participació democràtica, perquè, fins i tot en els casos en què s'inclinaria clarament per la implicació en la dinàmica del centre i per una actuació responsable i professional, es troba limitat per l'escassetat de tècniques i recursos.

Per tot això he emprès una investigació-acció que té les característiques de la intervenció sociopedagògica, que em permetrà estudiar l'impacte de la formació en tècniques de participació, mètodes de conducció de reunions, presa de decisions i solució de conflictes sobre l'organització del centre.

## La intervenció

L'acció formativa se situa en un centre de secundària de la ciutat de Barcelona que aglutina enguany els claustres de dos instituts i es plante-

parlar de la presa de decisions i d'algunes tècniques que faciliten el consens, com són la Tècnica del Grup Nominal i la Tècnica de les Dues Columnes, que els membres del grup assistent al curs van considerar instruments valuosos i de fàcil utilització.

Amb aquestes explicacions i amb la proposta d'activitats que servien per practicar les tècniques explicades intentava —en tant que facilitadora d'aprenentatges del seminari al qual m'estic referint— donar resposta als *interessos explícits* de les persones assistents.

A mesura, però, que el grup anava evolucionant i augmentava el clima de confiança entre nosaltres amb la implicació consegüent per part dels seus membres i l'explicació d'alguns dels problemes que els afectaven, m'adonava que al claustre hi havia problemes de fons *en i entre* alguns dels seus membres que possiblement frenarien la utilització dels instruments amb els quals se'ls familiaritzava.

Aquests instruments són útils, en efecte, a condició que hi hagi un acord mínim sobre les metes i els objectius de la institució i sempre i quan aquests predominin sobre els interessos particulars dels seus membres i hi hagi una clara voluntat de solucionar —enfrontant-los— els problemes que, soterrats, han anat enverinant l'atmosfera del centre.

En alguns casos, no obstant això, l'àrea cega<sup>7</sup> és tan gran que no permet que els membres d'un grup adoptin les actituds adients per resoldre els problemes amb què es troben i determina que es moguin amb dificultats en un terreny minat per la desconfiança, el desconeixement mutu, els dubtes i els temors de diversos tipus.

En aquestes circumstàncies, abans d'explicar tècniques de conducció de reunions, de presa de decisions o de solució de conflictes, caldria emprendre algunes accions per tal de «decrystal·litzar»<sup>8</sup> la situació; és a dir, per aconseguir que les estructures actuals del grup comencin a trontollar i obliguin els seus membres a modificar actituds i comportaments per tal de fer front a la nova situació.

Per això hauríem d'utilitzar d'altres instruments, o protoinstruments, que ens serveixin per obrir-nos camí cap a una situació diferent en la qual

7. Em refereixo al quadrant II de la Finestra Johari anomenada «àrea cega», que és la responsable, d'acord amb Ingham i Luft, de la manca de fluïdesa en les comunicacions entre els membres d'un grup i també, consegüentment, de la seva manca d'eficàcia en la resolució dels seus problemes. Vegeu: J. Luft (1975). *Introducción a la Dinámica de Grupos*. Barcelona: Herder.

8. Terme utilitzat per Lewin en la seva famosa descripció dels processos de canvi. Vegeu: K. Lewin (1943). «Forces behind food habits and methods of change». *Bulletin of the National Research Council*, núm. 108, p. 35-65.

els protagonistes de la situació tinguin actituds vertaderament receptives en relació amb les tècniques que se'ls proposen a fi que puguin *funcionar d'una altra manera*, o de la forma com voldríem que funcionessin i que hem definit anteriorment com *participativa i democràtica*.

D'aquests protoinstruments en destacarem dos: el *Training Group* i la *Tècnica del Risc*. El primer, que deriva d'aquell descobriment ocasional d'un equip d'investigadors i pràctics en ciències socials del qual el propi Lewin formava part, consisteix a reunir un grup de persones perquè, en un marc desestructurat, vagin recreant, en situació experimental, les relacions socials que s'estableixen en tots els grups a fi de poder-les analitzar aconseguint-ne una millor comprensió i vagin també conscientiant-se dels fenòmens que es produeixen amb freqüència en situació grupal.

La segona consisteix a abordar la problemàtica profunda d'un grup sense utilitzar estratègies suavitzadores —d'ací el nom «risc»—; és a dir, permetent que les persones implicades expressin lliurement llurs temors, frustracions, ressentiment, etc.

Tant una tècnica com l'altra requereixen força temps disponible i la presència d'una persona qualificada que actui com a catalitzadora dels processos grupals i com a facilitadora de la comunicació i dels aprenentatges que necessàriament es produiran.

La intervenció a la qual m'he referit i que encara estic analitzant em reafirma en el convenciment que les intervencions sociopedagògiques no han de presentar-se com a accions de formació, encara que tinguin un cert caire institucional, perquè els protagonistes les consideren —i de fet ho són— accions formatives de caire voluntari a les quals ells o elles s'inscriuen, bé per un interès genuí per la temàtica que s'hi desenvoluparà, bé perquè es converteixen en mèrit individual de qui hi participa de cara a aconseguir alguna millora o avantatge en relació amb aspectes funcionals.

El meu punt de vista és que cap d'aquestes motivacions no és suficient. La segona ja no cal ni comentar-la, però la primera tampoc no ho és si l'objectiu de la formació és el canvi institucional.

La meua proposta, per tant, consisteix a promoure que, davant de casos conflictius com ara el de la integració de dos centres diferents, l'Administració educativa demani a una persona o persones expertes que faci un diagnòstic de la situació i que sigui ella —o elles— qui proposin un pla d'actuació que, en casos determinats, no ha de limitar-se a l'explicació i a l'entrenament en tècniques de grup facilitadores del treball en equip, sinó que han d'intentar solucionar els problemes de base que són, a més, una de les causes que algunes persones —habitualment les més conflictives— s'abstinguin de participar en les activitats de formació.

Només amb accions d'aquest tipus podrem aconseguir que els nostres centres de secundària trobin el suport necessari per començar a funcionar d'una forma autènticament participativa i democràtica.

## BIBLIOGRAFIA

- BUSH, T. (1986). *Theories of Educational Management*. Londres: PCP. Education Series.
- Decret 96/1992 d'establiment de l'ordenació dels ensenyaments d'educació secundària obligatòria. DOG.
- «El projecte experimental 12-16: marc general». *Butlletí dels Mestres*. Novembre-desembre de 1987.
- FABRA, M.LI. (1992). *El professorat de la Reforma*. Barcelona: Barcanova.
- (1994). *Técnicas de Grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- «L'ensenyament secundari obligatori i el batxillerat en la nova proposta educativa». *Butlletí dels Mestres*. Febrer de 1991.
- Ley Orgánica del Derecho a la Educación. BOE. 1987.
- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. 1/1990, de 3 de octubre.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.