

Política educativa i igualtat d'oportunitats

Prioritats i propostes

*XAVIER BONAL,
MIQUEL ÀNGEL ESSOMBA
I FERRAN FERRER
(COORDINADORS)*



Política educativa i igualtat d'oportunitats.

Prioritats i propostes

*XAVIER BONAL, MIQUEL ÀNGEL ESSOMBA
I FERRAN FERRER (COORDINADORS)*

Política educativa i igualtat d'oportunitats

Prioritats i propostes

*XAVIER BONAL, MIQUEL ÀNGEL ESSOMBA
I FERRAN FERRER (COORDINADORS)*



La col·lecció *Polítiques* és la principal col·lecció de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen aquelles investigacions que han estat encarregades i que es consideren més rellevants pel seu interès social i polític. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

La reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment, compresos la reprografia i el tractament informàtic, resta rigorosament prohibida sense l'autorització dels propietaris del *copyright*, i estarà sotmesa a les sancions establertes a la llei.

Primera edició: setembre de 2004

© Fundació Jaume Bofill, 2004
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.org
<http://www.fbofill.org>

© d'aquesta edició: Editorial Mediterrània, S. L.
Guillem Tell, 15, entl. 1a
08006 Barcelona
Tel. 93 218 34 58 – Fax 93 237 22 10
editorial@emediterrania.com
www.emediterrania.com

Disseny de la col·lecció: Martí Abril
Disseny de la coberta: Amador Garrell
Maquetació: Jordi Vives

ISBN: 84-8334-589-7
DL: B-40.571-2004

Impressió: Romanyà Valls, Capellades (Anoia)
Impressió a Catalunya – *Printed in Catalonia*

Índex

Presentació	11
1. INTRODUCCIÓ	19
2. PROPOSTES PER A LA IGUALTAT D'OPORTUNITATS EN LA POLÍTICA EDUCATIVA A CATALUNYA	27
Principis orientadors per a la igualtat d'oportunitats en el sistema educatiu	29
Propostes sobre les relacions entre escola i entorn	34
· Principis orientadors de les relacions entre escola i entorn des de la igualtat d'oportunitats	34
· Propostes sobre les diferents competències territorials en l'àmbit educatiu	36
· Propostes per potenciar les relacions entre escola i territori	39
· Propostes per afavorir la participació en els centres educatius	41
Propostes sobre el currículum i la innovació	43
· Principis rectors d'una política educativa sobre currículum i innovació orientada envers la igualtat d'oportunitats	43
· Propostes referides al currículum i a la innovació d'impacte directe sobre l'alumnat	46
· Propostes sobre currículum i innovació d'impacte directe sobre el professorat	48
· Propostes sobre currículum i innovació d'impacte directe sobre els centres educatius	50
· Propostes sobre currículum i innovació d'impacte directe sobre la comunitat	52
· Propostes sobre currículum i innovació d'impacte directe sobre les institucions educatives territorials	53
· Propostes sobre currículum i innovació d'impacte directe sobre els Serveis Centrals d'educació i/o el conjunt del sistema educatiu	54
Propostes sobre l'organització i la gestió dels centres educatius	55
· Principis rectors d'una política d'organització i gestió de centres educatius orientada a la igualtat d'oportunitats	55
· Propostes sobre la descentralització i l'autonomia dels centres educatius	56

8 Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes

· Propostes sobre la direcció escolar	60
· Propostes sobre la participació en els centres educatius	64
· Altres propostes vinculades al funcionament dels centres educatius	65
Propostes sobre els professionals de l'educació	66
· Principis orientadors d'una política envers els professionals de l'educació des de la igualtat d'oportunitats	66
· Propostes per al sector docent dels professionals de l'educació	69
· Propostes per als professionals educatius del territori amb els quals treballen els centres escolars	76
Propostes sobre el finançament de l'educació	81
· Principis orientadors d'una política de finançament de l'educació per a la igualtat d'oportunitats	81
· Propostes de caràcter general	83
· Propostes per al finançament públic de l'ensenyament privat	84
· Propostes per al finançament de polítiques compensatòries	85
· Altres propostes innovadores per al finançament de l'educació	86
Propostes sobre l'avaluació del sistema educatiu	88
· Principis rectors d'una política d'avaluació del sistema educatiu orientada a la igualtat d'oportunitats	88
· Propostes sobre l'organització i l'orientació general de l'avaluació del sistema educatiu	90
· Propostes sobre l'avaluació dels centres educatius	94
· Propostes sobre l'avaluació del professorat	96
· Propostes sobre l'avaluació del rendiment dels alumnes	97

3. PRIORITATS POLÍTiques PER A LA IGUALTAT D'OPORTUNITATS EDUCATIVES

A CATALUNYA	101
Introducció	103
Eixos de desigualtats educatives	109
· Territori	109
· Classe social	113
· Immigració	118
· Gènere	122

· Necessitats educatives especials	125
Mesures per a la qualitat i la igualtat d'oportunitats en educació	130
· Mesures polítiques de millora de la qualitat per a la igualtat d'oportunitats	131
· Propostes per a la millora de la qualitat i la igualtat d'oportunitats en educació	135
Nota final	137
 ANNEXOS: PONÈNCIES	139
 1. IGUALTAT D'OPORTUNITATS I POLÍTICA EDUCATIVA	141
<i>Juan Carlos Tedesco</i>	
 2. ESCOLA I ENTORN	159
<i>Joan Subirats</i>	
 3. EL CURRÍCULUM COM A TEXT DE L'EXPERIÈNCIA. DE LA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT A LA DE L'APRENENTATGE	177
<i>José Gimeno</i>	
 4. ORGANITZACIÓ I GESTIÓ DELS CENTRES EDUCATIUS	199
<i>Joaquín Gairín</i>	
 5. LA PROFESSIONALITZACIÓ DOCENT	223
<i>Francesc Imbernon</i>	
 6. EL FINANÇAMENT DEL SISTEMA EDUCATIU	249
<i>Jorge Calero</i>	
 7. L'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU	269
<i>Alejandro Tiana</i>	

Presentació

L'escola com a centre neuràlgic del sistema educatiu està sotmesa a noves i diversificades demandes relacionades amb les transformacions que viuen el mercat de treball i la societat en general. Aquestes demandes condueixen, com afirma Delors en l'informe que va coordinar per encàrrec de la UNESCO, com a mínim, a un increment d'alumnes i a un enfarfegament dels programes. El problema és que la combinació d'aquests dos factors, donada la incapacitat d'atendre de manera personalitzada la major diversitat a l'aula, s'acaba relacionant amb el fracàs escolar i amb la pèrdua de qualitat educativa. La solució no és fàcil ja que si bé acceptar l'existència del fracàs obre la porta a una dificultat afegida de conseqüències socials greus (exclusió), intentar igualar el nivell per al conjunt comporta un perjudici clar de les persones amb majors possibilitats. No hi ha, doncs, respostes senzilles a problemàtiques complexes.

Al sistema educatiu se li suposen unes capacitats socials igualitaristes en el sentit que permeten que tots els nois i noies, independentment del seu origen i condicions socials, accedeixin a un mínim comú denominador en matèria educativa. Aquesta possibilitat els ha de permetre gaudir d'una igualtat d'oportunitats per fer front a les demandes que el mercat laboral, i la vida en general, els farà en la seva vida adulta. La realitat, però, demostra insistentment com aquesta possibilitat és més un desig que un fet. Fins a data d'avui els esforços igualitaristes dels sistemes educatius no estan donant els fruits esperats.

Una anàlisi de les dades que avaluen el rendiment escolar a Catalunya ens indica que els alumnes amb un rendiment escolar molt baix, aquells que abandonen l'escola i els que acaben el seu procés sense títol o que malgrat el títol no han aconseguit una preparació mínima per fer front amb èxit a les exigències socials i laborals de la vida adulta, representen com a mínim un de cada quatre alumnes. El més impactant d'aquesta realitat és que una anàlisi del perfil social d'aquests nois i noies ens mostra amb una contundència fora de dubtes que el nivell sociocultural de les famílies és determinant alhora de preveure possibilitats d'èxit o fracàs en la seva trajectòria escolar. Aproximadament un 70% dels alumnes que des de 1997 van cursar programes de garantia social (equivalents a no disposar de la titulació ESO) provenen d'entorns socioculturals baixos. Només el 15% del total d'aquests nois i noies eren integrants d'entorns socioculturals de nivell alt i mig alt. Les dades, una vegada més, parlen per elles mateixes.

Aquestes xifres posen sobre la taula l'incompliment del principi segons el qual l'educació té com a funció garantir un principi d'igualtat d'oportunitats. L'escola, avui, no aconsegueix modificar les desigualtats socials i esdevé sovint una institució que reproduceix les desigualtats existents. És evident que en la lluita per eradicar l'existència de desigualtats a l'interior del sistema educatiu és imprescindible el paper del que es coneix com a comunitat educativa, i molt especialment dels esforços realitzats per les administracions públiques. Diversos informes així ho indiquen. Potser el més rellevant és l'informe PISA. Aquest prestigiós informe internacional relaciona, en una de les seves últimes conclusions, que quan la despesa pública en educació s'incrementa, les diferents habilitats dels alumnes milloren notablement. També posa de manifest, per exemple, que en aquelles societats on la sensibilitat social i institucional per l'educació és més elevada (mesurat a través de diversos indicadors) els resultats dels alumnes milloren.

A Catalunya, a més, estem immersos en una espiral en la qual, contràriament al que havia estat una tradició des dels inicis del segle xx, l'escola pública és qüestionada per amplis sectors de l'opinió pública. Aquest escenari obre les portes a una situació vertiginosa en la qual inconscientment es pot acabar per sempre més amb el mite igualitarista de l'escola. És conegut que el mercat reacciona instintivament amb mecanismes

darwinians de supervivència i que els més poderosos acaben optant per solucions ajustades a les seves necessitats sense valorar les conseqüències que això comporta cap als sectors menys ben ubicats socialment. Si l'escola pública no compleix la seva vocació d'escola universal i tendeix de forma accentuada a ser només o bàsicament l'escola de referència dels sectors socials més populars es corre el risc de fer absolutament inviable l'aspiració d'igualtat d'oportunitats a través de l'escola.

En els darrers anys aquesta tendència de conseqüències socials segregadores pel que fa a l'elecció de l'escola (no escull qui vol sinó qui pot) compta amb una variable nova, la presència de la població immigrada en edat escolar. L'escola pública assumeix fins a data d'avui un 82% de tots els nois i noies immigrants, malgrat que només recull un 58,6% del total dels alumnes matriculats. Novament les dades parlen per elles mateixes.

Aquesta tendència ha consolidat una nova generació de problemes que afecten només una part de la població. És evident que aquests fets tenen efectes clarament negatius en la funció social integradora dels centres educatius i que dificulten les pràctiques educatives integrades. Ens trobem immersos en una dinàmica on la igualtat d'oportunitats esdevé, cada vegada més, una utopia irrealitzable des de l'escola.

Potser per aquestes qüestions i altres de similars l'educació ocupa una de les primeres preocupacions socials i polítiques en el nostre país i també en països del nostre entorn. En aquest context sorgeix la iniciativa de la Fundació Jaume Bofill de convocar un grup de persones de reconegut prestigi i capacitat en el camp educatiu per reflexionar sobre aquestes qüestions i elaborar, a partir de la reflexió, propostes de millora de la situació.

El llibre que teniu a les mans és el resultat del treball desenvolupat per un grup plural de persones durant un any en el marc d'un seminari impulsat per la Fundació Jaume Bofill sota el títol de *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. És important remarcar que els documents que recull aquesta publicació són propostes d'actuació formulades amb la voluntat d'enriquir el debat social sobre l'educació a Catalunya i d'aportar idees, algunes d'elles noves i altres simplement oblidades.

Aquestes propostes tenen la virtut d'haver estat elaborades pel grup de persones que ha constituït el seminari de treball, és a dir, que són propostes que neixen del debat, la reflexió i el contrast d'opinions entre persones amb punts de vista plurals, fins i tot oposats, i d'aproximacions professionals i vivencials al món educatiu diverses.

La pluralitat del grup de treball va ser, de fet, un dels objectius que vam fixar des de la mateixa Fundació Jaume Bofill en concebre el projecte. Les solucions a reptes tan importants com el que ens ocupa no es trobaran si es menystenen aportacions de persones de vàlua, amb trajectòries professionals reconegudes socialment en el camp de l'educació, la pedagogia, la sociologia i la política educativa, entre altres, simplement per preservar no se sap ben bé quines pureses ideològiques o opcions partidistes. Una lectura del nom i de les activitats professionals de les persones que han pres part en aquest seminari –que trobareu a les solapes d'aquesta publicació– és suficient per entendre la pluralitat i el rigor amb què va ser constituït aquest seminari. És evident que les persones que han integrat el seminari no exhaurixen totes les que podrien haver-lo integrat (imposicions metodològiques van obligar a limitar el nombre d'integrants), però sí que totes les persones que hi van prendre part ho van fer merescudament.

Vull agrair a tots els participants l'esforç realitzat al llarg d'aquest mesos de treball, la seva constància en la participació a les diverses jornades de treball celebrades al llarg del 2003 i 2004 a Can Bordoï (Llinars del Vallès), i també les seves aportacions al debat. Unes aportacions que sovint han estat apassionades, però que sempre han mantingut un ànim constructiu.

Cal agrair, especialment, l'esforç de síntesi i de recerca de consens dut a terme pels integrants del grup a l'hora d'elaborar les propostes que es recullen en aquesta publicació. El document que es presenta és la suma de moltes aportacions i també de diverses renúncies. Cal posar de relleu la maduresa de totes les persones participants que van entendre que l'oportunitat del seminari era precisament elaborar un document propositiu de denominadors comuns, renunciant així a la comoditat de refugiar-se en les propostes pròpies i tradicionals de cadascú. El fet de tractar-se d'un document coral de procedències tan diverses és indubtablement un dels principals valors afegits a considerar i del qual la Fundació Jaume Bofill n'està especialment satisfeta.

Per descomptat tot aquest treball no hagués estat possible sense l'esforç de les persones de l'equip tècnic de la Fundació Jaume Bofill, en concret Mercè Chacón, responsable de l'Àrea d'Educació, i Roser Argemí i Teresa Climent.

Finalment, però de manera molt destacada, cal dir que si el seminari ha arribat a bon port i els documents de propostes i objectius veuen la llum a través d'aquesta publicació és gràcies a la tasca realitzada pels tres coordinadors del Seminari, en Xavier Bonal, en Miquel Àngel Essomba i en Ferran Ferrer. Tots ells han realitzat una tasca pacient, sovint d'enginyeria i sempre eficaç en la dinamització i conducció del seminari, en l'elaboració de documents per al debat i en la síntesi final que constitueix aquest llibre.

Ara cal esperar que aquestes propostes contribueixin a ampliar i enriquir el debat sobre el futur de l'educació que tímidament es viu a Catalunya. Del debat n'ha de sortir noves actituds i sobretot noves polítiques que permetin recuperar una visió més positiva i que es recolzi en fets concrets sobre el futur de l'educació i la igualtat social.

Jordi Sànchez
Director de la Fundació Jaume Bofill

1 Introducció

Com ja ha remarcat el director de la Fundació Jaume Bofill en la presentació del llibre, l'objectiu del seminari *Política educativa i igualtat d'oportunitats* era el de dur a terme un debat obert i plural que permetés copsar veus diferents sobre l'orientació ètica i política que avui necessita l'educació al nostre país. Les transformacions profundes que viuen actualment totes les societats com a conseqüència del canvi tecnològic, de les migracions, de les certeses culturals sobre les quals s'han construït històricament les nostres institucions, i de tantes altres causes, exigeixen més que mai la presència d'aquest tipus de debats, que conviden a reflexionar i a opinar, i permeten disposar d'elements fonamentals per a la presa de decisions polítiques.

Aquest llibre és el resultat del treball dut a terme en les set sessions temàtiques de què va constar el seminari. Cada una d'aquestes set sessions es va iniciar amb la intervenció d'un expert, de vàlua reconeguda, convidat especialment perquè fes les seves aportacions en relació al tema específic de cada sessió. Les ponències d'aquests experts, que queden recollides en l'apartat d'annexos, i l'ampli debat que hi va haver amb cada un d'ells durant les sessions han servit per conèixer a fons cada una de les problemàtiques abordades. Això ens permet afirmar que el document de propostes que presenta aquest llibre està fonamentat no només en les idees de les persones participants en el seminari, sinó també inspirat en les aportacions d'aquests experts. Cal assenyalar, però, que les propostes que presentem són signades exclusivament pel grup de treball.

El llibre consta d'aquesta introducció, d'un capítol de propostes, un de prioritats i dels annexos.

El capítol de “Propostes per a la igualtat d'oportunitats en la política educativa a Catalunya”, inclou set apartats que es corresponen amb les conclusions de cada una de les set jornades de treball amb els diferents experts. El primer d'aquests set apartats defineix la proposta de principis que han de caracteritzar la política educativa per a la igualtat d'oportunitats. Els altres sis apartats recullen propostes sorgides dels eixos de treball al voltant de diferents dimensions del sistema educatiu: escola i entorn; currículum; organització i gestió; professionals de l'educació; finançament, i avaluació. Les propostes que componen aquests apartats són de naturalesa diversa i d'abast econòmic i normatiu diferent; no sempre comporten la intervenció dels mateixos agents, i no responen a cap seqüència preestablerta. Són mesures que en ocasions tenen una clara implicació directa amb l'objectiu de la igualtat d'oportunitats i en altres hi tenen una relació indirecta. Totes són, però, propostes que el grup ha considerat important incloure per tal de millorar les diferents dimensions del sistema educatiu des del punt de vista de la igualtat i la qualitat.

En total, hem recollit gairebé tres-centes propostes amb la pretensió que siguin estudiades, matisades i, en la mesura que sigui possible, traduïdes en una agenda d'intervenció política. Aquestes propostes són una porta oberta a continuar el debat i alhora un conjunt d'eines que es poden seleccionar i ordenar en una estratègia d'actuació pública en el marc d'unes noves polítiques educatives.

El capítol següent, “Prioritats de política educativa per a la igualtat d'oportunitats”, identifica cinc eixos de desigualtats educatives i planteja un conjunt de prioritats d'actuació i de propostes concretes d'intervenció per combatre aquestes desigualtats.

A partir de la identificació d'aquestes prioritats, i en coherència amb elles, es reprenen les sis dimensions del sistema educatiu treballades en el capítol anterior per remarcar un conjunt de propostes de canvi coherents amb les prioritats identificades. La selecció no és, òbviament, l'única possible, de la mateixa manera que no s'ha de confondre la identificació de prioritats amb la concreció d'una agenda política. Malgrat això creiem,

però, que el conjunt de propostes de canvi són un bon material a partir del qual es poden configurar agendes polítiques i seqüències d'intervenció.

Finalment, en l'apartat d'annexos, com ja hem explicat, s'hi recullen els textos de les ponències dels set experts que van participar en el seminari organitzat per la Fundació Jaume Bofill. Aquestes ponències van proporcionar la matèria primera per a la reflexió, la discussió i el debat entre tots els integrants del seminari, el resultat del qual ha quedat recollit en els capítols dos i tres. La qualitat de les aportacions d'aquests experts és el que ens ha portat a reproduir en aquest llibre unes ponències que en un principi només havien estat concebudes com a material de consum intern pels membres del seminari. La professionalitat d'aquests experts en respondre les demandes que els vàrem formular en el moment en què la Fundació Jaume Bofill els va encarregar les ponències ha estat remarcable. Aquesta actitud és d'agrair, ja que ha facilitat enormement la nostra tasca com a dinamitzadors i coordinadors del seminari i molt especialment perquè amb seguretat ha permès millorar la qualitat en el resultat final del projecte.

Feta aquesta breu introducció de l'origen del contingut d'aquesta publicació cal recordar que aquest llibre és el resultat d'un esforç de reflexió i discussió permanent d'un conjunt de persones procedents de diferents àmbits del món educatiu, amb idees tan diverses com riques sobre què cal fer per construir un sistema educatiu de qualitat que tingui com a objectiu prioritari la igualtat d'oportunitats. El text que us presentem tradueix aquest esforç en un format que, òbviament, no recull exhaustivament la riquesa i l'amplitud de les discussions mantingudes en el transcurs del seminari. És una expressió consensuada (tot i que no unànime) de les conclusions més significatives assolides col·lectivament al llarg d'aquest any de treball, iniciat la primavera del 2003 i tancat el juny del 2004.

El format que hem volgut donar a la nostra feina com a coordinadors del seminari és, sens dubte, una simplificació de la riquesa dels debats mantinguts. Respon, però, a l'objectiu de construir un text propositiu que serveixi tant per persistir en el debat ètic i polític sobre l'educació com per explicitar les bases d'una agenda política que vulgui introduir canvis importants en el nostre sistema educatiu.

Això explica que aquest llibre presenti sobretot propostes d'intervenció, propostes que són una manera de cristal·litzar les extenses i intenses reflexions i discussions que les sustenten. Per comprendre millor el sentit d'aquestes propostes cal també entendre algunes circumstàncies que han acompanyat el procés d'elaboració d'aquest llibre.

De fet, no es pot valorar suficientment el text que presentem si no és des de la perspectiva des de la qual ha estat elaborat, és a dir a partir d'un procés altament participatiu. Totes i cadascuna de les persones integrants del seminari han tingut l'oportunitat d'intervenir al llarg del procés d'elaboració del document: és a dir en els debats realitzats en cada una de les sessions, i amb l'aportació d'esmenes, observacions i suggeriments quan els esborranys dels documents començaven a prendre cos. L'objectiu ha estat sempre sumar esforços, procurar incloure els punts de vista i les propostes de tothom fins al límit de no distorsionar un discurs coherent i assumible pel conjunt del grup.

El fet que finalment el document hagi rebut el vist-i-plau de tots els membres del seminari ens omple de satisfacció. És evident que **el resultat final no és el que hagués fet cadascun dels membres del grup, però en canvi és l'aportació que recull el treball de tots i totes**, un fet que creiem que atorga a aquest text un valor afegit molt important.

El text combina propostes de caràcter més general amb altres de més concretes, propostes a curt termini amb altres que es poden considerar a mitjà o llarg termini, propostes que es poden aplicar des de l'àmbit estricte del Departament d'Educació i altres que requereixen acords interdepartamentals i també, òbviament, pactes amb el Govern espanyol per canviar certes normatives d'àmbit d'aplicació de tot l'Estat.

Per comprendre correctament l'abast i els continguts dels documents de propostes i prioritats és imprescindible recordar que l'eix vertebrador, el fil conductor, ha estat sempre procurar fer realitat el principi d'igualtat d'oportunitats en el sistema educatiu, encara que òbviament s'ha treballat en la perspectiva d'elaborar propostes també encaminades a desenvolupar una educació de qualitat a casa nostra. Qualitat i equitat, com apareixerà en diversos moments d'aquest text, són dos aspectes sens dubte indistingibles.

En cap moment ha estat una pretensió dels membres d'aquest grup de treball fer l'agenda política dels responsables de l'educació a Catalunya. Una prova d'això és que ni el debat d'estratègies d'implementació sobre les propostes apuntades ni el debat pressupostari ha estat present en les discussions del grup. Aquesta és una feina que no ens correspon, encara que entenem que amb el document que presentem s'assenyalen les bases per poder-la elaborar amb un ampli consens de la comunitat educativa i la societat en general.

Per acabar, no voldríem deixar passar l'ocasió d'assenyalar que els reptes que l'educació té al davant, així com la conjuntura política actual, no permeten ajornar els canvis importants que necessita el nostre sistema educatiu per tal que la igualtat d'oportunitats sigui una realitat al nostre país. Una urgència que reclamem des de la convicció que, com deia fa vuit anys l'anomenat Informe Delors, "l'educació és una utopia necessària".

Xavier Bonal, Miquel Àngel Essomba i Ferran Ferrer

2 Propostes per a la igualtat d'oportunitats en la política educativa a Catalunya

PRINCIPIS ORIENTADORS PER A LA IGUALTAT D'OPORTUNITATS EN EL SISTEMA EDUCATIU

Iniciar un cicle de debats amb el títol explícit d'“Igualtat d'oportunitats i política educativa” denota una opció política. Més enllà de les disquisicions sobre el significat d'aquesta expressió i la seva traducció en mesures concretes, optar per la igualtat d'oportunitats fa evident un tipus d'enfocament determinat, un enfocament que inclou tant el reconeixement de diverses formes de desigualtat com la voluntat que aquestes desigualtats siguin objecte d'una acció política destinada a reduir-les i/o eliminar-les. El que orientarà el document, doncs, no és només una opció de tipus científic, sinó també, i especialment, una opció ètica i filosòfica que es basa en el caràcter no desitjable de les desigualtats educatives i socials (independentment dels múltiples factors que en puguin ser causa).

Des d'aquest punt de vista, ens atrevim a dir que l'orientació de fons que preval en tot el document és l'establiment de la igualtat d'oportunitats com a prioritat principal de la política educativa. La lectura de les polítiques parcials o sectorials que s'observa en el document i les propostes d'intervenció política que s'hi plantegen, sense tenir cap pretensió d'exhaurir l'agenda de possibilitats, tenen en comú que són pensades i estructurades des d'aquesta prioritat. Aquesta orientació constitueix per ella mateixa una primera proposició política que volem fer explícita en aquest document: creiem que

qualsevol plantejament de política educativa fet des de les administracions públiques ha de partir en la seva formulació de la prioritat explícita de la igualtat d'oportunitats. Dit d'una altra manera, no s'hauria de poder considerar cap mesura política que fos generadora de situacions de desigualtat i caldria prioritzar aquelles accions encaminades a la reducció o eliminació de les desigualtats.

Òbviament, el plantejament anterior no és sempre fàcil de traduir empíricament. Com ens recorda Juan Carlos Tedesco, hi ha voluntats polítiques que no poden passar d'un diagnòstic filosòfic, d'un conjunt d'intencions ètiques difícilment traduïbles en mesures d'acció concretes i inqüestionables o en un llistat ordenat d'intervencions més o menys equitatives o igualitàries. Però també és ben cert que en molts aspectes de la presa de decisions polítiques els efectes sobre l'equitat o la (des)igualtat són mesurables. Cal, en aquests casos, fer explícites les opcions i les estratègies de mesurament que hi poden anar associades.

Optar pel principi de la igualtat d'oportunitats significa també portar a un terreny tangible un conjunt d'aspectes que tot sovint no sobrepassen l'àmbit del discurs. Ens referim a un conjunt de valors ètics i polítics que són molt presents en els discursos educatius (solidaritat, compromís, responsabilitat, etc.) però que en el moment de mesurar aspectes com la qualitat, l'eficàcia o l'eficiència educatives mai no són incorporats com a elements fonamentals que cal avaluar. Tedesco ens posa l'exemple de per què no mesurar el compromís social dels ensenyants per avaluar-ne la qualitat?, o per què no afegir a les escales d'adquisició cognitiva dels estudiants mesures equivalents de solidaritat o valors democràtics? Aquestes són qüestions que sens dubte alterarien notablement els sistemes tradicionals d'avaluació dels sistemes educatius i de la seva eficàcia. Traslladar al terreny d'allò tangible un conjunt de valors que són presents en la política educativa únicament en la seva expressió discursiva seria un pas de gegant en la direcció de fer clarament explícita la prioritat de la igualtat d'oportunitats en l'agenda política.

La prioritat de la igualtat d'oportunitats en l'agenda política no és, ben segur, gratuïta. Tot i que les intervencions encaminades a la consecució d'una equitat social i educativa més gran no sempre han de produir "sacrificis", aquest sí que pot ser el cas en moltes

ocasions. Dit d'una altra manera, de vegades les intervencions polítiques dirigides a aconseguir una igualtat més gran entre els individus o els grups socials són un joc de suma zero, on algú hi ha de perdre perquè altres hi guanyin. És en aquests casos on es fan més evidents les prioritats polítiques, on s'ha d'apostar més clarament per una concepció de justícia educativa que posi la igualtat per davant de qualsevol altra prioritat, per més legítima que sigui.

Parlar avui d'igualtat d'oportunitats vol dir també augmentar la nostra capacitat d'observació de les noves formes de fragmentació i desigualtat social existents. Transformacions en el terreny econòmic, tecnològic, social i cultural són avui condicionants de noves formes de desigualtats, unes desigualtats no estrictament estructurades per la posició dels individus en el mercat de treball sinó per molts altres factors que poden ser generadors d'exclusió. L'accés a drets bàsics de ciutadania, l'accés a xarxes bàsiques de serveis o l'accés a uns nivells educatius cada cop més alts per a la inclusió social són avui aspectes fonamentals que influeixen en les trajectòries socials dels individus i delimiten noves formes d'exclusió. En aquest sentit, el paper del coneixement com a *input* fonamental dels processos productius ens obliga a revisar les noves formes en què l'accés, els processos i els resultats educatius esdevenen factors d'exclusió/inclusió social. Quins grups i individus accedeixen a quin tipus de coneixement, en quines condicions i quin profit en treuen socialment en un context de canvi social com el que vivim avui són, doncs, qüestions clau que cal tenir en compte en qualsevol terreny de la intervenció educativa que cerqui la igualtat d'oportunitats.

L'aproximació que proposem no està, en cap cas, exempta de contradiccions. Als possibles costos i renúncies que pot comportar la prioritat de la igualtat d'oportunitats cal afegir-hi les múltiples tensions en els objectius i els mitjans d'intervenció, que no tenen una traducció nítida en una hipotètica escala ordinal d'equitat educativa i social. S'inclouen aquí les reconegudes tensions entre igualtat i diversitat, entre universalisme i particularisme, entre polítiques orientades a l'oferta i polítiques orientades a la demanda, etc. Són diversos els terrenys en els quals apareixen dilemes que ben segur han de ser gestionats amb més flexibilitat que no pas rigidesa i per als quals no existeix (i probablement no ha d'existir) una pauta única de resposta política. Per dir-ho amb altres paraules, les contradiccions que incorpora la presa

de decisions en política educativa han de ser primer identificades i reconegudes i, després, resoltes de forma flexible segons el cas o la situació. Creiem que les apostes inflexibles en favor d'un dels dos binomis pequen sovint d'un cert fonamentalisme ideològic i polític que pot acabar deixant de banda valors democràtics o de justícia social essencials en l'acció política, en favor d'unes regles o "manaments" que s'han assumit com "els correctes" des de la posició ideològica des de la qual es parla. I això ens sembla vàlid tant per aquelles posicions ideològiques i polítiques que eleven el mercat a millor i únic distribuïdor de recursos com per aquelles que demonitzen tota intervenció que no passi per l'adreçador del control burocràtic i administratiu de l'Estat. Les generalitzacions de mitjans i estratègies se'ns presenten absurdes en un món en canvi constant i que genera noves formes d'exclusió per a les quals cal, sens dubte, més flexibilitat que dogmatisme.

En aquest mateix sentit, cal també ser flexibles en la nostra conceptualització i comprensió de la política educativa. La política educativa, avui més que mai, no pot ni ha d'acabar a l'escola. Les polítiques educatives escolars han de contemplar-se amb una visió àmplia que inclogui polítiques d'acompanyament en diversos àmbits. Això és així perquè ara més que abans tenen una importància especial les formes d'adquisició de coneixements en espais no reglats i no formals, coneixements i aprenentatge que, a més, són cada cop més rellevants com a valor afegit en l'accés al mercat de treball i en la trajectòria professional. Per tant, cal tenir en compte també quina és l'estructura d'oportunitats educatives fora de l'escola i quin paper poden jugar-hi els altres agents de socialització. Però també cal tenir en compte que les polítiques d'ensenyament han d'anar acompanyades de polítiques socials bàsiques si el que es pretén és traduir la igualtat d'oportunitats educatives en una veritable igualtat d'oportunitats socials. Una educació més igualitària pot resultar completament ineficaç si no es contempla amb una visió integral que incorpori reformes en el terreny laboral, de l'habitatge, dels serveis socials i personals, de la família, etc. Lògicament, en aquest document no podrem fer referència a cadascun d'aquests àmbits, però sí que intentem complementar les nostres propostes educatives amb invitacions o suggeriments de canvis en polítiques que van més enllà de l'escola, un aspecte fonamental per poder respondre a la complexitat de les desigualtats socials i dels múltiples factors que les generen.

Als principis descrits que orienten aquest document poden afegir-s'hi alguns aspectes de procediment que haurien d'acompanyar una voluntat política real d'avançar cap a la igualtat d'oportunitats. En primer lloc, cal assenyalar que l'educació hauria de ser un d'aquells àmbits privilegiats de consens entre les diferents forces polítiques i socials. Sense deixar de reconèixer les discrepàncies que saludablement han de tenir les propostes de política educativa, hi ha aspectes essencials de les opcions i els compromisos educatius que haurien de superar les divergències i assolir un consens ampli. Això passa, entre altres coses, per processos de planificació d'actuacions que vagin molt més enllà dels cicles polítics que fixen les dates electorals. Aquesta és, per exemple, una qüestió sobre la qual cal cridar l'atenció en un país que recentment ha viscut amb massa freqüència reformes significatives de tots els nivells educatius; unes reformes que, fora de millorar o empitjorar l'estat del sistema educatiu, són una expressió clara de parcialitat que s'allunya del consens necessari que hauria de caracteritzar les orientacions bàsiques de la política educativa. Sens dubte aquesta és una qüestió especialment rellevant quan pensem en la necessària visió a llarg termini que requereix la traducció política del principi d'igualtat d'oportunitats.

En segon lloc, les propostes de política educativa requereixen una diagnosi prèvia del sistema educatiu que detecti els problemes fonamentals i més urgents que cal adreçar. Això és evidentment necessari perquè només a partir d'una informació completa, objectiva i transparent dels sistemes educatius es poden dissenyar estratègies d'intervenció amb eficàcia. Alhora, la informació també constitueix una primera matèria imprescindible per a l'establiment de prioritats i per a la planificació de la seqüència d'intervencions. La seqüència d'actuacions possibles no és només una qüestió que respon a la impossibilitat de resoldre de forma simultània tots els problemes detectats. Cal tenir-la en compte també perquè en la mateixa seqüenciació de les intervencions es produeixen efectes (previsibles o imprevisibles) sobre altres aspectes del sistema educatiu. Cal que aquests efectes siguin seguits i observats perquè d'aquest seguiment pot dependre un canvi en l'ordre de prioritats o fins i tot una reorientació del disseny d'intervenció i de la seva seqüenciació. Prioritzar polítiques en el terreny de la formació del professorat pot tenir, per exemple, efectes prou importants sobre la qualitat de l'educació que requereixin una revisió hipotètica de les estratègies d'actuació en els terrenys del currículum, els materials educatius o l'organització escolar.

En tercer lloc, aquest seguiment de la intervenció no pot quedar-se en indicadors excessivament generals que no permetin copsar-ne els efectes en la realitat educativa de la mateixa aula escolar. En darrera instància, bona part de les mesures d'intervenció política en educació s'han de poder comprovar en l'espai de l'aula, on de manera més tangible ha de manifestar-se el seu impacte sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge. Només a partir de l'observació dels resultats de les mesures en aquest procés podem assegurar l'eficàcia de la intervenció i la seva validesa en cada context educatiu.

Finalment, tots aquests aspectes, cal recordar-ho, depenen en bona mesura dels recursos que es dediquin a aquest esforç, un esforç que, per més que de vegades se'n digui el contrari, depèn fonamentalment de la voluntat política. No cal dir que, com s'observarà en l'apartat sobre el finançament de l'educació, aquesta és una qüestió especialment important a Catalunya. No obstant això, l'èxit d'una política educativa que prioritzi la igualtat d'oportunitats no pot reduir-se només a un increment dels recursos que es destinen a l'educació. De la mateixa manera que cal invertir més, cal també invertir millor. Esperem que aquest document pugui constituir un element valuós per fer-ho.

PROPOSTES SOBRE LES RELACIONS ENTRE ESCOLA I ENTORN¹

Principis orientadors de les relacions entre escola i entorn des de la igualtat d'oportunitats

Aplicar una política educativa encaminada a fer més properes les relacions entre els centres escolars i el territori on despleguen la seva activitat, des d'una perspectiva que contempli la igualtat d'oportunitats, suposa partir de l'acceptació d'un seguit de principis com els següents:

1. Si no es diu el contrari, totes les propostes del document fan referència a tots els *centres sostinguts amb fons públics* (públics i privats concertats).

1. L'enfortiment de les relacions entre escola i territori suposa anar més enllà de la visió clàssica dels innegables avantatges d'una escola situada a prop del domicili de pares i alumnes. Aquest valor avui és insuficient en un context social en el qual es debiliten els lligams territorials i socials i es premia l'autonomia individual. El concepte de comunitat educativa, reduït tot sovint als agents més directament implicats en l'escola (famílies, professionals de l'ensenyament i alumnat), ha de ser ampliat perquè inclogui tots aquells agents socials del territori que han de "fer seva" l'escola i són educadors (de fet o potencials) en el territori. I tot això s'hauria d'inscriure en un clima d'intercanvi i de diàleg.
2. La potenciació de la importància de la dimensió local no s'ha de confondre amb un enfocament localista de l'educació. La importància del territori no ha d'estar renyida amb la inevitable globalització de les relacions econòmiques, socials i culturals. Al contrari, en la dinàmica global-local trobem reaccions locals o identitàries que són expressió de formes de resistència a les forces d'homogeneïtzació, i formes locals i particulars de cercar una manera pròpia d'ésser universals. Cal entendre l'entorn en un sentit no localista ni tancat, com el territori amb identitat pròpia que expressa la seva opció, la seva manera d'estar en un món globalitzat.
3. La coexistència d'agents i xarxes econòmiques i socials múltiples constitueix un reforç del *capital social*. La interacció entre els actors socials és generadora de relacions que són o poden ser actius locals de confiança mútua i responsabilitat col·lectiva. La proximitat entre l'escola i l'entorn és una expressió més del conjunt de relacions que poden contribuir a reforçar el capital social d'un territori, proporcionar recursos per al progrés social i generar cohesió social per a la gestió del risc i els conflictes.
4. Una política de proximitat entre escola i entorn ha d'orientar-se amb l'objectiu de generar una responsabilitat col·lectiva i compartida dels afers públics, entesos com a afers de tothom i no exclusivament de l'Administració pública. En la mesura que el territori mateix sigui l'impulsor de vincles generadors de cohesió social, la responsabilitat col·lectiva no serà entesa com una demanda o una imposició externa sinó com un compromís natural d'aquells que comparteixen el mateix projecte.
5. És imprescindible superar el reduccionisme que identifica educació amb escola. La proximitat entre escola i territori comporta superar una visió estrictament escolar dels processos de transmissió i adquisició de coneixement i valors. De fet, les relacions entre escola i entorn han de ser espais de transmissió, adquisició i producció

de coneixement i valors. L'escola ha de sortir de l'escola i restar oberta a l'entorn; alhora, l'entorn ha d'integrar l'escola i "fer d'escola". Superar la divisió educació-escola des de la cohesió social permet així trencar amb la clàssica divisió de què són i què no són problemes d'escola. Si l'entorn fa seva l'escola i l'escola és part de la comunitat, els problemes són del territori i no d'una institució.

6. Les relacions entre escola i entorn només poden ser enfortides des dels principis de transversalitat i de proximitat. La qualitat de les polítiques educatives passa per respostes prou integrades i alhora prou flexibles en funció de les circumstàncies socials del territori. En aquest sentit, qualsevol procés de descentralització educativa que busqui la proximitat ha d'anar acompanyat, a mitjà termini, de polítiques de descentralització d'altres serveis a la comunitat.
7. La potenciació de les relacions entre escola i entorn ha d'enfocar-se des d'una perspectiva de responsabilitat compartida i no com una lluita per les competències. Només s'aconsegueix evitar duplicitats administratives des d'una voluntat política de suma positiva entre administracions, i entre aquestes i els agents del territori. Així mateix, els processos de descentralització han d'anar acompanyats d'un càlcul econòmic transparent dels costos de transacció que permeti racionalitzar els recursos.
8. L'enfortiment de les relacions entre escola i entorn no pot prescindir de la centralitat de la socialització familiar com a procés decisiu en la transmissió d'hàbits, valors i coneixements. El capital cultural i social de les famílies ha d'esdevenir sens dubte el principal actiu per assegurar una relació efectiva entre l'escola i l'entorn per a la igualtat d'oportunitats educatives. Això passa especialment per ampliar la capacitat de reconèixer estructures de família diferents i estils de socialització heterogenis. Només si es reconeix aquesta diversitat es pot pensar la implicació de la comunitat en els afers educatius.

Propostes sobre les diferents competències territorials en l'àmbit educatiu

Diversos professionals de l'ensenyament i les polítiques públiques han desenvolupat recentment reflexions i propostes sobre l'anomenada "segona descentralització", un procés en el qual els municipis assumirien un paper protagonista en el desplegament

de diversos aspectes de la política educativa. Entenem que aquest procés de descentralització constitueix una tasca necessària per enfortir les relacions entre escola i entorn i, per tant, per afavorir la proximitat en la detecció de necessitats educatives i en la provisió de serveis. En aquest apartat despleguem les línies generals d'un procés de distribució de competències educatives que, des del nostre punt de vista, afavoriria la proximitat i la flexibilitat en el desplegament de la política educativa a Catalunya.

1. L'ordenació territorial de Catalunya presenta un mapa municipal amb més de 900 ajuntaments. La diversitat de les poblacions, l'àrea territorial, la capacitat fiscal, la tradició institucional o la complexitat orgànica dels diferents municipis fa que no es pugui pensar en una descentralització estrictament municipal, en la qual municipis tan diversos hagin d'assumir la responsabilitat de la planificació i la gestió educativa. Es proposa, doncs, l'establiment d'Institucions Educatives Territorials (IET) de composició territorial variable en funció de les característiques sociodemogràfiques de la població. Una IET podria abastar un districte de Barcelona, un municipi o un conjunt de comarques. Quan la grandària del municipi ho aconsellés es podrien crear sistemes per coordinar la tasca de les diferents IET de la ciutat. El sistema educatiu català, per tant, s'estructuraria orgànicament en tres nivells institucionals: el Departament d'Educació, les IET i les escoles.
2. El Departament d'Educació mantindria un conjunt d'atribucions de política educativa que descrivim a continuació:
 - L'aplicació i adaptació de les lleis orgàniques i altres normatives d'àmbit estatal.
 - La fixació de les línies generals de la política educativa en el terreny de la planificació.
 - El desplegament normatiu fonamental del sistema educatiu català, que inclouria el sistema d'accés als centres sostinguts amb fons públics i els sistemes d'accés a la funció pública docent.²

2. Això comportaria una modificació substancial de la Llei de la funció pública actual, de manera que les comunitats autònomes veurien com s'incrementa de manera molt significativa el seu grau d'autonomia sobre la gestió del seu personal docent.

- L'ordenació acadèmica i curricular.
 - L'avaluació del sistema educatiu, en col·laboració amb les IET i els centres.
 - El càlcul de les necessitats educatives territorials i els mecanismes de compensació financera en el territori.
 - La informació general sobre drets i deures de les famílies i les escoles i sobre el sistema d'accés als centres i els processos de matriculació.
 - L'avaluació, i el cofinançament si cal, de les necessitats d'equipaments educatius i la tasca de garantir el seu equilibri territorial.
 - La Inspecció educativa.
 - El desenvolupament de la política de concerts educatius a partir de l'avaluació de les necessitats educatives i amb subjecció a la normativa vigent.
3. Les IET no serien únicament entitats de gestió educativa. Constituirien les unitats administratives fonamentals de política educativa i serien els principals agents responsables de les decisions en matèria d'educació en el territori.
 4. Les IET assumirien, entre moltes altres funcions, les que avui tenen assignades les delegacions territorials d'Educació, que en la nova ordenació educativa haurien de desaparèixer.
 5. El nombre de persones en els òrgans de govern de les IET seria imparell. Aquests òrgans estarien constituïts amb representants de les administracions locals i del Departament d'Educació.
 6. Serien responsabilitat de les IET les funcions que descrivim a continuació:
 - La creació d'oficines territorials d'escolarització. Aquestes oficines haurien de respondre de forma transparent a la satisfacció de les necessitats educatives del territori i a les preferències de les famílies (per aquest ordre). Les oficines territorials de matriculació assumirien la funció d'informació pública i transparent de les condicions d'accés i del procés de matriculació.
 - L'aplicació de criteris transparents i l'elaboració del mapa escolar del territori, inclosa la delimitació de les zones educatives.
 - La resposta a les necessitats formatives del professorat i la planificació dels plans de formació permanent d'acord amb les necessitats dels centres i del territori.
 - L'elaboració d'un mapa de serveis educatius, recursos i programes del territori

que tindria en compte la formació no reglada present en el territori i impulsada per les administracions locals o per altres agents socials.

- La planificació i coordinació de l'oferta de serveis educatius extraescolars en el territori.
 - El disseny i desenvolupament de programes específics de compensació de l'educació.
 - La planificació i coordinació dels serveis educatius de suport a l'escola —els actuals Centres de Recursos Pedagògics (CRP), Equips d'Assessorament Pedagògic (EAP), etc.— i l'establiment de vies de cooperació entre els centres i els diversos agents educatius que hi interaccionen sorgits de la mateixa societat civil organitzada.
 - El disseny i desenvolupament d'un Pla Educatiu Integral d'Infància i Adolescència, de caràcter holístic i d'abast territorial.
 - La gestió de la política d'educació d'adults que es desenvoluparia en el seu territori.
7. El procés de descentralització educativa del Departament d'Educació a les IET hauria d'iniciar-se de forma progressiva, experimental i, en principi, voluntària.
 8. El procés de descentralització educativa hauria de prendre en consideració les experiències internacionals en aquest terreny.

Propostes per potenciar les relacions entre escola i territori

Com s'ha exposat en els principis orientadors inicials, la nostra idea d'entorn va més enllà del sentit tradicional que s'ha atorgat al concepte de *comunitat educativa*, que incorpora únicament els agents directament implicats en la vida quotidiana de l'escola (famílies, mestres, alumnes). Les propostes que s'inclouen a continuació parteixen d'una idea més àmplia de comunitat educativa: un concepte que contempli totes les persones i institucions presents en el territori amb implicació real o potencial en les tasques educatives. Així mateix, són propostes que no es limiten a una obertura més gran de l'escola al territori, sinó que busquen la manera d'aprofitar el potencial educatiu del territori. Són propostes, també, que volen dotar de més prestigi social

la participació educativa, sense limitar-la a una acció de resposta als conflictes i exclusivament voluntarista. S'estructuren fonamentalment a partir de la proposta de creació dels Fòrums Educatius Locals (FEL), que tindrien una representació àmplia de la comunitat territorial, tal i com descrivim a continuació.

1. Els FEL inclourien representants de les escoles del territori, de les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA), de les administracions i dels agents significatius de la societat civil al territori (associacions de veïns, empresarials, esportives, d'educació en el lleure, sindicals, culturals, socioeducatives, d'immigrants, ONG, etc.).
2. Els FEL actuarien com a òrgans democràtics de representació educativa amb caràcter horitzontal. Tindrien com a objectius principals la identificació de les necessitats educatives del territori, la generació de propostes d'intervenció educativa, les estratègies d'anticipació als problemes educatius i socials, i la coordinació dels recursos humans i materials disponibles. Els FEL assumirien d'aquesta manera un conjunt de funcions i responsabilitats que avui "congestionen" l'escola.
3. En principi, els FEL es contemplarien com a organitzacions amb capacitat consultiva. Però, per tal de promoure la participació democràtica i el compromís de la ciutadania amb l'educació, seria interessant atorgar-los capacitat executiva en aquelles qüestions que es considerés oportú (per exemple, en la distribució d'una part del pressupost educatiu del territori).
4. Els FEL, en col·laboració amb les IET, elaborarien el Projecte Educatiu Territorial, que fixaria les fites i les intencions educatives del territori a mitjà i llarg termini. Aquest projecte hauria de ser prou ampli per no entrar en col·lisió amb el caràcter propi dels diversos centres, expressat en els seus projectes educatius. En tot cas, el Projecte Educatiu Territorial hauria de ser assumit per les escoles com a marc de referència.
5. Els FEL haurien d'activar i coordinar els recursos educatius, socials i culturals presents al territori sota formes d'expressió ben diverses. La dinamització de les possibilitats educatives del territori hauria de facilitar que tant els infants i joves (amb especial èmfasi en l'àmbit de la formació per al treball) com l'educació d'adults aprofitessin els diferents recursos disponibles.
6. L'avaluació del potencial educatiu del territori hauria de permetre que el FEL traslladés, de forma fluïda i continuada, propostes d'intervenció educativa a la IET, que haurien de ser assumides per aquesta Administració.

7. Els FEL estarien oberts a la participació lliure de la ciutadania per expressar lliurement els problemes educatius que consideressin prioritaris i per suggerir iniciatives i actuacions diverses.
8. Els FEL haurien de fer propostes de coordinació i coherència entre la formació professional reglada i no reglada (ocupacional i contínua) i atendre les necessitats formatives de les empreses i entitats del territori.
9. Les persones implicades en els FEL haurien de veure compensada la seva dedicació en termes de reconeixement professional (tant pel que fa als professionals de l'ensenyament com a altres professionals).
10. Els FEL, conjuntament amb les IET, haurien d'estimular al màxim la participació educativa. Per això podrien crear la figura del dinamitzador educatiu —o de l'equip dinamitzador— del territori, amb la tasca d'estimular la participació.
11. En el cas dels municipis grans on existeixen organismes conjunts d'educació del Departament d'Educació de la Generalitat i l'Ajuntament, caldria establir la distribució de funcions entre aquests, els FEL i les IET.

Propostes per afavorir la participació en els centres educatius

Els sistemes institucionalitzats de participació han resultat fins ara poc eficaços i poc equitatius per garantir la implicació de les famílies en la presa de decisions en l'entorn escolar. Entre els diversos factors que expliquen el fracàs dels mecanismes institucionals de participació, diverses recerques han destacat la percepció que tenen les famílies de l'escassa utilitat de la participació, les rigideses administratives, uns mecanismes de participació que no contempen l'heterogeneïtat social de les famílies i les diverses formes d'implicació, les relacions asimètriques entre el professorat i les famílies, una crida a la participació centrada exclusivament en els aspectes negatius, etc. Les propostes que fem a continuació intenten cercar mecanismes que superin els obstacles esmentats per tal d'aconseguir una participació i implicació real de les famílies en l'escola. Cal assenyalar que aquestes propostes estan pensades des de dos àmbits d'actuació complementaris: el territorial, en coherència amb l'estructura de les propostes incloses en els apartats anteriors, i el del mateix centre com a organització.

1. En primer lloc, elaboració d'un diagnòstic a fons sobre l'estat de la participació real dels estaments de la comunitat educativa (famílies, professorat, alumnat i Administració) en els centres escolars de Catalunya. Caldria que la participació fos analitzada en tots els espais en què es pot donar: en el consell escolar, en el claustre, en les activitats que organitzen les AMPA, en altres activitats organitzades pel mateix alumnat tant dins com fora de l'horari escolar, o altres contemplades en el projecte educatiu de centre, etc., i també en relació amb les activitats promogudes en el territori. Seria molt pertinent assignar aquesta tasca a un òrgan de recerca independent de l'Administració educativa.
2. Reestructuració de la composició, les funcions i el funcionament dels consells escolars als centres públics i privats concertats, tot respectant la seva naturalesa jurídica. Plantegem fins i tot la possibilitat que un pare o mare pugui ocupar-ne la presidència. Una gestió participativa exigeix un equilibri adequat entre els diferents estaments de la comunitat educativa, per evitar que un sector domini sobre un altre; tanmateix requereix que els drets i deures de cada estament estiguin degudament reconeguts.
3. Obertura dels consells escolars a altres persones i col·lectius que fins ara no han estat contemplats com a possibles agents participants en aquest òrgan; per exemple, persones i institucions presents en els FEL.
4. Articulació de la participació dels centres escolars en altres organismes del territori.
5. Promoció, a tots els centres educatius, de la participació de l'alumnat, des de l'aula, passant per l'assemblea, fins a l'elecció de delegats per formar un consell de delegats del centre amb atribucions i responsabilitats. La participació dels alumnes no pot consistir únicament a tenir veu i vot en el consell escolar del centre. Cal reconèixer les tasques de participació de l'alumnat com una part més de l'aprenentatge acadèmic i ciutadà. Els instruments i mecanismes de participació d'un centre han de quedar incorporats al Document-Marc del Centre (DMC).³
6. Disseny i implementació en cada IET d'un Pla Territorial per a la Participació en els centres educatius. Aquest Pla contemplaria els diversos àmbits i nivells de par-

3. Vegeu les propostes sobre currículum i innovació que es presenten a continuació, en les quals se substitueixen el Projecte Educatiu de Centre (PEC), el Projecte Curricular de Centre (PCC) i el Reglament de Règim Intern (RRI) per un sol Document-Marc del Centre (DMC).

ticipació per a cada col·lectiu, és a dir, la consulta, el debat, la codecisió i la decisió. En aquest Pla haurien de quedar recollits aspectes com ara:

- la clarificació de les funcions de la participació i dels agents que hi intervenen
 - els continguts subjectes a decisions participatives (com ara els pressupostos del centre, per exemple), vinculant-los a l'autonomia de centre
 - un programa de facilitació d'espais físics adients per a la participació (llocs de reunió, de trobada, etc.)
 - els diversos tipus de reconeixements i compensacions per participar, segons quin sigui el grau d'implicació
 - els recursos per a facilitar la informació i la formació per a la participació en els centres educatius
 - les propostes de disseny curricular destinades a fomentar la participació dels estudiants en els centres
7. Explicitació d'un pla específic per a potenciar la participació de les famílies en el Document-Marc del Centre (DMC)⁴ de cada escola o institut. Aquest Pla hauria d'estar en consonància amb el Projecte Educatiu Territorial acordat entre cada IET i FEL, i proposat en un paràgraf anterior.
8. Creació d'espais formatius i d'intercanvi de pares i mares.

PROPOSTES SOBRE EL CURRÍCULUM I LA INNOVACIÓ

Principis rectors d'una política educativa sobre currículum i innovació orientada envers la igualtat d'oportunitats

Dur a terme una política educativa que transformi el disseny i la pràctica del currículum i que impulsi la innovació educativa en el nostre sistema és clau si volem afavorir la

4. Vegeu la nota anterior.

igualtat d'oportunitats. Les mesures polítiques que afavoririen la consecució d'aquest objectiu haurien d'emmarcar-se en els principis següents:

1. Aconseguir un consens en el disseny, la implementació, l'avaluació i l'adaptació constant del currículum. Aquest consens comporta la creació d'equips curriculars formats per especialistes provinents de centres sostinguts amb fons públics. Adaptar constantment el currículum suposa igualment recollir les inquietuds del professorat que l'aplica.
2. Fer una política curricular de prescripció de mínims i de proposta de màxims en el disseny curricular base, i exercir una vigilància estricta —mitjançant processos d'avaluació— sobre l'acompliment del principi d'igualtat d'oportunitats i sobre la qualitat educativa, tant durant el procés d'aprenentatge com en els resultats. Aquesta política de mínims i de màxims ha de permetre que en el marc del disseny curricular base hi tinguin cabuda diferents tipus d'innovacions adaptades a les característiques dels centres escolars i dels diversos entorns.
3. Donar suport decidit als projectes d'innovació curricular dels centres escolars mitjançant recursos humans i materials, molt especialment quan són promoguts per grups d'escoles.
4. Incentivar el professorat, especialment els grups de professors d'una o diverses escoles que apliquin projectes d'innovació curricular al centre i a l'aula.
5. Impulsar un currículum inspirat en els principis de l'educació intercultural, és a dir, que prengui els diferents aspectes dels components culturals dels nous nats (per exemple, la seva actitud envers la família, la cultura, etc.) com a font d'enriquiment per a tothom.
6. Adequar el currículum inspirant-se en els principis de l'educació no sexista i promoure la igualtat de gènere.
7. Considerar l'educació en valors en el currículum de manera transversal a les diferents matèries i en totes les etapes educatives. Això s'ha de correspondre amb l'actuació del professorat, que ha d'anar d'acord amb el que volen transmetre.
8. Promoure i desenvolupar l'educació en comunicació audiovisual, ja que en les societats actuals els continguts mediàtics tenen un paper determinant en la conformació de valors individuals i col·lectius.
9. Fer el seguiment i l'avaluació dels resultats dels aprenentatges i de la implementació del currículum, més enllà dels aspectes estrictament instructius.

10. Establir una política educativa que afavoreixi la diversitat de materials curriculars emprats a l'escola i aconseguir acords amb el món editorial per adequar els materials a les orientacions establertes pel conjunt del sistema educatiu.
11. Orientar-se vers una concepció que parteixi de la perspectiva d'allò que cal aprendre més que no pas d'allò que cal ensenyar. Això implica referir-nos més a la qualitat de l'aprenentatge que a la qualitat de l'ensenyament. La variació respecte a la situació més comuna en l'actualitat està en la seqüència didàctica: cal dissenyar pensant que el protagonista de l'aprenentatge és l'alumne.
12. Desenvolupar en els centres docents mesures metodològiques i organitzatives que permetin el progrés de tot l'alumnat, siguin quines siguin les seves característiques personals o socials. L'atenció a la diversitat, entesa des d'aquesta perspectiva, hauria de ser compatible amb fer que tot l'alumnat assoleixi els aprenentatges bàsics.
13. Fer atenció especial a les condicions en què aquest currículum s'haurà d'implementar, tenint en compte, entre altres factors, les condicions de l'aula, les característiques materials i funcionals dels centres escolars, la cultura escolar i la formació del professorat actual i futur.
14. Dissenyar el currículum amb la col·laboració explícita dels professionals de l'educació que treballen en els centres escolars, amb la finalitat d'evitar la distància entre teoria i pràctica del currículum.
15. Dotar els centres escolars d'una autonomia curricular rellevant, per trencar la dualitat actual entre projecte curricular i projecte educatiu de centre. Ambdós són indissociables i el segon és impensable sense el primer.
16. Posar èmfasi molt especialment en l'atenció primerenca dels infants, amb la finalitat d'actuar des del primer moment per combatre les desigualtats socials. Això implica tenir una cura especial en la formació inicial i permanent del professorat d'educació infantil.
17. Prioritzar la recerca sobre el currículum amb la finalitat d'esbrinar els factors, les circumstàncies, les condicions i els mecanismes que possibiliten bones pràctiques innovadores. Impulsar noves estratègies per a la seva generalització.
18. Considerar el currículum com una eina que té projecció més enllà dels centres escolars, i que incideix també sobre el mateix des dels àmbits de l'educació no formal. Cal recordar que l'escola no és l'únic espai d'aprenentatge.

Propostes referides al currículum i a la innovació d'impacte directe sobre l'alumnat

1. Potenciació de l'acceleració precoç dels aprenentatges des de les edats primerenques, per compensar els possibles dèficits inicials dels alumnes i potenciar al màxim les seves possibilitats.
2. Creació de l'Aula d'Acceleració dels Aprenentatges (AAA) al cycle superior de la primària. Això suposaria un professor més per al centre que ho demanés, i l'arribada a aquesta aula es faria després d'haver cursat el cinquè i el sisè curs i no haver superat els objectius d'etapa abans de passar a l'ESO. Seria una mesura que requeriria el vistiplau de la Inspecció educativa i generaria un programa integrat d'activitats entre els centres de primària i secundària.
3. Creació, a cada Institució Educativa Territorial (IET), de l'Oficina Antidiscriminació de l'Estudiant, que organitzaria aquest servei directament en el seu territori. Aquesta oficina es dedicaria a tasques de prevenció, observació i mediació en situacions de discriminació, especialment les que tinguin una base racista, com ara la denegació de beques per motius d'ètnia, les agressions físiques a l'alumnat per motius racistes, el *mobbing* de professors envers l'alumnat immigrant, etc. Els professionals contractats haurien de ser externs al cos docent.
4. Elaboració d'una campanya sobre eliminació de prejudicis i estereotips sobre el gènere i les minories culturals, tant per a primària com per a secundària. A més, s'incentivaria aquesta eliminació en els llibres de text i els materials curriculars.
5. Desenvolupament d'una proposta curricular d'educació en valors al voltant de quatre eixos:
 - coneixement, control, autonomia i respecte d'un mateix,
 - respecte als altres i a l'entorn,
 - solidaritat i equitat, i
 - diversitat cultural.
6. Incorporació, a tots els centres educatius, d'una proposta curricular que inclouria el coneixement, la comprensió i l'aplicació dels drets humans i els drets de la infància,

i que constituïria una part molt significativa dels continguts i les competències que l'alumnat ha d'aprendre.

7. Incorporació al disseny curricular de tot l'alumnat del coneixement del fet religiós, entès com a fenomen antropològic, sociològic, històric i cultural. Caldria incorporar-lo no com a àrea curricular específica, sinó en el marc d'altres àrees curriculars. Tanmateix es garantiria que en els centres públics no s'impartís educació religiosa confessional en l'horari escolar.
8. Implantació en el currículum dels centres educatius —d'acord amb l'edat dels alumnes— de programes d'aprenentatge-servei a la comunitat que permetessin desenvolupar la seva formació moral i cívica.
9. Dotació, en l'ensenyament secundari obligatori, d'un ordinador portàtil amb connexió de banda ampla per cada dos alumnes. Aquesta dotació es faria a tots els centres sostinguts amb fons públics en un termini de quatre anys per anar reduint progressivament la ràtio alumne/ordinador en aquesta etapa. L'objectiu és incorporar l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) als aprenentatges de diferents àrees del currículum i estimular el treball tutoritzat del professor i les activitats cooperatives entre els alumnes. A més, caldrà aplicar un programa intens de formació del professorat en l'ús de les TIC i impulsar una política d'incentivació per a la compra d'ordinadors portàtils per a ús professional del professorat.
10. Homogeneïtzació, en el currículum d'educació infantil i primària, de les àrees de coneixement entre segon cicle d'infantil i primària en cinc blocs: coneixement personal (físic, actituds), coneixement de l'entorn proper (social, natural), expressió artística (plàstica, musical), llengua i matemàtica. Orientació instrumental de la llengua i la matemàtica durant tot el desplegament curricular.
11. Reducció de les àrees de coneixement del currículum d'ESO a cinc: llengua, matemàtica, ciències socials, ciències naturals i experimentals, i art. Introducció de competències relacionades amb el dret, l'economia, la política i el pensament.
12. Impuls d'un horari escolar que contempli franges horàries de durada variable, autònomes i no dependents d'àrees de coneixement. Les franges es destinarien a propostes globalitzadores que posessin en joc diverses competències de distintes àrees de coneixement. La programació de les franges contemplaria una hora setmanal de dedicació exclusiva del professorat a dissenyar-la.

13. Suport a la unificació del nombre d'hores lectives per setmana dels alumnes de centres sostinguts amb fons públics.
14. Avaluació global de l'alumne durant l'ensenyament obligatori: una única qualificació sobre el seu progrés al trimestre, i una qualificació final al juny. L'informe trimestral i anual d'avaluació hauria de fer referència qualitativa al desenvolupament de l'infant o l'adolescent en les àrees de coneixement i les competències pròpies del seu nivell, i deixar-ne constància en el llibre d'escolaritat. La qualificació contemplaria quatre possibilitats: insuficient, aprovat, notable i excel·lent. La qualificació d'insuficient només tindria incidència per a la promoció de curs en el cas del cicle superior de primària (possibilitat de derivació a una AAA) o d'acreditació en el segon cicle de secundària.
15. Transformació de les Adaptacions Curriculars Individualitzades (ACI) en Programes Educatius Individualitzats (PEI), que considerarien un treball progressiu i adaptatiu des d'una perspectiva de competències i no de continguts i/o capacitats, i que connectarien amb àrees significatives per a l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) en funció de les seves necessitats, defugint les simples adaptacions de continguts prescriptius. Els PEI es durien a terme quan s'haguessin exhaurit totes les vies possibles d'atendre la diversitat seguint els criteris genèrics i seria responsabilitat de l'equip directiu autoritzar-los. La responsabilitat dels PEI seria també de l'equip docent de cicle i no només del tutor o d'un professor.
16. Reducció de ràtios a deu alumnes per professor en zones desfavorides socialment i cultural.

Propostes sobre currículum i innovació d'impacte directe sobre el professorat

1. Creació dels Equips d'Excel·lència Educativa (EEE). Aquests equips estarien formats per docents d'un mateix centre i/o cicle que volguessin dur a terme un projecte d'innovació de cinc anys sota la supervisió i coordinació d'institucions dedicades a la recerca educativa. Tindrien una retribució mensual addicional significativa (orientativament entre el 30% i el 50%) si el territori en el qual treballen fos considerat desfavorit socialment o econòmic. La seva constitució passaria per la presentació d'un projecte davant d'una comissió formada per la Inspecció local, instituts de

recerca educativa, representants de l'Administració local i membres de la comunitat educativa. L'augment en la retribució començaria el segon any d'implantació de la innovació. El projecte hauria de comptar amb el suport del claustre de professors i, en el cas dels centres privats, també amb el de la titularitat del centre. Es faria una revisió anual de l'impacte de la innovació, que durien a terme equips independents i confidencials d'avaluació seleccionats i vinculats al Consell Superior d'Avaluació, Investigació i Innovació de l'Educació⁵ i finançats pel Departament d'Educació.

2. Finançament, per a un docent de cada centre, d'una estada de tres mesos en una institució de la mateixa etapa educativa en un altre país de la Unió Europea, o en una altra comunitat autònoma. Aquest docent hauria de treballar posteriorment en el seu cicle (primària) o departament (secundària) algun aspecte relacionat amb la seva experiència. El seguiment i l'organització anirien a càrrec d'instituts de recerca, i el Departament d'Educació ho finançaria i proporcionaria les destinacions.
3. Represa del projecte d'assessors en educació intercultural i antiracista per als centres. Serien docents que treballarien mitja jornada i que estarien a disposició de les institucions que els reclamessin. Aquests docents haurien de cursar un màster especialitzat en la matèria, organitzat per instituts de recerca.
4. Elaboració d'una col·lecció de guies didàctiques que recollirien pràctiques pedagògiques innovadores i exitoses. L'elaboració d'aquestes guies aniria a càrrec d'instituts de recerca educativa i la identificació de les pràctiques pedagògiques hauria de fer-se en coordinació amb els actuals Centres de Recursos Pedagògics (CRP) i la Inspecció.
5. Atorgament de subvencions i ajuts per a l'edició de materials curriculars que desenvolupin propostes adreçades a grups d'alumnes, i que basin el seu disseny en els principis bàsics del treball cooperatiu i per projectes. Els materials curriculars no haurien d'incloure prejudicis ni estereotips. Es prioritzarien les iniciatives de professorat en actiu dels centres educatius per damunt de les de les editorials. Tanmateix el Departament d'Educació hauria d'obrir una convocatòria de premis que reconegués els millors materials.

5. Vegeu l'apartat de Propostes sobre l'avaluació del sistema educatiu.

6. Atorgament de subvencions i ajuts per a l'elaboració de materials curriculars de qualitat destinats a alumnat amb NEE, fent incidència especial en materials per a la inclusió educativa i social de l'alumnat nouvingut.
7. Creació conjunta, amb les administracions locals, d'equips de professionals (llicenciats en psicologia o psicopedagogia) experts en la detecció precoç de NEE en l'etapa d'educació infantil i en el desenvolupament de programes d'estimulació primerenca a l'aula. Estarien integrats funcionalment en els Equips d'Assessorament Pedagògic (EAP) i l'accés a aquestes places es faria per oposició específica.
8. Reconeixement de l'estatus d'investigador als docents d'educació infantil, primària i secundària. Establiment de trenta hores trimestrals per docent dedicades a la recerca. Aquestes hores no s'haurien de dedicar a la docència i s'inclourien en l'horari laboral amb substitució a l'aula. Per poder accedir a aquest estatus caldrien dos requeriments: haver superat un curs de formació sobre investigació i haver presentat un projecte de recerca conjunt amb els docents del cycle i/o centre. La recerca hauria de ser supervisada per docents universitaris de l'àmbit de la pedagogia o de la didàctica específica i tindria una durada màxima de tres anys.
9. Consideració de la tutoria com un espai fonamental d'educació en valors, de tal manera que el professorat pugui destinar temps suficient durant l'horari setmanal a la relació i dinamització del grup-classe, a l'atenció individual als alumnes i a les seves famílies, i a la preparació i coordinació de la tasca de tutoria.

Propostes sobre currículum i innovació d'impacte directe sobre els centres educatius

1. Transformació de l'antic Programa d'Informàtica Educativa (PIE) en un servei d'assessorament als centres sobre les potencialitats i l'adaptació a l'ús curricular habitual de l'ordinador, així com d'altres tecnologies de la informació i de la comunicació.
2. Pla de promoció del treball cooperatiu als centres públics. Aquells que desitgessin introduir aquesta metodologia en el seu projecte de centre haurien de fer una sol·licitud a l'organisme de referència dictat per l'Administració educativa, que, si l'aproves, concediria l'ajut d'un assessor per col·laborar en aquesta tasca.

3. Promoció i implementació d'experiències que facin que els alumnes visquin els centres educatius com a veritables comunitats democràtiques d'aprenentatge i convivència. En aquest sentit s'han de potenciar activitats com el treball cooperatiu, els projectes de recerca, la mediació de conflictes, les assemblees de classe, els contractes pedagògics i les festes i celebracions. Això implica, en conseqüència, establir temps dins l'horari dels centres per planificar aquest tipus d'activitats i trobar els espais i canals de participació adequats en l'estructura organitzativa de les escoles.
4. Modificació de la política de plantejaments institucionals dels centres educatius. Substitució del Projecte Educatiu de Centre (PEC), el Projecte Curricular de Centre (PCC) i el Reglament de Règim Intern (RRI) per un únic document, el Document-Marc del Centre (DMC), que s'estructuraria en sis capítols:
 - Anàlisi de la realitat de la comunitat i del centre.
 - Model de valors i objectius generals del centre.
 - Competències, seqüenciació, metodologia, materials curriculars.
 - Avaluació.
 - Sistema de coordinació educativa (interna i externa).
 - Normes de funcionament.

El DMC seria elaborat per la comunitat educativa, aprovat pel consell escolar i ratificat per la Institució Educativa Territorial (IET) en el cas dels centres públics i per la titularitat en el cas de centres privats concertats. La titularitat enviaria una còpia del DMC a l'Administració educativa. S'establiria un període de tres anys per a la seva realització i els instituts de recerca en educació proporcionarien especialistes formats prèviament per a la dinamització del procés.

5. El DMC hauria de contemplar el principi d'atenció a la diversitat i, en conseqüència, els plans d'atenció a la diversitat actuals haurien de desaparèixer a mitjà termini.
6. Reserva d'un 10% del temps lectiu per a la lliure disposició del centre educatiu. El contingut educatiu d'aquest percentatge hauria de ser revisable anualment amb el suport de la Inspecció i hauria de respondre a un aspecte bàsic per al desenvolupament del DMC.

En el cas dels centres públics es proposen les mesures complementàries següents:

1. Vinculació estreta de l'especialista en educació especial dels CEIP i el psicopedagog dels IES a l'equip directiu, amb la funció de vetllar per l'organització i la coordinació general de l'atenció a les NEE en el centre.
2. Reformulació de la memòria anual de centre, l'instrument prospectiu que identifica les principals mancances de recursos i les necessitats vinculades a projectes per a un curs escolar. Aquestes memòries haurien de ser presentades durant la primera quinzena de juliol i les IET, a través de la Inspecció educativa, tindrien l'obligació de respondre abans del 31 d'agost.
3. Establiment de la categoria de Centre Excel·lent en els CEIP i els IES: serien els centres situats en zones desfavorides socialment, econòmica o cultural. En aquests centres, els equips docents estarien en comissions de servei i l'accés i les condicions laborals serien les mateixes que les dels EEE. La determinació i catalogació d'aquests centres seria responsabilitat de l'IET, i s'hi aplicarien les reduccions de ràtio de quinze alumnes per aula. En aquests centres es potenciarien mesures que afavorissin el manteniment de l'excel·lència, vetllant per l'aplicació d'actuacions que facilitin condicions òptimes de treball per als professionals: així es tindria en compte la possibilitat d'un any sabàtic cada deu anys de docència, s'aplicarien polítiques de renovació de plantilla que permetessin tenir professorat sempre motivat, etc. Igualment, l'equipament de recursos i materials hauria de cobrir les mancances d'estimulació que els infants puguin tenir a la llar.

Propostes sobre currículum i innovació d'impacte directe sobre la comunitat

1. Institucionalització de les taules de coordinació territorial entre primària i secundària. Formades pel cicle superior de primària i pel primer cicle d'ESO dels centres d'una unitat territorial del mapa escolar (a determinar). Aquesta activitat es podria anar realitzant durant el curs o de manera intensiva durant una setmana del mes de juny. Hi participarien tots els centres sostinguts amb fons públics. Estarien dirigides per la Inspecció de zona i es dedicaria un dia de la setmana a una audiència amb les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA).
2. Impuls de les xarxes de centres, formades per centres d'un mateix territori interessats a treballar junts sobre un tema específic. Aquestes xarxes estarien impulsades per

instituts de recerca educativa, centres de professors i recursos, i per altres institucions i col·lectius docents.

3. Promoció de programes i activitats que treballin la diversitat cultural des d'una perspectiva europea.
4. Aplicació d'un Pla de Promoció de l'ús de les biblioteques de barri, que contempli usar-les en temps lectiu, coordinar programes conjunts de foment de la lectura i difusió literària, així com dotar-les de personal preparat per treballar amb escoles. Tanmateix caldria fomentar i potenciar també les biblioteques escolars.
5. Elaboració d'un Marc General d'Orientacions Pedagògiques per a les activitats educatives no lectives dels centres escolars. Els responsables de la seva elaboració serien l'Administració educativa, les AMPA, l'Administració local, les entitats educatives en el temps lliure i les organitzacions del tercer sector dedicades a treballar en l'àmbit de l'educació. El Marc General d'Orientacions Pedagògiques seria prescriptiu per a tot el territori i tots els centres i inclouria temes educatius i normatius. El seguiment de la seva aplicació en els centres seria responsabilitat de la Inspecció d'Educació.

Propostes sobre currículum i innovació d'impacte directe sobre les institucions educatives territorials

1. Constitució de les Juntes de Desenvolupament Curricular. Tindrien l'encàrrec d'elaborar un informe anual que plantejaria *les prioritats curriculars* per al segon nivell de concreció dels centres d'una zona, arran de l'anàlisi dels dictàmens de la Sectorial del Consell Escolar de Catalunya (CEC). Aquest informe orientaria la demanda d'ajuts per a projectes de desenvolupament curricular dels centres. La composició d'aquestes juntes estaria formada pels directors de centres sostinguts amb fons públics, els inspectors de zona, els representants educatius de l'Administració local/comarcal, els representants de les famílies i altres representants de l'àmbit no formal (lleure, associatiu, empresarial...).
2. Transformació dels Serveis i Programes Educatius de les Delegacions en Serveis de Suport a la Innovació Educativa, en tres seccions coordinades per un cap de Servei: infantil, primària i secundària. La novetat d'aquesta mesura seria dur a terme

propostes de desenvolupament curricular en termes de metodologia, acollint-se als informes de les Juntes de Desenvolupament Curricular locals/comarcals. Es tracta d'una mesura que tindria en compte l'alumne i no el contingut com fins ara.

3. Creació dels Programes Territorials d'Innovació Docent, a càrrec de personal de les facultats de Ciències de l'Educació i d'instituts de recerca, i amb pressupost anual propi i possibilitats de decisió sobre el repartiment d'aquest pressupost. Les institucions organitzadores formarien una comissió de treball que elaboraria anualment els criteris comuns d'atorgament d'aquests ajuts per a la innovació.

Propostes sobre currículum i innovació d'impacte directe sobre els Serveis Centrals d'educació i/o el conjunt del sistema educatiu

1. Disseny d'un currículum per competències bàsiques i continguts culturals bàsics.
2. Reordenació dels equips tècnics de desenvolupament curricular. Eliminació de les comissions de servei *ad hoc* dels Serveis Centrals i substitució per equips temporals de professionals agrupats per criteri de cicle i etapa, i/o d'àrea de coneixement. Aquests professionals, sota el règim de llicència d'estudi i per dos anys improrrogables i irrepetibles, tindrien l'encàrrec de fer recerca sobre el disseny curricular del primer nivell i serien una font principal d'informació per a la Sectorial de Desenvolupament Curricular del CEC.
3. Reconeixement de l'etapa d'educació infantil de 0 a 6 anys com una etapa plenament educativa.
4. Potenciació de sistemes d'avaluació interns i externs, i ús dels resultats obtinguts per dinamitzar el funcionament del sistema educatiu.
5. Desplaçament de les competències sobre educació en el temps lliure al Departament d'Educació.
6. Desplaçament de les competències sobre educació d'adults al Departament d'Educació.

PROPOSTES SOBRE L'ORGANITZACIÓ I LA GESTIÓ DELS CENTRES EDUCATIUS

Principis rectors d'una política d'organització i gestió de centres educatius orientada a la igualtat d'oportunitats

Respectar i promoure el principi d'igualtat d'oportunitats als nostres centres educatius no universitaris exigeix que el seu model d'organització i gestió es regeixi pels principis següents:

1. Els centres educatius han de respectar les diferències, promovent accions dirigides a compensar desigualtats d'origen o de situació, amb el suport del sistema educatiu i de la societat.
2. Els valors democràtics han d'impregnar la seva organització i les seves actuacions, i han d'adoptar els criteris de funcionament i les pràctiques que els afavoreixen.
3. Els centres educatius han de reestructurar la seva organització i modernitzar-la des de la perspectiva d'una organització que aprèn i que, en conseqüència, que s'avalua. Aquesta nova visió dels centres educatius comporta afavorir la seva adequació permanent a les persones i a les demandes socials, assumir una autonomia més gran i potenciar els projectes propis i diferenciats.
4. Els centres educatius han de tenir una obertura més gran a l'entorn i més presència de la comunitat en els processos organitzatius; també més compromís professional i social de les persones implicades en el seu funcionament.
5. La tasca de la resta d'agents educatius, família i mitjans de comunicació també és molt important. Les famílies no poden eludir que són les principals transmissores de valors i els mitjans de comunicació s'han de dotar d'un nou codi deontològic.
6. Altres principis bàsics que han d'orientar l'actuació dels centres educatius són: la igualtat d'oportunitats d'accés i de permanència en les accions formatives, la discriminació a favor de col·lectius especials, l'equitat, l'estímul de les capacitats de cadascú, la complementarietat i la coordinació institucional interna i externa de les accions formatives, la promoció de la participació dels implicats, el compromís en la recerca de la gratuïtat, la qualitat i eficiència del servei que s'ofereix, l'adequació als usuaris i el compromís amb el desenvolupament de les capacitats de cadascú.

Més enllà dels principis més estretament vinculats a la igualtat d'oportunitats, cal apuntar dos principis que tenen relació amb la millora dels centres educatius actuals:

1. La política d'organització i gestió d'un centre educatiu ha d'estar orientada a donar passos significatius vers el compromís d'una comunitat educativa per generar, desenvolupar i fer complir un projecte educatiu que respongui a les necessitats del territori i del país.
2. La gestió i l'organització adaptada als sistemes de qualitat, que són referents a Europa, estimula la innovació, cerca la professionalització dels processos de gestió dels centres, aconsegueix resultats globals tenint en compte els usuaris dels centres i contribueix al desenvolupament d'una comunitat d'aprenentatge.

Propostes sobre la descentralització i l'autonomia dels centres educatius

1. Elaboració d'un Document-Marc per a la descentralització del sistema educatiu, que identifiqui criteris, procediments, avaluació, temporalització i finançament.
2. Impuls de mesures compensatòries en el procés de descentralització que corregeixin les desigualtats econòmiques i de tipologia de l'alumnat i del professorat que en puguin resultar.
3. Contextualització de l'autonomia dels centres educatius en un procés de lliure decisió del centre d'acollir-s'hi o no; implementació des de l'Administració educativa dels marcs propis que la permetin, establint les condicions i els requeriments necessaris per gaudir-ne.
4. Impuls de l'*autonomia organitzativa* dels centres educatius. Aquesta ha d'incloure tot un seguit d'actuacions i competències (a banda d'aquelles que la llei ja estableix) com les següents:

En els centres públics:

- Modificar substancialment la Llei de la funció pública i la Llei del procediment administratiu per adequar-les al model d'organització i gestió de centres proposat en aquest document.
- Definir criteris i perfils en la provisió de places i en la reestructuració de les

plantilles d'acord amb les necessitats del mateix centre i dels seus projectes d'innovació.

- Intervenir en el procés de selecció del director.
- Impulsar estructures organitzatives pròpies.
- Establir convenis de col·laboració amb institucions, associacions i empreses, amb coneixement del Departament d'Educació, i en temàtiques vinculades a la formació.
- Intervenir en el procés d'incorporació de nous perfils professionals (educadors socials, mediadors, etc.) en els centres en què siguin necessaris.

En els centres públics i privats concertats:

- Gaudir d'autonomia per establir models organitzatius diferents d'acord amb el projecte institucional, sempre i quan es garanteixin els principis d'equitat, participació i eficiència.
- Definir i desenvolupar programes propis de formació permanent del professorat en coordinació amb les institucions que els imparteixen, vinculats al Projecte Educatiu de Centre (PEC) i als projectes d'innovació educativa que es desenvolupin; formació que pensi prioritàriament en les necessitats del col·lectiu i no del professorat individual, i establerta de forma continuada i prolongada tant com sigui necessari.
- Comprometre el professorat durant un cert temps al centre per tal que no l'abandoni. Això obliga, igualment, a promoure contractes més estables.
- Aplicar processos d'avaluació interna i externa del centre, respectant els criteris generals dissenyats per l'Administració educativa per a tot el territori. El sistema d'avaluació interna haurà de ser aprovat pel centre mateix i aquest retrà comptes del procés seguit i dels resultats obtinguts davant la comunitat educativa i l'Administració pública.
- Obrir el centre més hores al dia i més dies a l'any. Això comporta que cada centre ha de definir una normativa del seu ús social (pla d'usos i serveis), i ha de disposar de finançament de l'Administració per cobrir les despeses de funcionament i manteniment. L'activitat que s'hi dugui a terme ha de tenir caràcter compensatori i ha d'estar vinculada a l'activitat i als principis propis del Document-Marc de Centre (DMC).

5. Impuls de *l'autonomia curricular* dels centres educatius, que ha d'incloure les competències següents (a banda d'aquelles que la llei ja estableix):

En els centres públics i privats concertats:

- Establir un nivell de concreció curricular més elevada que l'actual.
 - Establir convenis finançats per al treball de desenvolupament del DMC amb les Institucions Educatives Territorials (IET).
 - Potenciar les mediateques i els espais per a l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) com a recursos que incrementen l'autonomia en materials curriculars respecte al món privat de les editorials. Tanmateix afavorir l'increment de les cooperatives de llibres de text de l'escola o de l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) a fi i efecte de poder disposar de més recursos i en millors condicions.
 - Definir projectes d'innovació docent interdisciplinària que afavoreixin l'adquisició de competències bàsiques.
6. Tanmateix, una major autonomia dels centres escolars ha d'anar acompanyada d'un programa de suport de l'Administració educativa que contempli:
 - Oferir la formació necessària als equips directius, professors i pares que participen en el consell escolar perquè puguin gestionar adequadament les seves competències respectives.
 - Fer difusió de guies d'orientació amb dinàmiques de treball que facilitin la gestió de les trobades i reunions del consell escolar.
 - Avaluar l'impacte de l'autonomia concedida sobre la càrrega de treball dels directius i professors, promovent l'increment de recursos necessaris.
 - Formar els inspectors perquè puguin proporcionar el suport necessari i assessorar els centres en la gestió de l'autonomia concedida.
 - Adequar el pressupost i la seva gestió a les exigències pròpies del DMC.
 - Incentivar el disseny i la implementació del projectes d'innovació, connectats a l'actualització, la millora o el desenvolupament dels plantejaments institucionals existents, encaminats a la millora de la qualitat de l'ensenyament i a fer real el principi d'igualtat d'oportunitats en els centres educatius.

- Impulsar, amb el suport corresponent, la creació de xarxes escolars i potenciar especialment aquelles que estiguin conformades a partir de centres públics i privats concertats del mateix territori.
 - Establir i coordinar els distints itineraris escolars al si de les IET, i assegurar en tots els centres la continuïtat i el seguiment pedagògic entre les diferents etapes educatives.
7. Fonamentació dels criteris per a l'atorgament de finançament i recursos per al disseny i desplegament del DMC en el principi de la igualtat d'oportunitats i les conseqüències que se'n deriven.
 8. Actuació decidida de l'Administració educativa en les zones socialment i culturalment desafavorides per incentivar que els centres s'acullin als programes de finançament i obtenció de recursos per al disseny i desplegament del DMC, a partir d'identificar professorat motivat i d'oferir incentius econòmics i de règim laboral.
 9. Actuació decidida de l'Administració educativa en els processos de matriculació per aconseguir la igualtat d'accés tant a les escoles públiques com privades concertades. Per aquest motiu, l'Administració garantirà que el repartiment de recursos es faci de manera equitativa entre tots aquells centres públics i privats que siguin respectuosos amb el principi de la igualtat d'oportunitats.
 10. Constitució de comissions permanents d'escolarització per territori, amb la participació de les administracions locals, encarregades de gestionar durant el curs escolar el procés d'admissió, matriculació i incorporació d'alumnes nous en tots els centres del territori.
 11. Aplicació dels mateixos criteris d'admissió d'alumnes en tots els centres finançats amb recursos públics, vigilant l'aplicació que en fan els centres i donant prioritat al nombre de germans, el treball dels pares, la proximitat i el nivell de renda familiar. En zones de forta concentració d'una determinada tipologia d'alumnat, aquests criteris s'haurien de complementar i, en alguns casos, fins i tot modificar —mitjançant fórmules de districte únic, de distribució equitativa de l'alumnat en tots els centres finançats amb fons públics— amb mesures addicionals que corregeixin la possible desigualtat d'accés i permanència en els centres.
 12. Impuls, per part de l'Administració educativa, de la promoció i difusió de bones

pràctiques escolars, tant en relació amb el treball de l'aula com en els centres o en les xarxes escolars.

13. Impuls, des de l'Administració educativa, molt més decidit de la innovació pedagògica i la recerca educativa en l'àmbit de l'organització i la gestió de centres escolars, tant la de caràcter més bàsic com la de tipus més aplicat.
14. Revisió i actualització dels seus òrgans administratius i de decisió política de l'Administració educativa, tant centralment com territorialment, a fi i efecte de gestionar d'una manera diferenciada el sistema educatiu, amb el compromís de promoure les iniciatives dels centres.
15. Establiment d'un marc específic de descentralització i autonomia que contempli i respecti les característiques pròpies de les Zones Escolars Rurals (ZER).
16. Consens d'un marc general per a tots els centres educatius (tant els de titularitat pública com privada) que defineixi una tipologia de centres respecte a la seva oferta educativa respectuosa amb la igualtat d'oportunitats.

Propostes sobre la direcció escolar

Tal com hem comentat a l'inici d'aquest apartat, el model d'institució més adequat és el de l'organització que aprèn.

Partint d'aquest model, i en funció de la realitat actual de la direcció escolar als centres educatius, que mostra la dificultat de trobar persones disposades a desenvolupar aquesta tasca, sembla clar que cal desenvolupar una reorientació profunda vers un model de direcció més coherent i consistent amb tot allò que significa una organització que aprèn. Alguns elements bàsics que situen les perspectives de canvi que haurien de ser assumides són els següents:

1. L'eix vertebrador de l'organització i de la gestió del centre és el seu PEC. El director o la directora i l'equip directiu esdevenen, des d'aquesta òptica, els líders pedagògics i els gestors que tenen capacitat d'actuació i de decisió per una implementació correcta d'aquest projecte i en responen davant de la comunitat educativa i de la societat.

2. Una organització que aprèn valora positivament la funció directiva, i els càrrecs directius són considerats en el marc de la institució, hi tenen autoritat i es preocupen per formar-se específicament per a l'acompliment de les seves funcions.
3. Una organització que aprèn destina temps i coneixement a la pràctica de la funció directiva com un element central de la seva vida interna, ja que sap que per ella passa l'equilibri i l'impuls necessaris per a la consecució dels seus objectius.
4. La direcció d'una organització que aprèn és professional, col·legiada i descentralitzada (sense perjudici de les funcions i responsabilitats individuals que li son assignades). En ella el professorat incentivat se sent coresponsable de la dinàmica impulsada i hi pren part amb les tasques concretes que han decidit entre tots els membres.
5. Una organització que s'avalua aprèn a valorar el grau d'assoliment dels seus objectius, a modificar les seves actuacions i a retre comptes a l'Administració i a la comunitat.

Només fent una lectura ràpida d'aquests cinc punts queda clar que el marc legal establert per la LOCE pel que fa a la funció directiva no va en la mateixa direcció que la que apuntem. Per aquest motiu cal invertir esforços importants a analitzar i veure, com des de l'autonomia relativa pròpia del sistema educatiu a Catalunya (mitjançant una futura Llei catalana d'educació), es fa possible avançar vers aquest model plantejat. A continuació formulem algunes propostes concretes que permetrien fer camí en aquest sentit.

1. Exercici de la direcció dels centres en un context de col·laboració i col·legialitat, tot considerant el caràcter unipersonal dels càrrecs. La direcció escolar hauria de tenir un marcat caràcter professional per tal de liderar l'elaboració, aplicació i actualització permanent del PEC; la dinamització i la innovació pedagògica; el treball en equip; la presa de decisions; i el procés de comunicació i participació de tots els sectors de la comunitat escolar.

Més en concret, la direcció dels centres hauria de contemplar que:

- Seria la representant del PEC dins i fora de la institució.
- Seria responsable d'endegar processos de prospecció de recursos per al centre.

- Seria animadora de projectes i estaria alliberada de la gestió del dia a dia.
- Seria docent amb una càrrega horària mínima.
- Estaria alliberada de docència si es tractés d'un projecte de gran envergadura i significació per al centre i així ho requerís (sempre que aquest no superés els tres anys de durada).
- Estaria ben retribuïda econòmicament i proporcionaria possibilitats de promoció horitzontal.
- La seva permanència en la funció directiva estaria vinculada a la consecució dels objectius del PEC.

Aquestes característiques afectarien tots els membres de l'equip directiu; la reducció de la càrrega horària lectiva, però, hauria de ser proporcional al grau de responsabilitat —director, cap d'estudis, secretari...— i a la grandària del centre; s'hauria de tenir en compte, a més, el tipus de projecte educatiu i de programes en què el centre es comprometés. Aquests tindrien sentit en la mesura que contemplessin l'equip directiu com un element imprescindible per a la implementació del projecte de centre.

En els centres públics:

2. La proposta d'elecció i renovació de la direcció escolar sortiria del claustre o de l'equip docent sempre, naturalment, que hi hagués un acord majoritari sobre la persona o les persones idònies i que reunissin les característiques assenyalades en el punt anterior. Ara bé, aquesta candidatura hauria de ser sotmesa a l'aprovació, el seguiment i el control d'una comissió d'avaluació formada per: un representant directe de l'Administració (que actuaria com a president), dos representants de l'Administració territorial (l'inspector del centre i un directiu del territori corresponent elegit per sorteig) i dos representants del consell escolar del centre (un representant dels pares i mares i un altre dels professors).
En cas que en el claustre o equip docent no sortís cap candidatura, l'elecció correspondria a aquesta comissió avaluadora, que tindria en compte les bones pràctiques en direcció, així com la professionalitat del professorat en el lideratge d'equips docents i projectes educatius.
3. Seria desitjable la presentació de candidatures completes de l'equip directiu sempre que fos possible. El procés de selecció incorporaria, també, la demanda explícita

del projecte de direcció dins la fase de concurs de mèrits, però sempre partint de la premissa que després del concurs tindria temps d'acabar de definir el projecte. En aquest cas, s'hauria de garantir que tots els candidats tinguessin accés a la documentació del centre al qual es presenten, garantint d'aquesta manera formalment la igualtat de condicions entre els candidats de dins i fora del centre escolar.

4. Caldria formació prèvia per a l'accés a la direcció. Aquesta formació, que actuaria com a filtre previ per aquelles persones que no es volguessin dedicar a aquesta tasca per vocació, hauria de posar èmfasi en el lideratge pedagògic i transformacional, i proporcionar eines de dinàmica de grups, de gestió de processos curriculars, de gestió de recursos personals i institucionals i de gestió del canvi.
5. Es requeriria formació permanent dels directors, de caràcter obligatori, vinculada a centres d'innovació i investigació, i amb metodologies de formació recurrent, per aquells que volguessin continuar ocupant el càrrec.
6. Així mateix, formació sobre gestió destinada i adaptada a directius de nivell mitjà vinculats al càrrec de cap d'estudis, secretari o coordinador de cicle i/o departament.
7. La renovació estaria limitada com a màxim a dos mandats de quatre anys cadascun en el mateix centre i vinculada a l'avaluació positiva de la tasca desenvolupada. L'avaluació periòdica de la direcció, vinculada a l'avaluació del centre i del professorat, esdevindria una pràctica habitual dels nostres centres educatius.
8. Estaria establerta la possibilitat de no continuïtat del director fonamentada en una avaluació negativa interna i externa raonada, emesa per la Inspecció educativa o per la mateixa comissió d'avaluació abans esmentada.
9. Hi hauria la possibilitat que les persones que portessin més de tres anys ocupant la direcció, i que estiguessin acreditades i tinguessin una avaluació positiva, obtinguessin automàticament la condició de director o directora.
10. El rol de director, com a líder pedagògic i responsable del personal, seria rellevant en l'avaluació del professorat. S'hauria de reforçar l'autoritat dels centres i dels seus directors quan, en casos extrems, demanessin una intervenció sobre pràctiques d'alguns professors incompatibles amb les exigències del PEC o amb les exigències d'un treball col·lectiu i responsable en la institució.
11. Caldria impulsar el rol del director en l'avaluació interna i la seva col·laboració en les avaluacions externes que afectessin el seu centre.

12. Es donaria suport explícit al director en la realització i participació en jornades i congressos de caràcter anual que permetessin posar en contacte els equips directius catalans amb la resta d'equips directius espanyols i europeus per tal que s'intercanviessin experiències i informació.

En els centres privats concertats:

13. L'Administració pública estimularia les titularitats perquè establissin procediments d'accés i de renovació dels càrrecs directius, garantint criteris de competència i amb el major grau de transparència possible.
14. L'elecció del director o directora la farien els titulars del centre, amb el vist-i-plau previ del consell escolar, i el càrrec seria confirmat per l'Administració educativa.
15. S'impulsarien les propostes de formació per als directius d'aquests centres i es promocionaria una aproximació als criteris de formació prèvia i permanent que es plantegessin en relació amb els centres de titularitat pública.
16. S'aprovarien condicions i criteris similars als dels centres de titularitat pública pel que fa a l'exigència de presentar un projecte de centre en el moment de l'elecció.
17. Es donaria suport explícit al director en la realització i participació en jornades i congressos de caràcter anual que permetessin posar en contacte els equips directius catalans amb la resta d'equips directius espanyols i europeus per tal que s'intercanviessin experiències i informació.

Finalment s'haurien de potenciar les activitats de formació que promoguessin l'intercanvi d'experiències i l'aprenentatge en comú de directors i directores de centres públics i privats.

Propostes sobre la participació en els centres educatius

La participació és una dimensió essencial de les organitzacions que aprenen i del sistema relacional que se'n desprèn. Per aquest motiu caldria vetllar, amb mesures concretes de política educativa, per l'increment quantitatiu i qualitatiu de la participació de tots els agents de la comunitat educativa en els centres i en el territori. I aquest increment passa per la creació de condicions que l'afavoreixin, com ara la facilitació d'espais i de

temps destinats a participar, el reconeixement i la valoració social de la participació, i la informació i la formació necessàries per dur a terme processos participatius.

Lògicament, moltes d'aquestes condicions estan en mans dels mateixos centres educatius, que han de facilitar de forma efectiva els mecanismes que assegurin la implicació de les famílies. Amb tot, la nostra proposta és que les polítiques de participació no haurien de centrar-se exclusivament en el professorat o els equips directius sinó que haurien de dissenyar-se des d'una perspectiva d'enfortiment de les relacions entre l'escola i el territori, una perspectiva que contemplés les estratègies de participació des d'una conceptualització de la comunitat educativa en sentit ampli. És per això que aquest tipus de propostes ja han estat apuntades en l'apartat anterior destinat a abordar les qüestions relatives a escola i entorn.

Altres propostes vinculades al funcionament dels centres educatius

1. Reordenació de la funció, la qualitat i l'eficàcia dels serveis educatius —Equips d'Assessorament Pedagògic (EAP), compensatòria, Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), Centres de Recursos Pedagògics (CRP) actuals, etc.— així com l'oferta d'altres serveis i equipaments educatius (escoles de natura, teatre infantil, museus...) que haurien d'estar oberts a tota la comunitat i al servei del centre educatiu. Especialment, resulta prioritari augmentar-ne la quantitat i la qualitat, així com dissenyar sistemes de control eficaços que n'afavoreixin la millora constant i l'adequació a les necessitats concretes del territori. Aquesta reestructuració passaria per iniciar algunes experiències-pilot que proporcionessin informació útil sobre com generalitzar en condicions les optimitzacions dissenyades.
2. Reordenació dels espais físics en els centres educatius, de manera que s'adeqüessin progressivament a la implantació de les TIC com a instruments habituals de treball, tant per a l'alumnat com per a la resta de la comunitat. Instal·lació de biblioteques i d'aules multimèdia.
3. Recuperació de la figura de l'administrador de centre, que alliberaria el director i l'equip directiu de la gestió del dia a dia i permetria que aquests darrers poguessin exercir veritablement les seves funcions de dinamització i impuls del projecte de centre.

4. Promoció d'estructures flexibles que permetessin l'existència de dos professors per aula, i l'agrupament flexible de l'alumnat, com a mesures de compensació escolar en centres amb població amb un índex elevat de persones amb dificultats per aprendre o necessitats educatives especials (NEE).
5. Aprovació d'ajuts i projectes de reforç i ajut a l'estudi en aquelles zones en què l'índex d'alumnat amb dificultats d'aprenentatge fos elevat (per exemple, antics alumnes que voluntàriament oferissin classes de reforç escolar; entitats socioeducatives que proporcionessin suport a l'aprenentatge en horari extraescolar; flexibilització de l'horari laboral de la família perquè pogués atendre el treball escolar dels fills i filles).
6. Impuls d'un model d'incentius econòmics per als centres, i de règim laboral per als docents (llicències d'estudi, reducció de docència, etc.), que afavorís que el professorat pogués destinar temps suficient a organitzar i gestionar les mesures necessàries per adequar els centres educatius a les necessitats que deriven d'una compromesa acció per la igualtat d'oportunitats.
7. Aprovació de mesures laborals que permetessin a les empreses que els seus treballadors conciliessin l'horari laboral amb l'horari familiar i la participació en activitats pròpies del centre escolar (entrevistes amb el professorat, reunions del consell escolar...).

PROPOSTES SOBRE ELS PROFESSIONALS DE L'EDUCACIÓ

Principis orientadors d'una política envers els professionals de l'educació des de la igualtat d'oportunitats

Pensar en una educació fonamentada en el principi d'igualtat d'oportunitats en un context social com l'actual comporta inevitablement repensar la figura del professional de l'educació des de diversos punts de vista: les seves funcions, la formació que necessita, la seva situació en el conjunt del sistema, etc.

Les propostes que se'n desprenguin per tal d'avançar en aquest terreny han de respondre als principis següents:

1. Els professionals de l'educació han de ser sensibles als canvis socials i culturals produïts per la societat de la informació, per adequar-se al nou context i perquè ja no tenen el monopoli en la transmissió de coneixement. Aquest fet obliga a revisar les seves funcions. Cal emfatitzar la seva importància, però, com a agents educatius en l'espai de socialització formal d'infants i joves per excel·lència que és el centre educatiu.
2. Els professionals de l'educació han d'incorporar com una finalitat bàsica la formació de l'esperit crític de l'alumnat. Això ha de permetre encarar una educació en valors òptima i contribuir a evitar l'exclusió social.
3. Es fa imprescindible que els professionals de l'educació assumeixin el caràcter comunitari de l'educació, el treball amb la comunitat i els serveis externs al centre com una part bàsica de la seva tasca. Això implica que han d'acostumar-se a col·laborar amb un ventall d'agents educatius ampli per enriquir-se mútuament, i saber-se complementar en tasques i funcions.
4. Els professionals de l'educació han de desenvolupar la seva feina en un marc de col·legialitat en la presa de decisions i d'autonomia compartida en l'execució de projectes.
5. Cal que els professionals de l'educació trobin vies per cultivar i desenvolupar les seves capacitats reflexives sobre els processos educatius i el seu quefer educador.
6. Els professionals de l'educació han d'adquirir i desenvolupar les seves capacitats de diàleg, interacció i empatia amb altres persones.
7. Els professionals de l'educació han d'aprofundir en l'adquisició de competències professionals que els permetin introduir el principi de l'atenció a la diversitat de l'alumnat (i també dels mateixos professionals) d'una manera eficaç en els seus projectes i en la seva pràctica quotidiana.
8. Es fa imprescindible que els professionals de l'educació s'impliquin en processos de gestió compartida de tot allò que els afecta, i se sentin protagonistes del seu propi procés de formació i desenvolupament professional.
9. Els professionals de l'educació han d'usar les tecnologies de la informació i de la comunicació (TIC) per a l'exercici de les seves funcions, fent-ne un ús eficaç. Pel que fa als mitjans de comunicació, han d'ésser conscients de la seva força en la conformació de les preferències i els valors socials.
10. Una millora de la situació dels professionals de l'educació passa per disposar de recursos suficients i per fer-ne un ús eficient.

A més a més, una política educativa que pren la igualtat d'oportunitats com a eix vertebrador requereix d'un compromís explícit i efectiu del professorat. Aquest compromís hauria de ser variable en funció dels diversos contextos educatius i hauria d'estar subjecte al respecte dels drets individuals dels docents, però hauria de partir d'uns mínims comuns a tot el col·lectiu, concretats en una mena de codi ètic, que recollís els aspectes següents:

1. Assumir la diversitat com una riquesa social i educativa, i respectar-ne les diferents manifestacions en el si de la comunitat educativa.
2. Denunciar els casos de discriminació i impulsar mesures que resolguin aquesta situació.
3. Promoure el valor de la igualtat de forma transversal i implícita en tota acció educativa, tant amb l'alumnat com amb la resta de membres de la comunitat educativa.
4. Treballar de forma coresponsable amb la resta de la comunitat educativa i els agents educatius de l'entorn per garantir condicions que proporcionin oportunitats per a la igualtat.
5. Impulsar mesures de discriminació positiva amb l'alumnat que presenti necessitats educatives especials (NEE).

Tanmateix, els equips directius dels centres educatius, des de la perspectiva del lideratge transformacional, haurien de ser els responsables de plantejar i incentivar la inclusió d'aquests mínims en la cultura de l'escola.

Les propostes derivades d'aquests principis estan estructurades en dos apartats, en funció dels agents a qui van dirigides:

1. Propostes per al sector docent dels professionals de l'educació.
2. Propostes per als professionals de l'educació del territori amb els quals treballen els centres escolars.

Propostes per al sector docent dels professionals de l'educació

Pel que fa a la formació

L'Administració educativa hauria de proporcionar un marc legal ampli als centres educatius perquè la formació es pogués dur a terme en condicions de qualitat i ajustada a les necessitats de cada centre i territori. Aquest marc hauria de centrar-se en dos aspectes fonamentals: d'una banda, en les condicions i els criteris que farien possible que els professionals de l'educació duguessin a terme la seva tasca de manera autònoma; i, d'altra banda que permetés fer un bon seguiment i control dels processos endegats

Formació inicial:

1. Transformació dels estudis de formació inicial de docents d'educació infantil i de primària en una titulació de grau de quatre anys, amb pràctiques tutoritzades per la universitat i pel centre on es fan les pràctiques. Caldria reorientar la filosofia educativa general d'aquests estudis tenint en compte tant l'interès pel currículum com l'interès per l'aprenentatge de l'estudiant, així com transformar les metodologies formatives adequant-les als requeriments del nou Espai Europeu d'Ensenyament Superior (crèdits de l'European Credits Transfer System —ECTS—, etc.). Aquests estudis haurien de donar una formació cultural més àmplia i sòlida, així com una formació professional que vinculés més estretament la teoria a la pràctica.
2. Elaboració d'una proposta pròpia catalana d'estudis de formació inicial per a docents de secundària que tingués la categoria de postgrau. Caldria reorientar la filosofia educativa general d'aquests estudis tenint en compte tant l'interès pel currículum com l'interès per l'aprenentatge de l'estudiant, així com transformar les metodologies formatives adequant-les als requeriments del nou Espai Europeu d'Ensenyament Superior (crèdits ECTS, etc.) Aquests estudis haurien de procurar una formació professional que vinculés més estretament la teoria a la pràctica.
3. Transformació dels estudis d'especialització (educació musical, educació física, llengües estrangeres, educació artística) en estudis de postgrau, amb posterioritat a un estudi sobre llur necessitat social i sortides professionals. Caldria reorientar la filosofia educativa general d'aquests estudis tenint en compte tant l'interès pel currículum com l'interès per l'aprenentatge de l'estudiant, així com transformar

les metodologies formatives adequant-les als requeriments del nou Espai Europeu d'Ensenyament Superior (crèdits ECTS, etc.). Caldria proporcionar recursos i temps per a l'homologació dels diplomats actuals.

4. Incorporació en els currícula de formació inicial del professorat continguts destinats a l'adquisició de totes les competències professionals que caldria desenvolupar des d'una centre educatiu: atenció a la diversitat, tracte amb les famílies, dinàmica de grups, mediació, treball en equip, gestió dels conflictes, etc.; tot plegat abordat des d'una perspectiva transdisciplinària. Caldria incorporar també un abordatge sistèmic de les problemàtiques educatives.
5. Incorporació, en els currícula de formació inicial del professorat, de continguts destinats a l'adquisició de competències professionals que incorporeessin una concepció i una pràctica participatives en el centre i de treball amb la comunitat.
6. Reconeixement, en tots els centres sostinguts amb fons públics, de l'estatut de professor tutor de pràctiques (d'estudiants universitaris). Tasca remunerada, reconeguda en horari laboral i a la qual s'hi accediria a partir d'una acreditació obtinguda per participar en una formació organitzada per les universitats.
7. Impuls de convenis entre el Departament d'Educació i les facultats de Ciències de l'Educació per promoure l'intercanvi temporal entre professorat no universitari i universitari en ambdós sentits, amb la finalitat d'acostar més i millor la teoria i la pràctica.
8. Delimitació del perfil general dels professionals que haurien d'esdevenir formadors en els centres de formació inicial del professorat.
9. Implantació d'una prova de selectivitat per als estudiants que volguessin cursar els estudis de magisteri d'educació infantil, primària i d'altres especialitats. La prova seria organitzada per cada universitat on, per mitjà d'entrevistes i altres proves, s'avaluarien les aptituds i competències professionals dels candidats.

Formació continuada:

10. Disseny d'un Pla General de Formació del Professorat equilibrat i coherent amb el model i les necessitats de sistema educatiu. En el disseny d'aquest Pla els col·lectius de professors (associacions de professors, sindicats,...) haurien de tenir un paper protagonista. Aquest Pla contemplaria sobretot dues dimensions formatives:

- La formació grupal en centres, adreçada al desenvolupament professional, organitzacional i institucional dels centres educatius, així com als sistemes de treball en xarxa.
 - La formació individual, adreçada al desenvolupament professional i personal de l'individu.
11. Transformació dels Centres de Recursos Pedagògics (CRP) en Centres de Professors (CP) responsables de la formació continuada del professorat que treballa en centres sostinguts amb fons públics en un territori concret. Caldria incrementar-ne la presència i ampliar les funcions adreçades a l'impuls de projectes innovadors, l'elaboració, l'adaptació i la difusió de materials curriculars i l'establiment d'objectius de treball conjunts amb els serveis de proximitat de la zona de referència. Se n'hauria d'ampliar la plantilla i s'hauria incorporar una direcció professionalitzada. Haurien de coordinar les seves accions amb els Instituts de Ciències de l'Educació (ICE) i aprofitar la col·laboració d'aquests ICE per al desenvolupament de les pròpies tasques mitjançant convenis específics.
12. Oferta d'una formació intensiva i tutoritzada dirigida al professorat novell d'infantil, primària i secundària que contemplés els aspectes següents:
- els procediments, els recursos i els serveis del sistema educatiu,
 - l'ús de les TIC per a la millora de la docència,
 - les estratègies per a l'elaboració de materials didàctics propis, així com informació sobre la diversitat de materials curriculars, les seves possibilitats i els seus usos més adequats,
 - les eines per a l'autoreflexió sobre la pròpia pràctica,
 - els criteris necessaris per a la selecció i seqüenciació de continguts, d'acord amb les capacitats bàsiques que cal desenvolupar en cada etapa,
 - les eines i els continguts per actualitzar i reinterpretar els coneixements de la seva àrea d'especialització i la seva didàctica, i
 - les eines conceptuals i metodològiques per al desenvolupament de projectes de recerca-acció.

En tots els casos, caldria contemplar el principi d'atenció a la diversitat.

13. Aprovació de l'estatut de professor tutor de professorat novell als centres per a aquells professionals amb més de deu anys d'experiència docent a l'aula i que haguessin obtingut una avaluació positiva en aquesta feina. Tasca reconeguda en horari laboral i a la qual s'accediria a partir d'una formació organitzada per les universitats i els CP.
14. Impuls de models de formació permanent del professorat basats en criteris d'innovació docent coherents amb el principi d'igualtat d'oportunitats. Aquests models haurien de situar la *unitat d'organització* de la formació en el territori i la *unitat de realització* en el centre i el seu projecte educatiu:
 - per potenciar la dimensió comunitària de l'educació —impuls de models formatius de xarxa de centres, i entre ells i la comunitat, inclosos els serveis i les organitzacions presents al territori—,
 - per potenciar la qualitat de la docència, l'actualització científica i prevenir “l'esclatxa digital” (impuls de models formatius semipresencials basats en un gran portal de formació que promogui la transversalitat de les àrees de coneixement, i renovat continuadament),
 - per potenciar metodologies i projectes d'innovació que impulsin els enfocaments interdisciplinaris,
 - per potenciar la dimensió intercultural i internacional de l'educació (impuls d'estades formatives a l'estranger en conveni amb regions d'altres estats de la Unió Europea),
 - per potenciar la mobilitat entre professorat d'etapes educatives i l'aprofitament dels aspectes positius de cada subcultura docent; caldria pensar en una oferta formativa adreçada als professionals que desitgen canviar d'etapa.
15. Oferiment de recursos i espais per a repensar les accions formatives realitzades a les Escoles d'Estiu així com en altres espais formatius del professorat.
16. Promoció d'accions formatives comunes a tots els centres sostinguts amb fons públics, amb la finalitat de posar en contacte professionals que participen de cultures organitzatives diferents i facilitar l'enriquiment mutu a partir de l'intercanvi d'opinions i experiències.
17. Elaboració d'un mapa d'experiències innovadores i de bones pràctiques que faci-

litaria la identificació de centres educatius de referència en un àmbit determinat i que promouria la difusió, l'intercanvi i les visites entre el professorat que treballa a fons una temàtica concreta.

18. Promoció d'accions formatives de formació continuada dins l'horari laboral del professorat, sense menystenir aquelles accions que es facin fora d'aquest horari. Potenciació del caràcter voluntari de la formació continuada per damunt de l'obligatorietat, i incentivació de la participació en aquelles activitats aprovades i promogudes pels òrgans de govern dels centres.
19. Impuls d'accions formatives específicament destinades a incrementar, entre el professorat, els coneixements antropològics, sociològics, psicològics i d'altres tipus que els facilitin una millor comprensió de la societat en què viuen.

Pel que fa a la carrera docent

Abans de l'accés:

1. Publicació adreçada als pregraduats amb informació actualitzada i orientadora sobre els diversos procediments, vies i etapes per accedir i desenvolupar una carrera docent.
2. Revisió del sistema d'oposició a centres públics. Hauria d'estar basat sobretot en l'avaluació de les competències professionals dels candidats per a la pràctica docent, usant metodologies d'observació en contextos naturals en diversos moments.
3. Revisió del sistema d'accés del professorat als centres privats sostinguts amb fons públics. L'accés hauria d'estar basat sobretot en l'avaluació de les competències professionals dels candidats per a la pràctica docent, usant metodologies d'observació en contextos naturals en diversos moments.
4. Revisió del sistema d'accés a les substitucions i als interinatges per als centres públics, donant prioritat a l'avaluació de la qualitat de la docència per damunt del temps d'exercici de la professió.
5. Reserva de places docents per a professorat novell en centres sostinguts amb fons públics amb un projecte d'innovació en curs.

Després de l'accés:

6. Supressió de la categoria de *plaça provisional* per als docents novells del sistema públic per tal d'afavorir la seva socialització professional en un marc estable de projecte de centre.

7. Potenciació de la fase de pràctiques assegurant un professor tutor en el centre i fent una valoració rigorosa d'aquest període de pràctiques.
8. Aprovació d'un acord de col·laboració amb les patronals de l'ensenyament privat per afavorir la mobilitat del professorat de centres concertats diferents.
9. Concessió i finançament d'un any sabàtic als docents dels centres sostinguts amb fons públics per cada deu anys continuats de docència. Aquest any hauria de destinar-se a la formació i l'actualització pedagògica i científica. L'organització i el seguiment d'aquesta formació hauria d'anar a càrrec dels CP o altres instàncies formatives reconegudes pel Departament d'Educació. Aquest any també es podria destinar a l'elaboració i l'avaluació de projectes d'innovació.
10. Impuls al reconeixement oficial de nous estatus professionals per als docents dels centres sostinguts amb fons públics. Aquests estatus haurien d'establir mesures per a la promoció horitzontal i tots haurien de contemplar-se dins de l'horari laboral, haurien d'anar acompanyats d'una retribució en temps i/o diners i caldria una formació prèvia inicial per al seu exercici. Aquests nous estatus professionals serien els següents:
 - tutor de pràctiques d'estudiants en formació inicial,
 - tutor de professorat novell,
 - coordinador de projectes d'innovació al cicle,
 - coordinador de projectes d'innovació al centre, i
 - coordinador de projectes d'innovació amb la comunitat.
11. Elaboració del Mapa del Professorat de centres sostinguts amb fons públics de Catalunya, així com l'aprovació dels criteris i dels mecanismes per actualitzar-lo constantment. Aquesta tasca seria encarregada a un equip interuniversitari de recerca.
12. Impuls, a la llum dels resultats del Mapa, de criteris correctors que previnguin els possibles efectes negatius atribuïbles a biaixos per motius de gènere, edat o discapacitat.

Pel que fa als drets laborals

Durant el període formatiu inicial:

1. Promocionar la participació dels estudiants en pràctiques als centres en projectes educatius no acadèmics (activitats extraescolars, reforços escolars, activitats socioculturals obertes a la comunitat, activitats d'educació d'adults, etc.), i finançar els costos derivats de la seva participació si s'escau.

Durant l'exercici de la professió:

2. Equiparació a la baixa de la càrrega horària docent de tot el professorat de centres sostinguts amb fons públics.
3. Equiparació a l'alça de les retribucions econòmiques de tot el professorat de centres sostinguts amb fons públics.
4. Reducció de la dedicació horària lectiva del professorat d'infantil i primària a aproximadament vint hores. Aquesta reducció seria aplicable a tots aquells professors de centres sostinguts amb fons públics que tinguessin reconegut un projecte d'innovació docent. La reducció estaria en funció de l'abast del projecte i s'acordaria conjuntament entre l'Administració i el mateix centre per tal de garantir-ne la viabilitat i qualitat.
5. Reducció de la dedicació horària lectiva del professorat de secundària a aproximadament quinze hores. Aquesta reducció seria aplicable per a tots aquells professors de centres sostinguts amb fons públics que tinguessin reconegut un projecte d'innovació docent. La reducció estaria en funció de l'abast del projecte i s'acordaria conjuntament entre l'Administració i el mateix centre per garantir-ne la viabilitat i qualitat.
6. Obertura d'un debat amb els sindicats i les associacions de professorat per plantejar la possibilitat d'avançar vers la constitució del cos únic d'ensenyants per al sistema públic.
7. Implantació d'una política de recursos humans que garantís una estabilitat mínima de sis anys dels docents en un mateix centre o territori, sotmès a avaluació positiva del professor i independentment de la seva categoria contractual (interí, substitut, contractat, funcionari).
8. Desenvolupament de fórmules de contractació de professorat estranger en els centres sostinguts amb fons públics que facilitessin l'impuls de l'atenció educativa a la població immigrada i la millora de la qualitat en l'aprenentatge de les llengües estrangeres.

9. Creació, conjuntament amb el Departament de Salut i en col·laboració amb els sindicats i les universitats, de l'Observatori de la Salut dels Docents. Aquest Observatori tindria per finalitats l'anàlisi de l'estat de la qüestió i la proposta de mesures preventives i/o correctives sobre la salut dels docents. Caldria que l'Administració implementés mecanismes d'ajuda al professorat en aquest àmbit.
10. Estudi de la viabilitat de promoure la mobilitat entre els professorat de centres públics i privats concertats d'un mateix territori, de forma temporal i en funció d'un projecte d'innovació docent en l'àmbit comunitari.
11. Implantació de la formació continuada del professorat dins de l'horari laboral, amb dret a modificació temporal del calendari escolar, si s'escaigués, o a substitucions per facilitar-los l'assistència.
12. Impuls d'un pla que permetés al professorat més gran de cinquanta-cinc anys que ho desitges dedicar-se a un tipus de tasca diferent a la docència, com per exemple formar part d'equips d'elaboració de materials didàctics adaptats a contextos i/o necessitats específiques, fer tasques de tutorització i d'assessorament, de formació inicial i permanent del professorat...
13. Impuls d'un pla d'incentivació de les jubilacions anticipades amb vistes a afavorir una renovació de plantilla.

Propostes per als professionals educatius del territori amb els quals treballen els centres escolars

Pel que fa a la formació

Formació inicial:

1. Elaboració d'un document marc orientador sobre les "Pràctiques professionals dels agents educatius del territori amb els quals treballen els centres educatius a Catalunya", basant-se en les següent funcions:
 - Ajuda i suport als processos d'ensenyament-aprenentatge promoguts per l'escola.
 - Suport als processos d'acompanyament i transició de l'alumnat.

- Orientació, assessorament i suport als processos d'elaboració de projectes educatius del professorat.
- Desenvolupament i coordinació del treball escolar amb el projecte educatiu del territori.
- Promoció de programes educatius —no estrictament acadèmics— i coordinació d'aquests programes amb la vida acadèmica dels centres educatius.
- Assessorament i formació del personal docent i d'altres persones que desenvolupen tasques educatives.

Aquest document marc hauria de ser la base fonamentadora del disseny dels posteriors estudis de formació inicial, estudis que conduirien a l'obtenció d'una titulació que habilités per al desenvolupament professional d'aquestes pràctiques.

2. Implementació d'una formació inicial de grau adreçada a preparar professionals que s'incorporessin a serveis directament relacionats amb els processos d'ensenyament-aprenentatge promoguts als centres educatius:

- departaments d'orientació,
- Equips d'Assessorament Pedagògic (EAP),
- Centres de Recursos per a Deficients Auditius (CREDA),
- Inspecció educativa,
- Centres de Professors,
- educació compensatòria,
- camps d'aprenentatge.

3. Implementació d'una formació inicial de grau adreçada a preparar professionals que s'incorporessin a serveis indirectament relacionats amb els processos d'ensenyament-aprenentatge promoguts als centres educatius:

- pedagogs i psicopedagogs,
- educadors socials,
- treballadors socials,
- mediadors culturals,
- formadors ocupacionals i d'adults,
- animadors socioculturals.

4. Dotació de recursos i temps per a l'homologació dels diplomats actuals en educació social, educació especial, educació primària, pedagogia, psicopedagogia o psicologia vers les noves titulacions.
5. Potenciació, amb recursos econòmics i programes de formació específics, de la mobilitat del professorat universitari que imparteix estudis en el camp de l'educació social i el professorat de les escoles d'educadors en el lleure, amb la finalitat d'acostar la teoria a la pràctica.
6. Convalidació dels estudis que condueixen a la titulació oficial de monitor i de director per crèdits dels estudis d'educació social —monitor (30 crèdits ECTS), director (60 crèdits ECTS).
7. Elaboració d'un programa de formació inicial sobre “Gestió de projectes comunitaris” i “Atenció a la diversitat” per als professionals que accedissin a una plaça d'Inspecció educativa, d'orientació a un EAP o d'assessors de formació a un CP.
8. Elaboració d'un programa de formació inicial sobre “Participació en projectes educatius” i “Gestió de la formació” per a treballadors d'empreses que actuarien com a tutors de pràctiques d'alumnat de formació professional, i també per a la resta d'agents del territori que intervinguessin en projectes de centre, comunitaris o de ciutat.
9. Elaboració d'un programa de formació inicial sobre “Gestió administrativa en educació” i “Organització del suport i manteniment a centres educatius” per al personal d'administració i serveis que s'incorporés a un centre escolar.

Formació continuada:

10. Creació de l'Institut de Formació Permanent dels Professionals de l'Educació, organisme dependent del Departament d'Educació que s'ocuparia de dissenyar el mapa de necessitats formatives d'actualització i/o aprofundiment dels professionals educatius del territori amb els quals treballen els centres educatius. Aquest Institut establiria convenis de col·laboració amb els ICE i les facultats de Ciències de l'Educació —així com amb altres entitats de prestigi i tradició especialitzades en la formació permanent— per a la realització dels seus programes en els diversos territoris.
11. Promoció d'estades de formació per als EAP i per a altres professionals externs als centres, en altres entorns professionals i laborals del territori.

Pel que fa a la carrera professional

Dels professionals del sistema escolar:

1. Vigilar que les pràctiques professionals en el territori —vinculades, amb suport directe o indirecte, als processos d'ensenyament-aprenentatge promoguts a l'escola— es corresponguin amb les figures professionals actualment existents o altres que manquen. L'elaboració d'una guia sobre aquestes pràctiques professionals hauria de proporcionar suggeriments per a l'adaptació territorial (segons les necessitats diagnosticades) dels plantejaments que recollís, i contemplar un marc comú respecte a aspectes laborals, financers i de coordinació.
2. Possibilitat d'accedir a una plaça de la Inspecció educativa o de direcció d'un servei educatiu (EAP, CP) a qualsevol professor de centre sostingut amb fons públics que tingués la formació de grau requerida i que demostrés un exercici de més de deu anys continuats d'exercici de la professió —preferentment en càrrecs directius— amb avaluació positiva.
3. Elaboració d'un pla d'increment progressiu i consolidat de places a la Inspecció educativa i als serveis educatius durant un període de quatre anys.
4. Ampliació del programa d'educació compensatòria i integració a l'actual estructura dels EAP.
5. Implantació de la figura del psicopedagog de centre amb tasques d'orientació per a totes les etapes educatives de l'ensenyament no universitari.
6. Potenciació de la funció dinamitzadora de la Inspecció educativa pel que fa a la innovació en els centres educatius, així com de la funció de coordinació interna i externa dels serveis educatius que hi presten. Això no exclouria mantenir les funcions de control, supervisió i avaluació de centres, pròpies de la Inspecció educativa.
7. Separació de la dependència orgànica de la Inspecció educativa, que dependria del Departament d'Educació, de la dependència funcional, del màxim responsable de les Institucions Educatives Territorials (IET).
8. Facilitar la participació dels professionals dels serveis directes o indirectes⁶ relacionats amb els processos d'ensenyament-aprenentatge en l'estructura formal dels

6. Els *serveis directes i indirectes* es refereixen als serveis especificats en algunes propostes apuntades amb anterioritat.

centres educatius, sobretot en els òrgans de coordinació docent i educativa. Alhora, incrementar la capacitat dels centres educatius de controlar de forma autònoma l'accés i l'estada d'aquests professionals en aquests centres.

9. Reformulació dels protocols d'avaluació i de seguiment dels professionals de la Inspecció, dels CP i dels EAP. Dotar aquests serveis del suport administratiu necessari, amb la finalitat d'alliberar els professionals d'aquestes tasques per tal que puguin dedicar el seu temps a la intervenció directa.

Dels professionals externs al sistema escolar:

10. Elaboració del Llibre Blanc de les Professions Emergents en Educació. Indicar-hi criteris de formació, d'accés a l'ocupació, de permanència, de promoció, de drets i deures, de funcions i de perfils. Elaborar-lo en col·laboració amb els sindicats, les patronals privades d'ensenyament, els col·legis professionals, les associacions de professorat, les associacions relacionades amb el món educatiu i les universitats.
11. Implementació de convenis entre el Departament d'Educació i diversos col·lectius (els col·legis professionals, els col·lectius de professorat, les associacions de professionals, etc.) per al seguiment i l'actualització de les pràctiques d'aquests professionals en el si del sistema.
12. Elaboració d'una normativa comuna que ordenaria tots els aspectes relacionats amb els menjadors escolars, especificant tant els aspectes relatius a la contractació d'empreses de serveis externes com els que es refereixen a la contractació de personal propi.
13. Garantir, amb acords i finançament, l'autonomia econòmica dels centres sostinguts amb fons públics per a la contractació de personal específic.
14. Elaboració d'uns principis orientadors en relació amb les activitats extraescolars i de colònies ofertes en el centre educatiu, així com altres serveis presents en el territori, tenint en compte que l'objectiu fonamental és fomentar en primer lloc la qualitat de vida dels infants, en consonància amb les necessitats de les famílies, infants i adolescents.

Pel que fa als drets laborals

Per a l'accés:

1. Oferir, finançar i fer el seguiment dels professionals vinculats a serveis indirectes que intervenen en centres sostinguts amb fons públics (educadors, mediadors, etc.) des dels ajuntaments, en funció de les necessitats explicitades en el Projecte Educatiu de Centre (PEC) i amb el vistiplau del màxim responsable de la IET.
2. Aprovació d'un únic organigrama de tots els professionals que treballen en un centre educatiu (docents i no docents) com a reconeixement del fet que tots ells participen d'una mateixa tasca educativa.

Durant l'exercici de la professió:

3. Aprovació de l'estatut de "voluntari educatiu", persona no remunerada i formada per a una funció específica, que participa en tasques pròpies dels centres d'educació no formal (grups d'educació en el lleure, associacions culturals, etc.) o de projectes de comunitats escolars d'aprenentatge (reforç escolar, participació a les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes —AMPA—, etc.). L'accés a aquest estatut requeriria l'acreditació de tres anys d'activitat voluntària continuada, i una formació específica organitzada per les universitats —o per d'altres entitats en col·laboració amb elles— i finançada per l'Administració educativa. Aquest estatut oferiria com a avantatge l'accés gratuït a determinats recursos, així com deduccions fiscals.
4. Elaboració d'un conveni col·lectiu amb l'Administració per als professionals de l'educació vinculats a serveis directes o indirectes, d'acord amb els sindicats d'ensenyament, que afavorís la igualtat de condicions amb els professionals docents i també la seva estabilitat laboral.

PROPOSTES SOBRE EL FINANÇAMENT DE L'EDUCACIÓ

Principis orientadors d'una política de finançament de l'educació per a la igualtat d'oportunitats

El finançament és sens dubte un dels instruments clau per desenvolupar una política educativa orientada a la igualtat d'oportunitats. De la seva quantitat i dels seus usos

en depenen en gran mesura l'èxit o el fracàs de les decisions polítiques independentment de la qualitat del seu disseny. Presentem en aquest apartat els principis bàsics que haurien d'orientar la política de finançament de l'educació i que constitueixen els fonaments a partir dels quals s'han construït les propostes posteriors.

1. El finançament de l'ensenyament ha de partir del principi ineludible de la transparència dels comptes públics. L'opacitat que ha caracteritzat fins ara la distribució dels recursos en l'àmbit educatiu ha de ser substituïda per la claredat informativa pressupostària i dels mecanismes que justifiquen la seva distribució. Aquesta transparència exigeix poder disposar d'uns comptes públics accessibles i organitzats de manera que la comunitat educativa conegui la distribució de les assignacions a centres, a zones i a famílies.
2. Tant important com la transparència és el principi de rendició de comptes. Conèixer els usos dels recursos públics és fonamental tant per la racionalització de la despesa com per mesurar l'eficiència i la solvència d'aquells que tenen la responsabilitat de gestionar-los. La rendició de comptes, doncs, no s'ha de veure com una exigència burocràtica ni com un mecanisme de fiscalització sinó com un dret col·lectiu a conèixer com són emprats uns recursos que són forçosament limitats. La rendició de comptes afecta tant les diferents administracions públiques com els mateixos professionals de l'ensenyament.
3. El principi de gratuïtat de l'ensenyament obligatori que fixa la normativa no es correspon amb la situació real, en què les famílies han de cobrir un seguit de despeses per diferents conceptes. Aquest fet, que fa que Catalunya sigui avui la comunitat autònoma amb els nivells més elevats de despesa privada en ensenyament, és generador de situacions de desigualtat educativa entre els centres públics i els concertats i entre els mateixos centres públics. Cal un coneixement acurat d'aquestes situacions de desigualtat per tal de corregir-les.
4. El finançament ha de fonamentar-se en una adequada avaluació de les necessitats. Els mecanismes d'assignació de recursos educatius s'han basat tradicionalment en sistemes d'assignació normativa excessivament burocratitzats. Aquests sistemes, centrats en el càlcul de diferents mòduls, no responen a la necessària flexibilitat en els mecanismes d'assignació que ha de derivar de situacions educatives diverses i de necessitats desiguals. La introducció de sistemes objectius d'avaluació de les

necessitats educatives relacionades amb la igualtat d'oportunitats ha de permetre superar aquestes rigideses i adaptar els sistemes de finançament a la diversitat social del territori.

5. El finançament de l'ensenyament ha de cobrir les necessitats de la xarxa educativa d'utilitat pública. Aquesta xarxa ha de ser reconeguda a partir de criteris transparents i objectius que permetin avaluar les necessitats educatives de cada territori i mesurar-ne la correspondència amb el mapa actual de recursos. La realització de mapes escolars amb criteris clars i objectius és un requisit imprescindible per garantir un finançament equitatiu dels recursos.
6. La importància que atorguem en aquest document a l'entorn i a l'activitat educativa no escolar com a àmbit d'acció clau per a la igualtat d'oportunitats es tradueix, en el cas del finançament, en la necessitat de contemplar una política d'assignació de recursos que inclogui la possibilitat d'impulsar i donar suport a aquelles iniciatives educatives que compensin les desigualtats socials de partida. Les administracions educatives competents haurien de valorar els projectes innovadors que puguin desenvolupar-se en aquesta direcció i donar-los el suport econòmic necessari per fer-los efectius.

Propostes de caràcter general

1. Creació d'una Llei de finançament de l'educació a Catalunya amb l'objectiu de disposar d'un marc regulatiu adequat que asseguri la dotació de recursos del sistema i que garanteixi una assignació de recursos al sistema independentment dels canvis en l'orientació política de l'Administració educativa.
2. Augment progressiu de l'esforç de finançament públic de l'educació —en relació amb la despesa pública en educació (DPE) i el Producte Interior Brut (PIB)— fins assolir progressivament la convergència amb la mitjana europea l'any 2007, tant en nivells universitaris com no universitaris. Aquest augment hauria de prioritzar la inversió en centres que acullen alumnes amb dificultats.
3. Augment significatiu de la taxa de cobertura de l'ensenyament infantil de 0 a 3 anys (la taxa de cobertura de l'oferta pública se situa avui en l'11,3%). És necessari que aquesta política s'associï amb polítiques d'ajuda a les famílies i amb altres iniciatives que facilitin la incorporació de la dona al mercat de treball.

4. Realització d'un Pla de Finançament d'Equipaments Educatius en el sector públic (edificacions, biblioteques, instal·lacions esportives, sales d'estudi i altres menes de mobiliari, etc.) que equipari les condicions d'escolarització de tot l'alumnat i que permeti acabar amb la situació de provisionalitat de diversos centres.

Propostes per al finançament públic de l'ensenyament privat

1. Establir criteris objectius i transparents sobre la condició d'interès públic de l'ensenyament privat amb l'objectiu de determinar quins centres poden ser potencialment concertats i formar part d'una àmplia xarxa d'utilitat pública. Aquests criteris han de fer referència a aspectes com:
 - l'ideari del centre,
 - l'exclusió de l'ànim de lucre,
 - la subjecció als criteris establerts d'admissió d'alumnes que assegurï la no discriminació en funció de les seves capacitats, origen cultural o nivell socioeconòmic,
 - la coeducació,
 - els mecanismes de participació de la comunitat educativa,
 - la igualtat d'horari escolar amb el sector públic,
 - altres criteris relacionats amb la igualtat d'oportunitats.
2. Aprovar una dotació econòmica per assegurar l'equiparació progressiva de les condicions laborals i salarials de tot el professorat dels centres sostinguts amb fons públics.
3. Elaboració d'un mapa actualitzat de l'estructura de l'oferta d'ensenyament sostingut amb fons públics a Catalunya i valoració del grau de cobertura de les necessitats educatives al territori. L'avaluació del grau de correspondència entre escolarització i necessitats educatives s'hauria de tenir en compte de cara a planificar les polítiques de finançament en general i les polítiques de concertació en particular.
4. Realització d'un estudi sobre els costos de l'ensenyament públic i privat concertat a Catalunya per tal d'avaluar l'esforç econòmic de les famílies per a tot tipus

d'activitats educatives. Assegurar els mecanismes perquè l'ensenyament obligatori sigui efectivament gratuït en tots els centres sostinguts amb fons públics, i separar nítidament les activitats corresponents a l'ensenyament obligatori d'aquelles altres de caràcter complementari i voluntari.

5. Les noves oficines territorials d'escolarització haurien de planificar la matrícula al territori atenent a la satisfacció de les necessitats educatives de la població escolaritzable. Aquesta planificació s'hauria de fer compatible, sempre que fos possible, amb la llibertat de les famílies per escollir el centre.

Propostes per al finançament de polítiques compensatòries

1. Substitució de la lògica d'intervenció educativa (i del finançament corresponent) centrada en l'atenció a centres desafavorits per l'atenció a zones desafavorides. Identificació de les Zones d'Acció Educativa Preferent (ZAEP) i planificació de les necessitats de recursos humans i materials, amb la valoració, en cada cas, dels sistemes d'assignació de recursos extraordinaris (reduccions horàries de professorat, professorat especialista, etc.). Per bé que la intervenció hauria de partir de la zona com a unitat fonamental de planificació educativa, això no exclouria en cap cas que es realitzessin dotacions específiques als centres.
2. Disseny de la política educativa de les Zones Escolars Rurals (ZER) tenint en compte les seves necessitats específiques, que han canviat amb la mateixa composició sociodemogràfica de les zones rurals i amb l'extensió de l'ensenyament obligatori. Aquesta política hauria de contemplar l'ampliació de l'oferta escolar d'ensenyament secundari a determinades zones, les necessitats de transport i els nous serveis de suport derivats de la diversitat de l'alumnat.
3. Elaboració d'un nou Pla de Compensació de l'Educació amb la participació dels diferents agents de la comunitat educativa. Aquest Pla general hauria d'anar acompanyat dels mecanismes adequats de finançament i contemplar, entre d'altres, els aspectes següents:
 - La revisió en profunditat de l'oferta dels programes de garantia social per tal de fer-los efectius com a sistema d'inserció social i laboral dels joves que no superessin l'ESO.

- La creació d'una xarxa de recursos i l'implementació de les estratègies necessàries per a la lluita contra l'absentisme als centres educatius.
 - L'aplicació de polítiques compensatòries envers l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge, fent especial referència a l'alumnat d'incorporació tardana.
 - L'establiment de mecanismes comunitaris de treball educatiu preventiu.
 - L'assignació de recursos humans i materials de suport a les zones més desafavorides.
 - La constitució d'estructures territorials de coordinació de tots els serveis especialitzats que actuen en una mateixa zona i que estan relacionats amb l'atenció a la diversitat.
4. Disseny d'una nova política de beques per a l'ensenyament no universitari que incrementés la dotació i la taxa de cobertura (fins a un 20%, aproximadament). El disseny del programa hauria de contemplar especialment les ajudes compensatòries per causa de situació social desafavorida.
 5. Reforçament de la cobertura i la capacitat d'actuació dels serveis de suport i assessorament al professorat especialitzat en atendre la diversitat.
 6. Planificació d'una política d'ajuts a activitats extraescolars formatives per a l'alumnat dels sectors socials més desafavorits.

Altres propostes innovadores per al finançament de l'educació

1. Elaboració d'un Pla d'Incentius de la carrera docent que contempli mecanismes de promoció associats a l'avaluació de la qualitat docent.
2. Establiment d'incentius econòmics i professionals per al professorat que treballi en zones d'atenció educativa preferent.
3. Aprovació d'un conveni marc entre l'Administració educativa competent i els centres d'ensenyament secundari per fer possibles sistemes de finançament per contracte, és a dir, associats a l'acompliment de determinats objectius. Aquests contractes-programa haurien d'incorporar objectius relacionats amb la igualtat d'oportunitats (escolarització d'alumnat socialment desafavorit, reducció del fracàs escolar, etc.). El finançament mitjançant contractes-programa asseguraria una

quantitat de recursos de funcionament, així com una quantitat variable en funció de l'assoliment dels objectius fixats.

En el desenvolupament d'aquests contractes-programa haurien de contemplar-se tant sistemes d'avaluació quantitativa com qualitativa. Igualment, els contractes-programa podrien contemplar la participació d'agents externs a l'escola amb l'objectiu d'impulsar el compromís del territori en la millora de l'educació.

4. Gratuïtat de materials escolars a l'ensenyament obligatori. Aquesta gratuïtat, que podria planificar-se de forma progressiva, s'asseguraria mitjançant el finançament als centres, que socialitzarien el material escolar. Caldria tenir en compte en aquest disseny les experiències que s'han desenvolupat en altres comunitats autònomes (per exemple, a Castella - La Manxa).
5. Elaboració d'un Pla de Finançament plurianual per tal d'augmentar l'escolarització secundària postobligatòria fins a un 80%. Aquest finançament hauria d'anar acompanyat de polítiques que estimulessin especialment l'accés als cicles formatius mitjans i superiors de la formació professional.
6. Creació de mecanismes d'exempció fiscal per a institucions que realitzessin aportacions econòmiques a centres ubicats en zones d'atenció educativa preferent. Aquests centres serien identificats prèviament per l'Administració educativa com a centres que escolaritzen alumnat en risc d'exclusió social.
7. Obertura progressiva dels centres educatius públics fora de l'horari escolar. En aquests horaris caldria establir una oferta d'activitats extraescolars i comunitàries subvencionades. Caldria també establir un sistema de beques per a la realització d'aquestes activitats per a les famílies en situació econòmica desafavorida.
8. Finançament d'un pla sobre les TIC que augmenti la dotació als centres d'ensenyament per tal que tots els centres disposin d'aules ben equipades en noves tecnologies. Caldria que les polítiques d'expansió de les TIC anessin acompanyades de programes de formació del professorat i assessorament extern sobre els usos pedagògics de la tecnologia.
9. Elaboració, en coordinació amb el Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI), d'un Pla de Finançament de la recerca educativa a Catalunya que estableixi les prioritats d'investigació.

PROPOSTES SOBRE L'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU

Principis rectors d'una política d'avaluació del sistema educatiu orientada a la igualtat d'oportunitats

La concepció i el desenvolupament d'una política d'avaluació del sistema educatiu que posi l'èmfasi en l'assoliment efectiu de la igualtat d'oportunitats s'hauria d'ajustar als principis següents:

1. L'avaluació del sistema educatiu ha d'estar al servei de la millora de la qualitat de l'educació impartida, sense que per això s'excloquin altres propòsits legítims, com ara retre comptes dels recursos emprats, valorar en quina mesura s'aconsegueixen els objectius establerts per a cada nivell o etapa, o impulsar el debat públic sobre l'educació. Tanmateix és molt important que les iniciatives i estratègies avaluatives permetin estendre la cultura d'avaluació a tots els estaments del sistema educatiu, i minimitzar tant com sigui possible les resistències inicials que es puguin produir.
2. L'avaluació del sistema educatiu s'ha de concebre com una eina fonamental per a l'aprenentatge permanent de professors, alumnes, centres, pares i mares, Administració educativa i altres agents que participen en el procés educatiu
3. És necessari, en primer lloc, reconèixer la necessitat d'avaluar el conjunt del sistema educatiu i els seus components fonamentals, per donar resposta a la demanda legítima d'informació de la societat i la ciutadania en relació amb la utilització dels recursos aplicats a l'educació, al funcionament de les institucions educatives i als resultats aconseguits.
4. L'avaluació del sistema educatiu s'ha de caracteritzar per la transparència, i això significa reconèixer la necessitat d'informar la comunitat educativa i el conjunt de la societat de les actuacions desenvolupades i els resultats obtinguts. L'aplicació d'aquest principi comporta molt especialment l'obligació de publicar els informes resultants de les accions dutes a terme, per fer-los accessibles a les persones o els sectors que hi estiguin interessats. Això no ha de ser un impediment per mantenir el caràcter confidencial de determinades informacions que puguin afectar l'esfera privada de les persones.
5. L'avaluació del sistema educatiu ha de promoure l'interès per la igualtat d'opor-

tunitats, en la mesura que constitueix un dels seus principis rectors. La igualtat d'oportunitats s'ha de considerar com un criteri rellevant d'avaluació dels centres i del sistema educatiu, cosa que implica incloure-la entre les dimensions que han de ser objecte d'anàlisi i valorar el grau d'acompliment de les condicions que la possibiliten i dels seus efectes reals. Aquesta inclusió permet situar en el mateix pla la preocupació per la qualitat i l'equitat, en la mesura que són dos vessants indissociables de la millora de l'educació.

6. El principi anterior suposa posar un èmfasi molt especial en aquells nivells educatius més sensibles al principi d'igualtat d'oportunitats, i en les variables explicatives de la desigualtat educativa. Concretament ha de ser objecte d'una acció preferent l'etapa d'entre 0 i 6 anys, i els últims anys de l'ensenyament obligatori. De la mateixa manera, el gènere, l'estatus socioeconòmic i l'entorn familiar de l'alumnat, la pertinença a una minoria cultural, l'assistència a centres públics o privats, de l'àmbit rural o urbà... són factors que s'han d'incloure en aquest tipus d'anàlisis.
7. L'avaluació del sistema educatiu ha de contemplar una gran varietat d'actuacions. Aquestes actuacions avaluadores han d'abraçar els elements principals de l'acció educativa (centres, professorat, alumnat i Administració), i coordinar l'actuació dels diversos agents que intervenen en l'avaluació, i combinar diversos enfocaments i procediments avaluadors.
8. L'avaluació del sistema educatiu ha d'assegurar la participació dels diversos sectors de la comunitat educativa i contribuir al desenvolupament d'estils i mecanismes democràtics de gestió dels centres, com a requisit indispensable per a la promoció d'una igualtat d'oportunitats efectiva en tots els àmbits de la vida escolar. De la mateixa manera, l'entorn local s'ha d'implicar en aquest procés de participació en l'avaluació.
9. Tot el que hem exposat fins ara no és contradictori amb la necessitat de concebre l'avaluació del sistema educatiu com una acció global, integrada i coherent que doni sentit i orientació a cada un dels agents i estaments que intervenen en el procés avaluador. No es tracta d'una simple superposició d'actuacions avaluadores que es podrien contradir entre elles. L'avaluació del sistema educatiu ha de mantenir una coherència general amb els objectius establerts per al sistema educatiu i per als seus diversos nivells i etapes. Per això cal assegurar que els agents que fan aquesta avaluació orientin les seves accions en un sentit concordant amb les metes generals

del sistema i que s'estableixin mecanismes de coordinació i de control del sentit de l'avaluació, obrint fins i tot el debat sobre els seus efectes desitjats i no desitjats. Això implica també la necessitat d'establir mecanismes de metaavaluació de les accions realitzades.

10. L'experiència internacional, i la seva divulgació entre els agents educatius, constitueix un element de primer ordre per a la millora de la qualitat del sistema educatiu. L'avaluació ha de contemplar sempre els coneixements adquirits fins al moment en aquest context internacional, amb la finalitat d'orientar adequadament les actuacions al nostre país. Tot això s'ha de fer, sempre que sigui possible, en col·laboració amb altres entitats espanyoles i europees.
11. L'avaluació del sistema educatiu a Catalunya cobra sentit en la mesura que entenguem que els nostres estudiants han de tenir un nivell educatiu equivalent o superior al de la resta de països europeus, en els quals situaran molt possiblement el seu futur laboral i ciutadà.
12. L'avaluació del professorat s'ha d'entendre com un mitjà per incentivar la seva actuació i millorar la qualitat de l'educació, per fomentar el funcionament cooperatiu entre el professorat (sense que això impliqui excloure la possibilitat d'associar conseqüències individuals a l'avaluació) i per ajudar-lo a reflexionar sobre els seus punts forts i les seves debilitats per promoure el canvi. En els processos avaluadors també s'ha de contemplar el principi d'igualtat d'oportunitats aplicat al col·lectiu de professors.
13. L'avaluació del sistema educatiu cobra, finalment, sentit en la mesura que té estabilitat i continuïtat en el temps a fi i efecte de poder observar i analitzar adequadament l'evolució de l'educació a Catalunya.

Propostes sobre l'organització i l'orientació general de l'avaluació del sistema educatiu

1. Redefinició del complex mapa d'intervencions dels diferents agents del procés d'avaluació del sistema educatiu; en concret, i de manera molt especial, les relacions entre l'organisme que té la màxima competència en l'avaluació del sistema educatiu a Catalunya, la Inspecció educativa, el Consell Escolar de Catalunya (CEC),

i els òrgans de l'Administració educativa que puguin tenir una incidència directa sobre aquest procés.

2. Reordenació de l'actual Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Es proposa una actuació decidida que contempli el següent:

- Ser el màxim òrgan competent d'avaluació del sistema educatiu a Catalunya.
- Incorporar alguns aspectes vinculats a la investigació i la innovació educatives, amb l'objectiu que prestin un millor servei al coneixement i al desenvolupament de l'educació. El nou Consell Superior d'Avaluació, Investigació i Innovació de l'Educació a Catalunya constaria per la seva banda de tres seccions: la primera, especialment destinada a promoure la investigació educativa i a fer el seguiment i l'acreditació dels projectes d'innovació que es desenvolupessin en els centres i territoris; la segona, centrada específicament en la gestió de l'avaluació del sistema educatiu; i la tercera, responsable de l'ús i la difusió dels resultats obtinguts en les altres dues seccions.
- Dotar aquest organisme de més independència: aquest organisme dependria del Parlament de Catalunya, a qui retrià comptes, com a mínim, un cop a l'any. En conseqüència, el seu director seria elegit per la Cambra catalana a proposta de la Conselleria d'Educació, que tindria en compte principalment criteris de professionalitat i consens polític en la seva elecció.
- Proporcionar més transparència a les seves actuacions. Per això s'establiria obligatòriament un pla plurianual d'actuació, com a resultat d'un procés de debat i concertació, que inclouria les accions que es desenvoluparien en un termini raonable de temps (quatre o cinc anys), així com els criteris d'avaluació que s'haurien de tenir en compte. Aquest pla inclouria la partida pressupostària corresponent per dur-lo a terme i seria aprovat pel Parlament de Catalunya a proposta del Consell Rector de l'organisme.
- Proporcionar més estabilitat a les seves actuacions: es dotaria el Consell de la plantilla necessària per dur a terme el pla d'actuació establert, tenint en compte que no caldria que en dugués a terme totes les tasques, però sí que s'assegurés almenys la direcció, la coordinació i el seguiment de totes les accions previstes.
- Proporcionar més participació de la comunitat educativa en la presa de decisions. Amb aquest objectiu es crearia, d'una banda, un comitè científic d'alt

nivell acadèmic i elegit sota criteris professionals; i de l'altra banda, un consell rector format per representants de la comunitat educativa que serien designats pel Parlament amb la missió de supervisar i orientar els projectes d'avaluació que es realitzessin.

- Atorgar un rol més actiu al disseny i a l'impuls de la investigació educativa a Catalunya, obrint el Consell a una col·laboració estreta amb els grups d'investigació existents al nostre país. En conseqüència, el Consell intervindria de manera significativa en l'assignació de recursos als grups que duguessin a terme investigacions en les línies prioritàries aprovades pel Consell. Alhora es crearien grups d'investigació del mateix Consell.

De la mateixa manera, el Consell convocaria beques d'investigació educativa, no només per donar suport al treball realitzat des de l'organisme mateix, sinó també per als projectes adscrits a grups d'investigació externs.

- Donar un major impuls a la difusió de les seves activitats i projectes. El Consell adquiriria el compromís de publicar periòdicament els seus resultats i posar-los a disposició dels grups d'investigació amb la finalitat que es poguessin explotar amb més profunditat.
- Donar un suport important a la seva participació en els grans projectes internacionals d'avaluació de sistemes educatius.

3. Definició del rol de la Inspecció educativa en l'avaluació del sistema educatiu. Aquesta intervindria al servei de l'Administració educativa. La seva dependència orgànica li permetria dur a terme les actuacions a demanda de l'Administració amb la finalitat de millorar la gestió del sistema educatiu. En les seves relacions amb el Consell, la Inspecció educativa actuaria a petició d'aquest organisme —petició vehiculada a través de l'Administració educativa competent—, en ser el Consell un òrgan dependent directament del Parlament.

4. Implementació d'avaluacions periòdiques de les diferents etapes del sistema educatiu, així com dels agents que hi intervenen. En concret, les àrees d'avaluació més rellevants serien les següents:

- Els resultats educatius dels nens i nenes de 0 a 6 anys i del seu entorn (molt especialment de l'etapa de 0 a 3 anys), amb un diagnòstic que fes palès de manera clara el grau d'acompliment d'aquest nivell educatiu com a etapa compensatòria

de les diferències inicials entre els infants. Es prestaria una atenció especial en l'anàlisi dels efectes d'aquesta etapa educativa sobre els sectors més desafavorits de la població.

- L'etapa obligatòria, amb una observació prioritària de l'adquisició o no de les competències bàsiques per a la vida, en funció de les diferents variables que incideixen en la seva adquisició.
- Els diferents itineraris formatius dels estudiants que finalitzen l'ensenyament obligatori, així com els factors associats que expliquen aquests itineraris.
- La formació professional, posant-la en connexió, d'una banda, amb el conjunt de les accions d'avaluació del sistema educatiu i, de l'altra, amb les necessitats manifestades en el món de la producció i l'ocupació.
- Els programes i les iniciatives orientats a la prevenció o a la compensació de les desigualtats en matèria d'educació, amb especial èmfasi en aquells que van dirigits a col·lectius que tenen un alt nivell de risc d'exclusió social i que sovint són atesos al marge del sistema escolar obligatori. Aquesta avaluació versaria sobre el desenvolupament dels programes i sobre els resultats que aconseguissin, amb el propòsit de millorar-ne l'organització i augmentar-ne l'impacte.
- El grau de preparació dels nostres estudiants per a l'aprenentatge al llarg de la vida.
- Les pràctiques organitzatives i de gestió dels centres educatius. Inclouria l'actuació de les direccions escolars a Catalunya des de la perspectiva de la qualitat, l'eficàcia i el respecte al principi d'igualtat d'oportunitats.
- Les pràctiques organitzatives i de gestió de la mateixa Administració educativa en els seus diferents nivells territorials, amb la finalitat de valorar-ne l'actuació, especialment des de la perspectiva de la qualitat, l'eficàcia i el respecte al principi d'igualtat d'oportunitats.
- La situació del professorat, de la Inspecció educativa, i d'altres agents educatius, especialment en aquells aspectes més vinculats al seu grau de professionalització.
- L'educació d'adults, la formació continuada i altres iniciatives de formació destinades a aquest col·lectiu de població.

Propostes sobre l'avaluació dels centres educatius

1. Disseny de programes d'avaluació dels centres sostinguts amb fons públics a càrrec del Consell Superior d'Avaluació, Investigació i Innovació de l'Educació. L'Administració educativa els posaria en marxa. Aquests programes contemplarien els diferents models aplicats en l'àmbit espanyol i internacional, a fi de recolzar en l'experiència acumulada i en l'evidència existent.
2. L'avaluació dels centres tindria caràcter sistemàtic i no simplement ocasional, i permetria la seva generalització efectiva i la seva sostenibilitat a llarg termini. Es duria a terme en cicles de cinc anys, com a mínim, i contemplaria una avaluació sobre cultura avaluativa i recursos humans i funcionals per poder desplegar-la.
3. L'avaluació no seria exclusivament externa (vinculada a l'avaluació general del sistema), sinó que es combinaria amb activitats d'avaluació interna (més centrada en els contractes-programa), fins i tot en aquells casos en què servís com a instrument per retre comptes. S'entén, en aquest sentit, que l'objectiu últim de l'avaluació dels centres consistiria a desenvolupar mecanismes d'autoavaluació orientats a la millora permanent, i que la dimensió externa i interna de l'avaluació haurien de ser coherents entre si.
4. L'avaluació dels centres estaria estretament vinculada al seu projecte educatiu, a l'acompliment del principi d'igualtat d'oportunitats i al contracte-programa entre el centre i l'Administració educativa. El sistema de finançament dels centres educatius contemplaria sempre els resultats d'aquesta avaluació per dur a terme processos de millora en un marc de compromís amb els resultats obtinguts.
5. El protocol d'avaluació externa l'elaboraria l'Administració educativa i seria similar en tots els centres que imparteixen estudis homologats que condueixen a titulacions oficials. En el cas dels centres privats concertats, el compromís de dur a terme aquesta avaluació externa mitjançant aquest protocol formaria part dels criteris per signar el concert educatiu.
6. El protocol d'avaluació interna l'elaboraria cada centre, d'acord amb uns criteris generals establerts per l'Administració, i en col·laboració amb els agents presents a la respectiva Institució Educativa Territorial (IET), i l'hauria d'aprovar el consell escolar del centre. Es fomentaria, també, la creació de xarxes de centres que dissenyarien els seus propis models d'avaluació interna, compromentent-se a compartir i difondre els resultats obtinguts.

7. D'acord amb els punts anteriors, el Departament d'Educació no seria l'únic agent avaluador, sinó que hi participarien els diversos agents presents a la respectiva IET que intervindrien de manera directa o indirecta en l'acció educativa dels centres, i també els membres de la comunitat educativa, especialment les famílies i l'alumnat. Aquests darrers actuarien en el procés avaluador dins d'un marc de coresponsabilitat. Tant els uns com els altres tindrien veu pròpia en el procés avaluador, i es promouria i facilitaria que expressin la seva opinió i la seva valoració del centre.
8. Els Serveis d'Inspecció educativa, dependents de l'Administració educativa, tindrien com a funció explícita dur a terme la implementació de l'avaluació externa, i col·laborar —si el centre ho sol·licités— en la seva avaluació interna.
9. El principi d'igualtat d'oportunitats seria objecte d'una anàlisi particular, que posaria un èmfasi especial a observar les estratègies i els recursos externs de què disposa el centre per fer el seguiment personal i acadèmic dels alumnes, per posar en marxa projectes i accions de relació amb l'entorn, i per compensar les desigualtats produïdes per raons externes. Així, es prestaria una atenció especial al valor afegit que proporcionen els centres a la formació dels alumnes que tenen més dificultats.
10. Per dur a terme l'anàlisi de la igualtat d'oportunitats, seria prioritari establir un sistema d'indicadors que facilités l'avaluació. Aquests indicadors haurien d'incloure criteris explícits i negociats, i haurien de clarificar quines competències cognitives dels alumnes són avaluables en el marc del projecte de centre.
11. L'àmbit d'avaluació dels centres contemplaria, com a mínim, quatre aspectes: el treball col·laboratiu del professorat, l'alumnat, l'organització i la gestió del centre, i la relació del centre amb les famílies i l'entorn propi de la IET.
12. L'avaluació dels centres combinaria els aspectes qualitius i els quantitius, cosa que quedaria reflectida en els informes resultants del procés.
13. Els resultats de l'avaluació dels centres serien d'accés públic, en la comunitat educativa. Per això, el procés sempre tindria present que l'objectiu prioritari de l'avaluació és la millora de la qualitat educativa. Es tindrien en compte els límits de la confidencialitat de les persones i de les institucions implicades. No obstant això, el format d'aquesta informació impediria la construcció de taules de classificació, centre per centre, d'aquells que fossin avaluats.

14. El tipus d'informació resultant de l'avaluació permetria als centres tant comparar-se amb si mateixos (per poder avaluar la seva evolució en els darrers anys) com comparar-se amb altres centres, encara que prenent en consideració les seves característiques pròpies i les dels seus alumnes. Des d'aquest punt de vista, la informació proporcionada pels centres inclouria elements de contextualització dels resultats aconseguits, així com indicadors del valor afegit que aportessin. Això hauria de permetre als centres comparar-se de manera general amb altres centres del seu territori, així com amb altres centres que tinguessin característiques similars a les seves.

Propostes sobre l'avaluació del professorat

1. Abans de posar en marxa plans d'avaluació del professorat, es revisaria l'experiència catalana, espanyola i internacional acumulada en els diferents nivells del sistema educatiu, amb l'objectiu de valorar les conseqüències previsibles de la decisió que s'adoptés.
2. L'avaluació del professorat contemplaria tant aspectes *d'actuació individual com col·lectiva*, i seguiria modalitats tant de caràcter intern com extern. Es duria a terme cada cinc anys coincidint amb els processos d'avaluació dels centres, i s'hi tindrien en compte els elements de context territorial i institucional.
3. L'avaluació de *l'actuació col·lectiva* del professorat d'un centre educatiu seria contemplada com a element de rellevància en els protocols d'avaluació interna i externa dels centres.
4. L'avaluació de *l'actuació individual* del professorat contemplaria tant un procés intern com extern. L'avaluació interna la duria a terme el mateix professor mitjançant l'elaboració d'un autoinforme. L'avaluació externa constaria d'un informe confidencial del director del centre de treball del professor. Ambdós informes els valoraria l'inspector, conjuntament amb altres informacions i elements que es poguessin recollir de membres de l'entorn del professor, i elevaria una proposta definitiva. En cas de discrepància entre els diversos informes, el professor seria consultat sobre els punts de divergència.
5. *L'autoinforme del professor* faria referència al període avaluat i recolliria els aspectes següents: les innovacions introduïdes a l'aula, els projectes d'innovació de centre

reconeguts en què hagués participat, la formació continuada que hagués seguit (tot i que amb un pes relativament baix sobre el conjunt d'informacions i valoracions), l'aplicació que hagués fet dels continguts adquirits a la formació en la seva activitat professional, el grau de participació en les activitats del centre educatiu, i altres aspectes que el professor trobés oportú d'assenyalar.

6. *L'informe confidencial del director* versaria sobre la pràctica professional del professor, sense pretendre agafar com a referent per a l'avaluació un estil docent concret. Més aviat el director hauria d'establir si s'està o no davant d'una bona pràctica professional (que pot respondre a estils diferents).
7. L'avaluació positiva del professor suposaria un increment del seu sou, un reconeixement acadèmic a l'hora de sol·licitar projectes d'innovació i a l'hora d'accedir a càrrecs de gestió i, alhora, un plus de qualitat en el procés d'avaluació del centre en què treballés.
8. Tot el procés d'avaluació individual del professorat s'hauria d'incorporar al desenvolupament de la seva carrera professional.

Propostes sobre l'avaluació del rendiment dels alumnes

1. L'avaluació del sistema educatiu inclouria també la valoració regular i sistemàtica dels resultats que aconseguissin els alumnes al llarg de la seva trajectòria escolar. La valoració contemplaria diferents tipus de resultats, tant acadèmics com d'aprenentatge, i tant a curt com a mitjà i a llarg termini, per a la qual cosa s'utilitzarien instruments diferents.
2. Les dades acadèmiques disponibles sobre els alumnes serien transparents, així com el conjunt de la informació relativa a les fites aconseguides. Per això cada dos anys es publicaria un conjunt d'indicadors que permetessin fer-se una idea global de l'estat i la situació de l'educació a Catalunya.
3. Aquest sistema periòdic d'indicadors de resultats dels alumnes s'establiria d'acord als criteris següents:
 - Incloure diferents tipus d'indicadors, no només de resultats, sinó també de context, recursos i processos.

- Incloure indicadors d'equitat, que permetessin valorar el grau d'èxit del principi d'igualtat d'oportunitats d'acord amb els diversos criteris de justícia existents.
 - Incloure altres indicadors d'aspectes de rellevància especial per al sistema educatiu i el futur dels nens i joves. Entre altres cal contemplar el grau de preparació per a l'aprenentatge al llarg de la vida, la preparació per al món laboral i el grau d'integració en una societat plural i intercultural.
 - Recollir sèries temporals que permetessin apreciar l'evolució i les tendències principals.
 - Establir connexions amb el sistema estatal d'indicadors de l'educació i amb els principals sistemes internacionals existents (OCDE, Unió Europea), amb l'objectiu de permetre comparacions rellevants i fiables amb realitats territorials més àmplies.
4. Amb l'objectiu de conèixer els resultats de l'aprenentatge aconseguit pels alumnes, s'establiria un sistema de proves de rendiment de caràcter periòdic. Aquest sistema de proves respondria als criteris següents:
- S'aplicaria en moments claus de l'escolaritat, especialment al final de les etapes de preescolar, primària, secundària obligatòria i secundària postobligatòria, sense excloure que de manera més puntual s'apliqués en altres moments de la trajectòria escolar dels alumnes.
 - Es faria cada quatre anys, temps suficient per analitzar els canvis produïts i no sobrecarregar els centres amb l'aplicació de proves i qüestionaris.
 - Abraçaria les àrees que es consideressin més rellevants en relació amb els objectius establerts per a cada una de les etapes avaluades. La selecció d'àrees no seria reduïda, perquè no hauria de transmetre el missatge implícit que les seleccionades són les úniques àrees importants del currículum.
 - Exploraria aspectes no estrictament cognitius dels aprenentatges, com ara les actituds, les habilitats metacognitives, les estratègies d'aprenentatge, o els entorns familiars en què es desenvolupen els aprenentatges. Per avaluar aquests aspectes, es prepararia un conjunt de qüestionaris complementaris de les proves, dirigits als alumnes, a les seves famílies, als professors i als equips directius dels centres.

- Es combinarien dos menes de proves: unes de caràcter mostral i unes altres de tipus censal. Les primeres, que serien les més habituals, estarien encaminades a obtenir informació general sobre els resultats educatius aconseguits pels alumnes, en les diferents àrees i etapes educatives. També s'utilitzarien aquestes proves, encara que de manera més puntual, per proporcionar i difondre altres dades menys conegudes sobre el sistema educatiu. Les proves de caràcter censal, que agafarien les dades de tots els alumnes d'un determinat curs o nivell, estarien orientades a proporcionar als centres una informació completa sobre els resultats d'aprenentatge que aconseguixen els seus alumnes, amb la intenció de permetre la comparació amb altres centres. En aquest cas, la informació de cada centre seria confidencial encara que es fomentaria el seu ús amb finalitats de comparació i de reflexió interna.
 - L'avaluació dels alumnes de baix rendiment combinaria tant criteris basats en el nivell de competència que haguessin assolit (dimensió criterial) com criteris basats en el conjunt de la població (dimensió normativa).
 - Els resultats generals de les proves i el marc metodològic de la seva elaboració es difondrien públicament amb la més gran transparència possible, així com altres dades que permetrien entendre el funcionament del sistema educatiu i els factors que expliquen els resultats aconseguits.
 - Totes les dades obtingudes es posarien a disposició dels investigadors (respectant l'anonimat de la informació), perquè duguessin a terme anàlisis complementàries.
5. El Consell Superior d'Avaluació, Investigació i Innovació de l'Educació a Catalunya seria el responsable directe del procés d'avaluació del rendiment dels estudiants i fomentaria el debat públic sobre aquests resultats, a través de presentacions en diferents instàncies, de la publicació dels informes resultants i de la difusió general de la informació obtinguda.

3 Prioritats polítiques per a la igualtat d'oportunitats educatives a Catalunya

INTRODUCCIÓ

El capítol anterior ha aprofundit fins a un nivell considerable de detall un conjunt de propostes d'intervenció en cadascun dels sis àmbits d'actuació en els quals s'ha centrat el cicle de debats. Cal entendre'l, en aquest sentit, com l'expressió consensuada d'un conjunt d'actuacions que posen l'accent en la creació o la transformació de les eines necessàries per avançar cap a la igualtat efectiva de les oportunitats educatives i cap a la millora de la qualitat del sistema. Les propostes presentades són, òbviament, discutibles. També en molts casos són propostes que cal treballar amb més profunditat per tal de poder "traduir-les" en una agenda que inclogui els mecanismes jurídics i econòmics necessaris per fer-les efectives. Però sobretot, pel fet d'estar ordenades a partir de les diferents dimensions instrumentals del sistema educatiu, no ens informen sobre una agenda de prioritats d'actuació a curt o mitjà termini que es plantegi la lluita contra les desigualtats existents al nostre sistema educatiu. Dit d'una altra manera, en el capítol anterior manquen aquells criteris que ens han de permetre ordenar i combinar les propostes assenyalades per dissenyar una acció transversal, una acció que se serveixi dels acords en els instruments treballats per combatre les diferents manifestacions de les desigualtats educatives a Catalunya.

Aquest capítol de síntesi pretén donar resposta a aquesta mancança tot fixant els eixos d'intervenció prioritaris. Per fer això, ens servirem tant dels mateixos debats realit-

zats en el cicle d'“Igualtat d'oportunitats i política educativa” com del coneixement disponible que ens proporcionen els diferents diagnòstics sobre el sistema educatiu a Catalunya, recollits en forma d'informes d'organismes públics, d'informació estadística i de diferents recerques. Cal assenyalar que estem lluny de disposar d'un diagnòstic complet de cadascun dels àmbits. Tot i que un diagnòstic complet no és garantia d'eficàcia de les mesures de política educativa que es duguin a terme, és evident que una informació acurada i completa constitueix un actiu bàsic per reduir els marges d'error en la planificació i l'aplicació de noves iniciatives.

Abans d'entrar en la definició de prioritats, però, volem esmentar algunes consideracions de caràcter general que ens semblen fonamentals per fer efectives les propostes que presentem.

En primer lloc, cal recordar, com ja hem assenyalat a l'inici d'aquest llibre, que les formes de producció i reproducció de desigualtats educatives no són estàtiques; és més, en un període de constants transformacions tecnològiques, culturals i socials com el que ens toca viure, els mecanismes generadors de desigualtats i exclusió social són també dinàmics i plurals. El reconeixement d'aquest fet té almenys dues conseqüències sobre qualsevol agenda política dirigida a combatre les desigualtats educatives: d'una banda, la constatació que els “mínims educatius” necessaris per a la inclusió social en la societat del coneixement han augmentat. En molts sistemes educatius es constata que no n'hi ha prou amb aconseguir la universalització de l'accés al sistema i amb desplegar polítiques des del costat de l'oferta. La inclusió en la societat del coneixement passa per adquirir un conjunt de competències educatives i socials que no queden prou reflectides amb l'adquisició de determinades credencials educatives. En aquest sentit, cal considerar que una política d'igualtat d'oportunitats educatives ha de plantejar-se les prioritats d'actuació a partir d'un concepte ampli de l'aprenentatge i de les competències que cal desplegar per a una inclusió social satisfactòria, una inclusió que per força ha de contemplar no només la formació reglada sinó també la formació permanent de la ciutadania. D'altra banda, el reconeixement de la pluralitat de mecanismes de generació de desigualtats significa també que difícilment existeixen gaires fórmules polítiques generalitzables i que cal introduir grans dosis de flexibilitat en la planificació i aplicació de les polítiques. Això té una clara

conseqüència sobre els tipus de marcs legislatius i normatius que han de regular el sistema educatiu. Creiem que, en el tema que ens ocupa, l'estructura normativa ha d'assegurar els mínims que garanteixin el dret a una educació de qualitat i la igualtat en la provisió del servei, però ha de deixar un ampli marge per a la política, és a dir, per poder gestionar de manera flexible la resposta a necessitats variables i canviants. Els actuals marcs legislatius són en molts aspectes massa restrictius, com per exemple en el terreny de la funció pública docent.

La segona consideració que volem realitzar fa referència a la qualitat del sistema. No hi ha dubte que la millor política per a la igualtat educativa en el nostre sistema educatiu passa per desplegar mesures encaminades a millorar-ne la qualitat (i així ho han recollit les nostres propostes en el capítol anterior) i per assegurar la "igualtat de qualitat" en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Bona part dels mecanismes que generen desigualtats en el nostre sistema educatiu es deriven d'un conjunt de factors que condicionen que la qualitat de les nostres escoles sigui excessivament desigual. La millora de la qualitat no depèn exclusivament (i potser tampoc principalment) dels recursos econòmics, però aquests en són condició necessària. El retard de Catalunya pel que fa al finançament de l'educació, no només en comparació amb la resta de la Unió Europea sinó també amb la resta de l'Estat, és inadmissible si cerquem construir un sistema educatiu de qualitat i equitatiu.

En tercer lloc, un principi bàsic per a la qualitat i la igualtat educativa es fonamenta en la construcció d'un sistema que generi les condicions necessàries per a la participació i la innovació. Aquestes condicions no passen precisament per fer nous marcs normatius sinó per desenvolupar polítiques que facilitin els lligams entre escola i territori. L'apartat de propostes sobre les relacions entre escola i entorn ha deixat clara aquesta qüestió. Volem simplement reforçar la idea que qualsevol plantejament de descentralització educativa i d'autonomia escolar no pot quedar-se en un simple procés de canvi d'escala administrativa en la gestió del sistema. Cal servir-se de la descentralització per acostar efectivament l'Administració educativa al territori i per implicar diferents agents en l'objectiu de la igualtat i la qualitat educativa, l'assoliment dels quals depassa cada cop més allò que es pot fer des de l'escola.

I finalment, i potser el més important, la clau de tots els canvis educatius passa pels professionals de l'educació. Cal deixar clar que moltes de les propostes que es formulen en aquest document difícilment resultaran exitoses sense un canvi en els models de formació del professorat i en l'exercici professional dels docents. Les institucions encarregades de la formació inicial i permanent del professorat han d'apostar per un canvi qualitatiu dels models actuals.

Les competències que ha de mostrar el professorat des de l'educació infantil i al llarg de les diferents etapes del sistema educatiu són diverses i sovint diferents d'aquelles per les quals ha estat format durant els seus estudis. És urgent pensar quin és el model de professional que cal i quin és el model de formació més adient, i modificar tant la formació inicial com l'organització i les modalitats de formació permanent, així com les condicions en què el professorat exerceix la seva professió. A més, cal elaborar polítiques orientades a fer més atractiva la professió i atraure els i les millors estudiants cap als estudis que formen per a l'exercici del professorat.

Avui, el professorat ha de saber generar les condicions que promoguin en l'alumne aquelles capacitats que li permetin gestionar la complexitat, el coneixement que planteja la vida en l'actual societat de la informació, i la diversitat. Això requereix que el professorat estigui format per gestionar allò que és complex. Si volem una educació que respongui a les necessitats de la societat del coneixement i de la convivència intercultural cal una formació més àmplia i de més durada que l'actual. Convé generar un clima de confiança social en el professorat i aconseguir el compromís ètic d'aquest col·lectiu en aquells principis que orienten i fan possible la igualtat d'oportunitats en el sistema educatiu.

Un cop fetes aquestes consideracions, concretem en les pàgines següents la nostra proposta d'actuacions prioritàries. Aquesta proposta selecciona cinc eixos estructurals de desigualtat educativa que, com ens han mostrat històricament les anàlisis de les desigualtats, constitueixen barreres (no les úniques) per a la igualtat efectiva entre els diferents grups socials. Ens referim a les desigualtats territorials, a les desigualtats per raons socioeconòmiques, a les desigualtats específiques que es deriven dels processos d'immigració, a les desigualtats de gènere i a les desigualtats que pateix l'alumnat amb

necessitats educatives especials (NEE). Cadascun d'aquests eixos ha estat tradicionalment generador de desigualtats educatives, unes desigualtats que es manifesten en cada cas de manera diferent i que es projecten també de manera diferent en diversos moments del procés educatiu. En efecte, les desigualtats educatives es manifesten en forma i grau diferent en l'accés als diferents tipus d'ensenyament, en les condicions d'escolarització i en els resultats educatius. Tant les seves manifestacions com les possibles causes que les expliquen difereixen, i és per això que també els instruments d'intervenció han de diferenciar-se.

Tot i córrer el risc de simplificar, en aquest capítol identifiquem per a cadascun dels eixos assenyalats quins són els dèficits més rellevants en cadascuna de les fases del procés de "producció" educativa. Els indicis de desigualtats observats són la base per construir la planificació posterior d'una intervenció educativa encaminada a reduir i/o eliminar les barreres que impedeixen la igualtat educativa. La identificació de les desigualtats no constitueix, doncs, per ella mateixa, una resposta específica sobre la planificació de l'acció política que es vol realitzar. Aquesta acció ha de guiar-se per l'opció política de considerar diferents criteris de justícia educativa i per posar èmfasi en una o altra dimensió d'allò que seria desitjable assolir des del punt de vista de la igualtat educativa. Per exemple, una acció de govern es pot considerar compromesa únicament amb assolir la igualtat d'accés, mentre que per a una altra el desitjable és assolir la igualtat de resultats per a cadascuna de les dimensions de desigualtat identificades, o bé valorar els resultats en funció de determinats punts de partida o de situacions sociofamiliars. Sense entrar en el complex debat dels diferents criteris sobre la justícia educativa, aquest capítol sí que establirà un conjunt de prioritats d'intervenció a partir de la valoració dels principals factors que són generadors de desigualtats en les diferents fases del procés educatiu.

El quadre 1 sintetitza el nostre punt de partida per a la posterior planificació de prioritats d'acció. En el quadre es creuen els eixos esmentats de desigualtats educatives amb les tres fases del procés (accés, condicions i resultats). Recull aquells elements a parer nostre constitueixen els principals indicis de desigualtats educatives a Catalunya en l'actualitat. El capítol s'estructura a partir dels cinc eixos esmentats. Identificarem en cada cas els elements de diagnòstic i els indicis de desigualtats que justifiquen el

Quadre 1

Indicis de desigualtat en les fases del procés educatiu per a cada eix

	Accés	Condicions d'escolarització	Resultats
Territori	<ul style="list-style-type: none"> • Probabilitats desiguals d'accés a especialitats professionals, artístiques i formació de les persones adultes segons comarques. • Probabilitats desiguals d'accés als estudis postobligatoris segons comarques • Oferta desigual en el territori en l'etapa de 0 a 3 anys • Oferta desigual en el territori d'educació no formal 	<ul style="list-style-type: none"> • Existència de desequilibris comarcals per presència desigual d'oferta • Concentració de problemàtiques en determinades zones • Cobertura desigual de necessitats educatives per comarques i zones socialment desafavorides • Implicació desigual dels centres en els projectes educatius de territori • Cobertura desigual de recursos personals, tècnics i materials 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferències en la graduació segons els règims escolars comarcals • Concentració del fracàs escolar en zones socialment desafavorides • Diferències en l'accés a la formació per la inserció laboral i a la formació permanent
Classe social	<ul style="list-style-type: none"> • Accés desigual dels grups socials als nivells educatius preobligatoris i postobligatoris • Barreres econòmiques d'accés a determinats centres • Barreres "culturals" d'accés a determinats centres • Barreres econòmiques en l'accés a serveis de temps lliure i/o activitats extraescolars 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferències en el grau d'heterogeneïtat social dels centres • Esforç econòmic desigual en educació en funció de la classe social • Manca d'estructures complementàries de suport a l'aprenentatge • Menor ús de la formació no reglada 	<ul style="list-style-type: none"> • Correlació negativa entre nivell de renda i resultats educatius • Presència menor de les classes treballadores en estudis secundaris postobligatoris i en ensenyaments artístics, així com en ofertes de formació permanent i d'inserció laboral
Immigració	<ul style="list-style-type: none"> • Accés desigual de l'alumnat d'origen immigrat als nivells educatius obligatori, preobligatori i postobligatori • Situacions de desescolarització • Situacions d'"invisibilitat" oficial • Barreres econòmiques d'accés a determinats centres • Barreres "culturals" d'accés a determinats centres 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentracions artificials • Manca de recursos específics que facilitin l'aprenentatge • Concentració de l'alumnat d'incorporació tardana en determinats centres • Problemes d'absentisme i d'abandonament escolar • Plans d'acollida i d'atenció a la diversitat insuficients 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemes d'adquisició d'ensenyaments mínims i bàsics • Rendiment acadèmic baix • Poca participació en estudis postobligatoris • Poca participació en accions de formació permanent i d'inserció laboral
Gènere	<ul style="list-style-type: none"> • Dèficit d'accés a opcions educatives tecnicprofessionals • Dèficit d'accés a carreres tècniques (noies) • Dèficit d'accés a carreres d'humanitats (nois) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dèficits en el currículum des d'una perspectiva de gènere • Dèficit de sensibilització del professorat i les famílies • Desigualtats d'interacció a l'aula • Inhibició de l'escola davant de comportaments agressius i violents dels nois 	<ul style="list-style-type: none"> • No hi ha diferències significatives en els resultats per raó de gènere. El problema se situa, principalment, fora del sistema educatiu • Dificultats per accedir a accions formatives d'inserció laboral
Necessitats Educatives Especials (NEE)	<ul style="list-style-type: none"> • Desigualtat en l'elecció de centre per a l'alumnat amb discapacitats psíquiques o trastorns mentals • Desigualtat en el mapa territorial de l'atenció precoç • Dèficit en el tractament de les barreres arquitectòniques 	<ul style="list-style-type: none"> • Dèficit en la coordinació de les actuacions d'atenció socioeducativa • Dificultats per promoure processos d'inclusió en centres ordinaris amb alumnat amb discapacitats • Dèficit de formació dels professionals especialitzats i del professorat en general en algunes discapacitats i el seu tractament educatiu 	<ul style="list-style-type: none"> • Trencament de la línia d'inclusió educativa en etapes superiors • Dèficit de sensibilitat social envers la inclusió de persones amb discapacitat • Desigualtat en l'accés a un lloc de treball

quadre 1, valorarem les principals mancances en les recerques que permetrien un diagnòstic més acurat i complet de les desigualtats educatives a Catalunya i establirem les prioritats d'actuació. En el tercer apartat ens centrarem en un aspecte que ja hem assenyalat que és central per a la consecució de la igualtat d'oportunitats: la qualitat. Aquest apartat se servirà de les mesures incloses en els capítols anteriors relatives al currículum, l'organització i la gestió, l'escola i l'entorn, els professionals de l'ensenyament, el finançament i l'avaluació, per identificar aquelles mesures que posen l'accent en la construcció d'un sistema educatiu de qualitat, condició necessària per construir un sistema educatiu igualitari. Finalment, una nota final clou el capítol assenyalant la utilitat de l'exercici realitzat en el capítol i invitant a reflexionar sobre les possibles conseqüències del seu ús.

EIXOS DE DESIGUALTATS EDUCATIVES

Territori

Elements de diagnòstic i indicis de desigualtats

Els desequilibris territorials del sistema educatiu estan relacionats amb l'estructura de l'oferta educativa (desequilibrada en el territori), amb les condicions d'escolarització disponibles per a l'alumnat en diferents zones i amb les diferents probabilitats d'èxit educatiu que se'n deriven. És evident que una oferta equilibrada en el territori no garanteix per si mateixa que les diferències s'equilibrin, però la informació de què disposem ens indica que s'evidencien probabilitats desiguals d'accés a alguns estudis i pautes de graduació diferents en el batxillerat, la formació professional i els ensenyaments artístics en diferents comarques.

Els desequilibris territorials es palesen a Catalunya a partir de dos grans factors: en primer lloc, el territori de residència continua essent un factor que condiona les desiguals probabilitats d'accés als estudis postobligatoris o a altres ofertes de formació. Ho és en funció de la procedència urbana o rural de l'alumnat i ho és també en funció de la residència en determinats barris i zones socialment desafavorits. En segon lloc, el

desigual accés de la població als centres educatius segons el sector de titularitat (sectors que tenen una presència desigual al territori) comporta processos de polarització social que són també generadors de desigualtats interterritorials i intraterritorials. Aquest procés s'ha accentuat des que a finals dels anys noranta un conjunt de factors (extensió de l'ensenyament obligatori, immigració, percepció social de la qualitat de l'ensenyament) ha segmentat la demanda social d'educació entre ambdós sectors.

Una tercera constatació relativa a l'ordenació educativa del territori fa referència a la llunyania (material i/o simbòlica) que deriva d'un model de sistema educatiu excessivament centralitzat i amb poca participació dels agents del territori, la implicació dels quals facilitaria la coordinació de recursos humans i materials. Aquesta llunyania i manca de coordinació de recursos aïlla especialment determinades zones educatives en les quals hi ha un elevat risc d'exclusió social. Les experiències que coneixem de participació de diferents agents del territori en la vida escolar ens mostren la importància de la participació i la implicació col·lectiva per a la millora de les oportunitats educatives.

Mancances de recerca

- Avaluació detallada de l'actual mapa escolar de Catalunya. Avaluació dels dèficits d'ensenyament preobligatori i postobligatori en les diferents zones.
- Identificació de zones educatives amb un elevat risc d'exclusió. Avaluació de la realitat educativa en aquests territoris.
- Inventari i anàlisi d'experiències internacionals en l'àmbit de la "territorialització" de la intervenció educativa.
- Ampliació del coneixement de les iniciatives i experiències de "territorialització" disponibles a Catalunya.
- Avaluació del paper de les noves oficines municipals d'escolarització en el reequilibri entre l'oferta i la demanda educativa.
- Realització d'una investigació àmplia sobre la situació de l'escola rural a Catalunya, atenent especialment a l'estudi dels factors que incideixen en les probabilitats d'èxit o fracàs escolar en les zones rurals.
- Avaluació de la innovació i adaptació de les escoles rurals a les necessitats educatives del territori.

- Avaluació del funcionament pedagògic i dels cost econòmic dels Serveis Educatius en cada comarca i/o territori.

Prioritats d'actuació

Les prioritats d'intervenció en aquest cas s'haurien de situar en el terreny de les condicions d'escolarització, especialment en aquells territoris que constitueixen autèntiques bosses de marginació i on el risc d'exclusió educativa i social és més alt. En segon lloc, creiem que cal posar èmfasi especial en la construcció d'un mapa escolar equilibrat que permeti corregir diferents tipus de desequilibris.

Una política per a la igualtat d'oportunitats educatives en el territori hauria de partir de les prioritats següents:

1. Identificar les zones educatives en risc d'exclusió. Desplegar plans d'actuació en les zones en risc.

Cal un pla específic per respondre a la concentració geogràfica d'un conjunt de problemes i necessitats educatives (alumnat que presenta importants problemàtiques sociofamiliars, educatives, econòmiques, de salut) que compliquen les condicions d'escolarització i dificulten enormement la feina dels professionals de l'educació. Es tracta en aquest cas de prioritzar una acció focalitzada a partir de diagnòstics adequats dels problemes socials, de salut i/o familiars que condicionen l'acció educativa de cada zona. Aquests diagnòstics han de permetre dissenyar plans integrals i singulars que incloguin la intervenció educativa i social. El territori passa a ser d'aquesta manera la unitat bàsica per a la planificació i coordinació de la intervenció. Això inclou òbviament no només la política escolar (política d'escolarització, recursos humans i materials, etc.) sinó el disseny d'una política educativa en sentit ampli que incorpori la participació de la comunitat educativa (Administració local, associacions, famílies, etc.) i dels agents socials, econòmics i civils que intervenen en l'educació (salut, serveis socials, polítiques familiars, d'habitatge, etc.). Especial cura s'ha de tenir a preservar l'adequació del professorat als reptes educatius que demana la tasca educativa en aquestes zones.

2. Repensar el mapa escolar. Compensar desequilibris territorials en l'oferta.

Caldria que la compensació de l'equilibri territorial de l'oferta educativa es fonamentés en tres àmbits: l'oferta de 0 a 3 anys, l'oferta d'especialitats professionals, artístiques i de formació permanent i l'equilibri territorial entre centres públics i privats. Aquests són factors que estructurin diferents règims escolars comarcals, que acaben tenint efectes sobre les diferents probabilitats d'accés i, a mitjà termini, sobre els resultats educatius. La lògica de la planificació educativa territorial, d'altra banda, es guia per mecanismes normatius d'assignació de recursos, que poques vegades contemplin necessitats educatives que no es derivin estrictament de les variables escolars. El fet d'incorporar altres dimensions socials (com per exemple, el capital humà disponible a la comarca) al càlcul de les necessitats educatives pot facilitar mecanismes més flexibles d'assignació, que contemplin una acció d'equilibri territorial a més llarg termini. En determinades zones cal decididament incrementar l'oferta del sector públic. Cal que l'Administració lideri la potenciació d'un servei públic de qualitat que, a més de la dotació adequada d'infraestructures escolars, faci una oferta educativa que signifiqui un referent educatiu atractiu per als alumnes i les seves famílies.

Propostes d'intervenció

A partir de les prioritats anteriors, les propostes d'intervenció encaminades a la igualtat territorial de les oportunitats educatives haurien de concretar-se en les mesures següents:

1. Impulsar iniciatives que estimulin la implicació del territori en la millora dels processos d'integració i socialització escolar, així com en els resultats escolars de l'alumnat, especialment en aquelles zones amb més fracàs escolar (vegeu l'apartat de "Propostes sobre les relacions entre escola i entorn").
2. Impulsar la integració de les polítiques educatives amb altres polítiques socials a partir d'un treball transversal entre els diferents àmbits que intervenen en les condicions d'escolarització dels infants i joves amb més risc d'exclusió.
3. Construir un nou mapa escolar de Catalunya tenint en compte factors de caràcter social, econòmic, cultural, demogràfic i geogràfic. Aquest mapa ha de ser la base

per valorar el grau de necessitats educatives dels territoris i identificar les noves Institucions Educatives Territorials (IET) amb àmplies competències en ensenyament (vegeu l'apartat de "Propostes sobre les relacions entre escola i entorn").

4. Corregir els desequilibris territorials en les diferents zones escolars en aquells territoris amb menor accés i/o resultats educatius més baixos. Aquesta correcció ha de partir d'un diagnòstic de les necessitats específiques de cada zona.

Classe social

Elements de diagnòstic i indicis de desigualtats

Els diagnòstics actuals sobre el sistema educatiu a Catalunya ens mostren que s'han reduït les greus desigualtats històriques del sistema, però que es mantenen diferències en l'accés, en les condicions d'escolarització i en els resultats acadèmics en funció de l'origen social de l'alumnat. La democratització de l'ensenyament i l'expansió de l'oferta educativa de les darreres dècades ha facilitat sens dubte una més gran participació de la població socialment i econòmicament més desafavorida en els nivells no obligatoris del sistema educatiu. No obstant això, aquesta participació més gran s'ha vist afectada per l'increment general del nivell mitjà de qualificació de la població i pels requisits educatius necessaris per garantir l'accés a posicions socials de més estatus. Ambdós aspectes han actuat devaluant el valor dels títols i mantenint les diferències d'accés i de resultats en funció de l'origen social dels estudiants.

El quadre 1 selecciona alguns indicis de la manifestació concreta de les desigualtats socials en el sistema educatiu a Catalunya. Des del punt de vista de la planificació governamental, aquests indicis estan relacionats principalment amb una segmentació del sistema educatiu que té molta correspondència amb la segmentació social i urbana del territori, una correspondència que la política educativa no ha corregit. Les diferències es palesen en les diferències d'accés als ensenyaments preobligatoris i postobligatoris del sistema, concretament en l'etapa de 0 a 3 anys i en l'accés al batxillerat, a la formació professional i als ensenyaments artístics, així com a les ofertes de formació permanent. Així mateix, si bé els costos d'oportunitat són relativament baixos per a tots els grups socials, sí que poden

existir barreres econòmiques en funció dels costos reals d'escolarització en determinats centres, fins i tot per aquells nivells educatius que la legislació estableix com a gratuïts. Més important que això, però, són els mecanismes de selecció encoberta de l'alumnat que duen a terme algunes escoles i que han consolidat la polarització dels diferents grups socials entre diferents zones o fins i tot dins de les mateixes zones. L'esforç econòmic desigual és també una manifestació no només de l'accés sinó també de les condicions d'escolarització de l'alumnat: les dades sobre la despesa privada de les llars en ensenyament evidencien les possibilitats desiguals que tenen les diferents famílies catalanes de complementar l'ensenyament reglat amb altres activitats formatives. La polarització social de l'escolarització fa insuficients els recursos i mecanismes compensatoris que necessita l'alumnat que prové de situacions econòmicament i socialment desfavorides. D'altra banda, com posen de relleu diverses recerques sobre les trajectòries educatives dels joves, es pot constatar que l'origen social és un factor determinant per explicar el grau de diversificació dels itineraris i les diferències en l'accés a la formació no reglada. No és estrany doncs que persisteixin desigualtats en els resultats acadèmics de les diferents classes socials o que hi hagi menor representació de les classes treballadores en els nivells postobligatoris del sistema educatiu de la que els correspondria per població.

Les anàlisis dels factors explicatius d'aquestes desigualtats han estat estudiades abastament des de les ciències de l'educació, tot i que a Catalunya cal encara aprofundir en aquesta qüestió. Moltes de les recerques coincideixen a assenyalar que entre les causes que expliquen les desigualtats socials en educació cal contemplar tant factors pròpiament escolars com altres aspectes relacionats amb la motivació, les expectatives i, en general, amb l'entorn familiar i social. Aquesta simultaneïtat i multiplicitat de factors explica que avui parlem d'un èxit molt escàs de les polítiques o reformes institucionals dissenyades per lluitar contra aquest vell problema, i que sigui necessari combinar aquestes polítiques amb estratègies innovadores i flexibles per adaptar-se a la complexitat del fenomen. En el nostre plantejament intentem combinar ambdues dimensions.

Mancances de recerca

- Creació d'un observatori de les desigualtats educatives a Catalunya.
- Anàlisi de les diferències de rendiment educatiu, motivacions i expectatives segons

les escoles, tenint en compte l'origen social de l'alumnat i l'adequació dels projectes educatius dels centres.

- Realització d'un estudi detallat sobre els costos de l'ensenyament a Catalunya en funció dels diferents tipus d'escola.
- Realització d'una enquesta educativa a Catalunya que permeti accedir a un coneixement acurat del costos, les expectatives, l'accés de les famílies a activitats extraescolars, de lleure, etc.
- Anàlisi dels factors del “rebuig” escolar en funció de l'origen social de l'alumnat.
- Anàlisi dels itineraris postobligatoris en funció de l'origen social. Anàlisi de l'oferta i el funcionament dels programes “de segona oportunitat” i de les trajectòries dels joves en aquests programes.

Prioritats d'actuació

El grau d'igualtat social en les tres fases del procés és baix. Així doncs, no podem establir les prioritats a partir de la “gravetat” del problema en alguna de les fases del procés. Creiem però, que en el cas concret del sistema educatiu a Catalunya podem identificar algunes prioritats bàsiques d'actuació.

1. Augmentar l'accés de les classes socials més desfavorides als nivells preobligatoris i postobligatoris del sistema educatiu.

L'escassetat de l'oferta de places públiques en l'etapa de 0 a 3 anys és sens dubte un factor important dels desequilibris del sistema i que perjudica clarament les famílies amb menys poder adquisitiu. Recerques recents han subratllat el caràcter decisiu que té l'escolarització en els primers anys de vida per a les trajectòries educatives, més enllà dels efectes positius que això té, per exemple, sobre l'activitat laboral femenina i la creació d'ocupació. D'altra banda, també creiem que és prioritari augmentar la presència dels alumnes que provenen de les classes més desfavorides en els nivells postobligatoris del sistema educatiu. Això és òbviament positiu des del punt de vista de l'equitat però ho és també des d'una perspectiva de competitivitat econòmica (Catalunya o Espanya estan encara sensiblement per darrere de la mitjana de la Unió Europea en l'indicador relatiu a la població amb estudis secundaris superiors). L'augment de l'accés a aquests estudis només pot es pot aconseguir garantint la presència de l'alumnat d'origen social

desafavorit, ja que és pràcticament l'únic grup social que encara pot augmentar la seva presència en aquest nivell educatiu.

2. Corregir la polarització social del sistema educatiu.

Aquesta és una qüestió especialment important a causa de les conseqüències que això té sobre les desiguals possibilitats d'aprenentatge dels diferents grups socials. La recerca internacional coincideix a assenyalar que l'heterogeneïtat social en els processos d'escolarització afavoreix l'equitat educativa i també l'eficàcia del sistema (expressada, per exemple, en el nivell mitjà de qualificació de la població escolar). La correcció de la polarització ha d'aconseguir desplaçar del sistema les pràctiques de selecció encoberta que practiquen determinats centres i impulsar mecanismes que assegurin una demografia escolar més interclassista per tal d'evitar els guetos escolars.

3. Creació d'estructures de suport a l'aprenentatge.

El paper de l'entorn es presenta fonamental per aconseguir la implicació dels diferents agents i la coordinació dels diferents recursos educatius i socials. Com ja hem assenyalat, la lluita contra les desigualtats socials del sistema educatiu no pot basar-se exclusivament en polítiques generals que no disposen de la necessària flexibilitat per adaptar-se a la complexitat dels factors que dificulten l'aprenentatge i la integració a la institució educativa de la població escolar socialment desafavorida. És prioritari en aquest sentit introduir en el sistema els mecanismes de flexibilitat institucional necessaris per adaptar el procés educatiu a les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat, especialment el paper del professorat, la seva formació i la seva adaptació a les necessitats educatives de la població escolar. Cal destacar especialment la necessitat de donar respostes adequades i flexibles a aquell alumnat amb dificultats per construir un projecte de futur personal i laboral, respostes que permetin la seva possible reintegració en el sistema.

4. Garantir la mateixa qualitat d'ensenyament en els diferents centres escolars.

Les actuals diferències de qualitat entre els centres escolars constitueixen un obstacle fonamental per a la igualtat d'oportunitats. El concepte de xarxa d'utilitat pública ha

de significar que s'equiparin les condicions d'escolarització i pedagògiques de tots els centres sostinguts amb fons públics. Aquesta prioritat passa, com hem assenyalat, per garantir una distribució equitativa de l'alumnat en situació de risc d'exclusió, però també per assegurar el mateix horari lectiu a tots els centres i per facilitar els processos de renovació pedagògica i formació permanent del professorat necessaris.

Propostes d'intervenció

Són moltes les propostes d'intervenció possibles per respondre a les prioritats anteriors. El llistat següent assenjala les que considerem més importants.

1. Incrementar la provisió de places de 0 a 3 anys de llars d'infants i d'altres serveis educatius, prioritzant l'oferta en les zones amb població socialment i econòmicament més desafavorida.
2. Dissenyar una política de beques per al sistema no universitari que prioritzi l'atenció a la població socialment i econòmicament desafavorida.
3. Revisar la política d'admissió d'alumnes amb l'objectiu de garantir la igualtat d'oportunitats efectiva en l'accés als centres sostinguts amb fons públics.
4. Revisar la política de concerts educatius tenint en compte la satisfacció de les necessitats educatives de la població desafavorida.
5. Revisar el finançament dels centres educatius sostinguts amb fons públics compromesos amb els objectius del territori per tal d'assegurar la gratuïtat efectiva de l'ensenyament.
6. Crear programes formatius, diversificats i vinculats a l'escola, adreçats a alumnat en risc de no assolir els objectius de l'escolaritat obligatòria.
7. Crear estructures de seguiment i de suport de l'alumnat en risc d'exclusió, prioritzant les transicions educatives.
8. Impulsar programes de treball socioeducatiu amb les famílies amb més risc d'exclusió social.

Immigració

Elements de diagnòstic i indicis de desigualtats

La creixent arribada d'alumnat d'origen immigrant al nostre sistema educatiu constitueix un dels desafiaments més importants per a l'educació del futur. En els darrers dos anys, concretament, s'ha duplicat la presència d'aquest alumnat a les nostres escoles. Les diferents procedències d'aquest alumnat fan arriscat pensar que pugui haver-hi respostes úniques a problemàtiques socialment i culturalment diverses. No obstant això, hi ha determinats aspectes comuns relacionats amb l'alumnat d'origen immigrant que al nostre entendre requereixen una resposta concreta des de la política educativa. Cal entendre que en aquestes pàgines farem referència a aquell alumnat d'origen immigrant que afegeix la seva diferència cultural a una situació social i econòmica desafavorida que constitueix precisament la primera causa de les migracions. Per aquesta raó hi ha un conjunt de coincidències en les característiques de les desigualtats que pateixen aquests grups socials amb les descrites per a la població socialment i econòmicament desafavorida. En aquestes pàgines afegirem aquells elements específics que són indicis de les desigualtats en l'accés, les condicions d'escolarització i els resultats educatius de les minories.

Pel que fa a l'accés, les famílies d'origen immigrant pateixen el mateix tipus de dificultats econòmiques i barreres culturals que hem descrit per a la població socialment i econòmicament desafavorida. A això cal afegir les situacions de desescolarització per a determinats col·lectius que poden derivar de la seva "invisibilitat" oficial, de situacions de desinformació extrema o de determinades pràctiques culturals que exclouen l'escola de les prioritats familiars.

Pel que fa a les condicions d'escolarització l'alumnat d'origen immigrant pateix les mateixes situacions de desigualtat descrites en l'apartat anterior. A això cal afegir-hi el problema de les concentracions artificials que es produeixen en determinats centres de zones amb elevada presència de població d'origen immigrant. En alguns casos la concentració pot arribar a traduir-se en que el 100% de l'alumnat d'algunes escoles sigui d'origen immigrant, mentre que la seva presència en altres escoles públiques i concertades de la mateixa zona sigui força baixa. Cal destacar també el problema

específic de l'alumnat d'incorporació tardana, que s'incorpora en aquells centres que tenen places disponibles un cop engegat el curs escolar; centres que acostumen a ser autèntics guetos de marginació. D'altra banda, en determinats col·lectius el desconeixement de la llengua catalana i/o castellana dificulta lògicament les condicions d'aprenentatge, i, sobretot, és un fet que pot ser generador de confusió a l'hora de valorar les capacitats de l'alumne. Aquest fet és també un aspecte significatiu a l'hora de valorar la baixa participació de les famílies i les dificultats perquè constitueixin un veritable suport al procés d'aprenentatge del fill o la filla. Els problemes d'accés i de condicions d'escolarització es plasmen sovint en uns resultats acadèmics deficients i, per tant, en una participació molt escassa d'aquests grups socials en els nivells postobligatoris del sistema educatiu. Més enllà dels resultats educatius en forma de credencials, però, cal destacar que en molts casos determinats alumnes no arriben a adquirir els nivells mínims d'aprenentatge necessaris per a la seva inclusió social.

Mancances de recerca

- Construir una estadística fiable i actualitzada de l'alumnat d'origen immigrant en el nostre sistema educatiu.
- Construir el mapa escolar de l'alumnat d'origen immigrant.
- Disposar d'un major coneixement antropològic dels hàbits de vida i les pràctiques culturals dels diferents orígens culturals presents en el nostre sistema educatiu i de les seves conseqüències en els processos d'escolarització.
- Investigar les formes de producció i projecció del racisme en el nostre sistema educatiu.
- Disposar d'un inventari complet d'experiències d'èxit educatiu d'alumnat d'origen immigrant amb l'objectiu de construir un "banc de bones pràctiques" pedagògiques.
- Realitzar recerques sobre els usos lingüístics en entorns escolars plurilingüístics.

Prioritats d'actuació

També en aquest cas l'establiment de prioritats és complex perquè a les desigualtats significatives presents en cada fase del procés s'afegeix el fet d'establir mesures comu-

nes per a col·lectius que poden presentar necessitats i situacions molt diverses. En tot cas, hi ha certs elements de política educativa que poden incloure's en una agenda de prioritats per a la igualtat d'oportunitats de la població d'origen immigrant.

1. Evitar les concentracions artificials.

En la línia de les prioritats anteriors dirigides a evitar diferents formes de polarització del sistema educatiu, la intervenció pública ha de poder corregir les concentracions extremes de l'alumnat d'origen immigrant en determinades escoles. Les concentracions, en la major part dels casos, tendeixen a convertir els centres en “centres gueto” i a diluir la responsabilitat col·lectiva envers aquest alumnat. Les nostres propostes entorn de la planificació educativa territorial han d'incloure sens dubte les mesures necessàries per tal de distribuir l'alumnat en situacions de risc d'exclusió, entre el qual molt sovint s'inclou alumnat d'origen immigrant. La correcció de la concentració ha de significar, sempre que sigui possible, una lògica de distribució que no trenqui el positiu criteri de proximitat entre escola i comunitat educativa. Incloem també en aquesta prioritat la necessitat de corregir el problema de les diferències entre centres pel que fa a la reserva de places per a l'escolarització de l'alumnat d'incorporació tardana.

2. Crear una nova política de compensació educativa amb especial referència a l'alumnat d'origen immigrant.

Les polítiques recents d'integració escolar i social de l'alumnat d'origen immigrant s'han mostrat clarament insuficients per respondre eficaçment a les seves necessitats. La seva centralitat en aspectes lingüístics i un enfocament poc integral que contempli factors de naturalesa diversa que intervenen en el procés d'aprenentatge són potser les limitacions més destacades d'aquestes polítiques. La reformulació d'un pla d'acollida i de compensació educativa ha de passar per un disseny globalitzat d'intervenció educativa i social que incorpori, a més dels aspectes lingüístics, nous sistemes de suport social, psicològic i formatiu per a les famílies d'origen immigrant. Aquest pla hauria de contemplar la introducció de mediadors culturals i les diferents xarxes de serveis de suport a l'aprenentatge, així com les línies mestres d'una política de formació del professorat implicat en els programes de compensació educativa.

Propostes d'intervenció

Les propostes assenyalades per a la població socialment i econòmicament desafavorida són vàlides per a la major part dels col·lectius d'origen immigrant presents en el nostre sistema educatiu. En el llistat següent n'afegim algunes d'específiques que es deriven de les prioritats anteriors:

1. Corregir les concentracions artificials implicant tots els centres sostinguts amb fons públics de cada zona. Distribució equitativa de l'alumnat d'origen immigrant entre els centres, tenint en compte la manifestació de les seves preferències d'elecció de centre.
2. Corregir el sistema d'accés de l'alumnat d'incorporació tardana. Tots els centres sostinguts amb fons públics haurien de mantenir una reserva de places per tal de poder incorporar nou alumnat al llarg del curs escolar.
3. Planificar l'increment de l'oferta de places de llars d'infants i de serveis educatius complementaris de 0 a 3 anys tenint en compte, entre altres factors, la concentració territorial de població d'origen immigrant.
4. Establir un servei de mediadors culturals tenint en compte l'arrelament de les diferents cultures al territori. Aquest servei ha de contemplar la formació en els diferents sistemes de suport (lingüístic, coneixement institucional, participació, emocional, etc.).
5. Crear un servei permanent d'immersió lingüística per a població d'origen immigrant que contempli l'oferta de cursos de llengua catalana i castellana. Aquest servei hauria de combinar l'oferta de cursos intensius i l'oferta de cursos regulars en horari extraescolar, juntament amb estratègies d'aprenentatge entre iguals (sessions de conversa amb alumnes més grans).
6. Formació específica del professorat per tal de respondre al repte d'assolir l'èxit educatiu de l'alumnat d'origen immigrant.
7. Organitzar un currículum intercultural pel que fa a les orientacions, els continguts, els materials curriculars i la formació inicial i permanent del professorat.
8. Reduir les ràtios i augmentar el professorat de suport i altres professionals dels serveis educatius i socials en aquells centres amb més presència d'alumnat d'origen immigrant.

Gènere

Elements de diagnòstic i indicis de desigualtat

Les desigualtats de gènere en l'ensenyament es caracteritzen per compartir pocs elements comuns amb altres formes de desigualtat social. Des del punt de vista dels indicadors d'escolarització i de resultats educatius, no hi ha dubte que les darreres dècades han estat fonamentals per aconseguir la igualtat de gènere en l'ensenyament: les noies accedeixen més que en cap altre moment històric als estudis postobligatoris i presenten millors indicadors de rendiment acadèmic que els nois. No obstant això, la recerca sobre les desigualtats de gènere en el sistema educatiu ha posat l'accent en la importància del currículum ocult com a factor clau per explicar la persistència de diverses formes de sexisme en l'ensenyament i les seves conseqüències per a les trajectòries educatives i laborals de les dones. Dit d'una altra manera, les desigualtats de gènere es caracteritzen pel seu caràcter d'invisibilitat, subtilitat i inconsciència en el procés de transmissió i aquestes característiques dificulten la seva identificació a partir dels indicadors d'accés i resultats educatius i fa que calgui posar sobretot l'accent en les condicions d'escolarització.

Malgrat això, sí que continuen existint diferències d'accés pel que fa als estudis científicotècnics. La presència de dones en estudis universitaris de tipus tècnic s'ha incrementat notablement en el decurs dels darrers quinze anys, però sembla haver tocat sostre i no aconsegueix superar el 30%. Més visible encara és la polarització per gènere dels estudis professionals, en alguns dels quals la presència de les noies és pràcticament invisible, com ho és també l'absència de nois en les opcions més escollides per les noies. Sabem que aquesta menor presència femenina en els estudis tècnics no és explicable pel rendiment acadèmic en les assignatures de ciències, en les quals les notes de les noies també superen les dels nois, i que té relació, entre altres coses, amb un model de transmissió de la ciència que allunya les noies d'aquestes opcions. Així doncs, cal situar els indicis de desigualtats en el terreny dels processos educatius: en els dèficits que el currículum presenta en explicar les aportacions històriques de les dones en diferents dimensions del coneixement, en una interacció a l'aula que és reflex de la desigual visibilitat masculina i femenina en les esferes pública i privada,

de la projecció inconscient de les diferències de gènere en els processos d'avaluació, etc. Uns processos, cal no oblidar-ho, que si bé tenen conseqüències visibles sobre l'anomenada "renúncia voluntària" de les noies a optar per estudis amb més sortides professionals, tenen conseqüències negatives sobre nois i noies en reproduir uns esquemes de comportament de gènere ajustats als models de masculinitat i feminitat considerats socialment correctes.

Mancances de recerca

- Factors que inhibeixen una més alta participació de les noies en els estudis de tipus tècnic.
- Anàlisi actualitzada del sexisme en els materials curriculars.
- Anàlisi dels processos educatius des del punt de vista de les diferències qualitatives i quantitatives de transmissió i interacció entre els grups sexuals.
- Anàlisi de les produccions i reproduccions de gènere en l'adolescència (feminitat i masculinitat).
- Estudis sobre la construcció de la identitat masculina i femenina.
- Estudis interdisciplinaris sobre la posició de les dones ensenyants.
- Estudis sobre propostes de conciliació d'horaris i distribució del temps a la vida quotidiana.

Prioritats d'actuació

Les formes de reproducció de les desigualtats de gènere en l'ensenyament aconsellen centrar les prioritats d'actuació en dues dimensions complementàries. D'una banda, en la correcció de processos educatius, els quals, com hem assenyalat, constitueixen els principals obstacles per transformar l'escola mixta en coeducativa. D'altra banda, en la planificació d'intervencions de caràcter transversal que permetin avançar cap a la igualtat de gènere en les esferes pública i privada. La primera dimensió té implicacions fonamentals per a una agenda d'intervencions pròpiament educatives. La segona requereix una coordinació estreta amb altres organismes i institucions.

1. Transformar els processos educatius des d'una perspectiva de gènere.

Incloem en aquesta prioritat totes aquelles mesures encaminades a aconseguir modificacions en el currículum, en els models pedagògics d'ensenyament-aprenentatge, en el sexisme implícit en el currículum ocult, en l'organització interna dels centres escolars, en les pràctiques d'avaluació, etc. Les iniciatives en aquest terreny es relacionen amb àmbits diversos com la formació del professorat, el control de les produccions editorials, els estímuls a la innovació pedagògica per a la igualtat de gèneres o les mesures que incentivin una major presència de dones ensenyants en càrrecs de responsabilitat.

2. Impulsar iniciatives de caràcter transversal per a la igualtat de gènere.

El fet que l'escola segueixi essent una institució menys sexista que altres (com la família, el mercat de treball o els mitjans de comunicació), pot devaluar sensiblement l'eficàcia de les intervencions educatives des del punt de vista de la inserció laboral de les dones, de la conciliació dels temps d'activitat o de la participació de les noies en les carreres de tipus tècnic. Ha de ser una prioritat d'actuació la planificació d'accions coordinades amb altres departaments de l'Administració pública i amb els agents socials del territori. Des d'aquesta acció coordinada poden planificar-se des de mesures relacionades amb la conciliació d'horaris fins a mesures d'acció positiva relacionades amb la incorporació de dones en ocupacions relacionades amb estudis tècnics o estratègies de sensibilització social contra la violència de gènere. No hi ha dubte que la dimensió territorial torna a tenir protagonisme en la planificació d'aquestes actuacions.

Propostes d'intervenció

Algunes propostes d'intervenció significatives relacionades amb les prioritats anteriors podrien ser les següents:

1. Revisar el currículum escolar des d'una perspectiva no androcèntrica. Incorporació de les aportacions de les dones en tots els àmbits del coneixement: la història, la filosofia, la literatura, la tecnologia, la ciència, etc.

2. Reforçar i fer efectius els mecanismes de control del sexisme en les produccions editorials.
3. Incentivar les escoles que impulsin projectes d'innovació des d'una perspectiva coeducativa.
4. Establir mecanismes d'intervenció en els centres de secundària per corregir l'actual desequilibri en l'orientació professional de l'alumnat en funció del gènere.
5. Coordinar conjuntament amb el Departament de Benestar Social i altres instàncies actuacions dirigides a la conciliació que afavoreixin la igualtat de gènere.
6. Desenvolupar plans d'actuació en el territori que permetin integrar diferents actuacions socioeducatives (activitats de lleure, mitjans de comunicació local i activitats escolars) clarament orientades a la superació dels estereotips de gènere.
7. Contribuir, des de l'escola i els mitjans de comunicació, a facilitar una informació i una orientació sexual àmplies i rigoroses.
8. Impulsar la formació permanent de les dones adultes, sobretot a través de l'oferta de formació de les persones adultes.

Necessitats educatives especials

Elements de diagnòstic i indicis de desigualtat

Una política favorable a la igualtat d'oportunitats educatives a Catalunya no pot deixar de banda les persones que presenten necessitats educatives especials vinculades a factors biològics o psicològics. Es tracta d'un nombre de ciutadans prou elevat com per no posar de manifest la necessitat de contemplar aquesta realitat de forma ineludible.

Aquest terme, *necessitats educatives especials* (NEE), que va aparèixer en el Regne Unit a principis dels anys vuitanta i va ser introduït en el marc científic i legislatiu educatiu espanyol alguns anys més tard, sovint va acompanyat d'una ambigüitat que no facilita la comunicació. Per aquest motiu volem fer palès que, quan l'utilitzem en aquest document, fem referència a les persones que presenten discapacitats físiques, psíquiques o sensorials; i també a les persones que presenten trastorns del comportament. Atès que també pot entendre's de vegades vinculat a elements de "classe" i "immigració", hem preferit dedicar aquests elements als capítols corresponents.

En termes generals, no podem parlar d'una situació de desigualtat latent o manifesta pel que fa a l'alumnat amb NEE. La societat catalana ha estat sensible, des de fa algunes dècades, a la necessitat d'invertir esforços i recursos per a la normalització d'aquests infants i joves en el sistema educatiu, com una garantia d'equitat i d'aprenentatge per a la vida adulta, tant per a l'alumne discapacitat com per la resta de la població, que ha d'aprendre a conviure-hi. No obstant això, i atès l'estret vincle existent entre una acurada atenció educativa a aquest alumnat i la necessària atenció social, identifiquem algunes àrees de millora que, en el marc d'una política global d'igualtat d'oportunitats per a tothom, haurien de ser contemplades.

Des d'una perspectiva socioeducativa general, és a dir, en l'àmbit de l'atenció social més enllà de l'escola, destaquen dos àmbits als quals caldria destinar recursos i iniciatives. Un és la coordinació entre professionals de diversos camps, i l'altre la consolidació d'un sistema públic d'atenció precoç. Pel que fa a la coordinació dels professionals, cal reconèixer que els poders competents impulsen mesures generals en aquest sentit, amb la finalitat de potenciar el desenvolupament de les diferents dimensions de l'infant o jove discapacitat (sanitàries, educatives i socials). Del que es tracta és d'actuar amb la màxima unitat de criteri possible per poder donar una resposta integral a les necessitats d'aquests infants i joves. Amb tot, continua existint una insuficiència important en la dotació de recursos flexibles i polivalents, i les administracions competents haurien de generar respostes que satisfessin aquesta demanda, que té efectes positius sobre els discapacitats.

D'altra banda, pel que fa al model català d'atenció precoç, cal reconèixer com un element valuós el fet que aquest no se centra exclusivament en el dèficit sinó també en la família i les seves interaccions amb l'entorn social, i defineix quatre àmbits d'actuació: infant, família, entorn i societat. Tanmateix, els desequilibris territorials en l'oferta i les dificultats per desplegar l'àmbit més social i d'entorn de la intervenció fan que es prevegin necessitats evidents de millora.

Canviant de perspectiva, i centrant-nos més en el sistema educatiu, hauríem d'identificar diversos àmbits que, a la llum de les dades, mereixen la nostra atenció especial: l'ordenació del mapa escolar de l'educació especial, la regulació de l'estada de l'alumnat

amb NEE en el sistema, l'increment de la dotació de professionals amb formació i/o especialitzats i la necessitat que el sistema reconegui els instruments que fan falta per a l'escolarització. Pel que fa al mapa de l'educació especial, hem de remarcar que els serveis i els recursos d'atenció educativa a infants i adolescents amb NEE han estat tradicionalment fruit de la iniciativa social. Tot i reconèixer que el nombre d'alumnes amb discapacitat matriculats en centres ordinaris de titularitat pública és superior al de matriculats en centres de titularitat privada, quan analitzem el nombre de matriculats en centres d'educació especial la tendència s'inverteix, i destaca sobretot un predomini d'iniciatives socials adreçades a aquell alumnat que presenta discapacitat psíquica o trastorns de comportament. Una política d'igualtat d'oportunitats hauria de reconèixer qualsevol alumne com un ciutadà potencialment destinatari d'un servei educatiu públic i de qualitat, i en el cas d'aquestes tipologies caldria augmentar les opcions de servei en aquest sentit.

Pel que fa als processos d'escolarització i promoció de l'alumnat que presenta algun tipus de discapacitat, convé recordar que aquests processos continuen estant vinculats a un procés individual de l'alumne en un centre escolar concret, sense introduir del tot la noció d'inclusió educativa i social. Si assenyalem la dimensió no només d'aprenentatge, sinó també de socialització i d'inclusió social, fóra bo obrir les perspectives i dur a terme mesures i polítiques centrades no tant en l'adscripció a un centre determinat sinó a una àrea d'influència en la qual l'alumne va obtenint respostes del sistema adaptades al seu ritme evolutiu i les seves necessitats permanents o temporals.

Finalment, hem de subratllar notables deficiències actuals en l'àmbit de la coordinació, l'actuació i la formació dels serveis de suport i assessorament, dins del sistema educatiu, que podem resumir en quatre punts: la manca de professionals, la indefinició de les funcions, l'escassa organització dels serveis centrals a l'hora de donar suport a aquests especialistes, i la insuficient i/o inadequada territorialització dels serveis. Tots aquests elements estan directament vinculats a aspectes organitzatius i de gestió que poden facilitar o dificultar la tasca d'atenció social i educativa d'aquest alumnat, i que haurien de ser prioritaris a l'hora de normalitzar una atenció a la diversitat adequada per a tothom.

Mancances de recerca

Caldria contemplar la incorporació d'una línia de treball específica que fes referència a l'àmbit de les NEE i que podria incorporar alguns punts com els següents:

- Recerques sobre la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge amb infants i adolescents que presenten NEE mitjançant l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).
- Estudis comparats sobre l'ordenació, l'organització i la gestió dels serveis socio-educatius i els sistemes de suport a l'alumnat amb NEE a Europa.
- Experimentació de pràctiques inclusives d'alumnat amb NEE en entorns comunitaris.
- Recerques sobre els factors generadors d'actituds i comportaments discriminadors amb les persones que presenten discapacitats.
- Investigació en tècniques de millora de l'atenció precoç als infants que presenten una discapacitat.
- Recull de bones pràctiques pel que fa als processos d'escolarització compartida d'alumnat amb NEE.

Prioritats d'actuació

A diferència d'altres variables, la millora de les condicions del sistema educatiu pel que fa a l'atenció de l'alumnat amb NEE passa necessàriament per altres sistemes com el sanitari o els serveis socials. Amb tot, hem volgut centrar la nostra mirada en mesures restringides a l'ensenyament, tot i que es pugui fer referència a elements d'ordre extern:

1. Clarificació i sistematització d'un sistema integral flexible que permeti identificar necessitats socioeducatives de l'alumne i el seu entorn, àmbits d'actuació, agents professionals implicats i funcions específiques d'aquests professionals.

Per tal d'afavorir una autèntica igualtat d'oportunitats que condueixi a l'èxit acadèmic i social dels alumnes amb NEE és important, en primer lloc, que el sistema educatiu

estigui preparat per reconèixer l'especificitat de cadascun d'ells, evitant així l'etiquetatge. Això significa un grau elevat de formació dels professionals, una flexibilitat important a l'hora de dissenyar els dispositius i els recursos per procedir a una escolarització normalitzada, i una identificació de les funcions principals que cada agent hauria d'assumir coordinades per la IET. No es tracta de dissenyar un sistema que permeti preveure i cobrir la totalitat de casos que es puguin donar sinó de disposar d'una bateria potent de recursos sectoritzats (és a dir, instal·lats en el territori) que s'adapti a les particularitats de cada situació concreta. Tampoc no es tracta de considerar l'alumne amb NEE en ell mateix sinó com a membre d'un sistema més ampli (familiar, comunitari) sobre el qual també caldrà incidir.

2. Consolidació d'una xarxa de recursos i equipaments de titularitat pública per a l'atenció socioeducativa a alumnat amb NEE.

Les famílies que tenen fills amb NEE disposen de menys opcions per triar lliurement centre educatiu, especialment aquelles amb futurs alumnes que presenten discapacitat psíquica o problemes associats a una malaltia mental. Aquest fet és notori quan es tracta de l'atenció precoç. En el cas de les NEE, un sistema de titularitat pública ha de ser garantia d'un servei continuat i sense riscos de fallida, al qual se li pot exercir control i exigir responsabilitat d'una forma més transparent, i amb el qual es pot desenvolupar un sistema de coordinació entre professionals més sòlid. Tot això passa també per la reformulació urgent dels actuals centres d'educació especial pel que fa al mapa escolar i les funcions, i per la transformació dels centres educatius ordinaris en espais autènticament inclusius, amb professorat format i recolzat des de l'Administració educativa.

Propostes d'intervenció

De les prioritats anteriorment assenyalades, podem assenyalar algunes propostes d'intervenció com les següents:

1. Creació d'equips territorials pluridisciplinars —amb autonomia funcional, supervisió de les autoritats educatives locals i dependència orgànica dels diversos

departaments responsables— que intervinguin de manera integral en el territori pel que fa a l'atenció socioeducativa de persones amb NEE d'entre 0 i 18 anys.

2. Elaboració d'un Pla de Formació específic per als professionals d'aquests equips territorials pluridisciplinaris, fent èmfasi especial en la dimensió social i comunitària de la seva intervenció.
3. Increment del nombre de centres de titularitat pública destinats a l'atenció precoç, que vetllin per l'equilibri territorial i la sectorització.
4. Reconversió dels centres d'educació especial en centres de recursos educatius especialitzats de titularitat pública. Revisió del mapa territorial d'aquests centres.
5. Impuls d'un Pla General d'innovació per al foment d'escoles inclusives, amb recursos associats de professorat, assessorament, formació i materials didàctics.

MESURES PER A LA QUALITAT I LA IGUALTAT D'OPORTUNITATS EN EDUCACIÓ

Acabem aquest capítol amb un apartat en el qual volem posar èmfasi en una dimensió essencial de tota prioritats política per a la igualtat d'oportunitats: la qualitat. Certament, no podem dissociar els dos elements, ja que un sistema educatiu que no promou la qualitat de manera constant i general no pot introduir mesures que fomentin la igualtat d'oportunitats a llarg termini. Millorar les condicions del sistema per a tothom ha de significar, en conseqüència, millorar les condicions d'aquells i aquelles que, per motius diversos, necessiten una atenció educativa que els faciliti més oportunitats per a la igualtat.

Al llarg dels diversos documents de propostes del cicle hem anat identificant algunes idees sobre aquest principi. Dedicarem la primera part, doncs, a remarcar algunes mesures polítiques de millora de la qualitat relacionades amb la igualtat d'oportunitats. Al final, tancarem l'apartat amb un quadre-resum que recull algunes de les propostes efectuades al llarg de les sessions de discussió.

Mesures polítiques de millora de la qualitat per a la igualtat d'oportunitats

Currículum

Començant pel currículum, identifiquem la millora dels processos de desenvolupament curricular com l'eix central per una qualitat associada a la igualtat d'oportunitats, i aquesta millora es concreta en tres dimensions: la flexibilització dels processos de concreció curricular, l'actualització dels continguts, i la introducció de dispositius metodològics eficaços per atendre la diversitat.

Pel que fa a la flexibilització curricular, diverses propostes del cicle ens recorden que no només cal introduir mesures efectives de flexibilitat curricular, sinó que a més aquestes han d'anar acompanyades d'una clara autonomia de centre, d'un treball educatiu contextualitzat en un marc comunitari, així com d'altres mesures complementàries relacionades amb aspectes com la formació i la incentivació del professorat, l'increment de la dotació pressupostària o la constitució d'un sistema sòlid d'avaluació de la població en situació de més risc.

Quan parlem d'actualització del currículum estem fent referència a la necessitat de seguir criteris de transversalitat, d'atenció a temes d'especial rellevància pel que fa a la igualtat d'oportunitats (gènere, ètnia, classe social, discapacitació), i de proporcionar una orientació significativa i funcional dels continguts respecte a l'alumnat. I els dispositius metodològics d'atenció a la diversitat haurien de contemplar sobretot el reforç de les mesures encaminades al tractament de les necessitats educatives especials (NEE) en centres ordinaris, tant pel que fa a aspectes didàctics (millora de materials i d'estratègies) com organitzatius (sistemes de coordinació i de vinculació orgànica entre el professorat).

Organització i gestió

Sobre el tema d'organització i gestió de centres educatius, hem d'assenyalar l'increment de poder intern en la institució (autonomia de gestió interna i d'organització dels professionals) i la creació de condicions favorables a l'autonomia (heteroge-

neïtat de l'alumnat i dispositius de suport) com els eixos principals de millora de la qualitat.

Això significa, sobretot, posar èmfasi en quatre mesures. En primer lloc, considerem imprescindible repensar la zonificació escolar i elaborar una normativa de matriculació consensuada que garanteixin una composició heterogènia dels centres educatius. En segon lloc, cal crear dispositius de suport directe als centres en l'entorn comunitari, per tal d'afavorir el suport a la tasca que s'hi desenvolupa: famílies, equipaments culturals, reforços escolars, etc. Una tercera mesura aniria en la línia d'impulsar una autonomia de centres que permeti crear estructures pròpies, i la quarta es concretaria a possibilitar estructures d'organització del professorat flexibles i que permetin desenvolupar fórmules de treball docent diverses en funció de les necessitats de l'alumnat del centre educatiu.

Escola i entorn

Però no hem de referir-nos només al currículum i al centre educatiu. Bona part dels processos de millora de la qualitat per una igualtat d'oportunitats passen per la dimensió comunitària de l'educació. És en el territori on sovint trobem moltes de les oportunitats de millora de l'alumnat en condicions de desigualtat. Amb tot, també és cert que no n'hi ha prou amb la bona voluntat dels agents socials, i que acostuma a ser habitual trobar disfuncions en aquest terreny per manca de formació i, sobretot, de planificació acurada. Per aquest motiu, assenyalem la introducció de la planificació estratègica en el disseny de la política educativa del territori com a eix principal de millora en la relació entre escola i entorn. Això significa establir un treball més sistemàtic i coordinat entre els diferents nivells de responsabilitat del sistema, i dur a terme un procés lògic d'actuació que contempli tres fases: una primera fase de diagnòstic de la desigualtat social en el territori —mapa de desigualtats—, una segona fase centrada en la creació d'estructures territorials que hi donin resposta —Institucions Educatives Territorials (IET) i Fòrums Educatius Locals (FEL), xarxes de centres, serveis de suport, oficines administratives—, i una tercera fase dedicada a l'elaboració de plans i programes educatius territorials, que facin especial èmfasi en les variables classe, ètnia, gènere i discapacitat.

Professionals

Com hem assenyalat en la introducció d'aquest capítol, una de les claus essencials de la millora del sistema rau en els professionals de l'educació. Per tant, sembla raonable pensar que la millora dels seus processos de reflexió, valoració i motivació envers la seva pràctica pedagògica ha d'afavorir la millora de la qualitat del sistema per que fa a la igualtat d'oportunitats.

Concretament, resulta bàsic posar èmfasi en la formació personal i política d'aquests professionals, tant la inicial com la permanent, i vincular aquesta formació als processos de transformació i d'innovació que es duguin a terme. La diversificació de les estratègies formatives segons les necessitats personals i del territori també suposa una mesura política complementària en aquesta línia.

Però no tot ha de centrar-se en la formació; també existeixen aspectes estructurals de les seves condicions de treball que caldria que es modifiquessin. En especial, resulta necessari potenciar, per exemple, l'increment i la reorganització de la inversió en capital humà (tant econòmica com simbòlica), per promoure el desplaçament dels millors professionals a les zones de més risc de desigualtat. Aquest desplaçament tindria la doble missió d'incrementar indirectament la qualitat de l'educació en zones de risc i de reorientar la representació social que la població ha elaborat sobre la qualitat del sistema segons la titularitat o composició del centre.

Finançament

El finançament desenvolupa un paper preponderant en la millora de la qualitat per la igualtat d'oportunitats. Però en quins eixos cal centrar la reorientació d'aquesta dimensió del sistema? Bàsicament en dos: d'una banda, a finançar l'increment del temps educatiu per a alumnat en situació de risc, i de l'altra, a millorar l'agilitat i la transparència dels processos de gestió pública que possibiliten aquest increment.

Un increment del temps educatiu passa necessàriament per la millora de les plantilles teòriques dels professionals, i per afavorir una ampliació de l'horari. Aquesta ampliació

horària hauria d'estar estretament vinculada a les mesures curriculars de flexibilització, actualització i atenció a la diversitat, i s'hauria d'emmarcar en un context comunitari planificat estratègicament.

Però, com anunciàvem fa dos paràgrafs, la millora de la qualitat no depèn exclusivament d'incentivar econòmicament la inversió i la productivitat en els processos de millora qualitativa, sinó que aquesta iniciativa hauria d'anar acompanyada d'un sistema de control que garanteixi l'efectivitat de la inversió, i el sistema també hauria d'invertir esforços en la millora de la gestió pública d'aquests ajuts.

Avaluació

Finalment, parlant d'avaluació, assenyallem el canvi en la cultura avaluadora com a eix bàsic per a la millora de la qualitat. El nostre sistema sovint es fonamenta en una perspectiva selectiva i censoradora de l'avaluació, en comptes d'entendre-la com un factor clau per a l'increment de la igualtat d'oportunitats per a determinats sectors socials. Per aquest motiu hem de millorar la qualitat dels processos d'avaluació, fent especial èmfasi en la claredat i el consens en els criteris públics i transparents d'avaluació, així com en promoure i regular el rol de tots els agents educatius que hi intervenen. I caldria que tot aquest esforç de canvi cap a una dimensió més propositiva de l'avaluació es realitzés en tots els àmbits susceptibles de ser avaluats, és a dir: en els resultats del currículum, en l'organització i la gestió dels centres, en la competència dels professionals de l'educació, en els plans educatius territorials i en les relacions de finançament entre l'Administració educativa i els centres educatius. Amb tot, si bé cal mantenir aquesta perspectiva global, també necessitem prioritzar una avaluació de qualitat en alguns aspectes, com ara l'etapa d'educació infantil, o les competències i actituds de l'alumnat en etapa d'ensenyament obligatori.

Propostes per a la millora de la qualitat i la igualtat d'oportunitats en educació

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ESCOLA I ENTORN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar les Institucions Educatives Territorials (IET) i els Fòrums Educatius Locals (FEL) • Elaborar Plans Educatius Territorials (PET) que incloguin programes específics d'atenció a les necessitats socioeducatives de la població d'origen immigrant, a la coeducació, a les discapacitats i a les dificultats d'aprenentatge • Elaborar un pla de promoció de l'ús de les biblioteques i mediateques de barri i potenciar les biblioteques i mediateques escolars • Impulsar les xarxes de centres, integrades per centres d'un mateix territori interessats a treballar plegats sobre un projecte o tema específic • Crear estratègies "preventives" en les zones preferents • Impulsar la creació de serveis educatius i serveis socials de suport als centres, professorat, alumnat i famílies, i incentivar la coordinació i la coresponsabilitat amb aquells centres que ja existeixin fruit de la iniciativa de la societat civil • Fer que les IET i els FEL impulsin activitats de sensibilització contra la violència de gènere • Crear oficines territorials de matriculació • Elaborar un mapa de serveis educatius, recursos i programes del territori
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">CURRÍCULUM</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introduir mecanismes de flexibilitat curricular en funció de les zones escolars (donar marge de decisió a les IET i als mateixos centres) • Igualar el nombre d'hores lectives per setmana dels alumnes de centres públics i de centres privats concertats • Promoure programes i activitats que desenvolupin una dimensió transversal i significativa del currículum escolar, i que tractin continguts com ara la diversitat cultural, la coeducació, l'educació en comunicació, les desigualtats i la discriminació • Revisar els continguts dels programes i llibres de text, per eliminar-ne les visions i expressions discriminatòries i incorporar-hi una lectura des de la igualtat de la diversitat cultural, el gènere, la classe social o les discapacitats • Atorgar subvencions i ajuts per a l'elaboració de materials curriculars de qualitat destinats a l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) • Eliminar els plans d'atenció a la diversitat dels centres, ja que el Projecte Educatiu de Centre (PEC) ha de ser en si mateix un pla d'atenció a la diversitat
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ORGANITZACIÓ I GESTIÓ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vincular l'especialista en educació especial dels CEIP i el psicopedagog dels IES a l'equip directiu • Revisar els criteris de zonificació escolar a partir de l'avaluació de criteris d'equitat educativa i de necessitats de cada zona • Establir un marc específic de descentralització i autonomia que contempli i respecti les característiques pròpies de les Zones Escolars Rurals (ZER) • Impulsar estructures organitzatives pròpies per adaptar-les a les necessitats de la població escolaritzada • Flexibilitzar l'assignació de ràtios en funció de les necessitats socials de la població escolar • Dur a terme una política d'escolarització que assegurï una distribució de la matriculació més interclassista i que garanteixi la més àmplia diversitat de l'alumnat, sense cap mena de discriminació ni exclusió • Elaborar i desenvolupar plans de gestió del temps basats en el treball cooperatiu de l'equip docent • L'escola ha d'intervenir en el procés d'incorporació de nous perfils professionals (educadors socials, mediadors, etc.) • Promoure estructures flexibles que permetin l'existència de dos professors per aula en centres on la població escolar té un índex elevat de persones amb dificultats d'aprenentatge • Augmentar la presència de dones en càrrecs de responsabilitat escolar • Establir mesures laborals que permetin a les empreses que els seus treballadors/es puguin participar en activitats pròpies del centre escolar • L'equip directiu ha d'intervenir en el procés d'incorporació dels perfils professionals (docents, educadors socials, mediadors, etc.) en els centres que els requereixin • Cal repensar els serveis educatius (Equips d'Assessorament Pedagògic (EAP), compensatòria, Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), etc.) que han d'estar oberts a tota la comunitat • Cal pensar ajuts i projectes de reforç i ajut a l'estudi en aquelles zones en què l'índex d'alumnat amb dificultats d'aprenentatge és elevat

<p style="text-align: center;">PROFESSIONALS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crear equips de professionals experts en detecció precoç de NEE en l'etapa d'educació infantil i en el desenvolupament de programes d'estimulació primerenca • Crear Equips d'Excel·lència Educativa (EEE) • Crear sistemes d'incentius per al professorat que s'incorpori a Zones d'Acció Educativa Preferent (ZAEP) • Augmentar les dotacions de professorat i de professionals de serveis socials i educatius en les ZAEP • Incorporar en els currícula de formació inicial i permanent continguts que afavoreixin una formació integral dels professionals en promoció de la igualtat d'oportunitats, fent especial esment als següents temes: marc conceptual, principis bàsics de la igualtat d'oportunitats, desenvolupament comunitari i participació social, elaboració de materials, desenvolupament curricular basat en continguts transversals i significatius per a l'alumnat • Impulsar models formatius de xarxa de centres, i entre ells i la comunitat, incloent serveis i organitzacions presents al territori • Elaborar un mapa d'experiències innovadores i de bones pràctiques • Pel que fa als EAP i a altres professionals externs als centres, promoure estades de formació a altres entorns professionals i laborals del territori • Facilitar la participació dels professionals dels serveis directes o indirectes relacionats amb els processos d'ensenyament-aprenentatge en l'estructura formal dels centres educatius, sobretot en els òrgans de coordinació docent i educativa
<p style="text-align: center;">FINANÇAMENT</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descentralitzar el finançament a les IET • Revisar el finançament educatiu per zones, tenint en compte els criteris d'utilitat pública que permetin eliminar les barreres d'accés a determinats centres • Introduir sistemes d'avantatges fiscals per a aquelles institucions i empreses que donin suport a les ZAEP • Finançar una oferta pública que garanteixi l'obertura dels centres escolars de les ZAEP durant més hores per a la realització d'activitats formatives escolars, complementàries i extraescolars, tant al llarg del curs com durant el període no lectiu • Dissenyar una nova política de beques per a l'ensenyament no universitari que incrementi la dotació i la taxa de cobertura (fins a un 20%, aproximadament) • Revisar la política de concerts a partir del criteri d'atenció a la població socialment desafavorida • Contractes-programa que incorporin objectius relacionats amb la igualtat d'oportunitats (escolarització d'alumnat socialment desafavorit, reducció del fracàs escolar, etc.) • Crear una xarxa de recursos i estratègies per a la lluita contra l'absentisme en els centres educatius • Aconseguir la gratuïtat de materials escolars en l'ensenyament obligatori • Elaborar un Pla de Finançament d'Equipaments Educatius
<p style="text-align: center;">AVALUACIÓ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar la dimensió territorial a l'avaluació externa com a sistema complementari de l'avaluació de centres • Concretar un sistema d'indicadors d'avaluació de la igualtat d'oportunitats al territori • Fer participar diversos agents del territori implicats en l'acció educativa dels centres en l'avaluació, especialment les famílies i l'alumnat • Fer una avaluació de l'etapa de 0 a 6 anys que diagnòstiqui de manera clara el grau d'acompliment d'aquest nivell educatiu com a etapa que contribueix al desenvolupament personal i, alhora, com a etapa compensatòria de les diferències inicials entre l'alumnat • Avaluar els programes i les iniciatives orientats a la prevenció o a la compensació de les desigualtats en matèria d'educació, amb especial èmfasi aquells que van dirigits a col·lectius que tenen un alt nivell de risc d'exclusió social i que sovint són atesos al marge del sistema escolar obligatori • Avaluar el grau de competències bàsiques de la població escolar en l'etapa obligatòria prenent com referència les capacitats bàsiques i transferibles a diverses àrees i diversos àmbits de la vida que s'inclouen en els objectius generals de cada etapa • Incloure en l'avaluació d'actituds de l'alumnat les disposicions envers la igualtat de gènere, ètnia, classe social i discapacitats

NOTA FINAL

No volem concloure aquest capítol sense fer referència a algunes qüestions que poden ajudar a entendre una mica més tant l'orientació d'aquest text com les possibles conseqüències que es puguin derivar del seu ús.

En primer lloc, bona part de les propostes que apareixen en els apartats temàtics i en aquest mateix capítol tenen una orientació d'intervenció específica i focalitzada. És a dir, plantegen intervencions que s'allunyen d'una lògica política universalista que, en darrera instància, és l'opció desitjable per assegurar la igualtat d'oportunitats educatives. Si això és així és evidentment perquè en la nostra societat observem desigualtats educatives que difícilment són corregibles ara per ara mitjançant polítiques exclusivament universalistes. Cal no oblidar, en cap cas, que la intervenció específica i focalitzada sobre determinats col·lectius és un mitjà i no un objectiu per assolir la igualtat d'oportunitats. El reconeixement de la necessitat de compensar desequilibris de partida no ens ha de fer perdre de vista que la intervenció focalitzada esdevé absurda si acaba constituint una resposta permanent als problemes educatius. Probablement el millor exemple de la tensió entre focalització i universalisme el trobem en el fet de considerar la immigració com un eix d'intervenció prioritari. La concentració de les dificultats simultànies d'immigració i pobresa en determinades zones justifica que en aquests moments calgui tenir en compte que la població d'origen immigrant requereix una atenció específica des del punt de vista de la intervenció política. Seria desitjable en canvi que aquesta necessitat desaparegués a mitjà termini i que la condició d'immigrant no afegís dificultats a la igualtat d'oportunitats. I el mateix es podria dir del gènere.

En segon lloc, si existeix la tensió entre focalització i universalisme és precisament perquè la política educativa no pot per si mateixa resoldre el problema de la igualtat d'oportunitats educatives. Només a partir d'actuacions integrals que contemplin com els problemes socials es projecten en el territori podrem garantir una certa eficàcia de les actuacions polítiques. Poca cosa pot fer l'educació si allò que envolta l'escola continua essent un focus de marginació social. La coordinació de la intervenció educativa amb la política urbanística, de salut, laboral, etc. esdevé central per garantir les condicions de possibilitat per a la igualtat d'oportunitats.

I finalment, cal recordar que aquest document exigeix un pas més enllà. Exigeix la traducció de les prioritats en estratègies específiques d'intervenció que configuren una agenda de política educativa. Una agenda que correspon als polítics desenvolupar, coneixedors del context, dels actors, dels terminis possibles i d'un conjunt de condicions que permetin seleccionar, seqüenciar i dur a terme les diferents prioritats. No ha estat intenció nostra, ni creiem que sigui responsabilitat nostra, fer aquesta agenda estratègica. Sí que ho ha estat, en canvi, fixar les bases per a un ampli pacte sobre quina direcció cal prendre per encaminar el nostre sistema educatiu cap a la qualitat i la igualtat d'oportunitats. Si els polítics i la nostra rica societat civil veuen en aquest document un bon punt de partida, ja ens donarem per ben satisfets.

Annexos:

Ponències

1 Igualtat d'oportunitats i política educativa

Juan Carlos Tedesco

INTRODUCCIÓ

La literatura i les pràctiques polítiques destinades a analitzar i promoure la igualtat d'oportunitats a través de l'educació són molt àmplies, variades i tenen una llarga tradició històrica. Com és que, malgrat aquests antecedents, avui cal tornar a analitzar aquest problema? La resposta a aquesta pregunta implica l'acceptació del fet que els canvis profunds que viu la societat actual, tant des del punt de vista econòmic com polític i cultural, ens obliguen a revisar les nostres concepcions sobre el problema i les nostres formes d'intervenció. Aquesta modificació afecta especialment la igualtat d'oportunitats, ja que una de les tendències més fortes de la nova economia és l'augment de les desigualtats, i aquest augment està acompanyat per unes tendències –igualment fortes– a la segmentació espacial i la fragmentació cultural de la població.

Així doncs, no ens trobem davant d'una qüestió secundària. Ben al contrari, les anàlisis sobre la societat contemporània que provenen de sociòlegs, economistes, antropòlegs, filòsofs i educadors mostren que l'interrogant principal que obre l'evolució de la societat contemporània fa referència, precisament, a la possibilitat de construir un ordre social basat en la justícia i en el reconeixement de la igualtat bàsica dels éssers humans. En un context d'aquest tipus, doncs, sembla que cal postular que, per

tal d'avançar en la comprensió de la relació entre igualtat d'oportunitats i educació, no n'hi ha prou amb un enfocament basat exclusivament en paradigmes científics o tècnics. Necessitem ampliar la mirada i introduir la dimensió ètica que ens permeti justificar perquè i per a què desitgem construir socialment una situació on tothom tingui les mateixes oportunitats.

Aquest text es basa en la hipòtesi que els diagnòstics sobre els canvis socials actuals i les respostes que s'hi donen no només mobilitzen coneixements científics o posicions polítiques, sinó també els sistemes bàsics de valors de la ciutadania i dels grups socials. No es tracta d'apel·lar als valors en un buit científic o politicoideològic. Es tracta, en canvi, d'acceptar que un enfocament basat únicament en l'aportació de la ciència i de la tècnica mostra els seus límits quan s'intenta optar entre alternatives que el coneixement o les ideologies disponibles no aconsegueixen explicar ni resoldre.

Les limitacions de l'enfocament científicotècnic estan vinculades a la pròpia pràctica científica. En aquest sentit, cal recordar l'anàlisi d'U. Beck, que ens adverteix que, en la ciència actual, primer s'han d'aplicar les teories i produir determinats fenòmens, per tal de poder estudiar, després, les seves propietats i característiques. "Cal produir, primer, nens proveta, alliberar criatures artificials genèticament modificades i construir reactors per poder estudiar les seves propietats i característiques de seguretat".¹ En un context d'aquesta mena, la ciència revela els seus límits a l'hora de donar respostes a les preguntes sobre el sentit de les nostres accions, unes respostes que depenen bàsicament de la política i de l'ètica.

L'exercici del saber social sempre ha estat associat a opcions ètiques, polítiques o ideològiques. Per tant, no es tracta de perdre el rigor científic ni de caure en opcions purament ideològiques. Tal com sosté I. Wallerstein, la idea que el saber científic i el filosoficohumanístic són radicalment diferents, com si constituïssin dues formes intel·lectualment oposades de 'saber' el món –cosa que, de vegades, s'ha anomenat la tesi de les dues cultures–, no només s'està tornant inadequada com a explicació de la

1. U. Beck. *La sociedad del riesgo global*. Madrid, Siglo XXI de España, 2001.

transició social massiva que travessem, sinó que fins i tot es converteix en un obstacle a l'hora d'afrontar la crisi de manera intel·ligent.²

En aquest marc, el text que segueix a continuació estarà dividit en dues grans seccions. La primera estarà destinada a explicitar el desafiament ètic de la construcció d'un ordre social basat en la igualtat d'oportunitats, mentre que la segona s'ocuparà de senyalar algunes línies estratègiques en el camp de les polítiques educatives que tradueixin aquesta voluntat ètica en orientacions per a l'acció.

LA DIMENSIÓ ÈTICA DEL PROBLEMA

La nova economia, o l'*economia del coneixement*, ha modificat les bases sobre les quals s'assentaven tradicionalment l'estat de benestar, les possibilitats de mobilitat social i les distincions entre les diferents categories socials.³ Una de les claus d'aquests processos nous és l'accés a l'educació i al coneixement. Els treballadors no qualificats i les persones sense competències per a l'aprenentatge al llarg de tota la vida no tindran possibilitats d'obtenir feines decents. Els canvis en l'organització del treball i en les demandes de qualificacions expliquen, en gran mesura, la tendència a l'augment de la desigualtat. Aquesta tendència s'expressa amb més intensitat als països que tenen uns nivells més alts de desregulació dels seus mercats de treball i de les seves polítiques socials. No és casual, doncs, que també sigui en aquests contextos on es produeixen els arguments més clarament orientats a justificar la desigualtat social com un fenomen natural i legítim.⁴

Les possibilitats d'un ordre social basat en la desigualtat *natural* dels éssers humans han rebut un nou impuls a partir del descobriment del genoma humà. En aquest sentit, és

2. Immanuel Wallerstein. *Un mundo incierto*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2002.

3. La bibliografia sobre la societat del coneixement i les noves desigualtats és molt àmplia.

Entre altres, es poden veure: R. Castel. *Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Paidós, 1997. D. Cohen. *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998. P. Rosanvallon. *La nueva cuestión social*. Buenos Aires, Manantial, 1995.

4. Veure el debat que va provocar als EUA la publicació del llibre de R.J. Herrnstein i Ch. Murria. *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. Nova York, Free Press Paperbacks, 1994.

oportú reprendre l'anàlisi recent que va presentar Habermas⁵ sobre les conseqüències de la manipulació genètica sobre la construcció de l'ordre social. Habermas sosté que la intervenció genètica modifica les condicions a partir de les quals ens constituïm en subjectes, en nosaltres mateixos. En el marc de la socialització basada en un capital genètic no manipulat, tenim un principi de llibertat que ens permet assumir la responsabilitat sobre la nostra biografia, la reflexió autocrítica i la possibilitat de compensar retrospectivament la relació asimètrica que existeix entre pares i fills. Els desigs dels pares sempre són susceptibles de contestació en el procés comunicacional de la socialització. Aquesta possibilitat autocrítica desapareix o es modifica quan sabem que hi ha hagut una intervenció intencional d'altres en el nostre capital genètic. Portat a l'extrem, podem suposar que el nou ésser fet adult no disposarà de la possibilitat d'instaurar la simetria de responsabilitats necessària recorrent a l'autoreflexió ètica. Amb la intervenció genètica canvien les relacions de poder entre les persones. El *programador* intervé com a protagonista a l'interior de la vida de la persona programada, però sense la possibilitat de ser un *antagonista*, com en el cas de la constitució del subjecte a través del procés de socialització. És cert que la societat es caracteritza per la desigualtat, l'opressió despòtica, la privació de drets, l'explotació econòmica. Però, només ens podem revoltar contra aquestes situacions si sabem que poden ser diferents. El paternalisme generat per la manipulació genètica és totalment diferent del paternalisme que hem conegut fins ara.

Les conseqüències obertes per les possibilitats de manipulació del capital genètic dels fills ens situa davant un fenomen paradoxal. En el moment en què la família es democratitza, en què les relacions entre pares i fills han assolit un grau molt alt de simetria i en què els adults han perdut capacitat per imposar determinades visions del món a les generacions noves, s'obre la possibilitat d'exercir formes de poder extremes, irreversibles, que no estan subjectes a cap tipus de diàleg, de comunicació i d'intercanvi.

Les conseqüències d'aquests possibles desenvolupaments sobre l'educació en un sentit general són inèdites. No només es tracta de la possibilitat d'establir una oferta educativa adaptada a uns suposats perfils genètics que impedeixin processos de mobilitat

5. Jurgen Habermas. *L'avenir de la nature humaine. Vers un eugénisme libéral?*. Paris, Gallimard, 2002.

social, de canvis en destins preestablerts, cosa que –en si mateixa– és extremadament greu socialment. Encara és més greu la perspectiva d'un trencament en les condicions sobre les quals s'assenta la nostra idea d'autonomia personal, de responsabilitat sobre la nostra pròpia història i, en definitiva, sobre la base moral en la qual es basteix la societat.

No obstant això, seria utòpic pensar que un model d'exclusió i de desigualtat com el que prefiguren aquestes anàlisis es pugui sostenir en el temps sense uns nivells molt alts de conflictitat i de crítica per part no només de les persones excloses sinó de sectors de població inclosa, però dotada d'un fort sentit de la responsabilitat social. En una reflexió relativament recent, Lester Thurow va portar aquest raonament de la sostenibilitat al límit de les seves possibilitats. Fent referència als EUA com a model dominant de desenvolupament de l'economia i la societat del coneixement, Thurow va mostrar com la dinàmica econòmica permetrà que una part de la força de treball, amb les habilitats necessàries per integrar-se a la nova economia, participi dels beneficis del creixement econòmic, deixant enrere i fora la resta de la força de treball.

El problema no és que aquest model no aconsegueixi funcionar sinó que, al contrari, pot aconseguir-ho. “Els problemes amb el model de desenvolupament econòmic d'enclavament no són econòmics. De fet, podria funcionar pels nord-americans capacitats tal com funciona pels enginyers de *software* a Bangalur, a l'Índia. Els problemes ni tan sols són realment polítics. L'Índia és un exemple que il·lustra que en un país poden coexistir grans desigualtats internes durant períodes de temps llargs sense que esclatin políticament. Els problemes són bàsicament morals. Vivim en una bona societat si aquesta societat permet de manera conscient que gran part dels seus ciutadans marxi del primer món i es converteixi efectivament en un treballador que guanya sous del tercer món?”⁶ Aquesta pregunta, que Thurow redueix a l'àmbit nacional dels EUA, s'ha d'entendre a escala planetària. Podem acceptar de viure en un món que exclou un percentatge molt important de la població? Aquest és el dilema. Explorar les alternatives més eficaces tècnicament per aconseguir l'objectiu politicoètic d'una societat justa només té sentit si rebutgem aquesta situació.

6. L. C. Thurow. *Construir riqueza*. Buenos Aires, J. Vergara ed., 2000.

LA DIMENSIÓ TECNICOPOLÍTICA

La voluntat ètica de construir una societat basada en els principis de justícia i equitat s'ha de traduir en accions que posin de manifest que assolir aquest objectiu és possible. En aquest sentit, la darrera dècada ha estat un període on s'ha produït un fenomen del qual cal treure totes les conclusions i aprenentatges necessaris: malgrat l'augment en la inversió educativa i malgrat els processos de reforma que han dut a terme la majoria dels països, les desigualtats educatives persisteixen i, en alguns casos, han augmentat.

El ministre d'educació de França, per esmentar un cas eloqüent d'aquest fenomen, resumia la situació del seu país on, entre el 1990 i el 2000, el pressupost públic destinat a educació va augmentar un 25%; el nombre de docents va augmentar entre el 2% i el 7,8% a l'ensenyament primari i secundari respectivament; el nombre d'alumnes va disminuir per factors demogràfics fins a 423.000 a primària i 130.000 a secundària, i la despesa per alumne va augmentar entre un 94% i un 74% per cada nivell respectivament. Malgrat aquestes condicions objectivament més favorables, els resultats educatius no han millorat i continuen associats directament a l'origen social dels alumnes.⁷

Aquest no és el lloc per fer una anàlisi detallada dels factors que expliquen els resultats escolars, però és important destacar que existeix un consens força generalitzat a l'hora d'assignar la responsabilitat pels èxits d'aprenentatge dels alumnes a dos factors principals: l'entorn familiar i l'efectivitat de l'escola. José Joaquín Brunner va resumir els resultats dels principals estudis sobre èxits d'aprenentatge i va mostrar que als països desenvolupats, prop del 80% dels èxits d'aprenentatge s'expliquen mitjançant variables lligades a l'entorn familiar i només el 20% s'explica per l'acció de l'escola.⁸

7. Luc Ferry. *Lettre à tous ceux qui aiment l'école; Pour expliquer les réformes en cours*. París, O. Jacob, 2003.

8. J. J. Brunner analitza els resultats d'onze investigacions dutes a terme entre l'any 1996 i l'any 2000. Inclou des dels estudis clàssics de Coleman i Jencks fins als més recents de Luyten, Sheerens i Bosker i Marzano. El treball es va presentar al "Seminario Internacional sobre Evaluaciones de los Sistemas Educativos", organitzat per l'IIPE-UNESCO-Buenos Aires, a Santiago de Xile, el desembre de 2002.

Aquesta constatació empírica es troba a la base dels corrents de pensament polític que sostenen la necessitat d'atorgar una prioritat molt forta a les intervencions *abans* de l'ingrés a l'escola i a les intervencions escolars més eficaces a l'hora de *trencar el determinisme* imposat per les condicions socials. A continuació, veurem aquests dos problemes per separat.

L'atenció primerenca

Les dades més recents mostren que existeixen riscos seriosos d'un increment en les tendències a la reproducció de la pobresa i de les desigualtats socials. La precarietat en els contractes de treball està augmentant i afecta fonamentalment els infants i la joventut. Si hi afegim la tendència a la selecció marital en termes d'educació, és molt probable esperar que la polarització social augmenti i que la pobresa i la precarietat tendixin a reproduir-se dins les mateixes famílies. En el context europeu, els països que mostren els millors índexs d'equitat social són els països escandinaus, que –precisament– es caracteritzen per les seves polítiques familiars, que permeten l'accés al mercat de treball a les mares, mentre els fills són atesos des de molt aviat per institucions d'atenció infantil.⁹

Les anàlisis sobre el procés de reproducció de les desigualtats permeten destacar que per trencar el cercle viciós de pares pobres-fills pobres és fonamental intervenir en el moment que es produeix la formació bàsica del capital cognitiu de les persones. Això vol dir invertir en les famílies i en la primera infància. Trobem nombroses evidències que indiquen l'escàs poder compensador de les desigualtats que té l'educació formal si intervé quan les desigualtats ja han estat creades.

Des d'aquest punt de vista, l'anàlisi tradicional sobre el vincle entre educació i equitat social requereix una reformulació important. Sempre s'ha insistit en la idea segons

9. Es pot veure un treball molt interessant que demostra la importància de l'atenció primerenca en G. Esping-Andersen. "Against Social Inheritance", a *Progressive Futures; New Ideas for the Centre-Left*. Londres, Policy Network, 2003.

la qual l'educació és un factor crucial d'equitat social i les evidències empíriques que avalen aquesta hipòtesi són nombroses i ben conegudes per tothom. Però les situacions socials creades per la nova economia suggereixen la necessitat de postular la relació inversa i preguntar-se: quanta equitat social cal perquè hi hagi una educació exitosa?

Aquesta situació indica que una part fonamental de l'explicació del problema de les dificultats per elevar els resultats de l'acció escolar dels alumnes de famílies desafavorides està vinculada a les condicions en què els alumnes ingressen a l'escola. Aquestes condicions fan referència a dos tipus de factors diferents: (a) un *desenvolupament cognitiu* bàsic, que es produeix durant els primers anys de vida i està vinculat a una estimulació afectiva sana, una bona alimentació i unes condicions sanitàries adequades; i (b) una *socialització primària* adequada mitjançant la qual els infants adquireixen els rudiments d'un marc bàsic que els permeti incorporar-se a una institució especialitzada diferent a la família, com l'escola.

Les informacions disponibles sobre mobilitat intergeneracional als països desenvolupats indica que, a llarg termini, no s'han produït modificacions importants en termes de reproducció hereditària de l'estructura social, amb l'excepció dels països nòrdics, on la pobresa infantil és pràcticament inexistent. En aquest sentit, les dades indiquen que resulta molt més important el capital social i cultural de les famílies que no pas el seu nivell d'ingressos. Per tant, les polítiques sobre el tema haurien d'atacar les desigualtats en termes de recursos culturals disponibles a les famílies, que afavoreixin un procés de socialització primària destinat a promoure un desenvolupament cognitiu bàsic adequat.¹⁰

L'acció escolar

Si bé l'impacte de les accions pròpiament escolars en l'equiparació d'oportunitats és significativament menor que les accions destinades a garantir les bases del desenvolupament

10. Veure G. Esping-Andersen, *op. cit.* p. 145-146.

pament cognitiu abans d'ingressar a l'escola, no és legítim desconèixer la importància i la necessitat d'actuar també en aquesta fase del desenvolupament personal, especialment si tenim en compte la situació de les generacions que ja es troben dins el sistema escolar i no tindran l'oportunitat de rebre una atenció primerenca més bona.

En aquest context, ens limitarem a destacar dues grans línies d'anàlisi: (i) la que concerneix l'organització de l'acció escolar, on el debat gira al voltant de les polítiques destinades a modificar l'oferta escolar o a modificar la demanda; i (ii) la que concerneix l'acció pedagògica pròpiament dita, on la discussió gira al voltant de la prioritat als recursos materials de l'aprenentatge o als factors subjectius dels actors del procés d'ensenyament-aprenentatge.¹¹

La reforma educativa: entre l'oferta i la demanda

Els sistemes educatius tradicionals es van dissenyar a partir del principi segons el qual l'important era controlar l'oferta. L'escola –i també la TV general– es basaven en l'oferiment d'un mateix producte a tothom i, per això, aquesta oferta tenia un fort poder homogeneïtzador. En aquesta lògica i en aquest poder, s'hi expressava la voluntat hegemònica dels sectors dominants. Els nous mecanismes culturals de la societat i l'economia del coneixement, en canvi, es basen molt més en la lògica de la demanda. Internet, la TV per cable (i l'escola basada en els mecanismes de respondre a les demandes de l'alumne-client) inverteixen l'esquema existent en el capitalisme tradicional i, en aquest sentit, més que homogeneïtzar tendeixen a fragmentar, a diferenciar, a separar.

Aparentment, aquesta adequació a les demandes podria respondre als reclams de respecte vers les diferències, les identitats i les opcions individuals. No obstant això, algunes investigacions d'aquests temes han alertat sobre els riscos antidemocràtics d'aquesta dinàmica cultural basada exclusivament en la demanda dels usuaris. Segons aquest plantejament, per tal de formular una demanda cal dominar els codis d'accés al món. Contràriament al que sosté el discurs dominant, l'emancipació, el desenvolupament

11. A les ponències següents d'aquest cicle, s'aprofundirà en l'anàlisi de molts d'aquests problemes.

personal, la llibertat, passen primer per l'oferta, ja que és ella la que permet constituir els marcs de referència a partir dels quals es podrà expressar, després, la demanda. Una de les modalitats més importants de la dominació sociocultural consisteix, precisament, a no demanar més del que ja es té. La simple adequació a la demanda, en última instància, implica reforçar la dominació.¹²

En aquesta mateixa línia d'anàlisi, es poden reprendre les reflexions de Jeremy Rifkin sobre el nou capitalisme com un capitalisme de l'accés.¹³ Segons la seva anàlisi, el nou capitalisme es caracteritza per incorporar plenament l'esfera cultural dins les relacions de tipus mercantil: “la comercialització dels recursos culturals, incloent-hi els ritus, l'art, els festivals, els moviments socials, l'activitat espiritual i de solidaritat i el compromís cívic, tot adopta la forma de pagament per l'entreteniment i la diversió personal”. En aquest sentit, els productes culturals ja no valen per si sols, no tenen una existència permanent, perden el seu caràcter de productes endògens, poden ser produïts en qualsevol lloc i adquirits en altres i –el més important des del nostre punt de vista– no són transmesos de generació en generació, sinó que són comprats i venuts en un mercat on predomina el poder de compra de cada actor o sector social. La transmissió cultural ha perdut aquest caràcter conservador, autoritari, reproductor, que tenia en el capitalisme industrial i, òbviament, no es tracta de reclamar que torni. Però les noves formes de producció i distribució cultural tenen un fort potencial desestabilitzador que no garanteix uns nivells de llibertat i de desenvolupament personal més alts sinó –en funció dels contextos socials en què ens moguem– uns nivells més alts de dependència o d'anomia.

Aquesta caracterització de la dinàmica cultural de la societat del coneixement ens permet analitzar les polítiques d'autonomia als establiments escolars, les estratègies de canvi curricular, el finançament de la demanda educativa, la formació docent, etc., en el marc de la tensió legítima que hi ha d'haver entre el respecte vers la diversitat, per una banda, i la necessitat de promoure la cohesió social, per l'altra.

12. Veure les anàlisis de D. Wolton sobre les noves tecnologies de la informació. D. Wolton, *Internet ¿y después?* Barcelona, Gedisa, 2001.

13. J. Rifkin. *El capitalismo del acceso*. Buenos Aires, Paidós, 2001.

Aprentatge i polítiques de subjectivitat

L'experiència de l'última dècada de reformes educatives també ens ha permès apreciar que les reformes institucionals són necessàries, però que no n'hi ha prou per trencar els determinismes socials i culturals dels resultats d'aprenentatge. Els estudis duts a terme mostren que, generalment, l'efectivitat de l'acció escolar està associada a una sèrie de factors, d'entre els quals destaquen el coneixement que té el docent de la seva matèria, la disponibilitat de textos, els temps dedicat a l'aprenentatge, l'alimentació dels alumnes, la grandària de l'escola, la infraestructura escolar, etc. Però, si bé hi ha consens a l'hora de reconèixer la importància d'aquests factors, també es reconeix que la intervenció sobre tots ells no modifica automàticament el que passa a la classe en la relació entre el docent i els alumnes. El testimoni del ministre d'educació de França, esmentat a l'inici d'aquesta exposició, i l'anàlisi dels resultats de les avaluacions internacionals de resultats de l'aprenentatge posen de relleu la necessitat d'introduir altres variables, tant en l'anàlisi com en les estratègies polítiques d'intervenció.

La hipòtesi de treball que volem postular consisteix a sostenir que –sense deixar de reconèixer la importància de millorar els factors materials de l'aprenentatge– és fonamental tenir en compte la dimensió subjectiva dels actors del procés pedagògic.¹⁴

Aquesta valoració de la subjectivitat permet recuperar bona part del debat contemporani sobre el que s'ha anomenat les *noves desigualtats*. Aquest debat ha permès apreciar que mentre les desigualtats tradicionals eren fonamentalment *intercategorials*, les noves desigualtats són *intracategorials*. Des del punt de vista subjectiu, una de les característiques més importants d'aquest fenomen és que ara la desigualtat resulta molt més difícil d'acceptar, perquè posa en crisi la representació que té cadascú de si mateix. És

14. En aquest sentit, pot ser interessant recuperar algunes de les aportacions dels estudis basats en el concepte de resiliència. Des d'aquest punt de vista, no es tracta de negar la rellevància dels factors objectius, sinó de distingir els efectes del traumatisme dels efectes de la representació del traumatisme. Contràriament al que es creu habitualment, en la nostra cultura, els efectes biològics –per exemple– sovint són reparables gràcies a la plasticitat del nostre cervell, mentre que els efectes atribuïbles a la representació subjectiva del trauma –ja sigui provocada pel discurs social o acadèmic– poden ser molt més difícils i lents de restaurar. Veure, per exemple, Boris Cirulnik, *Les vilains petits canards*. París, Odile Jacob, 2001.

per això que aquestes noves desigualtats provoquen un sofriment molt més profund, ja que són percebudes com un fenomen més personal que no pas socioeconòmic i estructural.¹⁵ Paradoxalment, aquest major sofriment subjectiu està acompanyat per una legitimitat molt més forta de la desigualtat en l'esfera pública i social. A mesura que les responsabilitats de la desigualtat social es privatitzen, les responsabilitats públiques esdevenen més opaques.

Reconèixer la importància de la dimensió subjectiva dels fenòmens socials planteja problemes nous a la teoria i a l'acció política. Les polítiques socials destinades a fer front als problemes associats a la pobresa acostumen a ser polítiques de *masses*, amb unes possibilitats de personalització molt escasses o nul·les. Només en els contextos en què la pobresa afecta sectors reduïts de població i en què existeix una relativa abundància de recursos ens podem plantejar la possibilitat de personalitzar les estratègies d'intervenció. En les situacions en què cal atendre contingents molt nombrosos amb pocs recursos, la temptació d'ignorar la dimensió subjectiva del problema és molt forta. No obstant això, ningú no pot suposar –sota el pretext de la necessitat d'atendre necessitats massives– que la subjectivitat és menys necessària en els serveis destinats als sectors amb uns recursos més baixos que en els serveis orientats a la població amb uns recursos més alts.

Els estudis sobre polítiques compensatòries en l'àmbit de l'educació, per exemple, posen de manifest els límits de les estratègies de caràcter massiu (el mateix per a tothom), però també són eloqüents a l'hora de mostrar les dificultats existents per incorporar la dimensió subjectiva en els models de gestió d'aquestes polítiques.¹⁶

Dit d'una altra manera, ens trobem davant la possibilitat d'avançar en el disseny de *polítiques de subjectivitat*, un tema molt complex però que cal començar a desenvolupar.¹⁷

15. J-P. Fitoussi i P. Rosanvallon, *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Manantial, 1997.

16. Veure, per exemple, OEA/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos; Un balance de los años '90 en la Argentina*. Buenos Aires, 2002.

17. La subjectivitat no es redueix, des d'aquesta perspectiva, a la intimitat d'una persona. Segons la feliç expressió d'Alain Ehrenberg, "la subjectivitat s'ha transformat en una qüestió col·lectiva". Sobre aquest

D'acord amb aquesta línia d'anàlisi, el pas següent és l'intent d'identificar els aspectes que apareixen en el trajecte de les persones o dels grups que aconsegueixen superar els determinismes socials i culturals i que tenen una vinculació directa amb el treball pedagògic. Una política educativa que pretengués assumir el repte de la subjectivitat per tal de garantir la igualtat d'oportunitats –si aquesta anàlisi fos vàlida– s'hauria de fer càrrec d'aquestes dimensions.

Sense pretendre ser exhaustius, sembla plausible destacar tres aspectes –almenys– que poden ser objecte d'una política educativa i que han demostrat que tenen una importància significativa en els casos d'experiències exitoses: (i) la capacitat per formular un *projecte*; (ii) la capacitat per elaborar una *narrativa* sobre la situació, i (iii) la *confiança* per part d'adults significatius en la capacitat del subjecte per superar la situació adversa. La fertilitat i la pertinença d'aquests tres factors deriva, en part, del fet que ja han estat senyalats des de la pròpia pràctica pedagògica com a molt importants pel treball educatiu.

(i) Projecte

Hi ha nombrosos testimonis que indiquen que una de les característiques de les persones o les comunitats que aconsegueixen superar les condicions adverses és que disposen d'un projecte de futur. El fet de disposar d'un projecte de futur és molt important, tant per poder suportar el trauma com per poder-lo superar. Però, en un sentit més ampli, ser capaç d'elaborar un projecte és un aspecte central en el procés de construcció d'un subjecte.

La teoria sociològica s'ha encarregat de mostrar que la capacitat i la possibilitat d'elaborar un projecte estan socialment determinades. En aquest sentit, podem evocar els estudis on s'adverteix que l'absència de projectes és un dels factors més significatius en la caracterització de la pobresa. Aquesta mancança s'ha accentuat durant les darreres dècades a conseqüència dels canvis socials i econòmics, que han augmentat significativament els nivells d'incertesa sobre el futur. “En un món canviant i fora de

tema, veure el capítol que es dedica a la subjectivitat al llibre de Danilo Martucelli, *Grammaire de l'individu*. París, Gallimard, 2002.

control, no hi ha cap altre punt de suport que l'esforç de l'individu per transformar les experiències viscudes en la construcció de si mateix com a actor", sostenia Alain Touraine per explicar el concepte de subjecte. Però, aquest procés de construcció del subjecte (que passa, principalment, per la capacitat de definir un projecte de vida) requereix el suport institucional, especialment el que ofereix la família i l'escola. Des d'aquesta perspectiva, es poden recuperar les anàlisis i les propostes que emfasitzen la necessitat de concebre la tasca educativa com una tasca d'*orientació*.

Aquesta funció d'orientació es pot exercir a través del foment d'una gran diversitat d'activitats (que inclouen des del maneig dels codis amb què es processa la informació i s'expressen les demandes fins a la discussió general sobre l'evolució de la societat, de la cultura, de l'economia, de les noves professions) i a través del foment de la participació en els processos de presa de decisions. Però, des del punt de vista de la subjectivitat, sobretot de la d'aquelles persones que viuen situacions de pobresa i d'exclusió, l'aspecte central de la tasca educativa consisteix a plantejar les preguntes claus de la identitat personal: què vull ser?, en què crec?, quines són les meves fortaleses i les meves debilitats? L'escola i els adults que l'ocupen haurien d'ajudar els joves a plantejar-se i contestar-se aquestes preguntes.¹⁸ Un enfocament d'aquest tipus orientaria, sens dubte, una sèrie d'estratègies tant des del punt de vista curricular com des del punt de vista de les estratègies d'ensenyament-aprenentatge, la formació docent i la integració d'equips professionals a les escoles.

(ii) Narrativa

La constitució del subjecte també està associada a la capacitat d'articular en un relat les imatges i les representacions vinculades a la trajectòria de vida. Des del moment que una persona pot relatar el que li ha passat, els seus sentiments i les seves interaccions amb el medi es modifiquen. La naturalesa del que ha passat deixa de ser purament sensorial per transformar-se en verbal i està dirigida a algú que no va viure la situació. El fet de recompondre l'esdeveniment amb paraules no només modifica les represen-

18. Veure, per exemple, Joaquim Azevedo. *Voos de borboleta; Escola, trabalho e profissao*. Porto, Edições Asa, 1999.

tacions mentals de la persona i el sentit que atribueix a allò que ha passat, sinó que permet establir vincles de confiança amb interlocutors nous.¹⁹

Per enfortir la capacitat de produir relats i d'establir nexes lògics entre diferents representacions, cal tenir un gran domini del codi de la *lectoescriptura*. Així doncs, la justificació sobre la prioritat que ha d'assumir l'aprenentatge de la lectoescriptura en les estratègies destinades a millorar la qualitat de l'educació adquireix un sentit i un estímulo nous. Al voltant d'aquest eix curricular, s'hi articulen una sèrie d'activitats (el teatre, la literatura, la poesia, etc.) que tenen un valor molt alt en el trajecte de la superació dels determinismes. És a dir, es tracta d'orientar l'ensenyament de la lectura i l'escriptura cap a l'objectiu d'enfortir la capacitat d'expressar demandes i necessitats i d'entendre el que passa.

(iii) Confiança

La confiança ha estat objecte de diverses anàlisis en els estudis sobre el paper que juguen les expectatives del docent sobre la capacitat d'aprenentatge dels alumnes. L'estudi clàssic de Rosenthal sobre l'*efecte Pigmalión* és un dels que més s'evoquen a l'hora de justificar la importància que revesteix l'actitud del docent i les seves expectatives en la determinació del fracàs o l'èxit escolar.

Però els estudis i l'experiència indiquen que la confiança és un objecte difícil d'administrar. Les representacions que tenen els alumnes i els mestres de si mateixos o dels altres són objectes construïts de manera lenta i sòlida. A diferència de les agressions intenses però momentànies –que acostumen a tenir menys impacte en la memòria– les agressions produïdes per estigmes socials són perdurables i difícils de modificar. Exagerant una mica la nostra disponibilitat de coneixements, podríem dir que coneixem relativament bé el contingut i els processos de construcció social de les representacions, però sabem ben poca cosa o res sobre com podem modificar-les. En aquest punt, la pedagogia s'enfronta a una de les seves barreres més serioses, ja que la modificació d'aquests estigmes implica un treball contracultural. En aquest sentit, construir una

19. Boris Cyrulnik, *op. cit.*

escola i uns docents capaços de promoure trajectòries d'aprenentatge que superin els determinismes socials implica adoptar un enfocament politicoeducatiu que tingui un compromís clar amb l'equitat social. No obstant això, el punt central de la discussió és com podem traduir aquest compromís en unes actituds i uns procediments pedagògics tècnicament eficaços. En tot cas, sabem que la confiança i la modificació de representacions passa per dimensions de la personalitat que van molt més enllà de la dimensió cognitiva. La informació és necessària, però només es podran modificar estereotips i prejudicis si es treballa amb l'afectivitat.

2 Escola i entorn

Joan Subirats

Caldria situar la reflexió al voltant del binomi escola-entorn en un context més ampli. L'anàlisi del paper de l'escola no pot deslligar-se del debat més ampli sobre el sentit de l'educació en un món en transformació. I el debat del que és l'entorn per l'escola tampoc pot fer-se sense considerar els grans canvis que observem i patim en relació a les condicions de producció, vida, convivència social i familiar. Comencem per aquí.

ELS CANVIS SOCIALS I ELS IMPACTES EN L'ESTRUCTURA D'OPORTUNITATS

La nostra societat –sotmesa, en els darrers temps, a grans canvis en múltiples esferes– se'ns presenta alhora com a generadora de noves oportunitats que poden permetre trencar l'estable rigidesa de les divisòries socials característiques de la societat industrial i, al mateix temps, com a impulsora de noves formes de desigualtat i desequilibri que colpegen els sectors tradicionalment sotmesos a aquests processos, però també unes noves capes, sectors i individus que no acostumaven a veure-s'hi implicats. Podríem identificar algunes dinàmiques que operen com a determinants de l'exclusió social:

- L'impacte sobre el mercat de treball, l'ocupació i les relacions laborals de la transició cap al model de capitalisme informacional amb esquemes de producció que ja no són els tradicionals del *fordisme*. Tot plegat provoca desocupació juvenil de nou

tipus, agreuja l'atur de caràcter estructural i l'atur d'adults de llarga durada i estimula la proliferació de llocs de treball de baixa qualitat i sense vessant formatiu.

- La complexificació de l'estructura social es pot concretar, almenys, en els següents nivells: diversificació ètnica derivada d'emigracions provinents dels països més pobres; pluralitat creixent de formes familiars amb un increment de la monomarentalitat en les capes mitjanes i populars; i una alteració significativa de la piràmide d'edats amb un gran increment de les taxes de dependència demogràfica, sovint lligades a estats de dependència física.
- L'aparició del que podríem anomenar fractures de ciutadania a partir dels problemes que genera el que passa en relació a les polítiques de benestar clàssiques. Per exemple, l'exclusió de la seguretat social de grups que tenen una vinculació insuficient al mecanisme contributiu, o l'exclusió de l'ensenyament públic de masses d'alguns sectors molt vulnerables al fracàs escolar.
- El caràcter poc integrador d'algunes polítiques de benestar amb una presència pública estructuralment feble com, per exemple, els mercats del sòl i l'habitatge, fet que provoca no només l'exclusió de l'accés a l'habitatge sinó, també, l'aparició o l'empitjorament de les condicions de vida en els anomenats "barris en crisi".

L'EDUCACIÓ COM A MARC DE NOVES PRESSIONS I...

A partir d'aquí, entendrem que les funcions tradicionals assignades al sistema educatiu es vegin qüestionades per aquest conjunt de transformacions característiques de les societats postindustrials. El sistema educatiu de les societats occidentals contemporànies es basava en un seguit de paràmetres que s'han anat modificant significativament. La globalització econòmica ha posat clarament en qüestió la capacitat i el poder de control de les nacions-Estat. La burocratització i la segmentació professional que va permetre un desenvolupament industrial eficient (fordisme) i serveis públics (funcionaris) per les grans masses de població al llarg del segle xx s'han anat considerant cada vegada més com unes maneres de fer obsoletes i ineficients. I, al mateix temps, cada cop està més qüestionada la idea que existeix una base cultural comuna i uniformitzadora que fonamenta la nostra solidaritat i cohesió social, mentre es reclama més respecte per la diversitat cultural, religiosa o sexual.

Les successives crisis dels anys 70 i 80 van provocar reaccions de tota mena que també van afectar les concepcions educatives predominants. Una de les idees centrals va ser que el nivell d'intervenció dels poders públics havia anat massa enllà i que les formes de gestió vinculades a les grans burocràcies públiques eren clarament ineficients. El mercat, i les dinàmiques de competició que li són pròpies, reapareixia com a gran mecanisme eficient d'assignació de recursos i de provisió de serveis, en un context de canvi tecnològic i d'innovació en els sistemes productius en el qual sembla que hi ha un nou consens internacional que reconeix en l'educació una importància decisiva per la prosperitat futura de les persones i de les nacions.

Així, mentre que el sistema educatiu sorgit del consens socialdemòcrata-democrata-cristià de la segona postguerra es va anar configurant com un dels elements causants de la manca d'empenta econòmica i de la burocratització general a partir de la crisi dels 70, mai es va arribar a qüestionar la capacitat de l'educació per transformar i formar les elits necessàries pels nous temps. Al contrari, sembla que, a hores d'ara, hi ha una gran coincidència en tot l'espectre polític al voltant de l'educació com a element clau per la futura prosperitat econòmica.

Es va consolidant la idea que educació i treball estaran cada cop més lligats, plantejant la subordinació dels aspectes educatius (formatius, vocacionals, etc.) a l'estricta utilitat econòmica. S'assenyala que la *terciarització* econòmica genera una demanda més clara d'habilitats i coneixements que només un increment en la càrrega educativa pot aconseguir, però, per altra banda, res no fa suposar que aquest augment generalitzat dels nivells educatius acabi generant més seguretat laboral. De fet, cada cop es pot parlar menys de l'existència d'una correlació clara entre el nivell d'estudis i l'estabilitat i el progrés en el lloc de treball. Podríem dir que cada cop hi ha menys gent segura i estable en el mercat de treball, sigui quin sigui el seu nivell d'estudis o el tipus de feina que desenvolupa. Al costat dels processos de reconversió industrial que han afectat molts dels segments clàssics dels treballadors de "coll blau", cada cop són més freqüents els impactes dels processos de *reenginyeria organitzacional*, que també afecten fortament els treballadors de "coll blanc". D'alguna manera, podríem dir que els grans impactes de la globalització econòmica i del canvi tecnològic, en relació al mercat de treball, provoquen al mateix temps tendències a l'augment de les habilitats,

tendències al canvi d'habilitats i tendències a la reducció de la necessitat d'habilitats (en el cas de les “feines escombraria”).

Tampoc no podem caure en el parany de relacionar directament el nivell de titulació amb la productivitat laboral o amb l'estabilitat en el lloc de treball. Com és ben sabut, les titulacions són recursos de posició en l'estructura social i en el mercat laboral que pretenen facilitar i reduir la complexitat dels processos de selecció de personal. Si es va produint una gran extensió d'aquestes credencials en la societat, el seu valor posicional es reduirà i, per tant, la tendència s'orientarà a la diversificació de les titulacions per tal de diferenciar-les i a l'augment de l'escala disponible per seguir comptant amb el valor que dóna el fet de tenir una titulació poc difosa. Malgrat tot, la demanda per titulacions ha crescut, fet que es pot entendre com una manifestació de les pressions de les classes mitjanes per assegurar un futur millor pels seus fills, en un context d'incertesa laboral i de trencament de les relacions clàssiques i funcionals entre anys d'estudi i posició en el mercat de treball. L'expansió dels estudis superiors així ho indica; i aquesta situació, en el futur, pot provocar problemes de sobretitulació i de frustració de sectors significatius de la població laboral.

Com més augmenta la idea que l'eficiència organitzacional depèn de la capacitat de relació i de comunicació interpersonal, de les habilitats negociadores i de treballar en grup, sembla que el sistema educatiu es refugia més en la vella certesa burocràtica de coneixements que interessen més els professors que no pas a la societat i els alumnes. Per molt que creixi el nombre de gent amb titulació, els que contracten continuen pensant que aquestes acreditacions els diuen molt poc sobre les capacitats reals dels aspirants a treballar en la seva organització, sobre les seves habilitats socials i de vàlua personal. Per això, segurament, s'està produint un allunyament significatiu entre la classificació i la matriu de coneixements, habilitats i pràctiques que s'usen en el sistema educatiu i la que valoren bona part dels empleats més ben situats en un mercat insegur i volàtil.

Les formes individualitzades de qualificació i les dificultats a l'hora d'establir paràmetres d'èxit i mesurar elements més propis de la sociabilitat i el treball en equip tampoc no s'haurien de menystenir. Curiosament, aquests elements de sociabilitat,

empatia i coneixements febles acostumen a anar lligats a les versions més actuals de l'educació compensatòria i es fan servir per intentar “salvar” aquells que no disposen d'unes capacitats que, per molts fills de les classes mitjanes, són vistes com a “naturals” i procedents de la seva educació informal i familiar, o del que alguns han anomenat el seu *capital cultural*.

Durant els darrers vint anys, s'ha pogut constatar que les estructures familiars s'han anat inestabilitzant i, com ja hem dit, l'ocupació també s'ha tornat més insegura. Per tant, dos dels instruments clàssics de socialització i control s'han afeblit significativament. Pel que fa a l'educació, en canvi, hem vist com el seu rol es feia més intensiu i extensiu. L'educació ha anat estenent la seva influència i presència des d'una concentració inicial en un espai (l'escola) i un moment temporal molt específics (els primers anys de vida) cap a tots els racons de l'activitat social i cap a totes les fases de la trajectòria vital. S'ha anat passant de la formació inicial i concreta per l'accés a una feina, a la formació entesa com a palanca permanent d'ocupacionalitat al llarg de tota la vida. I aquest canvi, és clar, ha afectat les expectatives de la gent en relació al sistema educatiu. Si primer es buscava essencialment l'adquisició de coneixements com a valor de canvi, ara també es busca una mena de currículum menys explícit, pel qual el sistema educatiu ha de ser capaç de formar gent que sempre estigui preparada pel canvi i per gestionar de manera eficient la seva trajectòria vital i que reforci la seva capacitat emprenedora. En definitiva, que sigui capaç d'actualitzar els seus coneixements a partir de les múltiples fonts d'informació que la societat li ofereix i que tingui la iniciativa personal per fer-ho.

Així doncs, l'educació ha vist estendre la seva influència molt més enllà del que era habitual. I això implica, per una banda, el camí cap al que s'ha anomenat la *societat del coneixement*, on tots els aspectes vitals i les activitats socials tenen components formatius i acaben generant coneixement (amb les conseqüències que això té a l'hora de generar la sensació que qualsevol aspecte vital pot ser objecte d'aprenentatge formal i de superació d'incompetència). I, per altra banda, la idea que com que tota carència personal o social acaba tenint alguna connexió o altra amb una activitat formativa real o potencial, tot es “culpa” de l'educació, que acaba convertint-se en una gran mena de contenidor on es pot abocar tot el que no funciona. Però, l'escola sola pot fer-ho tot?

...I CONFLICTES SOCIALS

Durant els darrers anys, també observem un nou eix de conflicte derivat de la creixent voluntat d'exclusió dins els àmbits educatius exercida per part del sector dominant de les classes mitjanes urbanes, que sembla que consideren aquests àmbits educatius com a propis. Ja hem comentat l'augment de la sensació d'incertesa i inseguretat –tant personal com social– derivada dels processos de reestructuració econòmica, d'estancament o crisi de les posicions burocràtiques tradicionals i dels riscos de mobilitat descendent que apareixen de manera clara en una situació econòmica cada cop més volàtil i dins un context globalitzat i inestable. Aquest conjunt de factors ha anat generant posicions més tancades dins les classes mitjanes i les classes emergents, que intenten defensar i protegir els seus avantatges. Això ha provocat reaccions d'aquest sector social en contra de la pressió fiscal, entenent que són ells els que suporten majoritàriament la despesa pública que després acaba servint per mantenir i oferir certes quotes de benestar a “qui menys s'ho mereix”. En el camp educatiu, aquest conjunt d'incerteses implica que es plantegi de manera més crua la competència per mantenir l'estatus mitjançant l'adquisició de credencials formatives. I això s'ha traduït en més pressió a l'hora d'escollir el lloc on aniran a estudiar els fills i filles, deixant en segon lloc la idea de la igualtat d'oportunitats per tothom. En molts països això ha provocat que la tessitura es plantegi de la següent manera: o bé se'ns assegura el nostre dret d'escollir el que creiem millor pels nostres fills i filles dins del sistema educatiu públic, o abandonem aquest sistema, que aleshores quedarà com a refugi exclusiu dels que no tenen una altra opció.

Després de tot el que hem dit, no ens hauria d'estranyar l'afirmació que ens trobem en ple procés de reestructuració educativa. És un procés que podríem considerar general, com també és general el procés de reestructuració econòmica, social i familiar dels darrers 20 anys. Hem de recordar que un dels elements característics dels neoconservadors és la idea que la igualtat d'oportunitats només és un problema d'aparent igualtat d'accés i que no té res a veure amb els resultats finals. El fet que una persona acabi aprofitant més o menys aquestes oportunitats que se li donen dependrà de les seves capacitats individuals i, per tant, serà un guanyador o un perdedor en funció de les seves habilitats, sense que es puguin demanar mecanismes compensatoris per part dels poders públics

que ja han operat assegurant l'accés al sistema. Des d'aquesta perspectiva, el que cal és assegurar que els alumnes entenguin que el seu èxit o fracàs en un futur depèn del seu esforç i de la seva capacitat d'aprofitar els recursos que la societat els ofereix. Si són capaços de rendibilitzar aquesta inversió social i aconseguen forjar una capacitat emprenedora i una iniciativa individual forta, tot els serà possible; altrament, deixaran de tenir accés als millors llocs socials. D'aquesta manera, la mercantilització educativa s'acaba materialitzant en el sistema i en la pròpia concepció educativa.

I L'ENTORN?

Fins ara, hem vist que les coses han canviat molt; que la pressió sobre l'educació i els centres escolars ha augmentat, i que el conflicte social i ideològic també tendeix a fer-se més clar en el funcionament del propi sistema educatiu. Quin paper hi juga, l'entorn, en tot aquest escenari, i fins a quin punt és important tenir-lo en compte a l'hora de promoure un sistema d'igualtat d'oportunitats més bo en la política educativa catalana?

Si partim de la idea que el tema que ens preocupa –el tema que ens hauria d'interessar– és com millorem la qualitat del sistema educatiu a Catalunya, com preparem millor les generacions futures perquè puguin superar els grans reptes que se'ls plantegen i, des d'una perspectiva progressista, com ho podem fer mantenint, a més, els lligams i la cohesió social i comunitària, aleshores, el binomi escola-entorn ha d'encarar-se d'una manera determinada.

D'entrada, hauríem de parar atenció a la importància del factor de la proximitat en la millora de la qualitat de les polítiques de serveis personals, en general, i en la política educativa, en concret. Aquests últims anys, hem anat passant d'una concepció de les polítiques de benestar que posava l'accent, bàsicament, en l'accés universal als serveis, a unes concepcions que, partint d'aquest accés, es preocupen de la qualitat de les respostes, centrant-les en la capacitat d'atendre de manera no rígida les demandes heterogènies i específiques. Per altra banda, cada vegada es fa més evident que la realitat social presenta fenòmens i riscos d'exclusió que requereixen perspectives de

resposta transversal i integral. Tot plegat exigeix reforçar els aspectes de disseny de les polítiques i de capacitat de formular projectes concrets, específics i amb una atribució de responsabilitats clara. I, en aquesta tasca, el fet de fer-ho des de l'entorn i amb l'entorn esdevé un factor essencial.

L'augment del pluralisme social i les noves concepcions en les polítiques públiques apunten cap a un increment de la interacció entre actors públics i no públics, tant en la formulació d'aquestes polítiques com en la seva posada a la pràctica. La política educativa comparteix aquests mateixos elements, però augmenta la seva visibilitat i augmenta la pressió social a què estan sotmesos els diferents agents educatius, ja que s'ha convertit –com hem avançat– en un element central de la capacitat individual i col·lectiva per afrontar les dinàmiques accelerades de canvis en les esferes productiva, social i familiar.

Des del nostre punt de vista, els grups primaris com la família –però, també d'alguna manera altres àmbits tradicionals de socialització com l'escola i la feina– continuen essent les realitats vertebradores de l'experiència diària de la gent i, per tant, són els seus àmbits de quotidianitat els que acaben definint les necessitats i les respostes considerades satisfactòries per cadascú. En contra de l'atomització i la compartició que caracteritza les ciutats o altres grans agregats socials, podem intentar facilitar l'aparició de vells i nous esquemes de solidaritat. Contra la degradació de la qualitat de vida, necessitem generar convivència. Davant la irresponsabilitat i l'egocentrisme que pot anar generant una societat que només privilegia la llibertat i la diferència, caldria buscar nous referents morals, nous valors cívics. Allò que s'anomena identitat comunitària tindria aquest sentit. Una forma de denominar aquesta identificació, aquesta implicació responsable amb una realitat entesa com a natural i pròpia. Les relacions que es van generant en aquests nivells, les xarxes que es creen, generen solidesa, generen regles de confiança i vincles basats en reciprocitats que acaben construint sentiment de pertinença i voluntat de participació en la recerca de solucions als problemes propis i col·lectius.

Més enllà de les definicions d'enciclopèdia d'un concepte com *comunitat*, ens agradaria posar de relleu la seva càrrega de relacions conscients, de dependències mútues. Creiem

que no es pot acceptar la comunitat com una realitat que va més enllà dels membres que la componen i que s'hi relacionen. La comunitat existeix si la gent que la compon pensa que existeix. I, per tant, la multiplicitat de relacions formals i informals que s'estableixen entre la gent pot generar i genera multitud de comunitats reals o potencials; unes comunitats que existiran més o menys realment en funció de la implicació, l'ús i la vida que li injectin els seus components, aquells que acabin sentint-se'n part.

En aquesta línia, de fet, podem sentir-nos part (potencial o real) de molts i diversos tipus de comunitat. Hi ha comunitats més vinculades al territori, en les quals la proximitat i el veïnatge seran decisius. D'altres poden ser comunitats sense proximitat, on el que prevaldrà seran uns interessos compartits. Però, tant en un cas com en l'altre, s'ha d'entendre que la vida d'aquestes comunitats està més vinculada a uns processos d'intercanvi natural entre els seus components que no pas al resultat racional d'una espècie d'organisme jeràrquicament superior. En aquest context, defensem que el municipi, el barri o el territori dotat d'una certa especificitat poden ser –des d'un punt de vista sociològic i psicosocial– àmbits territorials favorables al desenvolupament de processos comunitaris; és a dir, espais privilegiats per la potenciació de noves vies de participació i d'implicació ciutadana en assumptes col·lectius; i, per tant, també en les polítiques educatives.

Com hem anat veient, el concepte de comunitat ens trasllada a una realitat situada entre l'àmbit més general de la societat i el més particular del grup o família. Entre els diferents tipus de lligams que explicarien l'existència d'una comunitat determinada (lloc de naixement, veïnat, interessos comuns, etc.), l'escola –com a institució– genera una xarxa de relacions i interessos prou específica i intensa perquè puguem usar la nostra metàfora de comunitat sense gaires problemes. De fet, ja és habitual referir-se –moltes vegades de manera retòrica– a la *comunitat educativa* o a la *comunitat escolar*, entesa com una agrupació de mestres, alumnes, pares i personal de servei que comparteixen certs objectius i vincles (encara que, de fet, l'expressió acostuma a destacar més els aspectes educatius comuns que no pas els específicament comunitaris). Probablement, l'escola no té els lligams afectius d'una família o d'un altre tipus de grup primari amb una densitat de relacions i vincles forta, però l'especificitat i intensitat de la tasca que es desenvolupa als centres escolars (durada en el temps, moment vital especialment

significatiu, lligams afectius molt presents, etc.) genera una trama d'interessos comuns que pot produir uns processos d'integració molt forts.

L'escola té uns límits clars en la seva configuració (fronteres d'edat, plans d'estudi, etc.), unes tradicions i uns valors específics. Al seu interior, hi trobem grups i xarxes de grups que connecten amb altres grups i xarxes d'altres escoles (i que, així mateix, tenen punts d'encreuament amb altres xarxes comunitàries presents en la societat). Hi trobem, doncs, tots els ingredients del que hem anomenat *comunitat*. I, a partir d'aquesta concepció, podem configurar de manera diferent les tasques i les maneres d'entendre l'escola i la seva relació amb l'entorn.

La comunitat-escola no pot quedar reduïda a una institució reproductora de coneixements i capacitats. Ha de ser entesa com un lloc on es treballen models culturals, valors, normes i maneres de conviure i relacionar-se. És un lloc on conviuen generacions diverses, on trobem continuïtat de tradicions i cultures i, al mateix temps, és un espai per al canvi. La comunitat-escola i la comunitat local s'han d'entendre –creiem– com a àmbits d'interdependència i d'influència recíproques, ja que –com hem avançat– individus, grups i xarxes que són presents a l'escola també es troben en la comunitat local, i no s'entén una cosa sense l'altra.

Els models utilitzats en el si de la comunitat escolar, ja sigui per afrontar temes específicament escolars com per abordar problemes de convivència, han de ser entesos des d'unes lògiques de context que ens traslladin al territori local; pensem que no es poden afrontar des de lògiques estrictament institucionals i educatives. Però, també des de la comunitat-escola, és possible i s'ha de posar en qüestió la manera com es poden abordar aquests problemes en l'àmbit de la comunitat local, en una relació que és inevitable, però que no s'ha d'entendre des de posicions jeràrquiques o d'especialització temàtica estricta. Des de l'escola es pot fer cultura, civisme i territori, i des de la comunitat local es fa educació, i es pot discutir d'ensenyament i de continguts i valors educatius.

Partint d'aquesta concepció comunitària, el comportament dels individus a l'escola s'haurà d'entendre a partir de les interdependències existents entre els factors ambien-

tals i els factors personals. El comportament individual té, doncs, un fort component grupal. Les actituds “desviades” d’un alumne o d’un professor s’hauran d’interpretar en el context dels lligams i els vincles existents amb la comunitat local. La manera com es tracti el cas esdevé una oportunitat per canviar, per buscar col·lectivament formes i maneres no només de solucionar el cas (en el sentit d’acabar o de “normalitzar”, tornar a la pauta), sinó de refer el trencaclosques de persones, valors, models i estructures de poder, buscant noves formes de relació, d’evolució. Si la manera d’afrontar aquests temes és assumida pel col·lectiu, per la comunitat, també es converteix en un valor fora de la comunitat-escola. Tots són responsables del cas, ningú no és acusat o acusador, tots tenen (poc o molt) poder per canviar, tots estan cridats a passar de la passivitat a la recerca de noves vies d’equilibri.

Les repercussions d’aquestes idees en la comunitat local són evidents. L’aprenentatge de l’assumpció de responsabilitats, el respecte a la diversitat, el pluralisme d’idees, la capacitat de crítica a l’autoritat i al poder són algunes conseqüències de tot això. I per això és bàsic canviar els models de relació vertical (professors-alumnes; savis-llecs), horitzontal (alumnes-alumnes; professors-professors) i intercomunitària (escola-comunitat local).

LES RELACIONS ESCOLA-TERRITORI I ELS PROJECTES EDUCATIUS DE CIUTAT

Ja hem esmentat el fet que el futur de les ciutats depèn cada vegada més del futur de la seva gent, dels seus ciutadans. I aquest futur cada vegada està més marcat per l’esforç i la qualitat formativa de les diverses comunitats urbanes. En alguns municipis, s’han començat a prendre iniciatives en aquest sentit, potenciant reflexions socials tan àmplies com sigui possible sobre el binomi ciutat-educació. Les ciutats necessiten un sistema formatiu que eduqui en els valors cívics que avui es consideren imprescindibles per la convivència i la cohesió social: pluralisme, dret i respecte a la diferència, solidaritat, compatibilitat entre localisme i universalisme, educació en la flexibilitat i l’adaptació, compatibilitat i complementarietat entre humanisme i ciència. Per la seva banda, el sistema educatiu de qualsevol ciutat necessita disposar i considerar

l'entorn urbà i els seus habitants com una cosa no aliena al fet escolar. La ciutat-escola i l'escola-ciutat constitueixen un binomi inseparable per assolir una formació cívica completa, entenent el civisme com una vertadera virtut privada dotada d'una innegable utilitat pública.

És en aquest context que alguns municipis han llançat propostes que, sota diverses denominacions, plantegen establir o traçar projectes educatius de ciutat. Aquests projectes de ciutat s'entendrien com un compromís per potenciar, impulsar i fer créixer aquelles iniciatives que trenquin les fronteres entre l'educació i l'escola, entre l'escola i la ciutat, entre la comunitat educativa i les comunitats ciutadanes. No pot ser entès, doncs, com una cosa dirigida des de les institucions públiques, sinó com l'enfilada d'una pluralitat d'actors implicats en el futur de la ciutat. La ciutat troba en l'escola una col·laboració essencial per preparar i educar els seus conciutadans en els valors cívics i en les capacitats intel·lectuals necessàries per afrontar les noves exigències productives i culturals. I l'escola (juntament amb la resta d'agents formatius) ha de poder trobar en la comunitat local, en la ciutat, el marc essencial on integrar el seu treball, projectar tota la seva potència formativa –aprofitant les grans potencialitats educadores de l'entorn local i comunitari– i coresponsabilitzar-se, uns i altres, dels problemes comuns i de les seves possibles solucions. Creiem que ja no es pot entendre el futur de cap ciutat sense tenir en compte l'educació, sense tenir en compte els seus centres educatius, de la mateixa manera que no es podrà treballar pel futur de l'escola si se separa del futur de les comunitats locals en què s'insereix.

Un plantejament d'aquest tipus no pot quedar circumscrit a la institució escolar. Avui dia, parlar d'educació i de formació exigeix fer referència a una trama d'institucions i actors que desborden l'estricta marc escolar. Així, quan parlem de relació comunitat-escola, ho fem amb la convicció que en l'àmbit comunitari no solament existeixen recursos formatius per a l'escola, sinó que també existeixen espais i actors protagonistes d'accions formatives específiques. Un dels trets distintius del que hem anomenat *projectes educatius de ciutat* rau en la redefinició de les relacions entre educació i territori, entre escola i entorn, partint del que avui és aquesta relació i incorporant el conjunt de pràctiques formatives –existents o potencials– que tinguin o puguin tenir incidència en el procés de desenvolupament i socialització.

L'ESCOLA COMUNITAT

A partir d'aquest conjunt de reflexions, creiem que podem avançar les nostres hipòtesis, unes hipòtesis que ens han guiat en algunes investigacions empíriques que hem dut a terme. La nostra aposta, fins aquí, ha estat considerar que l'escola representa una determinada forma de comunitat que es lliga i s'entrecrua amb altres comunitats presents al territori, formant una malla que creiem que cal desenvolupar i potenciar. Doncs bé, tota comunitat requereix una certa capacitat de reconèixer-se com a tal i de ser reconeguda externament. Tenir una identitat té relació amb el fet de tenir una història; té relació amb el fet de poder col·locar la pròpia realitat entre el passat i el futur, integrant aquesta història i aquest nou projecte en la realitat. Podríem afirmar que, si no s'és conscient de quina és la pròpia identitat, difícilment es podrà determinar el que és desitjable i el que és rebutjable. La construcció d'aquesta identitat col·lectiva d'una escola no es pot derivar d'una mera reflexió individual o singular d'un o uns membres escollits o designats d'alguna manera per dur a terme aquesta tasca (sobretot si ens referim a centres finançats amb recursos públics). Aquest tipus d'identitat social només es construeix en i des de la xarxa de relacions i fluxos d'informació existents entre els membres d'aquesta comunitat escolar en relació amb altres comunitats. Evidentment, un dels elements centrals d'aquesta identitat el constitueix el conjunt compartit de valors, de normes, de maneres específiques d'afrontar i intentar resoldre els problemes quotidians. Podríem dir, doncs, que hi ha una correlació positiva entre identitat i sentit de comunitat.

Un dels primers recursos de què ha de disposar una comunitat és el de reconèixer les pròpies necessitats. I després, cal disposar de capacitats per afrontar-les i poder-les satisfer, si és possible. Moltes vegades –i l'escola n'és un bon exemple– es pensa que l'establiment de les necessitats d'una comunitat determinada és un assumpte que s'ha de reservar als experts. Però, cada vegada és més evident que no hi ha ningú millor que la comunitat per determinar el que és desitjable per la pròpia comunitat. Per fer això cal tenir competències, però no circumscriure aquestes competències a uns coneixements tècnics o científics. Tenir competències vol dir ser capaç de reconèixer els problemes i de prioritzar, escollir les vies i gestionar els recursos necessaris per afrontar-los.

Quan parlem de *poder*, ens referim a la capacitat de fer que passin coses. Els recursos, les competències que la comunitat pugui tenir, necessiten una certa capacitat de poder perquè es puguin desplegar amb efectivitat. Si reclamem responsabilitat de la mateixa comunitat cap als seus problemes, cal que aquest grau de coresponsabilitat vagi acompanyat d'una capacitat de fer, tant pel que fa als problemes interns d'aquesta comunitat com, sobretot, als externs. Poder, en aquest sentit, vol dir capacitat de controlar, capacitat de determinar la pròpia realitat i d'impulsar els canvis necessaris. No parlem de poder en abstracte. Entenem el poder com el resultat de la capacitat de participació social en el context general i institucional en què s'insereix la comunitat. Si volem comunitats més responsables, hauríem de tenir comunitats més participatives. Desenvolupar la comunitat voldrà dir, també, desenvolupar la participació i la cultura de la participació. Però, perquè aquesta participació no es vegi ràpidament frustrada o engabiada (com ha passat moltes vegades amb els mecanismes participatius previstos dins l'entorn escolar), cal que la capacitat de decisió, les coses sobre les quals es debati i s'arribi a acords, siguin significatives per la comunitat; i això vol dir poder, poder per distribuir recursos, poder per canviar.

També fem referència a l'autoestima. I ho fem perquè és un concepte que, d'alguna manera, resumeix altres coses que hem vist. Una comunitat amb recursos i amb sensació de poder decidir sobre els seus problemes és, en principi, una comunitat amb una autoestima alta. Si la comunitat té una autoestima baixa, probablement la conseqüència serà una certa tendència a la paràlisi. S'esperarà que les solucions vinguin de fora o es tindrà una posició crítica, però poc activa, poc disposada al canvi. Evidentment, aquest és un concepte que també està molt vinculat a la percepció externa que tingui aquesta comunitat. Quan la percepció o la imatge que tingui una determinada comunitat a l'exterior sigui negativa, podem suposar que la seva autoestima serà baixa i generarà molts incentius per treballar-hi o invertir-hi. Aquest, doncs, és un aspecte important i que s'haurà de tractar amb delicadesa, ja que moltes vegades la intervenció en una determinada comunitat es justifica a partir dels greus problemes que s'hi manifesten i, precisament, aquesta intervenció externa pot reforçar la sensació difusa d'incapacitat o d'impotència i pot generar mecanismes de defensa notablement negatius. Ésser conscients d'aquest fet, doncs, és important a l'hora de pensar en les formes d'intervenció.

A partir de tots aquests elements, entenem que la comunitat-escola no es pot reduir a una institució reproductora de coneixements i capacitats, sinó que ha de ser entesa com un lloc on es treballen models culturals, valors, normes i formes de conviure i relacionar-se. Des d'aquest punt de vista, la comunitat escolar i la comunitat local s'entenen com a àmbits d'interdependència i d'influència recíproques. Per tant, podríem anomenar *escola comunitat* aquells centres caracteritzats tant per una implantació forta al territori i per una acceptació activa de la diversitat social d'aquest mateix territori, com per una forta identificació dels seus components amb un projecte de centre ben definit. Entenem que aquest tipus de centres garanteixen el servei a la comunitat en la qual s'integren i, alhora, projecten la seva activitat en aquest territori, en aquesta xarxa de comunitats. Pensem que aquest és un tipus d'escola que, a partir de la seva bona implantació en el territori, acaba essent un punt de referència no només pels seus usuaris, sinó també per la comunitat local, que el valora com un nus decisiu en la xarxa social. La seva identitat forta, probablement, li permetrà utilitzar els seus propis recursos i els recursos aliens que tingui a la seva disposició, i trobar la manera de relacionar-se amb la realitat exterior sense por de canviar les coses. Aquest conjunt de factors pot potenciar la predisposició a l'hora d'assumir més protagonisme i responsabilitat a partir d'una concepció participativa dels mecanismes de decisió i, per tant, pot fer que tingui una autoestima més elevada i, en conseqüència, menys dependència. Tot això configura una escola i una comunitat més capaces d'encarar amb èxit els reptes de futur que es plantegen en les nostres societats. El sentiment fort de comunitat es combina amb una capacitat alta de convivència i d'acceptació de la diversitat.

3 El currículum com a text de l'experiència. De la qualitat de l'ensenyament a la de l'aprenentatge

José Gimeno

De vegades, compliquem les coses per arribar a entendre la seva senzillesa, en altres casos les hem embolicades tant que ens hem oblidat que eren realment senzilles. Quan parlem del currículum, tenim aquesta sensació.

En la història de l'escolarització, la preocupació i l'interès pel *què* i el *per què* calia anar a les escoles es devia despertar des de molt aviat entre les persones que valoraven l'educació dels menors, joves o adults, intentant convertir-la en un instrument per aconseguir un propòsit, ja fos per garantir un model de ciutadà, un tipus de creient, el membre fidel identificat amb una pàtria, una llengua i una cultura, un treballador competent, un ésser ornat de sabers o de competències per pensar o, més ambiciosament, per fer de l'ésser immadur un tipus de persona modèlic. A través de l'educació s'exerceix influència –o, si més no, es creu així– sobre el desenvolupament i l'orientació que poden prendre els individus i la societat, cosa que no passa per alt a les persones que estan interessades a produir, reproduir o canviar un determinat ordre polític, econòmic, cultural, religiós, etc.

No tinc noms per identificar-les, però totes aquestes intencions han estat formes de *reproduir* éssers humans concebuts com a éssers desitjables des d'alguna escala de valors. La informació, els valors i habilitats que adquireixen els membres d'una organització social, un grup o institució no són neutres ni resulten indiferents, ja que es relacionen amb la cohesió, la supervivència i el manteniment de la jerarquia. Reproduir idees en altres persones, modelar els seus comportaments per tal d'ajustar-los a una

norma, transmetre ideals, etc. són pulsions bàsiques que els adults posen de manifest quan tenen éssers immadurs al seu càrrec. Partint d'aquesta premissa, considerem que l'educació com a fer i saber fer pràctics es nodreix de les aptituds, maneres de fer i pulsions dels adults per tenir cura dels menors i imposar-se davant seu, no necessàriament de forma violenta. L'internat i l'escolarització van oferir un marc propici per inventar procediments que desenvolupessin tècnicament la pulsio de *modelar l'altre*, marcant les línies i depurant les pràctiques que van configurar amb detalls la manera d'entendre per què s'anava a les escoles i què s'hi havia de fer.

Entrellaçada amb la pulsio reproductora, existeix la que podem anomenar *productora*, que anima i justifica la pulsio per influir sobre els menors com a forma de fer créixer o crear dins seu alguna cosa nova a partir de la seva naturalesa modelable. El platonisme entenia que es tractava de desenvolupar els gèrmens que cada ésser humà portava dins; l'ambientalisme i la il·lustració van considerar que els estímuls que ens envolten constitueixen l'aliment que construeix l'ésser humà, és a dir, són els materials que fan que els éssers humans es desenvolupin cap a cotes de més plenitud.

Les intencions dels qui exerceixen influències sobre els menors per tal que s'hi reflecteixi un determinat model d'individu, de formes de viure i de societat són variades en la cultura, en la societat i en l'entesa idiosincràtica de cada ésser humà, i també ho són les pràctiques de socialització, conducció i tracte vers els menors. L'educació real o la desitjada és plural, però l'escola és un aparell normalitzador.

El conglomerat format pel sentit de les intencions d'influir en els altres, els plans que tenim per ells i el model d'ésser humà que intentem reproduir o produir conformen el sentit de les accions educatives; delimiten el *text* –el teixit, el seu entramat i els materials que el formen– que hem creat i que anem refent constantment per educar, guiar i donar contingut a l'educació. Aquest text és el que fa que les accions amb què influïm en els menors tinguin un sentit i un contingut que les caracteritza i les fa peculiars. Aquesta orientació del sentit de l'acció no sempre és explícita, ni sempre actuem amb consciència de servir a la seva consecució –sobretot quan es converteix en rutinària–, però existeix. És el *text de la reproducció*, que diria Lundgren, i de la producció, afegirem nosaltres. És allò que omple un projecte educatiu –com a intenció– i el que li

dóna sentit i omple les seves pràctiques –la realització. Aquest text és el que ens guia, una primera concreció de la racionalitat educativa.

Així doncs, quan fem referència a les influències que s'exerceixen en l'escolaritat, aquest text l'anomenem tècnicament *currículum*: el contingut del projecte en si, els materials de la reproducció-producció d'éssers humans a través de l'educació i la direcció per desenvolupar aquest pla. En la mesura que el text-currículum és explícit, podem discutir-lo, dissenyar-lo conscientment, escollir-lo, canviar-lo, comprovar com es du a terme, etc., però sense oblidar que hi ha un text-teixit encarnat i sempre real en l'acció, perquè el sentit, l'orientació i el contingut és inherent a tota acció humana. Per tal de donar-li una expressió que distingeixi aquesta peculiaritat, hem diferenciat el *currículum implícit* o ocult de l'*explícit*. El text que es va fent realitat durant el desenvolupament de les accions d'influir sobre els alumnes (terme que prové d'una arrel que significa alimentar-se) generalment no es pot reflectir de forma detallada en el text explícit –on apareix el que volem que passi i el que pressuposem que està passant quan les coses van com pensem que han d'anar. Per tant, quan parlem, discutim o prenem decisions sobre el que volem que aparegui al text, difícilment podem contemplar tot allò que omple de significat les nostres pràctiques, ni podem tenir la pretensió d'articular –en aquest text– tots els continguts de les accions. Podríem dir que el text explícit és l'expressió d'una intenció i del contingut; els èxits de les accions són la realitat, ja que no podem predir el curs de l'acció ni els seus possibles resultats si no és a grans trets. Aquest text, a tot estirar, és una mena de partitura que representa una música però que no és música. Cal que els executants la tradueixin a la pràctica amb els instruments apropiats; la música que soni depèn d'ells.

En definitiva, educar té una finalitat i, d'aquest impuls normatiu, en deriva la necessitat de controlar l'acció educativa, vigilant què aconseguim amb el que fem, quines conseqüències tenen les nostres accions en els éssers sobre els quals influïm, a quin coneixement accedeixen els educands i a quins altres no.

De tot el que hem dit fins ara, en podem extreure alguns principis per contextualitzar algunes idees sobre com hem d'enfocar un pensament –una teoria– sobre el sentit de l'*objecte currículum*.

QUÈ ÉS L'IMPORTANT, L'ORDRE DE LES INTENCIONS O EL DELS EFECTES?

Tota acció que pretén influir sobre els altres –i l'educació n'és una– té un sentit per qui l'emprèn; en cas contrari, no és més que una rutina. L'acció d'influir a través de l'ensenyament provoca la producció i l'elaboració d'un significat en les persones que reben les accions d'influència. Un i altre –sentit per qui educa, i significat per l'educat– poden estar vinculats entre si per relacions de causa i efecte, però ambdós aspectes pertanyen a ordres diferents. Una cosa és la intenció d'aquells que volen reproduir i produir, i una altra són els efectes (elaboracions subjectives en els que reben la influència) sobre els receptors. D'aquí la impossibilitat radical de pretendre que els objectius de l'educació i de l'ensenyament corresponguin amb resultats d'aprenentatge totalment simètrics. El currículum real, com a text, està constituït per la suma dels continguts de les accions que es duen a terme amb la intenció d'influir sobre els menors; el que produeixin en els receptors o destinataris (els seus efectes) serà com el pòsit que ha obtingut el lector, que és qui reviu el seu sentit obtenint un significat. Sovint, se suposa que la intenció i el significat provocat coincideixen o han de coincidir, però la distància inevitable entre l'*ensenyament* i l'*aprenentatge* és la que hi ha entre la intenció de l'acció d'influir i el seu desenvolupament. És a dir, tenim el contingut de la influència impresa per l'agent de l'acció i la seva consegüent posada a la pràctica, per una banda, i els significats efectius que aconsegueixen els destinataris, per l'altra.

D'aquest postulat, es dedueixen algunes derivacions importants. La primera és que, si la influència efectiva sobre els menors –convertits en alumnes– és d'una naturalesa diferent d'allò que expressen les intencions i el contingut de les accions des del punt de vista de qui les emprèn, els resultats de l'educació els hem de veure i els hem d'analitzar en la manera com es plasmen (es reproduïxen i produeixen) els seus efectes en els receptors del currículum. Ja fa temps que sabem que el desplegament dels continguts i les intencions de l'ensenyament no du aparellats uns processos exactament simètrics d'adquisició d'aprenentatges. El punt de vista d'una teoria del currículum (en el sentit menys fort del terme *teoria*), si es vol apreciar allò que s'aconsegueix, ha de desplaçar el centre de gravetat de l'ensenyament cap a l'aprenentatge, dels que ensenyen als que aprenen, del que es pretén al que s'aconsegueix realment, de les

intencions declarades als fets assolits. És a dir, cal una orientació vers l'experiència de l'aprenentatge; provocar-la, enriquir-la, depurar-la, sistematitzar-la –tal com deia Dewey– sense pressuposar que s'iniciarà pel desenvolupament de l'acció de la influència. No és que calgui menysprear o substituir l'ensenyament i els que ensenyen com a transmissors, sinó que la validesa d'aquest ensenyament troba la seva prova de contrast i justificació en l'aprenentatge.

Aquesta és una formulació d'un dels principis de la *sospita epistèmica* en el pensament pedagògic: l'ensenyament no equival a l'aprenentatge, les intencions no sempre corresponen amb les pràctiques, el que volem o diem que fem pot tenir un reflex molt escàs en allò que fem realment.

El gir epistemològic vers l'alumne compta amb una tradició llarga en l'ensenyament primari i molt menys en el secundari, on –avui dia– la lògica de la matèria s'imposa amb facilitat sobre qualsevol altra consideració. En l'ensenyament secundari, el gir cap a l'aprenentatge i el procés de la construcció de significats fins i tot s'aprecia com una causa del deteriorament de la qualitat de l'ensenyament per part d'algun sector del professorat. És com si tot el que estem acostumats a fer s'estigués fent bé i no calgués considerar ni assajar altres possibilitats. Quan s'observen defectes en el sistema d'ensenyament s'atribueixen al fet que s'han deixat de fer les coses com 'quan es feien bé'. Esmentar les necessitats dels alumnes és cedir el terreny per, després, lamentar-se del declivi de l'ensenyament. Avui dia, entre nosaltres, a l'ensenyament secundari és on s'identifica més el bon text del currículum amb la bona pràctica i els bons resultats, molt més que a l'ensenyament universitari. Quan aquesta lògica falla, el motiu es busca en una altra banda (en la família, en el nivell anterior, en l'alumne i la seva manca de capacitat, o en l'esforç insuficient), mai, però, en el propi text o en l'acció dels agents que el desenvolupen i l'eduquen. La contrareforma del sistema de notació que s'ha d'utilitzar en les qualificacions duta a terme recentment pel Ministeri d'Educació del govern central del Partit Popular, sense ser una mesura amb conseqüències importants, denota el propòsit clar d'arrasar amb qualsevol rastre que suposi perdre l'hegemonia del text, un perill que –suposadament– tenien les qualificacions del tipus *progressa adequadament*, que al·ludien a processos radicats en el subjecte que creix i no al fet que dominés o no el text com una cosa substantiva.

Fins i tot a la universitat –lloc per excel·lència on van néixer, es van formalitzar i es van desenvolupar els formats dels textos curriculars durant una llarga tradició– i amb motiu de la convergència que reclama l'homologació de títols segons els acords de Bolonya, ara es comença a parlar de canviar l'èmfasi i el fet d'haver convertit els ensenyaments dels professors i el contingut dels plans d'estudi en l'eix de la seva organització docent i de les seves pràctiques quotidianes per una mirada cap a la manera com aprenen els alumnes, les experiències que han de tenir o les competències generals que haurien d'adquirir.

En lloc de preocupar-se i obsessionar-se per la *qualitat de l'ensenyament*, cal parlar més de la qualitat de l'aprenentatge. En lloc de deixar que s'imposi la idea del professor cremat cal contraposar la de l'alumne avorrit. Si considerem el que senten els alumnes, segons l'enquesta que va dur a terme la UNICEF (1999)¹ a l'Amèrica Llatina, Espanya i Portugal, el sentiment d'infelicitat és freqüent entre els menors. No se senten feliços el 30% dels infants de l'Amèrica Llatina i el 19% dels de la Península Ibèrica. En un 42% dels casos, el rendiment escolar és la causa de la insatisfacció. Quan se'ls pregunta si farien comentaris desfavorables al director de l'escola, el 57% a l'Amèrica Llatina i el 60% a la Península Ibèrica tenen comentaris desfavorables per fer a la directiva del seu centre. Els entrevistats manifesten que és més fàcil plantejar problemes quan existeix proximitat i bona relació entre els professors i els alumnes. El 70% dels menors fa comentaris desfavorables sobre els professors a la Península Ibèrica, un percentatge que disminueix fins al 51% a l'Amèrica Llatina. Aquestes dades evidencien que es produeix una insatisfacció més gran entre els espanyols i els portuguesos en relació a l'escola. L'informe de la UNICEF conclou amb aquest comentari:

A tall de conclusió –provisòria i temptativa–, podem dir que “La veu dels infants” és un instrument decisiu en l'intent de corregir una asimetria perillosa que consisteix en el fet que, mentre els que s'ocupen seriosament dels temes de la infància consideren crucials els grans problemes de la democràcia, encara són molt pocs els que s'ocupen amb profunditat dels temes de la democràcia i, al mateix temps, atorguen a la infància la importància que es mereix.

1. UNICEF (1999). *La voz de los niños. Oficina Regional para América Latina y el Caribe*. <http://uniceflac.org/espanol/voces/voces3/encuesta1.htm>

“La veu dels infants” és una manera més de confirmar allò que molta gent ja sap i repeteix: que si la democràcia és bona per als infants, els infants són bons per la democràcia.

La mirada vers l'infant va fer que aquest esdevingués un punt de referència pel pensament educatiu en general i pels enfocaments curriculars en particular durant el segle xx. La mirada cap a l'aprenentatge és la síntesi d'aquesta orientació i de l'exigència d'una societat en la qual el coneixement exerceix un paper important. Tenint en compte les opinions expressades en les discussions i preses de posició al voltant de l'anomenada llei de qualitat, tenim motius per creure en la pervivència d'alguns dels trets de les antropologies negatives que recelen dels menors i fins i tot suposen que la seva naturalesa té alguna cosa de perversa.²

La desafecció vers l'ensenyament per part de molts alumnes i fins i tot el fracàs escolar tenen relació amb el gir insuficient cap a l'aprenentatge i amb la desconsideració dels que aprenen. El fracàs no és més que el reconeixement d'un desfasament, des del punt de vista dels qui emprenen les accions educatives, entre el referent no qüestionable del text curricular i els significats que demostren que han adquirit els alumnes considerats com a deficitaris, atribuint la responsabilitat del dèficit al destinatari de l'ensenyament.

NO OBSTANT AIXÒ, EL TEXT DEL CURRÍCULUM TÉ EL SEU VALOR. QUÈ HI HEM DE POSAR?

El text curricular no és la realitat dels efectes convertits en significats apresos, però és important perquè difon els codis sobre el que ha de ser la cultura a les escoles i els fa públics. Aquest principi és vàlid quan el text que es proposa és innovador, si bé hem de moderar les expectatives infundades d'un canvi real a partir de fer públic el sentit del text; també ho és quan el text és regressiu i involutiu. Tota proposta de text és traduïda pels lectors. Quan s'interpreta, pot ser enriquida i fins i tot es poden subvertir

2. J. GIMENO SACRISTÁN (2003). *El alumno como invención*. Madrid, Morata.

les seves intencions. Un text regressiu ni tan sols diu res als lectors sobre alguna terra promesa, sinó que es limita a reafirmar la tradició tradicional –valgui l'expressió ja que, de tradicions, també n'hi ha de progrés.

En relació als textos del currículum, hem de partir de la idea que no constitueixen la terra promesa en si mateixos, però que poden ser un mapa que ens serveixi més o menys per posar-nos a caminar per trobar-la. El problema rau en el fet de ser conscients del seu valor operatiu limitat, perquè la bona partitura no és exactament la música, ni el mapa és el terreny. És útil quan bons músics amb bons instruments agafen el text que codifica la música. Si es posa massa èmfasi en el text i no es para atenció a les condicions i els agents de l'execució, es desnaturalitza el valor i el poder del text; és pensar que més que d'una partitura –continuant amb la metàfora– es tracta de les fitxes perforades de l'orgue que l'executant, amb voltes regulars de maneta, converteix mecànicament en melodies.³

Llavors, si admetem la importància que té disposar d'un bon text curricular, cal entendre que existeix una separació –pels motius que hem comentat– entre la prescripció de continguts dins el text i la seva organització pedagògica per provocar l'experiència d'on s'extrauran els significats. És als professors i a la confecció de materials a qui correspon provocar-la.

Determinar les competències dels agents que elaboren i desenvolupen els textos curriculars no és només una manera de senyalar els que tenen el poder per fer-ho, sinó que també és una manera d'aclarir les responsabilitats de cadascú. Deixem de veure en les propostes que ens ensenya la burocràcia de les administracions la font de les

3. La reforma curricular desencadenada a principis dels anys vuitanta va ser un exemple de dessacralització del text; es van començar a experimentar, sense una direcció centralitzada, noves formes d'aprendre i no només per part de l'alumnat sinó també del propi professorat. Posteriorment, el Disseny Curricular Base de la LOGSE, el 1990, en lloc de proposar-se com a base o partitura per interpretar, va oblidar que els músics no estaven acostumats ni havien après a interpretar textos curriculars i que els instruments eren els vells. Abans que el Partit Popular imposés els nous currículums, ja s'havia comprovat la inutilitat del llenguatge del text per si mateix. Els textos curriculars de la LOCE no fracassaran perquè, com a textos, no pretenen res de nou, sinó reproduir els codis tradicionals que estan ben assumits.

nostres desgràcies o el bastó imprescindible per caminar, com si fóssim desvalguts. Les administracions, amb les consultes que considerin oportunes, el diàleg i els debats públics que es creguin necessaris, en les seves prescripcions no poden anar més enllà de crear un bon text; seria inútil pretendre una altra cosa. En lloc de passar a ser una agència del seu desenvolupament, haurien de crear condicions i proporcionar mitjans, però no pas suplir les funcions dels intèrprets, més enllà d'il·lustrar amb exemples convincents les novetats del text.

Creiem que, essencialment, el text ha de contenir una valoració de la cultura com a font de l'experiència i dels significats de l'aprenentatge que cal obtenir. S'ha de valorar molt positivament la funció de l'escolaritat com a font de cultura que ha de transformar-se en coneixement, en sabers que han de convertir-se en capacitats, habilitats, maneres de pensar i interpretar el món, en formes d'expressar-se i de ser. Una orientació que s'oposa tant a la visió que considera que el presumpte valor potencial dels continguts justifica *per se* la seva exigència als alumnes –independentment de com siguin assimilats– com a la idea romàntica que l'alumne és un ésser que s'autodesenvolupa nodrint-se espontàniament dels estímuls externs. La racionalitat pedagògica radica en el domini de les claus perquè, partint d'una selecció rellevant del saber o de la cultura, aquesta sigui incorporada significativament per l'aprenent amb mètodes raonables i motivadament. La mirada pedagògica filtra i tradueix continguts, no prescindeix d'ells.

Cal deixar ben clar que els objectius educatius respecte dels continguts no es poden circumscriure als marcs establerts per les tradicions de les assignatures, que no són sinó el resultat d'unes tradicions que poden i s'han de canviar.

Textos de continguts de l'educació i del currículum

Quan les consideracions que fem sobre el text curricular i la tasca de confeccionar-lo i implantar-lo s'imposen per sobre del significat dels aprenentatges –i un cop ha perdut el caràcter general de ser un *text de l'educació*–, estem assistint a la pèrdua del paper del *subjecte* com a referent essencial en l'educació i de l'ensenyament, a favor de l'utilitarisme eixalat, de la professionalització dels currículums i del domini del mercat

per sobre dels valors desinteressats de l'humanisme i de l'aprendre pel gust de voler saber. Aquesta pèrdua tampoc no és aliena a una interpretació restrictiva del dret a l'educació, especialment en l'ensenyament obligatori.

A l'educació, li hem concedit la possibilitat que serveixi per desenvolupar l'ésser humà com a individu i com a ciutadà, la seva ment, el seu cos i la seva sensibilitat. Així doncs, cal un text i una acció holística, amb una cobertura àmplia, per desenvolupar a les escoles. L'esperança que, així, millori la dignitat humana fa de l'educació un bé moralment desitjable i un dret de tots els individus. Cal evitar la sinècdoque de convertir l'ensenyament de continguts en l'única meta de les escoles i el fet que els docents es percebin a si mateixos (com a professionals) com a *ensenyants* del text curricular i, com que són això i només per això, se sentin *educadors* i no al revés: sentir-se docents perquè es consideren i són educadors. S'ha de partir del principi que els objectius i, per tant, les funcions de l'educació escolaritzada són més àmplies del que es reconeix normalment com a *continguts* del currículum. Aquesta observació serveix per no perdre de vista aspectes essencials pels quals cal vetllar dins els centres i les aules. El currículum conté un projecte educatiu al servei del qual trobem les assignatures i la feina del professorat.

En l'aplicació de la LOGSE, es distingia el *projecte curricular* del *projecte educatiu*. La utilització d'aquesta denominació no despertava gaire simpaties dins l'esquerra, que veia en aquesta expressió la significació imposada pels centres privats per singularitzar-se, al marge del sistema públic. La investigació educativa sobre les *escoles eficaces* o *centres de qualitat* –tal com diuen ara– ens va mostrar que els centres que treballen d'acord amb un projecte educatiu (que no és el mateix que dir que es té un projecte o que burocràticament s'exigeix tenir-lo) no només generen més satisfacció, sinó que són més eficaces en l'assoliment de resultats acadèmics, que són producte del desenvolupament del currículum. Contemplar la possibilitat d'un *projecte curricular* al marge d'un altre projecte educatiu va ser un tecnicisme innecessari que, a més de confondre allò que va i ha d'anar unit, condueix a entendre el currículum al marge d'*allò que és educatiu*; i això –en definitiva– acaba interpretant-se com una reducció de l'educació a l'ensenyament de les matèries o assignatures.

En el seu desenvolupament pràctic, el currículum no pot deixar de pretendre –més enllà de figurar al text– la consecució, almenys, dels següents objectius de caràcter educatiu (encara que els resultats que s'aconsegueixin mentre els perseguim no siguin quantificables pels analistes tecnocràtics de la qualitat). Considerem que constitueixen drets de l'alumnat; com a drets, es converteixen en obligacions pels professors tancats en la seva assignatura:

- Ampliar les possibilitats i els referents vitals dels individus, parteixin d'on parteixin. Créixer i obrir-se a móns de referència més amplis és una possibilitat per tothom, encara que ho sigui de manera diferent i en mesures desiguals.
- Fer dels menors ciutadans solidaris, col·laboradors i responsables, provocant que tinguin les experiències adequades i essent reconeguts com a ciutadans mentre s'eduquen.
- Fonamentar actituds de tolerància en l'estudi de les matèries, fet que implica la transformació d'aquestes matèries.
- Refermar en els alumnes principis de racionalitat en la percepció del món, en les seves relacions amb la resta de gent i en les seves actuacions.
- Fer-los conscients de la complexitat del món, de la seva diversitat i de la relativitat de la pròpia cultura, sense renunciar a valorar-la també com a seva; la de cada grup, cultura, país, manera de viure, etc.
- Capacitar-los per la deliberació democràtica.

Així doncs, queda clara la distància semàntica entre la càrrega transformadora que suposa aquest ventall de propòsits i el fet d'haver reduït l'educació a l'escolaritat preocupada per un èxit escolar, cosa que genera un *abisme teleològic* que empobreix la idea de l'educació.

Els continguts no són fites sinó materials per fer competents els que aprenen

El contingut no és una cosa que s'absorbeixi –tal com fa un teixit amb l'aigua– i que es pugui tornar a recuperar oprimint-lo o que, simplement, s'evapori deixant incòmode la seva capacitat d'absorció, sinó que –educativament– és una cosa valuosa perquè

s'absorbeix i es converteix en teixit. L'important, doncs, és la qualitat o la competència amb la qual dota a l'aprenent. No es tracta de substituir els continguts pels processos, com s'ha dit alguna vegada, o pel no res i el buit cultural, tal com els agrada dir a alguns crítics del sistema educatiu actual i defensors enyorats d'un passat que mai no ha existit o que, si hagués existit, seria de molt pocs⁴. Amb el terme *competència*, volem significar no tant el fet de ser un bon coneixedor d'una tècnica, una disciplina o una art, sinó que li donem el sentit de *tenir aptitud*. Tot i que el terme està molt viciat per l'ús que se n'ha fet en el context de la formació professional, quan s'al·ludeix a l'adquisició de destreses pràctiques –i per la seva aplicació a l'anàlisi de tasques de llocs de treball– en alguns àmbits es rescata el seu ús per senyalar amb un altre nom les capacitats generals.

En el marc de la Unió Europea, s'està desenvolupant una iniciativa de convergència que tendeix a homologar els sistemes educatius al voltant d'una relació de competències bàsiques o objectius estratègics⁵, reclamats pel procés de globalització i les seves manifestacions en els àmbits cultural, polític, econòmic i mediambiental.

Reconeixent el paper que juga el coneixement en el desenvolupament econòmic, en la prosperitat cultural i en la satisfacció personal, i tenint en compte la necessitat de

.....
4. Veure l'entrevista feta a Rodríguez Adrados a *El País* (22-9-03) on, a la pregunta de si les reformes educatives premien la utilitat dels sabers per sobre d'altres valors i continguts, l'entrevistat respon: "El gran problema és que, a resultes de tot aquest procés, s'ha estès l'ensenyament, però rebaixant els nivells. S'han substituït continguts per allò d'"aprendre a aprendre". No avorrir els alumnes, treure tot el que requereix massa esforç, començar a explicar la geografia pel que tenim més a prop, no per l'Amazones o pel Nil, sinó pel Manzanares. Per mi, això és empobriment i reduir-se al més petit, perquè hi ha moltes coses que no podrà conèixer l'alumne, a no ser que li donem dades, pistes, estímuls, informació. En el llibre, explico l'anècdota de la meua entrevista amb el director general, José Segovia, al qual jo vaig dir l'any 1984, a propòsit del Llibre Verd: "Baixaran els nivells". Ell em va contestar que el que jo pretenia salvar eren "coneixements inerts" i que per saber aquests coneixements ja hi havia les enciclopèdies, la televisió. Avui, en aquesta llista, hi podríem afegir Internet, on apareix tot l'humà i el diví. Però, fins i tot per utilitzar Internet cal tenir coneixements, saber jerarquitzar, classificar, tenir determinades dades prèvies per saber situar les coses en el seu context i distingir el que és important del que no ho és".

5. Veure *Competencies. A developing concept in general compulsory education*. 2002. (http://www.eurydice.org/Doc_intermediaries/analysis/en/frameset_analysis.html).

transferir el coneixement rellevant a competències bàsiques que facilitin la ràpida adaptació a un món canviant, s'aprecia la urgència de determinar de quina manera ha d'estar capacitat l'adult del futur per un procés d'educació permanent i què ha de fer l'educació per aconseguir-ho.

Per transformar els continguts en nutrients de les capacitats caldria que, al text curricular, se seleccionessin continguts rellevants i s'articulessin –almenys– a partir dels principis següents, que els farien més educatius:

- a) Considerar àmpliament els continguts essencials i rellevants dels diferents camps culturals del saber, la tecnologia, les arts i les formes d'expressió i comunicació.
- b) Considerar les matèries, en la mesura del possible, com a territoris controvertits.
- c) Establir les connexions interdisciplinàries possibles entre les àrees i les assignatures: per entendre millor la realitat, l'existència d'interaccions entre les dimensions de l'experiència humana; per aplicar el coneixement a la resolució de problemes; per explicitar connexions en la gènesi històrica dels diferents camps del saber; per descobrir interdependències epistèmiques i metodològiques, etc.
- d) Desenvolupar competències transversals, com la lectura, els hàbits de treball, etc. A totes les àrees, cal llegir i interpretar textos. A més, caldria que es cultivés la lectura no sotmesa a l'estudi i al treball en tasques acadèmiques. Cada dia s'hauria de llegir alguna cosa pel sol fet de llegir, un text escollit lliurement per l'estudiant i sense més avaluació que la comprovació de l'exercici o no de la seva pràctica.
- e) Capacitar pel coneixement i l'anàlisi de les diferents activitats humanes i les diferents maneres de viure.
- f) Conscienciar sobre temes i problemes que ens afecten a tots, en un món globalitzat: l'ordre mundial, la fam, l'esgotament dels recursos, la superpoblació, la contaminació, la desigualtat, l'emigració, etc.
- g) Adoptar una perspectiva pluricultural en tots els continguts, quan sigui possible, per tal de transmetre un sentit de la cultura com a gresol mestís d'aportacions múltiples i conscienciar sobre la diversitat humana, base del respecte i la tolerància vers les diferències.
- h) Analitzar i valorar les contribucions més destacades al progrés humà com la vela, el mòbil, la impremta, l'aspirina, la penicil·lina, la volta, la democràcia, etc.

- i) Extreure continguts i directrius de la narrativa sobre la ciutadania en democràcia per a qualsevol assignatura, per a qualsevol professor i per cada acció.

A CADASCÚ EL QUE LI ÉS POSSIBLE I LI CORRESPON, DE CADASCÚ SEGONS LA SEVA RESPONSABILITAT

Dissenyar els textos curriculars i desenvolupar-los és competència de diversos agents en el nostre mapa polític i d'acord amb una llarga tradició que no s'ha modificat en les seves línies generals, tot i que ha experimentat canvis importants. A Espanya, com a molts altres països, els primers redactors del text curricular, i els més visibles, són les administracions, amb tots els seus aparells burocràtics, tècnics i experts.

Les administracions educatives, per altra banda, es debaten en una mar de contradiccions i de conflictes en relació als temes curriculars. Però la seva acció no deixa de traslluir el fet que comptem amb una tradició de control i intervencionisme burocràtics basats en una regulació del sistema educatiu que se centra més en els processos (en què es fa) que no pas en els resultats (en què s'aconsegueix). I això ha fomentat una notable proclivitat a la regulació del text curricular i el seu desenvolupament, tot despreocupant-se –per exemple– de les desigualtats que mostren els resultats i de les arbitrarietats que s'amaguen sota algunes diferències en els rendiments acadèmics. En el seu afany per condicionar *el que es fa*, s'arriba a concretar, per exemple, quin autor i quina lectura han de fer els estudiants en una determinada assignatura.

Controlar els continguts del text curricular que hauran d'aprendre els menors a les aules constitueix l'exemple d'un poder l'exercici del qual es justifica a través de raons que al·ludeixen a uns motius generalment ben intencionats i confessables (com pot ser el fet de proporcionar coneixements indispensables, oferir una informació adequada, defensar els alumnes –com deia Stenhouse– dels mals professors, garantir la continuïtat d'una cultura, etc.). Però aquesta intervenció també es pot pretendre i es pot dur a terme per altres motius menys confessables o no explícits (com en el cas de voler mantenir el suport a unes creences religioses, sostenir un determinat ordre moral i polític, assegurar la presència de continguts pertanyents a una determinada corporació

acadèmica o professional, etc.). El simple fet que durant el temps d'escolarització no es pot aprendre tot allò que val la pena o es considera important d'adquirir obliga a fer una selecció; i la selecció s'ha de fer amb algun criteri. A qui correspon fer-ho i amb quin criteri?

Tot sistema o xarxa de difusió del coneixement i el saber emmagatzemats que la humanitat ha descobert i ha posat en funcionament —ara es diu *de la informació*— ha comptat amb els seus mediadors i els seus mecanismes de control entre el saber dipositat i els possibles destinataris i ha donat lloc a l'establiment dels corresponents mecanismes de vigilància i fins i tot de censura. Això passa en les relacions interpersonals entre adults i menors, perquè són un mitjà de transmissió, que es regeixen per criteris i valors que varien d'unes cultures a unes altres i entre classes socials.

Tot just arribada la impremta a Espanya, el 1502, els Reis Catòlics van promulgar una pragmàtica, a Toledo, segons la qual es prohibia imprimir i vendre llibres sense la llicència dels residents de cancelleries o bisbes. El nou invent constituïa un instrument poderós de difusió de temes i estava orientat a un públic, cosa que des dels seus inicis va preocupar els que havien tingut el control del pensament dipositat en l'escriptura. S'inaugurava la censura del que es publicava (d'allò que era accessible al *públic*) a Espanya, que havia exercit el Sant Ofici amb tanta dedicació, condemnant a mort els impressors i llibreters que vulneressin aquest mandat. Un edicte imperial de Carles V va ordenar que tots els llibres de Luter i els seus adeptes fossin retirats de circulació i cremats públicament. Afegia que qui imprimís o distribuís llibres herètics seria considerat com a reu de traïció. No es podria publicar res sense la censura eclesiàstica exercida per censors nomenats per les autoritats de l'Imperi, i es demanaria el nom i l'adreça de l'impressor, al qual s'exigiria —també— la llicència imperial. Es va obligar els llibreters a exhibir a les seves botigues una llista de tots els llibres prohibits i a disposar d'un catàleg del nombre de llibres que emmagatzemaven. Al nostre país, l'Església catòlica va exercir la potestat de vigilar l'edició de llibres escolars fins la meitat del segle XX, aproximadament, i la seva publicació requeria l'obtenció prèvia del *Nihil obstat, imprimatur* (que vol dir: no hi ha inconvenient, que s'imprimeixi).

Els revolucionaris francesos ben aviat es van adonar que, amb la facilitat amb què es podien tirar pamflets, qualsevol podia comunicar les seves idees polítiques i *trair* la veritat revolucionària.

Aquests precedents de formes dures de control es van exercir durant el franquisme en la regulació dels llibres de text, tot i que la seva mentalitat intervencionista secularitzada i suavitzada s'ha mantingut pràcticament fins avui. Un decret publicat el 1974 estableix que:

“La utilització de llibres i en general de tot material didàctic destinat a qualsevol àrea o activitat de l'educació pre-escolar, general bàsica, formació professional de primer i segon grau i batxillerat requerirà, pel que fa a contingut i preu, l'autorització del Ministeri d'Educació i Ciència.” (B.O.E. de 13-IX-1974).

L'ordre ministerial del mateix any especificava la llista del material objecte d'aquesta autorització preceptiva per poder ser utilitzat: “... guies didàctiques del professor, llibres de l'alumne, llibres de biblioteca d'aula i qualsevol altre material escolar, encara que no pertanyés a cap dels grups esmentats, que calgués per la labor docent, com ara col·leccions de làmines o models, diccionaris, atlas, material de pas per als mitjans audiovisuals i altre material científic.”(B.O.E. de 16-XII-74).

El 1992, el Ministeri d'Educació del govern socialista va abordar la reforma d'aquesta legislació obsessionada amb la vigilància del que poden llegir els estudiants i va orientar el control més clarament cap als aspectes pedagògics dels processos d'ensenyament, tot donant diverses directrius que van recollir els currículums promulgats.

“Els projectes editorials –estipula el decret regulador– aportaran de forma explícita l'organització i distribució dels objectius, continguts i criteris d'avaluació, i també els mètodes pedagògics pertinents contemplats en els reials decrets que estableixen el currículum dels ensenyaments corresponents. Així mateix, el tractament dels continguts atindrà la distinció de conceptes, procediments i actituds sobre la qual s'organitza el currículum.”

Es reconeix una autonomia més gran a les editorials i als professors per confeccionar els seus propis materials utilitzats pel seu ensenyament, pel senzill mecanisme que el tràmit d'aprovació que s'aplicava fins ara entén que la vigilància ministerial no pot abastar tots els escrits que poden entrar a les aules (“El que disposa el present reial decret –diu la norma–, (...) no s'aplicarà a la producció editorial que utilitzin professors i alumnes com a material de suport i que no estigui destinada de manera específica al desenvolupament d'una determinada matèria o àrea del currículum.”).

Tenint en compte la tradició que tenim en relació a la política del currículum, crec que cal recordar la prevenció de no fer pedagogia amb el Butlletí Oficial des de les administracions, no intervenir en el disseny més enllà del que és estrictament necessari i propi de la seva responsabilitat i no posar obstacles inútils a la informació. Fer-ho és ineficaç, limita els professors i els fa oblidar la responsabilitat respecte de la seva pròpia pràctica, oficialitza modes efímeres, crea inseguretat, confusió, etc. Aquesta temptació és molt més poderosa si tenim en compte que els administradors ocupats en aquests temes acostumen a ser professors.

El paper de les administracions és el de regular, facilitar, avaluar i mitjançar entre el sistema escolar i els agents que creen coneixement i cultura en general, responen a les necessitats de la societat i del bé comú, com a garantia de protecció de la nacionalitat científica, de valoració del llegat cultural, de la igualtat, la no discriminació, l'autonomia de professors, la llibertat de pensament dels estudiants i la convivència democràtica en un món que requereix esquemes complexos i canviants per poder ser comprès i actuar responsablement en el seu si.

A l'Administració, li corresponen les funcions de regulació de mínims, de provisió dels mitjans oportuns, de formació del professorat i de control de la política desenvolupada. Les orientacions científiques i tècniques-pedagògiques s'han d'establir a través del diàleg dins la societat civil relacionada amb l'educació: professorat, especialistes, intel·lectuals, tècnics, representacions de mares i pares i altres instàncies socials.

EL NOSTRE CREDO EDUCATIU PARTICULAR PEL CURRÍCULUM. PRINCIPIS PER A LA TRADUCCIÓ PEDAGÒGICA DEL TEXT EN PRÀCTIQUES

En el *desenvolupament* del currículum, la pedagogia adopta el paper de proveïdora de principis orientadors de la pràctica, traduint els continguts en funció de finalitats generals segons les peculiaritats dels subjectes. No són criteris autònoms, sinó principis per transformar la cultura rellevant seleccionada en aprenentatges significatius que s'han d'aplicar en situacions concretes, motiu pel qual resulta difícil entendre la seva operativitat sense exemplificar-los. Per això, entre altres motius, no es poden regular en el currículum prescrit per a tothom, ja que operen en el que anomenem *currículum en acció*. Ens semblen interessants els suggeriments següents:

- a) Aprofitar la varietat de les fonts d'informació, cultura i estudi que ofereix la societat del coneixement: escrits, imatge, so... per sortir de les limitacions del llibre de text.
- b) Considerar la vida quotidiana i els recursos de l'entorn proper per relacionar l'experiència del subjecte amb els aprenentatges escolars sense caure en els localismes curts de mires.
- c) Organitzar globalment els continguts en unitats complexes que exigeixin la coordinació de professors i fins i tot la docència en equip. A més de les connexions interdisciplinàries de continguts, es poden ajuntar activitats i mitjans en unitats temàtiques d'una certa complexitat i durada en el seu desenvolupament.
- d) Estimular i exercitar les diferents formes d'expressió en les realitzacions o treballs dels alumnes.
- e) La motivació vers els continguts i activitats no és una cosa que es pugui pressuposar ni sorgeix normalment de manera espontània, cal provocar-la amb un ensenyament interessant. Cal, doncs, buscar i promoure les motivacions permanents cap a l'aprenentatge i les actituds positives vers la cultura, com a forma d'ensenyar a *aprendre a voler aprendre*.
- f) Explotar tots els tipus d'aprenentatges possibles en cada unitat: coneixements, habilitats, hàbits, adquisició d'actituds i valors, etc.
- g) Cultivar les virtuts o hàbits intel·lectuals com l'obertura, fonamentar l'opinió, el

contrast dialogat d'opinions, l'afany en la recerca de la veritat, la provisionalitat i la relativitat del saber que es reconstrueix constantment.

- h) Exercitar les virtuts socials com la tolerància, la cooperació, l'ajuda, etc.
- i) Atendre les necessitats de compensació immediata i com a estratègia de vigilància contínua: evitar llacunes, reforçar competències bàsiques, etc.
- j) Reconèixer i estimular la pràctica dels valors, opinions i manifestacions de la individualitat i l'autonomia de les persones menors, dins d'un ordre presidit pel respecte cap als altres i cap a la necessitat d'un ambient de treball productiu i motivador.
- k) Donar continuïtat curricular al llarg de períodes, cicles i graus, i respecte a la progressivitat dels graus d'exigència, d'acord amb les necessitats individuals.
- l) Els centres educatius no són els únics recintes on es connecta amb la cultura o la informació aprofitable en el desenvolupament del currículum.

Fins aquí, hem repassat i indicat temes que no integren cap teoria comprensiva del currículum, ni tampoc hem explicat moltes idees que no haguem manifestat i comentat en algun altre lloc anteriorment. Valgui, el que hem dit, com l'oferiment d'algunes notes per recordar problemes que considerem importants i que poden incitar a la discussió.

4 Organització i gestió dels centres educatius

Joaquín Gairín

Orientar millor les organitzacions, clarificant les seves finalitats i funcions en relació a les demandes socials i dels usuaris, i donar un nou sentit als processos organitzatius, creiem que són les claus per millorar el seu funcionament i la seva utilitat, preparant-les per millorar la seva realitat i oferir un servei millor a la societat.

EL SENTIT DE LES ORGANITZACIONS

La concepció instrumental de les organitzacions segueix sent vàlida actualment; això no obstant, cada cop es matisa més la seva funció promotora del canvi intern i impulsora de la transformació social.

Els centres com a estructures de síntesi

Sovint els centres educatius s'identifiquen com a sistemes oberts que mantenen relacions amb l'entorn a dos nivells: el sistema escolar i el sistema sociocultural pròxim. Paral·lelament, es produeixen dinàmiques internes (sistema tancat) que en interacció amb les anteriors generen relacions imprevisibles, al mateix temps que delimiten les diferències entre els centres educatius i les diferents tipologies existents.

Les relacions del sistema escola amb el sistema escolar són estretes i normalment queden definides mitjançant els processos legislatius, establint una relació de dependència inversa entre els processos de normativa (lleis, decrets, reglaments, etc.) i d'autonomia existents. Aquesta relació no és mimètica i pot venir viciada per l'actuació dels mateixos centres.

Les relacions amb l'entorn pròxim es poden qualificar inicialment de dinámicoequilibrades en permetre compensar o contraargumentar les pressions homogeneïtzadores exercides per l'entorn més general. Identifiquem una tensió dinàmica, no exempta de conflictes, entre escola i entorn, que es manifesta en múltiples situacions. Una de les més evidents és, potser, la separació que hi ha entre escola i no-escola, entre dins i fora; una altra, es vincula a potenciar els centres escolars com a instàncies de participació.

Podem així considerar les organitzacions educatives com un encreuament de camins on conflueixen multitud d'interessos i respostes internes i externes. El currículum que s'hi desenvolupa resulta ser la síntesi pràctica d'aspiracions de naturalesa i contingut diversos.

Els centres educatius amb estructures de progrés

Les organitzacions són construccions socials de i per a la societat. No obstant, el seu funcionament genera dinàmiques internes que poden fer perdre aquest objectiu. Moltes d'elles, centrades en els interessos d'algun estament dominant en la presa de decisions o en un funcionament basat en processos repetitius, resultat de formes burocràtiques d'organització, es converteixen així en anacròniques i fins i tot involucionistes en relació al canvi social o cultural existent o pretès.

La construcció de la ciutadania com a objectiu bàsic de l'educació

L'organització i el funcionament de les societats ha estat marcada històricament per determinades estructures de poder o formes de domini que han delimitat les seves formes de funcionar i les possibilitats de desenvolupament personal i social. Així, el poder d'influència i decisió de la religió i els militars en els països més desenvolu-

pats va ser substituït el segle passat per la ideologia i, posteriorment, per la política i l'economia. Hi ha una pèrdua de protagonisme, tot i que no necessàriament sigui de capacitat d'influència.

Actualment, el desenvolupament i la implantació de processos participatius i de societats democràtiques que s'han donat en les últimes dècades permet entreveure una altra font de poder: la ciutadania o la prevalença i el poder de la societat civil sobre un altre tipus d'estructures.

La ciutadania, com a objectiu bàsic de l'educació, s'ha d'entendre com el conjunt de qualitats que identifiquen les persones d'un lloc determinat. Inclou un conjunt de drets i deures i comporta un compromís amb ells i amb els valors que defensen. Comporta o suposa, d'altra banda, una certa valoració moral (no és un bon ciutadà el que no respecti les normes que hem establert) i un contingut afectiu (implicació emotiva amb els contextos i les persones que comparteixen els mateixos plantejaments).

En aquest plantejament s'entreveu un ideal que fa referència a una ciutadania integradora i capaç de vèncer l'exclusió persistent de molts en nom dels interessos d'uns quants. Es diria que, independentment de l'origen (social, cultural, geogràfic...), de la ideologia (religiosa, política...) o de les circumstàncies personals, tots i totes es comprometen a respectar i desenvolupar uns valors determinats que tenen a veure amb els drets individuals (intimitat, llibertat...) i col·lectius (autodeterminació, respecte a la cultura pròpia...), al mateix temps que amb el cultiu de valors col·lectius com la col·laboració, el compromís, la cultura del diàleg i la solidaritat.

Subjacent a tot això hi ha la idea de l'educació com a repte de la socialització, que permet, sota una idea profundament humanista, l'adquisició i el manteniment del capital humà necessari per al govern de les societats. La formació, sigui quin sigui el context al qual ens referim, ha de garantir actituds, comportaments, competències i valors la correcta adquisició dels quals es considera essencial per a l'adveniment de patrons més alts de convivència. Aquesta formació es fa encara més necessària en la realitat actual i futura, en què cal evitar fractures socials profundes que erosionin la cohesió i la igualtat social que poc a poc volem consolidar.

Entenem que el futur no depèn només de l'evolució dels sistemes productius, també depèn de la vitalitat dels valors i de les actituds ciutadanes que el dirigeixen i l'alimenten. Aquí és on l'educació adquireix sentit com a projecte col·lectiu conscient i intencional, com a expressió de la utopia que volem aconseguir i com a metodologia per aconseguir-la.

Prioritzar principis superant només les preocupacions tècniques

La prioritat de promoure bons ciutadans abans que només bons tècnics o professionals excel·lents i l'assumpció del paper transformador de l'educació es menciona sovint entre els estudiosos, però no sempre s'explicita en el moment de definir les polítiques educatives.

Davant de plantejaments “pretasament instrumentals i objectius” defensem la proposta d'una escola sustentada en valors, autònoma i autòctona, oberta i compromesa, actualitzada i crítica, participativa i democràtica, una escola per a les oportunitats i que es planteja com a polítiques transversals d'enfortiment del lideratge, el desenvolupament professional del professorat, la implantació de les tecnologies de la informació i la comunicació i la millora permanent (Gairín, 2003).

Existeix subjacent la idea de promoure una escola ètica i de qualitat per a tots els ciutadans. Això inclou una aposta per una escola democràtica en els seus objectius, processos i finalitats, reflexiva i autocrítica, comprensiva i no elitista, inclusiva i no només integradora, equitativa i no igualitària, atenta a la diversitat, plural i no doctrinària, competent i no competitiva, dialogant i participativa, i compromesa amb l'entorn i la millora social, com correspon a una visió progressista de l'educació i de la formació que l'acompanya.

Aquesta visió assumeix que el pivot fonamental de l'educació és l'escola, sempre que intervingui des d'una perspectiva oberta i compromesa. Entén que l'educació ha de promoure el canvi i impulsar valors democràtics com la solidaritat, la cooperació, la cohesió i la igualtat; així mateix, els centres educatius han de contribuir al foment d'aquests valors i a l'establiment de xarxes socials democràtiques, cohesionades i

solidàries. Comporta, així mateix, la idea de l'escola com a servei públic, en estar oberta a tota la ciutadania (independentment de la seva classe social i del seu potencial econòmic), tenir un caràcter públic (gestió i activitats obeeixen a criteris públics), ser plural ideològicament i culturalment, implicar-se en la construcció d'una societat més justa i igualitària i defensar i cultivar valors universals com la justícia, la solidaritat, la tolerància i l'equitat.

No obstant això, creiem que la realitat està lluny d'aquests propòsits. Els efectes de les polítiques neoliberals en el món educatiu s'han traduït en reformes educatives més orientades a la qualitat que a la democratització i expansió de l'educació. Els resultats d'aquests plantejaments a nivell internacional no semblen haver aconseguit fins al moment el que pretenien i han mostrat la seva eficàcia negativa en relació a la igualtat d'oportunitats per a tota la població (Carnoy, 1999). L'exclusió social, la desigualtat entre centres educatius i la concentració dels problemes educatius en determinats contextos són alguns riscos d'aquesta política educativa.

Es tracta de preparar a través de la formació ciutadans que tinguin un coneixement global i contextualitzat dels temes (a vegades, dificultat per l'especialització de les disciplines), que aprenguin a afrontar les incerteses, a compartir i consensuar plantejaments i a comportar-se des d'una plataforma ètica i democràtica, en la línia dels set sabers mencionats per Edgar Morin (1999). Paral·lelament, cal reforçar els mecanismes de control que ens permetin verificar la pràctica dels valors que desitgem. Alguns principis rectorals a considerar farien referència, per exemple, a: igualtat d'oportunitats d'accés a les accions formatives; discriminació positiva a favor de col·lectius especials; complementarietat i coordinació de les accions formatives; foment de la participació dels implicats; gratuïtat; qualitat del servei; proximitat, i adequació a les persones usuàries (Gairín, 2003).

Els centres com a contextos de gestió i de realització personal

Regides per valors i connectades a demandes internes i externes, les organitzacions han de revisar si les seves formes de funcionament són les més adequades als propòsits establerts.

Les organitzacions en la línia de la modernització de l'Administració

Els canvis socials, culturals i econòmics, als quals no és aliena la societat del coneixement actual, exigeixen un canvi de paradigma en els processos de gestió. Si abans les actuacions es basaven en la fidelitat a la norma i en el control del seu compliment, ara es pren també en consideració la capacitat de donar respostes creatives a situacions noves o situacions existents que s'han d'interpretar des de les noves perspectives.

El canvi i l'adaptació permanents es consideren factors estratègics que poden diferenciar les organitzacions. La capacitat i responsabilitat d'aconseguir resultats i qualitat, per donar satisfacció a l'usuari d'un servei, es posa davant de la responsabilitat relacionada amb el compliment de les normes, que es consideren instrumentals.

Aquest plantejament substancial és la base de la construcció d'unes organitzacions transparents i receptives, base del procés de modernització que força el canvi de les institucions i dels seus membres per adaptar-se als nous requeriments de la societat i dels seus ciutadans.

La lògica de la modernització de les administracions apunta, segons Croizier (1996:30-32), a quatre elements essencials: la capacitat d'innovar passa a ser la qualitat principal per damunt de la capacitat de racionalitzar; la inversió de la relació qualitat-quantitat; el recurs humà resulta substancial, i la capacitat d'innovar depèn cada dia més de la qualitat i de la pertinença de la inversió immaterial (participació i identificació amb una cultura organitzativa forta).

Avançar en aquesta idea no és fàcil ni generalitzable. S'exigeix d'estructures poc verticals, on el treball per equips i projectes s'imposa a la mera activitat organitzativa i estructurada de dalt a baix, de la transversalitat d'actuacions, la polivalència del personal i la flexibilitat en la prestació dels serveis assignats.

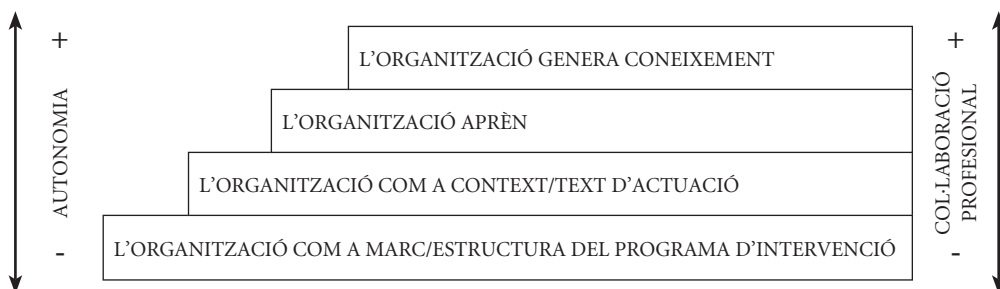
Els nous rols de l'organització

La situació de les organitzacions sol ser diferent encara que ens moguem en un mateix context sociocultural. Això no obstant, des d'una perspectiva analítica, podríem

considerar que les organitzacions presenten diferents estadis de desenvolupament (vegeu gràfic 1).

Gràfic 1.

Estadis relatius al paper de les organitzacions



Font: Gairín, 1999.

El primer estadi s'identifica amb la situació que assigna un paper secundari a l'organització. L'important és el programa d'intervenció i l'organització resulta ser el continent que, segons com s'adeqüi, podrà facilitar o no el desenvolupament del programa. El paper assignat a l'organització resulta ser així subsidiari i fàcilment substituïble; de fet, el programa podria donar-se en un altre marc d'actuació, si es decidís així, i la formació pretesa no se n'hauria de ressentir necessàriament.

El segon estadi implica una posició activa per part de les organitzacions. Existeixen plantejaments institucionals explícits, com ara projecte institucional, projecte educatiu, projecte socioeducatiu, programa d'intervenció o altres, que defineixen les metes de l'organització que es volen aconseguir. Aquest compromís exigeix una presa de consciència col·lectiva que obliga a reflectir compromisos més enllà de l'espai educatiu o de l'acció individual de l'educador.

Però més enllà de l'existència i realització de projectes, podem entendre com un compromís de les organitzacions el fet d'institucionalitzar els canvis que es vagin plantejant progressivament. L'existència de mecanismes d'autoavaluació institucional i d'un clar compromís polític amb el canvi són ara imprescindibles. L'organització que s'autoqua-

lífica, també anomenada organització que aprèn, se situa en un tercer estadi al qual poques institucions arriben i és que instaurar, aplicar i utilitzar mecanismes d'avaluació en la perspectiva del canvi exigeix actituds personals i de processos de seguiment i avaluació que xoquen amb la nostra tradició i forma de fer en les organitzacions. El desenvolupament de l'organització es basa en el desenvolupament de les persones i en la seva capacitat per incorporar noves formes de fer a la institució en què treballen.

Considerar les organitzacions com a creacions socials exigeix una relació forta amb l'entorn, que es pot materialitzar de maneres molt diverses: intercanvis mutus, obertura a noves activitats, préstec de béns, etc. El que és significatiu no és només l'intercanvi d'experiències, tot i ser important, sinó la capacitat d'influència que té el coneixement subjacent. El quart estadi representa el compromís institucional amb la transmissió a altres organitzacions del coneixement après, entenent-lo més com la filosofia i esquemes de referència que com una mera informació sobre les activitats realitzades.

Millorar una institució en les perspectives comentades no és una feina fàcil, ja que a més dels problemes estructurals existents i relacionats amb l'autonomia real de les institucions, ens movem en inèrcies personals i institucionals que dificulten el compromís col·lectiu, el treball cooperatiu, l'autoavaluació i la difusió i contrastació del que s'ha après com a requisits necessaris per a la millora.

La utilització de l'organització amb un nou sentit ens enllaça amb gran part de les propostes que es fan sobre els nous reptes de les organitzacions. Apuntem amb Cuesta (s/d) alguns d'aquests reptes que fan referència a: organitzacions obertes, organitzacions com a projecte col·lectiu, organitzacions virtuals i organitzacions amb valors propis. També es mencionen com a referents la vitalitat, el lideratge, el coneixement, la gestió social de l'organització i els professionals.

Aquesta imatge de les organitzacions com estructures adaptables enllaça amb la idea que cada institució ha de buscar el seu camí i que, segurament, no n'hi ha dos d'iguals. No obstant això, el repte és el mateix: organització oberta que es transforma en compartida, amb la persona en el centre de tot i la tecnologia i els sistemes com a facilitadors de primer ordre.

LA PRÀCTICA ORGANITZATIVA

No sempre els principis i les inquietuds es poden traduir en pràctiques coherents, cosa que justifica que abordem algunes qüestions operatives. Més concretament, ens centrem a analitzar l'estat de la qüestió en relació a quatre temàtiques que ens semblen rellevants.

Descentralització i autonomia

L'autonomia dels centres educatius entesa com la facultat de prendre decisions sobre l'organització i el desenvolupament de l'activitat educativa ha estat una constant més o menys explícita però present en el debat pedagògic de les últimes dècades. Ha recollit esperances, canalitzat il·lusions i vehiculitzat esforços, però també ha estat un marc en el qual s'han acumulat frustracions, desencants i decepcions.

Els arguments a favor o en contra que suporten el procés de centralització-descentralització i l'autonomia institucional són diversos. Això no obstant, les raons d'eficiència o racionalitat no deixen de ser proposicions utilitzades oportunament per diferents orientacions polítiques. El debat és eminentment politicoeconòmic i enllaça amb circumstàncies socioculturals i històriques que obliguen a considerar-lo com quelcom dinàmic, subjecte a canvi. Malgrat això, l'autonomia com aspiració ha estat percebuda.

Les esperances que feien suposar que un nou marc de treball (l'assumpció de competències per part de la Generalitat de Catalunya) podria incidir en temes com el desenvolupament professional, la contextualització del currículum, la potenciació de la innovació o una major i millor resposta a les necessitats educatives dels alumnes, se senten defraudades quan es comprova el poc que s'ha avançat en temes relacionats amb l'agrupament d'alumnes, la flexibilització d'horaris, la presència de metodologies actives o la generalització d'equips de professors que treballen de manera col·legiada. En aquesta anàlisi té sentit parlar de l'autonomia com a frustració.

La memòria de la Secció primera de la Conferència Nacional d'Educació realitzada a Catalunya durant el període 2001-2002, i dedicada a la descentralització i autonomia dels centres, no assumeix una situació tan pessimista i senyala alts nivells d'avenç en temes com l'elaboració de materials, l'atenció a la diversitat, el desenvolupament de crèdits variables a l'ESO, la gestió del pressupost i altres; també reconeix una presència poc generalitzada de sistemes propis de tutoria, canvis en les estructures organitzatives, selecció del professorat i possibilitat de canvis horaris.

Alguna cosa hem avançat, però, ¿és significatiu per assumir i declarar un augment de l'autonomia institucional? La resposta és clarament negativa si tenim en compte, sobretot a l'escola pública, les dificultats existents per establir i mantenir projectes pedagògics propis, contextualitzats i innovadors. La impossibilitat d'incidir en la selecció o el canvi del professorat, la consideració dels projectes pedagògics només com una exigència administrativa, la tendència uniformadora de l'Administració en el repartiment de recursos, la seva excessiva preocupació normativa o altres actuacions són la prova del que falta per avançar.

El problema de fons és la falta de delimitació de l'autonomia que desitgem i volem. La falta d'un projecte explícit sobre l'autonomia escolar tampoc es resolvia amb la Llei de qualitat. De fet, el reforç que es feia de la direcció escolar a la LOCE (més competències) i la seva forma d'elecció (amb intervenció directa de les administracions educatives) més aviat senyalaven la tendència a disminuir l'autonomia institucional i a augmentar el control per part d'autoritats externes. També es poden situar en aquesta línia la tendència a uniformar els projectes cuniculars de centre (PCC) o l'establiment de la revàlida. Es parla, doncs, de l'autonomia com una il·lusió perduda?

La batalla de l'autonomia no estaria perduda si hi hagués voluntat política. Encara que sigui de manera lenta –però ferma–, resulta imprescindible avançar en temes com ara la selecció i el control del professorat per centres o zones; una major intervenció dels centres en l'adquisició de material no fungible; més agilitat en els processos burocràtics; la potenciació i el recolzament a iniciatives d'innovació, o altres. En definitiva, generar i ampliar els espais d'acció, de reflexió, de debat i d'intercanvi d'experiències, al mateix temps que una extensió dels processos d'avaluació, ajustament i compen-

sació de les desigualtats que permeti respectar el principi d'equitat com a colateral al d'autonomia.

Hem de recordar que l'autonomia es considera un element essencial de la qualitat educativa. També que l'autonomia no es pot separar del concepte de participació, ni del d'avaluació i control social sobre el funcionament dels centres educatius. Comporta, doncs, una delimitació de competències i la consegüent articulació de responsabilitats.

Direcció

Justificar la importància dels directius en processos de canvi, la complexitat del seu treball i les dificultats que comporta la seva actuació ha estat àmpliament analitzat en la literatura. També ho han estat la necessitat d'un nou perfil de directius i la conveniència de millorar les tècniques que permetin treballar dins de qualsevol mode operatiu. I també s'ha reconegut que els líders excel·lents són capaços de transmetre i implicar en una visió del centre educatiu i d'impulsar polítiques, prioritats, plans i procediments coherents amb aquesta perspectiva. Es parla al respecte del lideratge transformacional, que s'associa amb una satisfacció més gran del professorat i una eficàcia major en el treball.

Si bé el lideratge abraça per alguns autors facetes tan diverses com la tècnica (capacitat per planificar, organitzar, coordinar i programar), la humana (creació i manteniment de la moral del grup, foment del creixement i la creativitat, implicació del personal en la tasca), l'educativa (capacitat de treball en col·laboració per detectar necessitats i proporcionar supervisió), la simbòlica o la cultural, el cert és que es fa difícil poder desenvolupar totes les forces implicades i fer-ho en tots els àmbits de l'escola. De fet, la complexitat dels centres educatius exigeix, sovint, el repartiment de tasques i d'àmbits d'actuació, donant així sentit a la potenciació d'equips directius.

La direcció sempre s'ha mogut entre tòpics constants, quan descendim a dimensions aplicatives. Alguns fan referència a: els directius manen; l'exercici de la direcció recau

en persones del gènere masculí; les persones que accedeixen a la direcció no sempre tenen experiència en la docència; els canvis legislatius han incidit en la inestabilitat de la direcció; el sistema d'accés establert no resulta especialment atractiu i és fàcil obtenir acreditació per l'experiència directiva sense necessitat de cap valoració.

Alguns d'aquests tòpics recolzen el canvi de model que suposa la Llei de qualitat, passant d'una proposta orientada a processos d'autogestió dels mateixos centres a una alternativa de semiprofessionalització. Així, la professionalització de la funció directiva s'incentiva des del punt de vista econòmic (articles 94.1 i 94.3), professional (addicionals 8.3, 11a. i article 94.2), la representativitat (adicional 16 i reducció lectiva), la possibilitat de permetre la presència de candidatures externes, la selecció combinada de mèrits i experiència, la formació dels candidats, l'avaluació de la direcció i la seva estabilitat, entre altres.

El plantejament d'una direcció professionalitzadora es tradueix també en un reforçament de l'autoritat del director en temes de convivència (com si fos el responsable), obviant altres temes lligats a l'autonomia escolar. Aquest discurs xoca frontalment amb la preocupació per implicar les persones a través de la participació, l'afavoriment del treball en equip, la potenciació de projectes col·lectius lligats a l'entorn o l'existència de models col·legiats de gestió.

Participació en la gestió

L'educació i l'escola es consideren elements vertebradors d'una societat democràtica, en considerar-se imprescindibles per a la formació d'una ciutadania responsable, solidària, crítica i participativa. Educar per a la democràcia és viure la democràcia i, en aquest sentit, és necessari articular els centres educatius com estructures de participació democràtica, fomentant experiències positives.

La creació i el desenvolupament dels consells escolars, a pesar dels problemes que els acompanyen, es consideren aportacions vàlides que, a més de canalitzar inquietuds i propostes, han servit per potenciar una cultura de corresponsabilitat i interrelació.

No obstant això, resulta preocupant la poca participació que s'hi dona. És cert que hi ha hagut un canvi de mentalitat des de la seva creació, passant del comunitarisme dels anys 80 a les noves formes de gestió més professionalitzadora. La participació, però, continua essent necessària en moments com els actuals en què es revitalitza el valor de la formació i existeix el perill d'augmentar els models de socialització divergents.

Si entenem que en la pràctica el consell es dedica bàsicament a formalitzar i legitimar decisions o accions basades en la normativa, el seu funcionament més o menys participatiu dependrà i molt de l'equip directiu i de les dinàmiques que imposi. De fet, podríem dir que els guanys de participació depenen de cada centre i no del sistema establert per a la participació, reconeixent el caràcter possibilitador o limitador de la normativa externa.

La participació de la comunitat educativa a través del consell escolar dels centres podem dir que està en crisi, internament i externament. Crisi externa, perquè els índexs de participació del bloc no professional (especialment de les mares i pares i de l'alumnat) en les diverses convocatòries electorals per a la renovació dels consells escolars segueixen una trajectòria que es manifesta nítidament com a decreixent, i que té com a efecte la deslegitimació en bona mesura dels elegits, minant la seva representativitat i, consegüentment, la seva capacitat de maniobra en el propi consell, a diferència del que succeeix amb el bloc professional.

Crisi interna de la participació perquè el predomini del bloc professional en les dinàmiques del consell és aclaparador i, davant d'això, els consellers no professionals "dimiteixen o abdiquen" de l'exercici de les funcions pròpies, en el cas que coneguin amb profunditat quin és el paper i les comeses a realitzar.

La participación, para que pueda calificarse de democrática, debe producirse "sin dominación" de un bloque sobre el otro. Y esto es difícil, por no decir imposible, de conseguir en los actuales Consejos. (Carnicero, 2001:544)

El projecte educatiu de centre

Els projectes educatius de centre són l'explicitació que fan les institucions en el marc d'una certa autonomia. A través d'ells s'evidencia el conjunt de fonaments epistemològics, psicològics, sociològics i pedagògicodidàctics subjacents a l'acció educativa, alhora que manifesten formes particulars de priorització, organització i execució pràctica del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Per una part, el projecte educatiu de centre apareix com una opció a assumir a nivell del sistema educatiu, dels centres i del professorat. Suposa, per altra part, un compromís institucional pel qual s'expliciten els compromisos que les diferents persones assumeixen d'una manera consensuada i coordinada.

S'actua així democràticament en fer públic el conjunt d'intencions subjacents a l'activitat dels centres, al mateix temps que es facilita el procés de participació dels responsables i executors de l'activitat educativa. Finalment, el projecte de centre apareix com una construcció que cal planificar, desenvolupar i avaluar en el context de la cerca d'una millora de la qualitat educativa.

A nivell concret, l'anàlisi de la pràctica educativa tampoc és tan optimista com els ideals pedagògics que marquen algunes declaracions. Per no entrar en el subjectivisme personal serveixi al respecte l'opinió d'Echeita quan se li pregunta sobre la vivència en els centres de secundària de l'atenció a la diversitat.

“Lamentablemente creo que en una gran mayoría de los casos, la atención a la diversidad se percibe solamente como la cuestión relativa al alumnado especial, desmotivado, difícil, etc., i centrada en el qué se puede hacer con ellos en el contexto de una enseñanza obligatoria que se ha extendido hasta los 16 años. Creo que se está perdiendo, ¡si no se ha perdido ya!, la oportunidad de haber hecho girar esta cuestión principalmente sobre el objetivo de promover una “cultura de la diversidad” en los centros escolares i la de haber reforzado con ello el conjunto de valores al que ya me he referido varias veces. (Echeita, 1999:35)

Respondre a qüestions com les plantejades exigeix una revisió dels projectes de centre des de noves perspectives. Així, sembla important explorar, potenciar i recolzar alternatives valuoses a la tendència a l'estandardització que s'estén, com poden ser les escoles inclusives, les escoles acceleradores, les comunitats d'aprenentatge o altres. S'obra amb elles un horitzó d'esperança en relació als processos d'escolarització, en constituir projectes que pretenen construir una escola per a tots en funció de les possibilitats de cada u.

D'una o altra manera es reivindica l'educació com a servei públic (que no pot funcionar sota els paràmetres del lliure mercat), un currículum comprensiu, una avaluació transparent i al servei del control públic de l'ensenyament, un professorat format en propostes teoricopràctiques i una escola que permeti la participació de tots els implicats en el fet educatiu.

ALGUNES PROPOSTES PER AL CANVI

Les reflexions anteriors ens permeten descriure de manera concreta el que podrien ser les bases fonamentals d'un procés de canvi. De fet, podríem parlar d'un programa polític, amb actuacions a curt, mitjà i llarg termini; també de generar propostes d'avaluació i innovació i promoure la seva incorporació a les diferents propostes polítiques que es facin.

Les mesures aportades¹ se centren, sobretot, al nivell dels centres, i s'han de completar i d'enquadrar en el context de recursos que es tenen i es dediquen a ensenyament, que com ja se sap és inferior a la mitjana espanyola i ambdues inferiors a la mitjana europea (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2000:35)

La reconstrucció dels centres educatius a partir dels plantejaments i propostes que s'assumeixin exigeix una revisió a fons de les lleis i normatives existents, preposant noves mirades i presentant noves propostes concretes. Particularment, es considera

1. Pròpies o vinculades a les ofertes per associacions –Axia, per exemple– o delimitades per iniciatives de l'Administració educativa (Consell Escolar de Catalunya, Conferència Nacional d'Educació).

sensible l'atenció que mereix el dret a l'educació (replantejant els processos actuals d'admissió d'alumnes en els centres o l'impuls d'accions vinculades a l'escola inclusiva, per exemple) o l'impuls a la gestió participativa i democràtica (amb referència a la revitalització dels consells escolars de centres i territori o a una millor delimitació del paper de les AMPA i d'altres associacions).

Sobre el model d'escola

Una part important dels debats que se susciten en educació provenen de la falta d'acord sobre el model d'escola que es desitja. A aquest respecte recordem que l'OCDE (2000) va descriure en un document intern sis escenaris en què pot desembocar l'educació. Una reinterpretació d'aquests escenaris la fan Marchesi i Martín (2002:349-352), que parlen dels models burocràtic-tradicional, liberal-competitiu i comunitari.

Més enllà de preguntar-se quin és el model desitjable, el possible o el real, es pot senyalar que el model burocràtic-tradicional és altament vigent; mentre que en el context anglès i a partir dels anys 80 apareix el model liberal-competitiu. El model comunitari no té una implantació real i generalitzada en cap context, però s'apunta com una clara línia de canvi cap a la millora educativa. En aquesta línia se situa l'acció d'ajuntaments amb el projecte ciutat, el treball en xarxes i el seu reflex en el treball a les aules.

Si assumim el model comunitari com a desitjable, no es estrany que se'ns plantegin propostes en la mateixa orientació. Compartim, no obstant, la idea que les opcions coherents són unes mentre que la realitat, a la qual necessàriament ens hem de referir, pot identificar altres mecanismes més necessaris i útils:

1. Es fa necessari definir com més aviat millor i entre totes les instàncies (estaments, centres educatius, Administració i entitats locals) l'autonomia que es desitja i la capacitat i voluntat d'assumir-la. Paral·lelament s'ha de treballar per millorar els nivells de confiança mútua.
2. La possibilitat d'estendre les competències dels territoris (districte, zona escolar, municipi,...) és una necessitat, que s'ha d'acompanyar de la possibilitat de manco-

munar serveis quan parlem d'ajuntaments petits i d'establir districtes si pensem en poblacions grans.

3. L'augment de l'autonomia dels centres educatius ha d'anar acompanyat d'un reforç positiu de tots els òrgans de participació i d'una major possibilitat d'intervenció en la definició de criteris i perfils en la provisió de places i en la reestructuració de les seves plantilles d'acord amb les necessitats del mateix centre.
4. L'autonomia curricular ha d'incorporar actuacions que facin real la inserció de la institució en l'entorn i l'aprofitament de tots els seus recursos socials, culturals i econòmics. També ha de facilitar el desenvolupament d'accions d'innovació i l'estímul de la investigació educativa, a partir de la pròpia pràctica i de la formació permanent del professorat vinculada a la pròpia pràctica.
5. Establir mesures de discriminació positiva (ràtios més baixes, més recursos humans, materials i formatius, més flexibilitat organitzativa...) dirigides als centres educatius que, per raons de tipus cultural o social, acullen un percentatge elevat d'usuaris amb dificultats per aprendre o amb necessitats educatives especials.
6. Revisar la noció, la identitat i les funcions dels serveis educatius de recolzament als centres amb la finalitat d'actualitzar-les i adequar-les als nous marcs escolars i socials i als nous requeriments dels centres educatius.
7. Desenvolupar i recolzar projectes específics amb recursos específics, que podrien incloure adscripcions del professorat.
8. Reforçar la implantació d'itineraris educatius entre primària i secundària, evitant nous processos de matriculació quan l'alumne canviï de centre.
9. Altres propostes possibles serien:
 - Incidir en el professorat mitjançant formació, informació, assessorament i control perquè assumeixi els rols que demana la societat actual.
 - Estudiar les repercussions d'una edat avançada en el professorat.
 - Delimitar criteris reconeguts per mesurar l'èxit dels centres escolars.

Sobre la gestió escolar

1. Es considera convenient avaluar el paper dels consells escolars municipals i territorials i les seves trajectòries durant aquests últims anys, amb vista a introduir millores en el que aquests últims anys han demostrat ser disfuncions.

2. Reestructurar la composició dels consells escolars de centre. Una gestió participativa exigeix l'existència de comissions equilibrades, de manera que cap sector domini sobre els altres.
3. Una possible composició equilibrada en la selecció de directors podria estar composta per un representant directe de l'Administració (que actuaria com a president), dos representants de l'administració territorial (l'inspector del centre i un directiu de la delegació corresponent elegit per sorteig) i dos representants del centre (un del consell escolar i un altre del claustre).

Els criteris de selecció es vinculen als mèrits i a la valoració positiva de la docència i de la gestió. Una proposta equilibrada seria la que assigna un 50 per cent als mèrits acadèmics i professionals i la resta per valorar l'exercici previ de càrrecs directius, la valoració positiva de la càrrega docent i el projecte de direcció.

4. Si bé el projecte de direcció no figura en la Llei de qualitat (figurava en l'avant-projecte), sol·licitar-lo no s'ha de considerar contrari a aquesta Llei, ja que res no impedeix que se sol·liciti i fer-ho està en la línia dels concursos de mèrits en què se sol·licita una memòria.
5. No es parla d'acreditació prèvia. Creiem que una formació prèvia en condicions proporciona elements per a aquells que es vulguin presentar, però, a més, és un primer filtre sobre les persones que vulguin o no desenvolupar activitats directives. Pensar en la formació com a procés posterior a la selecció explicita una concepció de la formació com a apòsit i no com a part fonamental d'un projecte de transformació.
6. No sembla necessari establir un límit temporal en la renovació dels mandats dels directius sinó establir mesures que facilitaran l'avaluació del seu treball: per què s'ha de desaprofitar l'experiència dels bons directius? L'avaluació periòdica dels directius (lligada a l'avaluació del centre i del professorat i com a mínim cada vegada que vulguin continuar) seria un punt d'equilibri entre la continuïtat sense control (que pot fomentar la comoditat i l'abandó) i la inestabilitat que pot afectar la planificació a llarg termini i a la continuïtat dels projectes.
7. La transitòria tercera de la Llei de qualitat estableix disposicions sobre l'adquisició de la categoria de director en relació a la situació actual. Així, ens sembla raonable que les persones que estan acreditades i han exercit la direcció durant un mínim de tres anys obtinguin de manera automàtica la categoria de director (si no porten

aquest temps, se'ls pot convalidar la part teòrica però no les pràctiques), com la puguin adquirir, després d'una avaluació positiva, les persones que ja compleixin tres anys en la direcció.

8. El director, com a líder pedagògic i responsable de personal hauria de tenir un paper rellevant en l'avaluació del professorat; així mateix, hauria de ser el promotor de l'avaluació interna i col·laborador de les avaluacions externes que afecten al seu centre.
9. La possibilitat de candidatures externes i internes pot provocar friccions entre un director extern i el claustre de professors, sobretot si ha passat per davant del candidat intern i provoca problemes de plantilla (redistribució de classes i horaris en funció de la seva especialitat, per exemple), cosa que aconsella que els candidats externs no ocupin destí definitiu en el centre que han de dirigir o les seves hores de dedicació docent es computen al marge de les de la resta del professorat.

Sobre el funcionament institucional

1. Estudiar la possibilitat de dur a terme la provisió de llocs de treball per zones educatives i no per centres, facilitant així la mobilitat i l'adequació a les demandes dels centres, particularment en contextos rurals.
2. Reforçar l'autoritat dels centres i de les seves direccions quan, en casos extrems, proposin la intervenció sobre l'actuació de professors amb pràctiques incompatibles amb les exigències del projecte institucional o amb les exigències d'un treball col·lectiu i responsable en els centres.
3. Buscar fórmules legals més flexibles de contractació i de vinculació del personal que col·labora en les activitats extraescolars i en els serveis escolars dels centres públics.
4. La pràctica de la igualtat d'oportunitats té molt a veure amb la vida dels centres educatius, en ser l'entorn on es fan realitat els principis que es vulguin impulsar. Així, la forma com el centre incorpora els immigrants, atén les diferències entre els estudiants a nivell curricular o normatiu, realitza les adaptacions curriculars individuals (ACI), es vincula a les unitats d'escolarització externa (UEE), a l'estructura de la tutoria, al suport que proporciona a determinades situacions de l'aula,

a la manera de treballar la interculturalitat o altres, són clara expressió de la seva sensibilitat i compromís amb la igualtat d'oportunitats.

5. A nivell de centres educatius, l'atenció a la diversitat ha de procurar ajuda individual a les persones que la necessiten, però també considerar que la diversificació no afecti els objectius de socialització que també té l'escola, proporcionant elements comuns per a la construcció de la societat.
6. Incrementar els recursos humans, materials, organitzatius i formatius existents. A més, s'ha de tenir en compte també situacions específiques com poden ser l'atenció a un nombre elevat d'immigrants, persones amb capacitat especial o persones de necessitats educatives especials (discapacitats físiques, problemes de conducta, mentals...).
7. Promoure processos de més coordinació entre el professorat, especialment quan es tracta d'atendre alumnat amb necessitats educatives especials.
8. Donar prioritat, en la secundària, a orientar i establir connexions entre les instàncies i serveis responsables i els dispositius locals d'orientació i inserció laboral.
9. Afavorir la generalització en tots els centres d'una oferta de serveis bàsics de qualitat, com ara el menjador escolar i el servei d'acollida els matins.
10. Integar l'oferta d'activitats extraescolars i de serveis en un plantejament global de l'oferta educativa.
11. Promoure l'extensió de les activitats extraescolars en centres d'educació secundària i en centres de règim especial, millorant la coordinació amb les associacions de mares i pares i ajuntaments. Regular i definir les funcions i responsabilitats del personal d'administració i serveis en relació amb les activitats extraescolars i complementàries i els serveis escolars.
12. Possibilitar que els centres disposin de recursos específics per fer front a les seves despeses corrents.
13. Impulsar mesures dirigides a fer real la preparació per a la societat del coneixement. Potenciar la formació en centres.
14. Possibilitar experiències singulars d'organització de programes, organització de l'espai i del temps o altres que responguin a situacions específiques i fonamentades.
15. Promoure el coneixement i la difusió de bones pràctiques escolars, tant en relació al treball a l'aula com en el centre o en vinculació amb altres centres.

16. Altres propostes possibles serien:

- Obrir el centre educatiu més hores al dia i durant més dies.
- Equipar els col·legis amb accés a Internet i recursos multimèdia.
- Formar el professorat en les noves tecnologies.
- Estendre xarxes de centres que puguin proporcionar al professorat formació i materials, dotar les classes de mitjans i mètodes de cooperació amb altres del mateix centre o d'altres centres, i donar als alumnes accés individualitzat als materials relacionats amb els plans d'estudi i fins i tot la possibilitat d'utilitzar el correu electrònic.
- Augmentar la disponibilitat dels recursos multimèdia i la seva diversitat lingüística.
- Promoure la implicació de les persones en estudis que resultin menys atractius: estudis científics i carreres d'investigació.
- Millorar la presència de professorat natiu i de materials didàctics adaptats.
- Ampliar la gamma de centres escolars que participen en les activitats d'intercanvi.
- Etc.

El model d'escola i la seva gestió s'han de moure, finalment, en el camp dels valors i orientar-se en funció d'ells. Particularment, té sentit que parlem aquí del principi d'igualtat d'oportunitats com a marc en el qual s'inscriuen les reflexions anteriors.

Bibliografia referenciada

AXIA (2003): *Cap a la professionalització de la direcció escolar*. Document intern policopiat.

CARNICERO, P. (2001): *Gobierno, participación i control de los centros educativos. Evaluación de los Consejos Escolares de Centro*. Departament de Didàctica i Organització Educativa, Universitat de Barcelona (document policopiat).

CARNOY, M. (1999): "Globalización i reestructuración de la educación", a *Revista de Educación*, núm. 318, pàgs. 145-162.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001a): *Informe de la Comisión: Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*. Brussel·les, 31.01.2001. COM (2001) 59 final.

CONFERÈNCIA NACIONAL D'EDUCACIÓ (2002): *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2003a): *Immigració i educació. Aportació del CEC a les XIV Jornades de Consells Escolars de Comunitats Autònomes i de l'Estat*. <http://www6.gencat.es/cec/01-2003.htm>

– (2003b): *Activitats, setembre 2001-agost 2002*. Generalitat de Catalunya.

– (2003c): *Educar en el comprimís social i polític*. <http://www6.gencat.es/cec/05-2003.htm>

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2000): *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

CROIZIER, M. (1996): “La necesidad urgente de una nueva lógica”, a BRUGUÉ, Q. i SUBIRATS, J.: *Lecturas de gestión pública*. INAP, Madrid, pàgs. 30-32.

CUESTA, A. (s/d): “El centro empresarial en el nuevo milenio”, a *Cinco Días*. Cuaderno núm. 10, Ibermática, Tecnología i Conocimiento.

ECHETA, G. (1999). “Reflexiones sobre atención a la diversidad”, a *Acción Educativa*. Núm. 102-103. Desembre, pàgs. 30-43.

GAIRÍN, J. (1999): “Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende”, a DELGADO, M. i otros (coord.): *Enfoques comparados en organización i dirección de instituciones educativas*. Grupo Editorial Universitario, Granada, pàgs. 47-91.

– (2003): *La gestió dels Serveis Educatius Locals*. Fòrum local d'Educació. Diputació de Barcelona, Àrea d'Educació, Sant Cugat, 20 de febrer (document policopiat).

– i DARDER, P. (2001): “Epíleg”, a AADD: *Pedagogías del siglo XX*. Praxis, Barcelona, pàgs. 155-159.

INCE (Instituto Nacional de Calidad i Evaluación) (2001): *Perfil profesional i profesional de los directores. Evaluación de la función directiva*. Resumen informativo 2000. Juny.

MARCHESI, A. i MARTÍN, E. (2002): “El futuro de la secundaria obligatoria”, a MARCHESI, A. i MARTÍN, E. (comp.): *Evaluación de la educación secundaria*. Fundación Santa María, Madrid, pàgs. 341-362.

MORIN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Piados, Barcelona.

OCDE (2000): *What future for schooling?* DEELSA/ED/CERI/CD (2000)12/part5/Rev1

5 La professionalització docent

Francesc Imbernon

Encara que sembli que ho sabem quasi tot sobre el professorat, la veritat és que fa pocs anys que analitzem, investiguem i escrivim sobre alguns temes¹ com la seva professionalitat, la seva professionalització, el seu desenvolupament professional² i la seva formació. Em refereixo, específicament, a l'anàlisi del professorat i la seva formació com a objecte d'estudi, com a camp de coneixement. Es pot argumentar que la preocupació per formar mestres, la formació inicial, és molt antiga, de fa segles. Certament, la formació inicial de mestres s'ha exercit, d'una manera o altra, des de l'antiguitat, des del moment que algú va decidir que uns altres eduquessin els seus fills. Ara bé, la preocupació per saber com, de quina manera, amb quins models i, sobretot, la consciència que aquest coneixement i aquestes aptituds s'havien de revisar i d'actualitzar és molt més recent. És a dir, la reflexió i la indagació sistemàtica sobre la formació, inicial o permanent, i la professionalització de l'educador és molt actual.

1. I encara menys sobre altres professionals de l'educació, com ara inspectors, administradors, etc.

2. Entenen per professionalitat docent (en alguns estudis *professionalisme*) les característiques i capacitats específiques professionals que es necessiten per exercir d'ensenyant i per professionalitzar el procés socialitzador d'adquirir aquestes característiques.

En aquest document utilitzarem els termes *professionalització* i *desenvolupament professional* indistintament. Té un ús més quotidià i actual el terme *desenvolupament professional*, que inclou la trajectòria laboral del professorat al llarg de la seva vida professional.

Un debat contemporani i una reflexió profunda sobre la professionalització docent³, la formació i les seves implicacions polítiques s'ha de fer tenint en compte el paper del professorat –i de tota professió educativa– en el nou context social i cultural actual; en les noves competències científiques i pedagògiques que es requereixen en la professió dins aquesta societat anomenada *postindustrial* o *del coneixement*; en l'anàlisi de les etapes formatives, inicial o permanent, que pot tenir, i en el millorament de les condicions laborals i de clima a les escoles i als instituts.⁴

Crec que encara és necessari continuar fent una reflexió i una anàlisi sobre aspectes globals de la professió docent que ens permetin tenir una visió de conjunt del tema. Una reflexió global que estigui per sobre dels aspectes més tècnics de la professió i que, alhora, ens doni elements de millora per introduir en les polítiques i les pràctiques de la professionalització del professorat. Això ens permetria concretar funcions, competències i el procés de professionalització necessaris per donar resposta –no de forma tradicional i reproductora, sinó de forma alternativa i de prospectiva de futur– a la pràctica professional i a les necessitats del professorat, l'alumnat i la societat. Encara que és impossible fer aquesta anàlisi total en aquest document, intentaré –centrant-me en el professorat– donar alguns elements que ho facilitin.

LES NOVES FUNCIONS DEL PROFESSORAT I D'ALTRES PROFESSIONALS DE L'EDUCACIÓ

Què cal ser, saber, fer i desaprendre per ser docent en la societat del segle XXI?

El professorat de principis del segle XXI no té res a veure amb el de principis del segle XX, una diferència que en la formació inicial i permanent és abismal. Per tant, l'educació, la

3. En termes generals, la professionalització en la docència implica una referència a l'organització del treball dins del sistema educatiu i a la dinàmica externa del mercat de treball; per tant, ser un professional implica dominar una sèrie de capacitats i habilitats especialitzades que ens fan ser competents en una feina determinada i que, a més, ens uneixen a un grup professional.

4. Quan parlem del docent o de la docent com a professional, ens referim a una activitat laboral permanent; per tant, el professor –com a professional– serà sinònim de professor treballador. Un professional

institució educativa i la professió docent es desenvolupen en un context que ha variat substancialment i que influirà en la professió, com ara l'aparició de la nova economia, la tecnologia que desembarca amb gran força a la cultura, el procés de globalització... Comença a sorgir una gran crisi de la professió d'ensenyar en la formació tecnològica (segons l'OCDE⁵, el 70% del professorat espanyol no és usuari d'Internet i tan sols el 37% de l'alumnat rep formació sobre aquest tema –la mitjana europea és del 67%–, amb 16 alumnes per ordinador a secundària, a l'Estat espanyol, i 11 a Catalunya. Aquestes dades no coincideixen amb les de l'estudi realitzat pel govern⁶, on diu que hi ha un ordinador per cada 20 alumnes i que el 54% del professorat declara que té un nivell d'usuari, i un 11% un nivell d'expert).

Cada vegada més, necessitarem una institució docent renovada i una nova forma d'educar en unes noves estructures didàctiques i organitzatives. I això requereix una reconceptualització important del sistema educatiu, de les institucions pedagògiques, de la professió docent i, també, una assumpció de noves competències professionals (tant instrumentals com socials i comunicatives) per poder transmetre a la futura ciutadania uns valors i uns estils de comportament democràtics, igualitaris, respectuosos amb la diversitat cultural i social i amb el medi ambient. El futur requerirà un professorat, i una formació, molt diferents perquè l'educació i l'ensenyament seran molt diferents. Paradoxalment, però, la formació, d'una banda, haurà de sotmetre's als designis d'aquest nou ensenyament i, d'altra banda, al mateix temps haurà d'exercir de revulsiu crític enfront del mateix sistema educatiu. És a dir, els nous temps requereixen una educació i un professional de l'educació molt diferent, ja que la professió docent assumeix noves funcions.⁷ Aquest professional haurà de ser competent per realitzar una gran diversitat de tasques:

que treballa en una activitat pública, que emet judicis i que pren decisions en circumstàncies socials, polítiques i econòmiques. Un professional que s'emmarca en un context que el condiciona i que requereix una formació específica en diverses capacitats.

5. http://www.oecd.org/document/52/0,2340,en_2649_34515_13634484_1_1_1_1,00.html

6. *Encuesta Piloto de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos. Curso 2000-2001*, a <http://www.mec.es/estadistica/SInfo.html>

7. Intento defugir la típica anàlisi sobre el professorat com a individu a l'aula, a l'escola o a la societat.

- Mitjançar en el procés d'ensenyament-aprenentatge de grups d'infants diversos.
- Coneixedor disciplinari, a més de planificador i projectista curricular, tenint en compte la diversitat de components que intervenen en el procés educatiu, la realitat institucional i els obstacles que impliquen els condicionaments contextuais.
- Ser un educador més enllà del simple instructor dels coneixements. Moltes vegades, suplir o contrarestar l'educació que rep l'infant fora de l'escola.
- Tenir una actitud col·legial⁸ per treballar amb un equip de persones i en un context específic (ecosistema cultural). El procés d'aprenentatge, que és més complex que el del passat, ha de superar la fase en la qual es considerava una simple transmissió de coneixements. Actualment, no es pot dur a terme si no se sotmet a una avaluació col·legial rigorosa per part del professorat que intervé en el procés. L'equilibri de l'ecosistema cultural escolar s'ha de fer amb la participació i la intervenció dels diversos agents educatius que interactuen entre ells. La tasca col·legial exigeix saber treballar dins de l'ecosistema considerat com un conjunt complex d'interaccions humanes.
- Ser un proponent de valors. En aquest sentit, la dimensió educativa de la professió docent esdevé fonamental a l'hora de desenvolupar una consciència col·lectiva amb la finalitat de transformar-la segons els nous models de vida, d'acord amb el sistema de valors que es va creant. Aquesta funció implica una tasca educativa complexa –i a vegades contradictòria– ja que l'educació dels individus no s'aconseguirà únicament mitjançant la simple interacció social, que en una societat pluralista presenta aspectes altament problemàtics, sinó també tenint com a referència punts de caràcter i compromís ètic i moral⁹, inherents a la naturalesa humana i en els quals es coincideix amb altres agents socials que incideixen sobre aquesta proposició de valors.
- Treballar amb la comunitat. Avui dia, és imprescindible la coresponsabilització amb altres agents socials de la comunitat.¹⁰ La professió docent s'ha de moure entre

8. La cultura col·legial, encara que necessària, és complexa i difícil a les escoles, no únicament per la cultura professional, sinó també per les diverses relacions de poder que s'estableixen als claustres.

9. "Quina altra cosa pot significar parlar de l'ensenyament com a ofici moral si no posar de manifest el caràcter no instrumental de l'ensenyament mateix, és a dir, el fet que l'ensenyament no tan sols implica habilitat i judici, sinó també deures normatius?". TOM, A. (1984). *Teaching as a moral craft*. Nova York, Logman.

10. Vegeu la pel·lícula del director Tabernier *Avui comença tot*, i també experiències actuals de comunitats d'aprenentatge.

un delicat equilibri entre les tasques acadèmiques i l'estructura de participació social.

Tot això ens porta a una necessitat, per part del professorat, d'un coneixement més aprofundit de si mateix (valors, creences, supòsits...), de l'entorn del seu treball (social, polític, cultural...), del coneixement i les destreses que ha de transmetre, dels constructes teòrics de l'ensenyament-aprenentatge i del currículum (planificació, metodologia, organització, materials...).¹¹

El professorat a Catalunya

Actualment, Catalunya té un total de 80.178¹² professors i professores d'educació infantil, primària, secundària i especial, tant del sector públic com del privat, distribuïts en 3.236¹³ centres privats i públics d'educació infantil, primària i secundària. Des del 1980 fins al 2000, les xifres del professorat d'infantil i primària s'han mantingut estables (41.291, el 1980 i 40.806, el 2000), però s'ha de tenir en compte que hi ha hagut un creixement, ja que durant aquest temps l'educació primària va traspasar el cicle superior de l'EGB a la secundària. Això també va fer augmentar el professorat d'ESO. El curs 1980-1981, hi havia 17.391 professors i professores d'ensenyament secundari i durant el curs 1999-2000 ja eren 39.231 (ajuntant pública i privada). Una altra dada és l'augment de la feminització dins la professió docent. Durant el curs 1980-1981, hi havia un 68,6% de dones a l'educació infantil i primària i el curs 1999-2000 era el 84,2%. A secundària, l'augment és menor: del 43,7%, el curs 1980-1981, al 53,5%, el curs 1999-2000.

Per tant, si haguéssim d'extreure un perfil d'aquestes dades, podríem dir que el professorat de Catalunya estaria representat per una dona d'uns 45 anys, si treballa a

11. Partim de la classificació sobre el coneixement del professorat d'ELBAZ (1991), a "Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse", a *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 23, 1, 1-20.

12. Dades del curs 2001-2002.

13. Dades del curs 1999-2000.

l'ensenyament primari, i d'uns 40, si ho fa a l'ensenyament secundari que, com ja van comprovar algunes recerques¹⁴, té fills en edat escolar (això serà important perquè condicionarà l'assistència o no a les activitats de formació o a qualsevol acte educatiu fora de l'horari laboral), treballa en una població mitjana i a l'escola pública.

Catalunya, des que va assumir les competències en el camp educatiu, ha desenvolupat diversos plans de formació. El primer va començar el 1986 i va estar marcat per la intencionalitat de preparar el professorat per l'aplicació de la reforma educativa. Els que han vingut després, s'han plantejat l'objectiu de contribuir a la qualitat de l'ensenyament, a millorar l'estructura de gestió i a implicar el professorat en la formació.

Respecte a la professionalització del professorat, Catalunya no es diferencia gaire de la resta de l'Estat (o amb matisos respecte a l'augment més gran de la immigració a l'escola pública amb els mateixos recursos i un desànim més gran per la visió històrica del que s'esperava i de la realitat), amb un professorat no universitari amb un prestigi social escàs i amb un desenvolupament professional pla, és a dir, sense gaire perspectives (vegeu, més endavant, l'apartat de carrera docent).

Respecte a la formació permanent, no voldria entrar a donar dades i xifres de la quantitat de modalitats, entitats, centres, professorat, nivells i etapes participants a la formació –molt típic de l'Administració quan se li demana que ens digui l'impacte de la formació a la pràctica dels centres i a les aules– que remet a quadres, taules, xifres, dades, pressupostos... amb una visió d'indicadors quantitativus i no pas qualitativus, com si la quantitat de la inversió o el nombre d'activitats fossin suficients per justificar una formació de qualitat.

No cal recordar l'estructura de la formació –que és diferent a la resta de l'Estat espanyol–, ja que una de les característiques destacades del sistema organitzatiu català és que no existeixen els centres de professors o similars, sinó els centres de recursos (ac-

14. BENEDITO, V. i altres (1991). *El professorat de primària i secundària a Catalunya. Necessitats i perspectives*. Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona.

tualment 79 centres), els ICE de les universitats i la Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics.

En ser una formació centralitzada, la unitat central és la Subdirecció General; a partir d'aquí, existeixen una trama de comissions territorials coordinades per la secció de Programació, Avaluació i Recursos Pedagògics que es concreta en una comissió de Pla de Formació de Zona (PFZ), presidida per un inspector o una inspectora, on participen representants dels diversos sectors implicats en la formació permanent de la zona corresponent.

És difícil entrar a fer l'anàlisi de les zones, ja que, fins ara i per la seva constitució, estan summament dirigides per la política del Departament d'Ensenyament, amb un cert marge d'autonomia, i perquè també depèn de la zona i de les persones que la integren. Això no implica, però, que no es faci formació, perquè se'n fa molta, però les preguntes són: Impacta en la millora i innovació de la pràctica docent? Desenvolupa una nova professionalització? Existeix una política de desenvolupament professional del professorat?

A Catalunya, sempre hi ha hagut una gran tradició per la formació del professorat i per la renovació pedagògica al marge de l'Administració. Aquest fet s'ha vist reflectit tant per la profusió de treballs que han aparegut (llibres, articles, documents, etc.) com per l'organització de debats, congressos i jornades sobre el professorat i la seva formació que, si en algun moment van ser motiu d'anàlisis detallades, avui dia es viu un moment de gran desmobilització dins el sector del professorat.¹⁵ El que és remarcable és la preocupació de l'Administració per institucionalitzar els processos de formació (legislació, creació d'estructures, institucions i serveis, etc.).

Oblidar la tasca que van desenvolupar els ICE a Catalunya a l'inici dels anys setanta seria un error. Encara avui, els ICE, mitjançant un conveni amb l'Administració, exerceixen tasques de formació permanent del professorat.

15. Hi ha excepcions interessants d'analitzar, com ara l'assistència massiva a les jornades 3-12, organitzades per diverses institucions, encapçalades per la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

A Catalunya, tot això ha anat configurant (en universitats, escoles d'estiu, jornades sindicals, congressos) un debat sobre el professorat i la seva formació. La introducció de noves idees, sobretot mitjançant els intercanvis europeus i la traducció d'articles i llibres, i l'organització de congressos per part de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica ha fet que molts sectors (alguns d'ells fins i tot antagònics ideològicament) utilitzin un mateix llenguatge o s'hi adscriuin per la moda del moment o per la imatge que projecta. L'Administració educativa¹⁶ també ha tingut en compte aquesta adscripció i ha atorgat, sobre el paper, un nou sentit a la formació i al professorat.

No hi pot haver canvi si el professorat continua esperant les solucions dels “experts”, cada vegada menys nombrosos (o, més ben dit, menys experimentats), pel treball que suposa exercir de professor i formador; i la formació provoca una inhibició dels processos de canvi entre el col·lectiu, o sigui, una pèrdua de professionalitat i un procés acrític de disseny i desenvolupament de la seva tasca.

La participació del professorat en el disseny i la gestió de la seva pròpia formació és un aspecte poc tractat en el camp de la formació des de l'Administració catalana, que es mou en un model d'entrenament, segurament a causa del predomini de l'enfocament tècnic que encara perdura i que considera el professorat com un executor del currículum (i com a objecte de la formació) a qui, per tant, no es concedeix marge de llibertat per la seva formació. I això fa que es percebi la formació com una cosa artificial i situada al marge dels contextos personals i institucionals en què es treballa.

En aquest sentit, és necessari contemplar, analitzar i denunciar molts dels obstacles que troba el professorat i la formació, i que estan provocant un determinat concepte de formació, un desànim del col·lectiu professional i una resistència a participar en la formació a causa dels factors següents:

16. En el document elaborat pels tres partits que formen el nou govern de Catalunya, s'advoca per “desenvolupar una carrera docent estimulante” i per la “promoció professional del professorat”. Hem d'esperar per veure l'aplicació d'aquestes paraules.

- Els centres de recursos no tenen ni el personal ni les competències que haurien de tenir com a centres de professorat.
- La falta de descentralització de les activitats programades.
- La formació no pot sobrecarregar la tasca del professorat.
- Que els formadors i assessors siguin ocasionals i compaginin la feina de professor amb la formació.
- Que no hi hagi una veritable formació en centres basats en la recerca-acció i, en canvi, sí que hi hagi un assessorament que, moltes vegades, són cursos amagats i depèn de la figura del formador.

LA FORMACIÓ

Necessitat d'un nou concepte de formació del professorat

Pot ser un bon moment per reflexionar i cercar nous camins que ens portin a nous destins. Tinc la sensació, com he comentat anteriorment, que fa anys que es diu el mateix. Davant d'això, és possible que sigui més interessant veure què hem après i començar a cercar noves alternatives.

Durant els pocs anys que fa que s'investiga i es practica en el camp de la formació del professorat, s'han pogut constatar diverses evidències que, avui dia, són quasi inqüestionables per tots aquells que, d'una manera o altra, es dediquen a la formació del professorat amb la intenció que sigui subjecte de la seva formació, que recuperi el protagonisme que la racionalitat tècnica li va robar. Algunes de les evidències són les següents:

- El canvi en el professorat, com que és un canvi en la cultura professional, és molt lent. Però, aquesta lentitud també comporta una necessitat de viure personalment l'experiència del canvi. Els canvis dels altres no necessàriament ajuden al canvi d'un mateix.
- És més innovador unir la formació a un projecte de treball que no pas a l'inrevés (fer formació i, posteriorment, elaborar un projecte). Això vol dir que la formació està al servei d'un projecte elaborat per un grup.

- La formació ha de tenir en compte que, més que actualitzar i ensenyar una persona, ha de crear les condicions perquè aquesta persona aprengui.
- La formació, per si mateixa, fa poc si no està lligada a uns canvis del context, organitzatius, de gestió i de relacions de poder. El desenvolupament professional del professorat no recau en la formació, sinó en diversos components que es donen conjuntament en la pràctica laboral de l'ensenyament.

Cada vegada hi ha més formació, però poc canvi. Això pot ser a causa del fet que encara predomina la formació transmissora, amb la supremacia d'una teoria descontextualitzada, allunyada dels problemes pràctics i basada en un professorat mitjà que no existeix. Malgrat l'existència del discurs que la formació s'ha d'acostar als centres i partir de les situacions problemàtiques dels ensenyants, els projectes de formació autònoms en els centres de Catalunya continuen essent l'eterna reivindicació.

Ens hem d'introduir en la teoria i la pràctica de la formació en noves perspectives: les relacions entre el professorat, les emocions i actituds, la complexitat docent, el canvi de relacions de poder en els centres, l'autoformació, la comunicació, la formació amb la comunitat, etc., i deixar estar la formació estrictament disciplinària.

Si comencem a reflexionar sobre el que ens mostra l'evidència dels darrers anys, no ens deixem portar pel que diu la tradició formativa i posem les (pre)concepcions sobre la formació en quarantena i en discussió, podrem començar a veure les coses d'una altra manera, intentar canviar i anar construint una nova forma de concebre l'ensenyament i la formació del professorat.

La formació inicial del professorat com a inici de la professionalització

Durant els darrers anys, molts països han anat introduint variacions en el món educatiu, ja sigui per la seva adequació a una situació econòmica i laboral diferent de la que hi havia als anys 70, ja sigui pels canvis socioculturals i científics de les seves cultures. Aquestes reformes sempre impliquen una renovació de la formació del professorat, ja que no és possible canviar l'educació sense modificar els procediments de formació dels que eduquen.

Però, si bé a la majoria de països europeus—sobretot els de la Unió Europea— coincideixen en els anys d'escolaritat obligatòria o en l'estructura d'aquesta escolaritat, trobem que no existeix un criteri unificador pels estudis de formació inicial del professorat (esforç que comença a fer-se ara).

Alguns països ja han fet un gran salt endavant establint que els estudis de professorat de primària assumeixin la mateixa categoria que una llicenciatura (és el cas d'Anglaterra, Alemanya i França). A l'Estat espanyol, aquesta oportunitat encara s'ha de realitzar.¹⁷

El fet que el professorat d'educació infantil i primària tingués uns estudis similars a la llicenciatura significaria, únicament, per una banda, l'increment del temps d'estudi¹⁸—en una carrera on l'alumnat té poc temps per sedimentar i reflexionar coneixements— i, per una altra, ajudaria a establir unes pràctiques molt més espaiades i, per tant, molt més elaborades, en les institucions educatives. Assumir una titulació igual que la del professorat de secundària i d'universitat donaria a la professió un aspecte social de reconeixement que ara no té. Encara que l'argument sembli fal·laç, el coneixement dels sentiments del professorat i de la seva motivació i valoració social ens permet afirmar que és necessari establir un nou concepte de professional, i un dels seus principis és la igualtat de titulació en el sistema educatiu.

Una formació curta acostuma a ser una formació estàndard, molt dirigista i tècnica i poc flexible. Si volem que el professor sigui un professional autònom que desenvolupa un treball en col·laboració amb altres professionals d'un centre; si desitgem que sigui capaç de generar projectes d'intervenció i de compartir dubtes, problemes i trobar solucions d'innovació mitjançant la deliberació individual i col·lectiva, hem d'introduir aquests elements en la seva formació. Augmentar el temps de la carrera permetria dissenyar currículums on els processos de presa de decisions i la reflexió fossin processos pràctics i no eminentment teòrics.

17. Hi ha una nova oportunitat amb la unificació universitària europea que s'ha de fer abans de l'any 2010.

18. Una llicenciatura en professorat que durés quatre anys ajudaria a millorar la professionalització.

La formació inicial del professorat formació inicial del professorat de secundària

La formació inicial del professorat de secundària és feble i denota una gran despreocupació i una falta de voluntat per part de les administracions a l'hora d'assumir una professió que està prenyada de valors morals i ètics i que compta amb un alumnat que viu situacions problemàtiques molt diverses (en l'ensenyament públic, la situació comença a ser preocupant).

Excepcions a banda, la formació del professorat de secundària és predominantment de continguts científics. Són llicenciats o llicenciades en una àrea del coneixement (que, de vegades, no és ni la que ensenyen) que, posteriorment, realitzen un període de formació curta (formació juxtaposada) sobre coneixements psicopedagògics (predominantment tècnics).

És cert que s'ha avançat una mica; això sí, lentament. Abans de la primera meitat del segle passat, els professors i les professores de secundària quasi no rebien formació en matèries psicopedagògiques. Saber era poder fer i, amb el saber, se suposava que el professorat adquiria les habilitats necessàries per impartir-lo.

Més tard, la majoria dels països europeus van optar per una formació complementària, sobretot pels avenços en el coneixement de la psicologia de l'adolescència i per les característiques que assumeix l'educació de la infància després de la Segona Guerra Mundial. A partir d'aquest moment, el professorat de secundària no se sent professor d'una matèria, sinó llicenciat que ensenya, i es nota el predomini del seu pensament espontani vinculat a la seva experiència com a alumne.

Això ha estat així durant l'època recent del batxillerat; i ara hi ha el perill que envaeixi un nou territori, el de l'educació secundària obligatòria, i la formació complementària és, de totes totes, insuficient. Els instituts disposen d'un professorat integrat per pocs professors i molts "savis disciplinaris". Si no establim nous criteris, és possible que les futures generacions continuïn rebent un ensenyament no comprensiu, sinó selectiu, elitista i acadèmic o que provoqui grans desigualtats; i això malgrat tots els canvis socials i educatius haguts i per haver.

També és cert que ensenyar a secundària s'ha convertit en una professió molt difícil (i en alguns llocs fins i tot arriscada). Els avenços de la ciència, de la psicopedagogia i de les estructures socials, la influència dels mitjans de comunicació de masses, els nous valors, etc., repercuteixen en una professió que se sent incòmoda en un marc d'incertesa i canvi, i en classes amb uns adolescents molt diferents dels que coneixien els professors, quan ells ho eren.

És obvi que el professorat de secundària ha de dominar els continguts, i per això s'ha d'establir un sistema que li permeti estudiar durant uns quants anys les àrees de coneixement; però també és cert que necessita assimilar uns coneixements psicopedagògics, que precisament seran els que necessitarà més en la seva etapa professional. I això no es pot dur a terme en un període de temps curt com fins ara.

Fa temps que es plantegen canvis en aquesta formació. No és el canvi que postulem, ja que el meu desig passa per una formació mixta entre continguts científics i psicopedagògics, i per una titulació acadèmica de professor de secundària amb rang de llicenciatura. L'actualitat, però, és tota una altra (amb noms que han anat variant durant els darrers anys). A més, el canvi no s'està duent a terme per diversos motius, un dels quals és que la responsabilitat d'executar-lo no recau en les universitats, sinó en les administracions autonòmiques que establiran convenis amb les universitats.

Però, el veritable problema rau en el fons de la qüestió: sigui quina sigui la seva durada, serà capaç de generar una nova formació inicial del professorat de secundària? La nova formació inicial pivotarà sobre l'eix de la relació entre la teoria i la pràctica educatives?

La formació permanent del professorat com a part imprescindible del desenvolupament professional

En el transcurs dels últims anys del segle xx, la formació del professorat ha estat un dels camps de coneixement educatiu sobre el qual s'ha incidit més en textos escrits i en pràctiques institucionals. La institucionalització de la formació ha tingut la seva

part negativa, ja que la formació del professorat –històricament involucrada en una racionalitat tècnica (que veu l'activitat docent com a incapaç de tractar l'imprevisible) amb una visió determinista i uniforme de la tasca dels docents– ha potenciat un model d'entrenament a través de cursos estàndard que encara perdura. Però també ha permès desenvolupar aspectes positius: la preocupació de l'àmbit universitari pel seu estudi; la major conscienciació del professorat compromès; el desenvolupament de models de formació alternatius; l'aparició d'una quantitat ingent de textos d'anàlisi teòrica, d'experiències i de comunicacions, i l'organització de trobades, jornades, congressos i actes semblants. El camp de coneixement –encara que, d'entrada, amb una certa confusió conceptual i una gran còpia de la literatura aliena al nostre context– ha permès que comencin a qüestionar-se aspectes que durant molt de temps havien romàs inamovibles o estaven atrapats dins la inèrcia institucional; i, d'altra banda, ha potenciat l'aparició d'elements nous que actuaran com a forces ocultes i impulsores d'un pensament formatiu innovador.

Els canvis polítics i socials (noves tecnologies, nova economia, postmodernitat, crisi de la família, diversitat, alumnat nouvingut, multiculturalitat, etc.), alguns fracassos en l'aplicació de les reformes, l'edat del professorat¹⁹, els problemes derivats del context social, l'avenç de determinades ideologies neoconservadores i les situacions de conflicte que pot ocasionar la formació han fet que, a principis del segle XXI, la situació hagi canviat. Hi ha un intent de tornar als enfocaments tecnològics, funcionalistes i burocratitzants de la formació del professorat, amb un discurs emmarcat en una visió d'adequació als temps. L'efervescència de finals dels anys vuitanta i principis dels noranta contrasta amb la llangor del 2000. Són temps de crisi, desorientació i caos. Potser el professorat està pagant la crisi social. Però, això no impedeix que també sigui el moment d'originar noves alternatives de futur, almenys per imaginar un futur possible i una nova formació del professorat desitjable.

Aquesta formació permanent del professorat hauria de facilitar:

19. Segons dades de l'informe EURYDICE (2002), l'edat que predomina en l'ensenyament primari és entre 40 i 49 anys (un 32,8%), seguit pel professorat de 30 a 39 anys (un 28,2%) i de més de 50 anys (un 26,7%). A l'ensenyament secundari, el professorat és més jove. Hi predomina el de 30 a 39 anys (36,2%), seguit del col·lectiu de 40 a 49 anys (31,9%). <http://www.mec.es/cide/eurydice/publicaciones/index.htm>

- La reflexió pràctica i teòrica sobre la pròpia pràctica mitjançant l'anàlisi de la realitat, la comprensió, la interpretació i la intervenció sobre aquesta realitat. La capacitat del professorat per generar coneixement pedagògic mitjançant la pràctica educativa.
- L'intercanvi d'experiències entre iguals i amb la comunitat per possibilitar l'actualització en tots els camps d'intervenció educativa i augmentar la comunicació entre el professorat.
- La unió de la formació a un projecte de treball del centre. Una formació en el lloc de treball, allà on es donen les situacions problemàtiques, una formació des de dins.
- La formació com a revulsiu crític davant d'algunes pràctiques laborals com ara la jerarquia, el sexisme, la proletarització, l'individualisme, etc., i de pràctiques socials com ara l'exclusió, la segregació, la intolerància, etc.
- El desenvolupament personal, professional i institucional del professorat que potenciï un treball de col·laboració per transformar la pràctica. Possibilitar el pas de l'experiència d'innovació (aïllada i cel·lular) a la innovació institucional en els centres i territoris.

Si donem com a vàlides les premisses anteriors, la capacitat professional no s'exhaureix en la formació tècnica, sinó que arriba fins al terreny pràctic i a les concepcions per les quals s'estableix l'acció docent. La formació s'hauria de recolzar en una reflexió dels subjectes sobre la seva pràctica docent, de manera que els permeti examinar les seves teories implícites, els seus esquemes de funcionament, les seves actituds, etc., i desenvolupar un procés constant d'autoavaluació que orienti el seu desenvolupament professional. L'orientació cap a aquest procés de reflexió exigeix un plantejament crític de la intervenció educativa, una anàlisi de la pràctica des de la perspectiva dels supòsits ideològics i actitudinals que trobem a la seva base. Això suposa que la formació permanent s'ha d'estendre al terreny de les capacitats, les habilitats, les emocions i les actituds i ha de qüestionar-se permanentment els valors i les concepcions de cada professor i professora i de l'equip col·lectivament.

És l'abandonament del concepte obsolet que la formació és l'actualització científica, didàctica i psicopedagògica del professorat per la creença que la formació ha d'ajudar

a descobrir la teoria, ha d'ordenar-la, fonamentar-la, revisar-la i construir-la. Si cal, s'ha d'ajudar a remoure el sentit comú pedagògic, a recompondre l'equilibri entre els esquemes pràctics predominants i els esquemes teòrics. Aquest concepte parteix de la base que el professorat és constructor de coneixement pedagògic de forma individual i col·lectiva.

Stenhouse (1984)²⁰ deia fa temps que “el poder d'un professor aïllat és limitat. Sense els seus esforços mai no es podrà aconseguir la millora de les escoles; però els treballs individuals són ineficaços si no estan coordinats i no reben cap suport”. La formació personalista i aïllada pot originar experiències d'innovació, però difícilment una innovació de la institució i de la pràctica col·lectiva dels professionals. Hem d'acostar al màxim la formació als centres i als territoris.

Per tant, l'enfocament que defensem no és una formació centrada en les activitats de l'aula, ni en la idea que el professorat és un aplicador de tècniques, sinó una formació orientada vers un professional reflexiu i crític que té capacitats de processament de la informació, anàlisi i reflexió crítica, decisió racional, avaluació de processos i reformulació de projectes, tant laborals com socials i educatius, en el seu context i amb els seus col·legues.

CARRERA DOCENT DELS PROFESSIONALS DE L'EDUCACIÓ I CONDICIONS LABORALS

La carrera professional i la situació laboral del professorat

No està de moda parlar de la carrera docent.²¹ És un d'aquells temes educatius que s'han deixat de banda perquè es pensa que mai arribarà o que està desfasat. És un dels temes que Fromm diria que formen part de la bogeria de l'esperança, és a dir, aquells

20. STENHOUSE, L. (1984). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

21. Excepte en l'àmbit universitari. Una mostra és que si posem els termes a qualsevol buscador d'Internet, hi apareixen únicament les *web* d'universitats.

que sempre són desitjables, que tothom busca i anhela amb desig, però que mai no arriben. N'hi ha tants en l'àmbit de l'educació!

El fet que no se'n parli o que no se n'escrigui gaire no vol dir que no sigui interessant i imprescindible tractar sobre el tema. Hem de parlar de carrera docent o, si voleu, aplicant el terme més modern, de la carrera docent dins el desenvolupament professional del magisteri.

La professió docent es desenvolupa de moltes formes: el salari, la demanda del mercat laboral, el clima de treball en els centres on es treballa, la promoció dins de la professió, la formació, les estructures jeràrquiques, la carrera docent, etc., i, per descomptat, la formació permanent que aquesta persona va realitzant al llarg de la seva vida professional.

La carrera actual del docent és plana, és a dir, amb poca promoció. Si qualsevol professor vol promocionar-se (avançar econòmicament i socialment), ho ha de fer fora de l'escola o de l'institut, accedint a professions educatives diferents de la de fer classes amb els infants (inspector, professor d'universitat, assessor psicopedagògic, orientador, administració educativa, etc.), i esperar tres anys per arribar a tenir un trienni o sis anys per un sexenni que li permeti assolir una petita gratificació, estadis per arribar a ser catedràtic a secundària, o reduir la jornada i cobrar la meitat de sou als cinquanta-cinc anys, sempre discutint sindicalment l'homologació dels complements específics o petits guanys.²²

La carrera actual no desenvolupa la persona com a professional professor, ni com a membre d'un centre educatiu, ja que no millora la seva situació laboral, ni el coneixement professional, ni les habilitats i les actituds dels treballadors de l'escola. És just

22. Una professora deia, en un fòrum de la Conferència Nacional d'Educació: "La tutoria hauria de comportar una reducció horària similar a la de determinades coordinacions i possibilitar l'acumulació de punts per a l'obtenció de sexennis (per exemple), com ho fan d'altres càrrecs (la presència al CE, que en determinats centres comporta també l'exempció de guàrdies!)".

http://www.gencat.es:8000/ocne/owa/p02.consulta_forum?cod_forum=504

això? És bo pel sistema educatiu que persones valuoses en els centres marxin quan volen promocionar-se socialment, econòmicament o personalment (legítima qualsevol de les tres qüestions)? No, és penós i lamentable.

Des de fa temps, però, existeixen alternatives. No és que avui ningú no s'hagi de posar a pensar sobre el tema. Hi ha dolls de tinta i paper sobre la promoció docent, però, a molta de la gent que administra, aquests instruments li serveixen per unes altres coses.

Fa temps que diem que la carrera del docent, el seu desenvolupament professional, hauria de tenir dos eixos: el vertical i l'horitzontal.

L'eix vertical (el més usual en les carreres professionals) és la possibilitat de promocionar-se cap amunt, cap a càrrecs de nivells diferents però d'estatus suposadament superior (almenys econòmicament): inspecció, assessorament extern, administració, universitat, etc. Són càrrecs que potencien un desenvolupament professional fora de l'escola. La persona ha de deixar la classe per assumir el nou càrrec, normalment més retribuït, sense nens i nenes i amb més salari i prestigi social, dins del prestigi social que tenen les professions educatives.

L'eix horitzontal és aquell que permet que els ensenyants es desenvolupin dins del sistema educatiu pràctic, és a dir, dins de les escoles i els instituts. En aquest cas, únicament trobem el càrrec de pertànyer a l'equip directiu (passatger i que, moltes vegades, més que un desenvolupament es considera un càstig) o el pas de primària a secundària. És el desenvolupament professional de la mestra d'educació infantil –per exemple– que, al llarg de la seva trajectòria professional, mitjançant la formació, l'assistència a congressos, innovacions, publicacions, etc., aconsegueix una promoció sense deixar l'educació infantil. El seu estatus econòmic i de carrera professional és el mateix que el que un dia va voler deixar per marxar, per sortir de l'escola. La promoció horitzontal permetria que es quedessin moltes persones valuoses als centres i, per tant, el sistema educatiu hi guanyaria, ja que hi hauria persones més qualificades.

També, dins d'aquest sistema promocional horitzontal, hi podríem trobar ensenyants que, a causa de la seva llarga trajectòria educativa, quan es fan grans, formen els joves

o els acompanyen en les seves primeres pràctiques (mentors o mentores), assumeixen tasques d'assessorament als centres o assumeixen altres feines que no estan directament relacionades amb la docència d'infants, però que s'emmarquen dins de l'escola. El professorat hi guanyaria emocionalment i econòmicament i el sistema i l'educació també hi guanyarien molt.

Una carrera professional horitzontal potencia un desenvolupament professional més gran dels ensenyants, sobretot en aquells que volen quedar-se a les escoles i continuar treballant per la innovació. No pot ser que la promoció dels mestres es realitzi tan sols verticalment, sortint del seu hàbitat de treball, ja que això converteix la carrera professional en una aspiració individual i no en un desenvolupament col·lectiu i de millora social. I això desmotiva molts ensenyants, que veuen que són castigats promocionalment pel fet de quedar-se (guanyen el mateix, més triennis i sexennis, i es fan vells en la seva feina).

La carrera professional vista com una part important del desenvolupament professional dels ensenyants és prou important, encara que sembli un tema oblidat. Hem de tornar a plantejar-lo en els debats i en les reivindicacions polítiques.

ALTERNATIVES POSSIBLES

Cap a una nova educació que possibiliti un nou professional

Per crear una alternativa nova, hem d'analitzar i contraposar una nova visió de l'educació davant dels teòrics del *perennialisme* que, pel seu elitisme acadèmicista, consideren que certes coses són millors que d'altres –per exemple, la universitat, el discurs teòric i la tradició cultural occidental– i menyspreen altres identitats i aportacions culturals.

I, finalment, un rearmament professional necessita oposar-se frontalment a qualsevol manifestació explícita o oclusa de la racionalitat tècnica tan en voga avui dia (competències, plans estratègics, qualitat, etc.), ja sigui en els continguts curriculars o en les formes de gestió i control tecnicoburocràtic de l'educació i de les escoles.

No obstant això, cal constatar que la desorientació que es pateix prové del fet que, en la recerca d'alternatives, hem avançat més en el terreny de les idees que en el de les pràctiques. El professorat i tots els que es dediquen a l'educació s'han de moure cap a una formulació col·lectiva de noves metes i noves estratègies, destinades a construir un nou paper en la seva funció educadora.

Les noves experiències per impulsar una escola diferent haurien de buscar alternatives distintes, en la línia d'un ensenyament més participatiu, en què el fidel protagonista històric del monopoli del saber –el mestre i la mestra, el professor i la professora– comparteixi el seu coneixement amb altres instàncies socialitzadores que es troben fora de l'establiment escolar. També cal buscar noves alternatives a la formació permanent del professorat; fer-la més dialògica, més participativa, més lligada a projectes d'innovació i, per això mateix, menys individualista, estandarditzada i funcionalista; és a dir, més basada en el diàleg entre iguals i entre tots els que tenen alguna cosa a dir i a aportar a la persona que apren.

ALGUNES MESURES

Les mesures que presento a continuació estan classificades a partir de dos criteris: un, respecte a les idees exposades en el document anterior i, l'altre, sobre els darrers documents elaborats en el Marc Unitari de la Comunitat Educativa, MUCE (vegeu http://mrp.pangea.org/Ass_balaguer/Compromis%20educacio.htm), i en els diversos debats que, darrerament, s'han anat originant en jornades i congressos sobre el tema.

Algunes de les mesures són molt antigues o de reivindicació permanent, unes altres són demandes més recents o matisades respecte als canvis que ha originat la nova llei d'educació. Segurament, algunes ja tenen una certa o molta regulació, però si les exposo és perquè, des del meu punt de vista, no desenvolupen professionalment l'ensenyant o, de vegades, a l'inrevés, el poden desprofessionalitzar, i perquè s'haurien de revisar en benefici del professorat i de tots aquells que es dediquen a l'educació.

Encara que moltes són extensibles a tot el territori de l'Estat espanyol, les mesures, dividides en sis apartats, estan pensades per ser desenvolupades en el marc polític català.

Competències professionals del professorat actual

- Desenvolupar una formació per aprendre a treballar amb els iguals.
- Establir un nou marc professional dels diferents professionals de l'educació.
- Desenvolupar una formació per aprendre i desenvolupar un projecte educatiu conjunt amb la comunitat.
- Potenciar recerques sobre les actituds i les emocions del professorat.
- Donar prioritat al coneixement de les noves tecnologies per introduir-les als centres.

L'accés a la docència

- Després d'una formació bàsica, realitzar una formació d'inducció a la docència retribuïda amb un aprenentatge pràctic als centres (podrien ser de professorat de suport).
- Destinar el professorat novell als centres amb un projecte de centre innovador.
- Revisar el sistema d'oposicions donant més importància al component cultural i de context.

Formació inicial del professorat d'educació infantil i primària

- Atorgar titulació de llicenciatura per a tot el professorat.
- Modificar els plans d'estudis perquè desenvolupin més el component del context i pràctic de la formació.
- Revisar l'especialització en el grau i analitzar si cal deixar-la per als estudis de postgrau.
- Revisar la formació bàsica per a tots els professionals que treballen a l'educació no formal.

Formació inicial del professorat d'educació secundària

- Eliminar definitivament el CAP (Curs d'Aptitud Pedagògica) i dissenyar una formació teoricopràctica per accedir a la docència de secundària. Formació específica i llarga en psicopedagogia.

- La formació inicial de secundària ha de ser competència de la universitat.
- Oferir facilitats per al treball conjunt de professorat universitari i professorat de secundària.
- Analitzar els futurs títols de màster, en el camp educatiu, dins de la convergència europea.

Formació permanent dels professionals de l'educació

- Fer una planificació descentralitzada de la formació en territoris amb un gran marge d'autonomia.
- Crear centres de professorat o un marc semblant.
- Crear assessors i assessores en comissió de serveis dedicats a la tasca de formació del professorat.
- Unificar en una sola zona tots els serveis que ofereixen formació (en un mateix espai i amb un pla comú).
- Crear convocatòries de formació als centres, basades en l'autonomia i en projectes de recerca-acció.
- Fer la formació predominantment dins l'horari laboral.

Carrera docent dels professionals de l'educació i condicions laborals

- Establir un estatut professional docent que possibiliti una carrera horitzontal que permeti progressar als ensenyants d'aula.
- Establir incentius no econòmics en la carrera: llicències per actualitzar coneixements, recerques, reducció d'horaris, viatges, intercanvis, etc.
- Facilitar la jubilació i la reducció de jornada a determinades edats amb salaris dignes.
- Facilitar la mobilitat entre etapes.
- Dur a terme una inspecció més basada en la innovació que no pas en la supervisió, o creació de dos cossos d'inspectors amb tasques diferenciades d'innovació i de supervisió.
- Delimitar les funcions de l'àmbit formal i el no formal (altres educadors, treballadors socials, treballadors en temps de lleure, etc.).

- Establir una avaluació de la docència que serveixi per la carrera docent.
- Establir una valoració de la innovació docent.
- Dotar els centres de més professors i professores.
- Equiparar totalment el professorat de l'ensenyament públic i el concertat.
- Dipositar la gestió dels centres en tot el claustre i no únicament en l'equip directiu.
- Revisar el concurs de trasllat tenint en compte els centres amb projectes.
- Regular l'educació no formal.

6 El finançament del sistema educatiu

Jorge Calero

L'objectiu d'aquesta ponència consisteix a descriure i discutir diferents aspectes del finançament del sistema educatiu català, parant esment especial a alguns dels que afecten directament la igualtat d'oportunitats, fil conductor de les activitats portades a terme en el cicle en el qual es presenta la ponència. El centre d'atenció se situa en els nivells educatius no universitaris, si bé apareixen algunes referències a elements característics del nivell universitari.

INDICADORS BÀSICS DEL FINANÇAMENT DEL SISTEMA EDUCATIU A CATALUNYA

Els indicadors continguts en el quadre 1 pretenen sintetitzar la situació del finançament educatiu a Catalunya (amb les dades disponibles més recents), comparant-la amb la del conjunt de l'Estat i, al seu torn, intenten establir una comparació pel que fa a la posició en un passat pròxim (1995), per tal de captar el sentit de l'evolució dels indicadors. Una primera observació permet assenyalar el lleuger descens dels recursos relatius (en funció del PIB) que es destinen, tant a Catalunya com en el conjunt d'Espanya, al sistema educatiu; la xifra relativa és considerablement menor a Catalunya (2,73% en comparació amb 4,33% l'any 2000); tanmateix, aquesta dada ha de prendre's amb precaució a causa de l'existència de despeses no diferenciables per comunitats autònomes. Convé situar, encara que sigui breument, aquestes dades agregades en el

context internacional (veure gràfic 1): la mitjana (no ponderada) de despesa pública educativa sobre el PIB en la Unió Europea, l'any 2000, va ser de 5,48%, mentre que el mateix indicador, corresponent en aquest cas únicament a la despesa en educació superior, va ser d'1,3% (OECD, 2003).

El lleuger descens assenyalat en la despesa relativa al PIB és menor que el descens dels grups de la població que participen en el sistema educatiu; aquest fet, juntament amb el creixement del PIB en els anys contemplats, ha permès un creixement de la despesa unitària, concentrat especialment, en el cas de Catalunya, en els nivells no universitaris. D'altra banda, crida l'atenció el fort creixement de la despesa unitària en el nivell universitari en el conjunt de l'Estat, que coincideix amb la fi del procés de traspàs de competències a la totalitat de les comunitats autònomes.

Si bé més endavant en un apartat s'exposa amb més detall l'evolució del sistema de concerts de l'ensenyament privat a Catalunya, assenyalarem aquí la tendència fortament creixent a l'increment del seu pes en el conjunt del sistema de finançament educatiu. L'indicador utilitzat (despesa pública en centres concertats sobre el total de despesa pública no universitària) passa en tan sols quatre anys del 20,8% al 24,3%, pujada

Quadre 1.

Indicadors bàsics del finançament del sistema educatiu. Catalunya i conjunt de l'Estat, 1995-2000

	Catalunya		Mitjana estatal	
	1995	2000	1995	2000
Despesa pública en educació / PIB	2,77%	2,73%	4,54%	4,33%
Despesa pública ensenyament superior / PIB	0,72%	0,61%	0,72%	0,80%
Despesa púb. unitària no univ. (€ constants 2000)	1.763	2.428	2.141	2.739
Despesa púb. unitària univ. (€ constants 2000)	3.958	4.246	2.573	3.919
Despesa pública en concerts / despesa pública no universitària	20,80%	24,30%	12,76%	15,15%

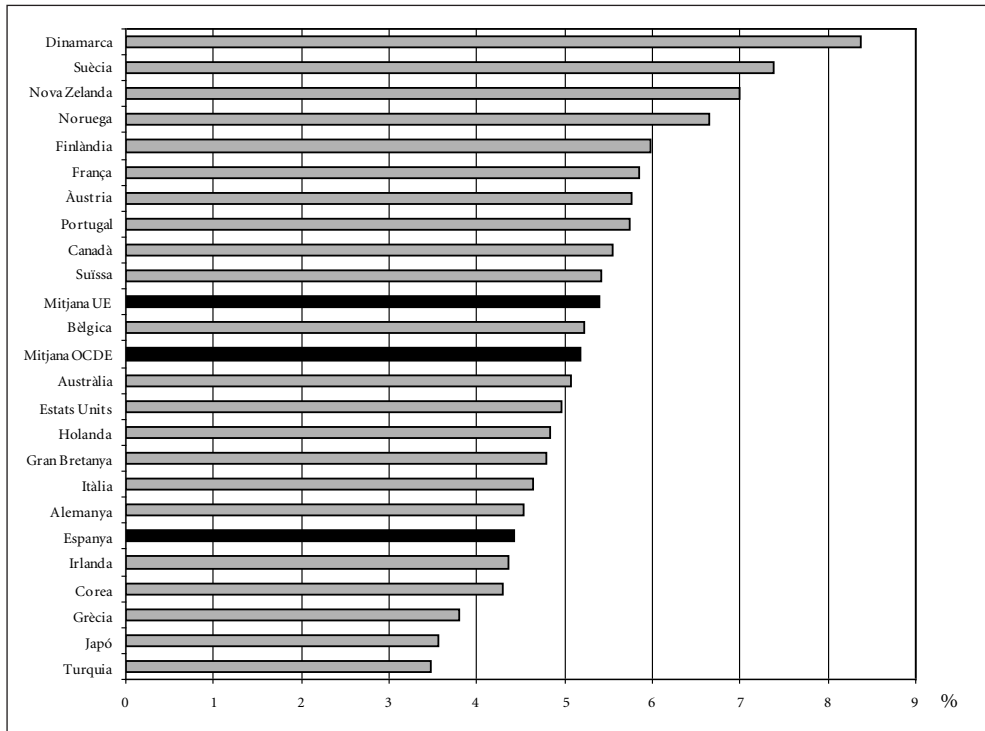
Font: Elaborat a partir de MECD (2003a), INE (2002a i 2002b), *Contabilidad Nacional y Regional* (INE) per al PIB.

Nota: la despesa pública no incorpora el finançament privat de l'ensenyament universitari a través del pagament de matrícules.

similar en proporció a l'experimentada en el conjunt de l'Estat, però que té un punt de partida considerablement més alt.

Gràfic 1.

Despesa pública en educació com a percentatge del PIB, any 2000



Font: OECD (2003).

IMPLICACIONS DEL PROCÉS DE DESCENTRALITZACIÓ TERRITORIAL SOBRE EL FINANÇAMENT DE L'EDUCACIÓ

El procés de traspàs de competències que finalitza durant la dècada de 1990 es tradueix, actualment, en una participació majoritària de les comunitats autònomes en l'assignació de la despesa: les administracions autonòmiques controlaven l'any 2001 el

83,7% de la despesa pública educativa; l'any 1990 la seva participació era únicament del 50,9% (solament set comunitats autònomes exercien llavors competències plenes en l'àmbit educatiu). La despesa del MECD l'any 2001 va suposar només el 3,8% del total dels recursos, dirigint-se més de la meitat d'aquesta despesa al sistema de beques i ajuts.

En el quadre 2 es sistematitza, mitjançant una bateria de cinc indicadors, la informació bàsica sobre les pautes de despesa pública en educació no universitària en les disset comunitats autònomes l'any 2001. El primer indicador es refereix a l'esforç financer mesurat en termes de pes de la despesa pública sobre el PIB; el segon indicador descriu la despesa unitària (per estudiant) i els indicadors següents recullen diferents dimensions de la importància del finançament del sector privat dins de la política educativa de cada comunitat autònoma.

Pel que es refereix al primer indicador, les diferències entre comunitats autònomes vénen explicades en bona mesura per la participació del sector privat en el sistema educatiu: a mesura que s'incrementa el valor del quart indicador (i, en conseqüència, del tercer) es redueix el valor del primer indicador. Les comunitats autònomes amb elevat nivell de PIB i molta participació del sector privat (com Balears, Catalunya i Madrid) ocupen les posicions més baixes en aquest indicador.

En tractar la despesa pública per estudiant (indicador 2) ens trobem de nou que són les comunitats autònomes amb més presència del sector privat les que presenten valors més reduïts d'aquest indicador, amb l'excepció de les comunitats forals, que tenen valors elevats de despesa pública unitària malgrat ser també elevada la proporció de finançament que destinen als concerts.

Els efectes del procés de descentralització sobre les diferències de despesa pública assignada per les comunitats autònomes poden observar-se mitjançant un índex de concentració de la despesa per càpita (referit en aquest cas no a la població que accedeix a l'educació, com en l'indicador 2, sinó a la població potencialment usuària de cada nivell educatiu). La finalització del procés de descentralització ha suposat un increment molt lleuger de la dispersió de la despesa en educació no universitària

entre comunitats autònomes: l'índex de concentració de la despesa per càpita¹ passa de 0,19 el 1995 a 0,21 el 2001. El lleuger increment de la dispersió és degut únicament a l'augment de la despesa a Navarra; entre la resta de comunitats autònomes el nivell de dispersió es manté constant. Això s'explica, en part, pel fet que algunes comunitats que anteriorment pertanyien al "territori MEC" han efectuat un esforç pressupostari important: l'homologació retributiva del professorat i les inversions en construccions han incrementat alguns pressupostos en proporcions properes al 30%.

Els indicadors 3 a 5 es refereixen al tractament financer que reben els centres privats en les diferents comunitats autònomes. L'indicador 3 (pes de la despesa pública en centres privats sobre el total de la despesa pública en els nivells no universitaris) depèn en bona mesura dels valors dels indicadors 4 (percentatge d'alumnes en centres concertats) i 5 (despesa pública unitària en els centres concertats). Comunitats autònomes com Aragó, Balears, Cantàbria, Castella i Lleó, Catalunya, Navarra i el País Basc tenen una presència important de centres privats concertats; quan a aquesta presència se li suma una elevada despesa unitària en concerts (com és el cas de Catalunya, Navarra i el País Basc), s'arriba a valors molt elevats de l'indicador 3, sent els màxims els corresponents al País Basc i a Catalunya. En l'altre extrem del continu apareixen comunitats autònomes com Andalusia, Canàries, Castella-La Manxa i Extremadura, on la despesa en concerts és marginal.

Abans de tancar aquest apartat resulta convenient assenyalar com, en els últims anys i una vegada tancat el procés de traspàs de competències educatives, la relació entre l'Administració central i les comunitats autònomes ha passat a estar caracteritzada per un elevat nivell d'irresponsabilitat fiscal per part de la primera. En efecte, la LOCE, la LOU i alguns decrets ministerials s'han aprovat sense plans de finançament (o amb recursos insuficients) i traspasant la responsabilitat econòmica del desenvolupament legislatiu

.....
1. L'índex de concentració utilitzat és el següent:

$$IC = \left(\frac{\sum_{i=1}^{17} (\ln depc_i - \overline{\ln depc})^2}{17} \right)^{\frac{1}{2}}$$

depc: despesa educativa per càpita a l'interval d'edat corresponent.

Quadre 2.

Indicadors bàsics del finançament educatiu (nivells no universitaris) a les comunitats autònomes, any 2001

	1 Despesa pública en ed. no univ. / PIB	2 Despesa pública per estudiant no univ.	3 Despesa pública en centres privats / Despesa pública en ed. no univ.	4 Alumnes de centres concertats / total alumnes no univ.	5 Desp. púb. en centres privats / estudiants centres concertats
	(%)	(€)	(%)	(%)	(€)
Andalusia	3,66	2.285	12,67	17,83	1.484
Aragó	2,56	2.963	17,18	26,89	1.798
Astúries	3,13	3.256	12,99	21,78	1.753
Balears	2,42	2.757	22,84	33,22	1.728
Canàries	3,82	3.044	7,17	11,63	1.722
Cantàbria	2,79	2.926	20,77	27,45	1.972
Castella i Lleó	3,14	3.128	15,52	25,26	1.722
Castella-La Manxa	3,92	2.803	9,04	14,81	1.519
Catalunya	2,08	2.501	25,57	28,33	2.149
Comunitat Valenciana	2,89	2.717	19,66	22,48	1.865
Extremadura	5,12	2.905	8,83	15,83	1.127
Galícia	3,55	3.180	12,37	18,14	1.854
Madrid	1,84	2.304	19,32	23,64	1.678
Múrcia	3,69	2.479	13,34	18,77	1.568
Navarra	3,00	4.035	22,55	36,38	2.296
País Basc	3,25	4.427	28,64	45,23	2.479
La Rioja	2,57	3.095	17,59	25,29	1.973
TOTAL	3,10	2.723	17,29	22,80	1.840

Font: Elaborat a partir de dades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La despesa considerada és, en tots els casos, despesa liquidada.

Nota: Els valors totals inclouen únicament la despesa efectuada per les administracions autonòmiques. No es considera la despesa en formació ocupacional, la despesa en beques ni la despesa no distribuïda per activitat. Per aquest motiu, els valors agregats són diferents dels que apareixen en el quadre 1.

a les comunitats autònomes. Qüestions com la gratuïtat de l'educació infantil, regulada per la LOCE, els decrets de mínims curriculars o la descentralització de la gestió i el finançament del sistema de beques són alguns dels aspectes de la normativa educativa que són responsabilitat de les comunitats autònomes i per als quals, no obstant això, no compten amb finançament específic. El resultat d'aquesta política no només ha generat, com és lògic, descontentament social, sinó fins i tot actituds d'enfrontament entre les comunitats per desenvolupar un model propi de política educativa.

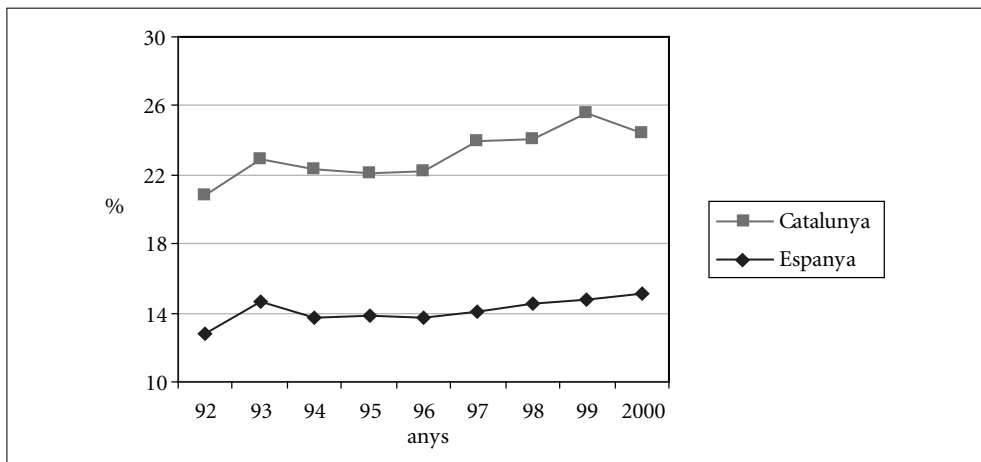
EVOLUCIÓ DE L'ENSENYAMENT PRIVAT I DELS CONCERTS EDUCATIUS

Hem assenyalat, en el primer apartat el creixement de la participació dels concerts educatius en el sistema de finançament educatiu català. Aquesta tendència pot apreciar-se amb més claredat en el gràfic 2, on es reflecteix un període més dilatat de temps (1992-2000); la tendència, com s'havia dit, és pràcticament paral·lela a Catalunya i en el conjunt d'Espanya, encara que es mantenen entre vuit i nou punts percentuals de diferència, en tots els anys. Aquesta tendència no ve motivada per un increment de l'escolarització en centres privats: el percentatge d'alumnes matriculats en aquests centres es manté estable a Catalunya, situant-se durant tota la dècada de 1990 al voltant del 42-43% del total en ensenyament primari i secundari (a Espanya la taxa corresponent a l'any 2000 és considerablement menor, del 30%). La situació estable a la qual fem referència pot observar-se en el gràfic 3, on el traçat de les corbes corresponents a l'alumnat en centres públics i privats respon de manera gairebé idèntica al descens de la mida dels grups d'edat provocat pel descens previ de la natalitat. En el cas de la formació professional i els cicles formatius la participació del sector públic creix (també en termes d'alumnat matriculat) des del 58% en 1992 al 66% en 2000.

La informació continguda en el quadre 3 permet una distinció més detallada dels centres on s'escolaritzen els alumnes dels diferents nivells educatius. En el cas de l'educació infantil, la presència de centres privats a Catalunya és del 31,7%, amb un nivell de concertació –en aquest cas es tractaria de centres subvencionats– pràcticament nul. En el conjunt de l'Estat, el nivell de concertació és més gran (6,27% del total

Gràfic 2.

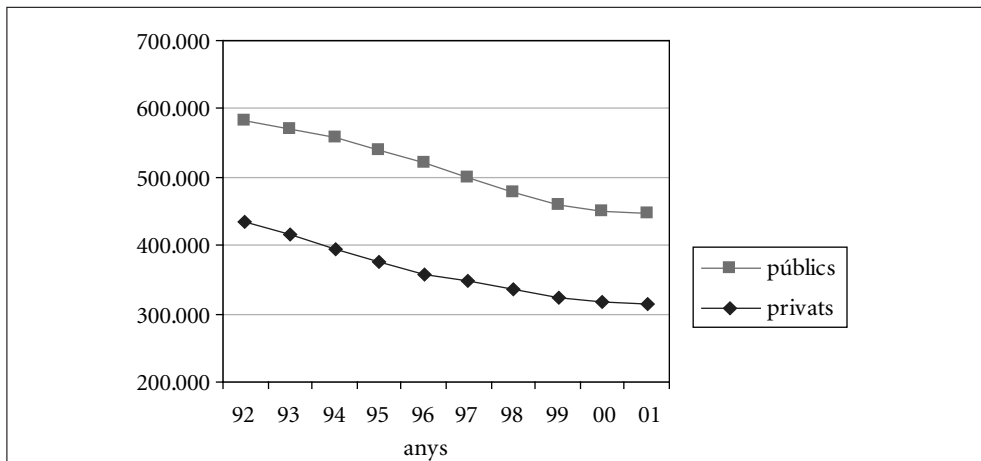
Despesa en concerts sobre el total de despesa pública en ensenyament primari i secundari, 1992-2000



Font: Elaborat a partir de MECD (2003a).

Gràfic 3.

Evolució de l'alumnat (primària i secundària) en centres públics i privats, Catalunya, 1992-2001



Font: Elaborat a partir de Departament d'Ensenyament (2003).

Quadre 3.

Distribució de l'alumnat entre tipus de centre. Catalunya i Espanya, 2000

	Catalunya		Espanya	
	total	% sobre total	total	% sobre total
Educació infantil				
Total alumnes	208.820	100,00	1.132.976	100,00
Alumnes en centres privats	66.187	31,70	356.137	31,43
Alumnes en unitats concertades	2.749	1,32	71.015	6,27
Ensenyament primari				
Total alumnes	476.082	100,00	3.485.830	100,00
Alumnes en centres privats	145.356	30,53	832.615	23,89
Alumnes en unitats concertades	137.764	28,94	749.189	21,49
Ensenyament secundari				
Total alumnes	314.757	100,00	2.320.698	100,00
Alumnes en centres privats	161.426	51,29	896.707	38,64
Alumnes en unitats concertades	131.275	41,71	702.466	30,27

Font: Elaborat a partir d'INE (2002b) i de MECD (2003b).

d'alumnes), especialment per causa de l'elevat grau de concertació en aquest nivell al País Basc i a Navarra (entorn al 37% del total d'alumnes). El pes de la concertació al conjunt d'Espanya s'incrementarà, amb tota probabilitat, en el pròxim futur, a causa que la Llei Orgànica de Qualitat de l'Ensenyament (LOCE) fixa la gratuïtat de l'educació infantil en l'etapa entre 3 i 6 anys, i, per tant, la possibilitat d'establir concerts en aquest nivell.²

En el nivell primari l'escolarització en centres privats és, a Catalunya, del 30,5%, superior en més de sis punts a la del conjunt de l'Estat; en els dos casos, en aquest nivell pràcticament la totalitat de l'ensenyament privat està concertat, i queda únicament entre un 1 i un 2% de l'alumnat en centres privats no concertats. La situació s'altera substancialment a secundària, on puja l'escolarització en centres privats fins al 51,29%

.....
2. Una discussió sobre els avantatges i desavantatges d'ampliar la concertació a l'educació infantil pot trobar-se a Marchesi (2000, cap. 3).

però la presència dels centres privats no concertats és més gran, ja que escolaritzen gairebé el 10% del total de l'alumnat. Com a mitjana entre primària i secundària, a Catalunya només el 4,7% dels alumnes no universitaris s'escolaritzen en centres privats no concertats.

LA DESPESA PRIVADA DE LES LLARS EN ENSENYAMENT

La despesa privada educativa que efectuen les llars té diferents destinacions: matrícules destinades al pagament de la docència en centres privats no concertats (de tots els nivells educatius), en centres públics (en el cas de l'educació universitària pública), pagaments a centres privats concertats, llibres de text, materials, etc. En el nostre sistema educatiu, la despesa privada de les llars és directament proporcional a la presència de centres privats (no concertats i, també, concertats); l'incompliment de la condició de gratuïtat de la docència bàsica en els centres concertats suposa que la despesa privada de les llars constitueixi una contrapartida consubstancial a la presència de centres concertats.

Presentem aquí una breu aproximació a la despesa privada educativa efectuada per les llars, que es basa en les dades de l'*Enquesta de Pressupostos Familiars* –quatre trimestres de 1998– (d'ara endavant, ECPF-98) i, també, de les dades de *Contabilitat Nacional* (Compte de consum final de les llars). El quadre 4 presenta una comparativa entre els nivells de despesa educativa privada d'una selecció de comunitats autònomes; pot observar-se que la despesa corresponent a Catalunya, en els nivells no universitaris (341 € per alumne), és més del doble de la mitjana estatal; únicament en la Comunitat de Madrid la despesa privada educativa se situa també per damunt dels 300 € anuals.³ En el nivell universitari, la importància de la despesa privada a Catalunya és més reduïda, encara que segueix situant-se per damunt de la mitjana; les causes d'això se situen en una presència de l'ensenyament universitari privat per damunt de

3. Crida l'atenció, tenint en compte l'elevada presència de l'educació privada en el País Basc, el reduït nivell de despesa privada en aquesta comunitat, que s'explica a causa que el 87% dels alumnes de secundària escolaritzats en centres privats acudeixen a centres concertats, quan en el conjunt de l'Estat aquesta ràtio se situa en el 78%.

la mitjana i, també, a l'efecte reduït del sistema de beques i de l'exempció dels preus de matrícula associada a elles.

Un indicador que ens permet ubicar la situació de Catalunya en el context internacional és el que s'utilitza en el gràfic 4. Es tracta de la despesa privada en educació efectuada per les llars com percentatge del consum final total de les llars; el gràfic estableix un rànquing de països de l'OCDE en funció d'aquest indicador. Els països no europeus de l'OCDE (destaquen Austràlia, Japó, Estats Units i Corea del Sud) presenten valors molt elevats, per damunt del 2%; és el cas, també, de Catalunya amb un valor de 2,4%. El valor mitjà d'Espanya (1,9%) és el més alt d'un grup de països europeus meridionals amb presència important de la despesa privada en educació. Finalment, als països escandinaus i en aquells amb estats del benestar "continentals", en els que l'educació pública ha tingut tradicionalment una gran importància, els valors se situen en tots els casos per sota de l'1%.

Quadre 4.

Despesa privada (consum final de les llars) en ensenyament. Mitjana per alumne en euros, 1998

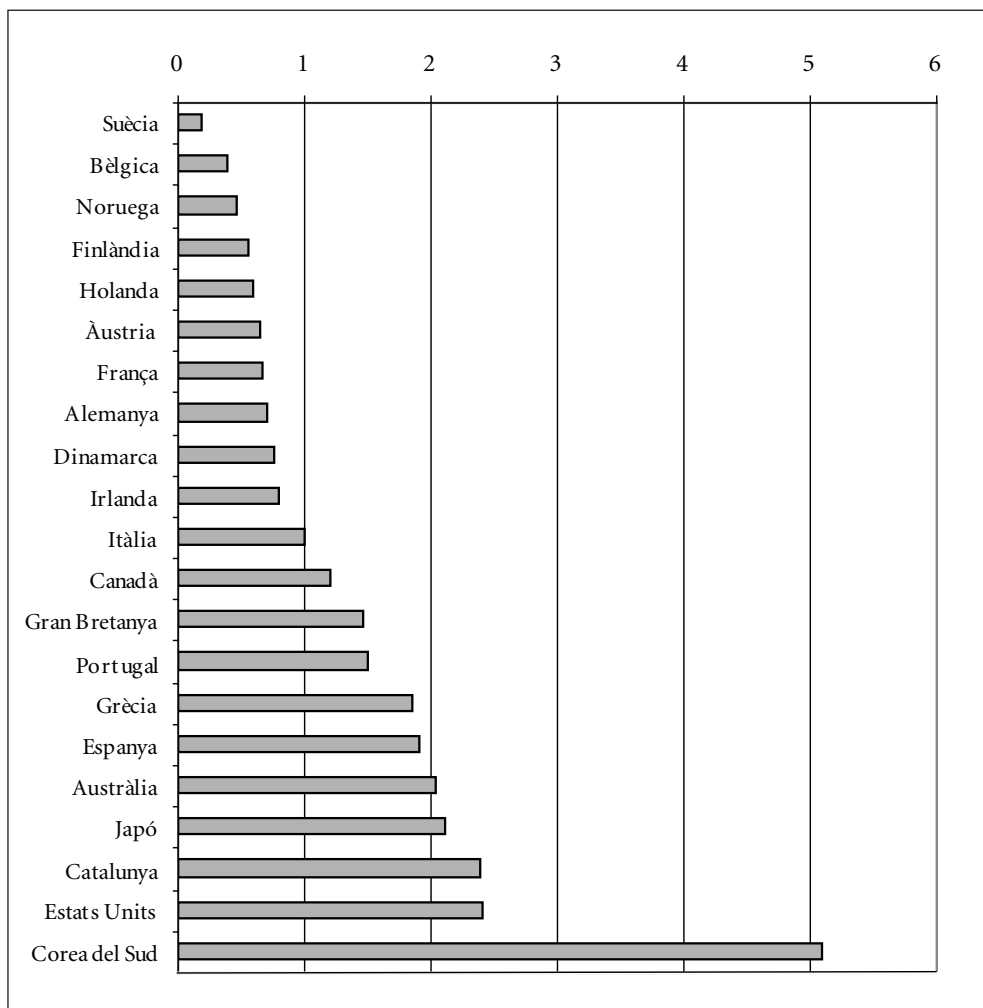
	Nivell no universitari	Nivell universitari
Andalusia	89	499
Aragó	180	846
Castella i Lleó	98	615
Catalunya	341	662
Comunitat Valenciana	153	321
Galícia	144	232
Madrid	307	722
País Basc	173	948
Total	167	525

Font: Elaborat a partir de ECPF-quatre trimestres de 1998.

Nota: S'han seleccionat algunes comunitats autònomes on els problemes de biaix per dimensió de la mostra són més improbables.

Gràfic 4.

Consum final de les llars en ensenyament, com a percentatge del total del consum final de les llars. Països de l'OCDE i Catalunya, 1998



Font: OECD (2002). En el cas de Catalunya, el valor de 2,4% s'obté a partir dels valors de *Contabilidad Regional* (INE) i d'ECPF.

DISCUSSIÓ SOBRE ALGUNES ZONES DE FINANÇAMENT DEL SISTEMA EDUCATIU A CATALUNYA

Sistema de beques

Una zona en la qual el sistema educatiu català presenta mancances financeres importants és la corresponent al sistema de beques. La incidència del programa de beques d'educació superior del MECD a Catalunya és molt baixa, tant en termes de taxa de cobertura, com, especialment, en termes d'incidència de la despesa: el nombre reduït de beques compensatòries (destinades a les llars amb rendes més baixes) provoca que el nivell de despesa sigui especialment baix. Aquesta situació s'ha agreujat considerablement en els últims anys, a causa de la nul·la voluntat política de reforma d'un sistema de beques i ajuts que s'adequava a la realitat social de la dècada de 1980 però que de cap manera es correspon amb l'actual (vegi's Calero, 2003). Algunes comunitats autònomes han optat per desenvolupar programes complementaris de beques i ajuts; el "mapa" resultant d'aquestes intervencions pot veure's en el quadre 5. En el cas de Catalunya no existeix un finançament addicional rellevant pel que fa de l'educació universitària, encara que sí en els nivells no universitaris. Comunitats com Navarra, Castella i Lleó i València efectuen inversions addicionals importants en el terreny de les beques i ajuts universitaris. Un comentari a part mereix el País Basc, única comunitat que gestiona des de principis de la dècada de 1980 els recursos del sistema general de beques. La comunitat del País Basc és, d'altra banda, l'única amb un programa propi de beques de caràcter compensatori a l'ensenyament secundari, amb 1.472 beneficiaris i una despesa total de 1,6 milions d'euros (2000-2001).

L'escenari global que hem descrit canvia considerablement amb la LOU, que en el seu apartat 45.2 fixa que "El desenvolupament, execució i control del sistema general de beques i ajuts a l'estudi correspon a les comunitats autònomes en els seus àmbits respectius de competència i en col·laboració amb les universitats." Les comunitats autònomes podran, en fer-se efectiu el traspàs d'aquesta competència, incidir d'una forma més decisiva sobre aquest tipus de finançament.

El finançament mitjançant beques i ajuts presenta a Catalunya un dèficit encara més

important en el nivell secundari que en el nivell superior. L'augment del finançament en aquest terreny contribuiria a superar la manca d'escolarització actual en els nivells post-obligatoris de secundària: a Catalunya, la taxa d'escolarització en aquests nivells és del 68%, mentre que en comunitats autònomes com Madrid (76%) o el País Basc (86%), és considerablement més elevada (la mitjana estatal, no obstant això, és únicament del 69%, en contraposició amb una taxa del 80% en el conjunt de la Unió Europea). El finançament selectiu mitjançant un programa de beques en el nivell secundari post-obligatori podria servir, a més, per superar alguns problemes d'accés vinculats a condicions socioeconòmiques, les quals tenen habitualment una repercussió més intensa en el nivell secundari que en el nivell superior.

Quadre 5.

Despesa en beques, nivells no universitari i universitari, segons entitat finançadora. Curs 2000-01, en milers d'euros

	no universitari	universitari
MECD	201.765	473.711
Aragó	1.196,4	123,1
Balears	1.794,5	607
Canàries	9.902,1	1.098,4
Castella i Lleó	–	1.368
Catalunya	19.965	353,5
Comunitat Valenciana	13.438	–
Extremadura	1.948	715
Galícia	2.734	1.505,7
Madrid	20.536	1.100
Múrcia	1.020,9	509,6
Navarra	453,4	2.463
País Basc	19.214	15.001
La Rioja	559,6	192
Total	294.526	498.747

Font: MECD (2003c).

Llibres de text

Una altra zona, també relacionada amb els ajuts als estudiants, que en la nostra opinió hauria de rebre més atenció, és la corresponent al finançament públic de les compra de llibres de text. En l'actualitat existeix una convocatòria d'ajuts del MECD, que proporciona uns 75 € per alumne/any sota condicions de comprovació de rendes; el volum d'aquests ajuts és petit i, a més, s'ha reduït en els últims anys. Algunes comunitats autònomes, com Castella-La Manxa⁴, Castella i Lleó i la Comunitat Valenciana, tenen programes complementaris d'ajuts; la Comunitat Balear ha introduït una deducció autonòmica en l'IRPF per la compra de llibres de text. Una acció més decidida de suport financer en aquest camp seria, segons la nostra opinió, necessària en el cas de Catalunya.

Educació infantil

L'educació infantil constitueix, també, una àrea en la qual la política educativa ha de realitzar esforços considerables. Es tracta d'una àrea clau, ja que determina considerablement les possibilitats de fer compatibles l'accés de les dones al mercat de treball i la recuperació de les taxes de natalitat. A Catalunya s'ha arribat, des de fa pocs anys, al 100% d'escolarització en el nivell entre 3 i 5 anys que, com ja hem dit, és gratuït des de l'entrada en vigor de la LOCE. La cobertura mitjançant oferta en centres públics d'aquest nivell és encara molt reduïda. Problemes més seriosos existeixen en el nivell de 0 a 3 anys (a partir de la LOCE, anomenat "preescolar") on l'oferta conjunta, pública i privada, és deficitària.

Contractes - programa

El finançament per contracte⁵ permet vincular una part del finançament públic a la realització de resultats definits prèviament en una negociació entre Administració i centres educatius. Per mitjà d'aquest tipus de finançament, els governs poden fixar les

4. Veure <http://www.jccm.es/prensa/notap.phtml?cod=5332>

5. Aquest instrument de finançament ha estat aplicat a institucions universitàries. En el cas espanyol s'ha començat a aplicar, de forma molt gradual, des de l'any 1998.

seves prioritats i estimular la realització d'alguns objectius. El finançament per contracte permet donar una major transparència a la utilització dels recursos i permet, per tant, una millor responsabilitat (*accountability*) vers el conjunt de la societat. Els objectius d'un contracte han de definir-se de manera específica i s'han centrat habitualment en els àmbits següents:

- Fomentar la qualitat.
- Millorar la gestió dels centres.
- Estimular la investigació i el desenvolupament (en el cas de les universitats).
- Millorar la relació de les institucions amb el seu entorn social i econòmic.

L'aplicació de contractes-programa en el finançament dels centres de secundària pot ser un procés a considerar a fi d'arribar a objectius en dos àmbits concrets vinculats amb la igualtat d'oportunitats: l'escolarització d'alumnes immigrants i la reducció del fracàs escolar. La presència d'estímuls financers (als centres i/o als educadors) concrets lligats a la consecució d'objectius quantificables en tals àmbits podria formar part d'una estratègia més global en aquest terreny.

Referències

BESALÚ X. i CLIMENT T. (COORDS.) (2003): *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrant*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Editorial Mediterrània.

BONAL, X. (2003): "Una evaluación de la equidad del sistema educativo español", a *Revista de Educación*, n. 330, pàgs. 59-82.

– (1998): "La política educativa (1976-1996). Dimensiones de un proceso de transformación", a GOMÀ, R. i SUBIRATS, J. (eds.) *Políticas públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*. Barcelona: Ariel.

– i RAMBLA, X. (2001): "La política educativa a Catalunya: universalització, fragmentació i reproducció de les desigualtats", a GOMÀ, R. i SUBIRATS, J. (eds.) *Govern i polítiques públiques a Catalunya (1980-2000)*. Barcelona: UB-UAB.

CALERO, J. (2003): "La educación superior en España: financiación y acceso", a *Revista de Educación*. n. 330, pàgs. 205-215.

– i BONAL, X. (2004, en premsa): “Financiación de la educación en España”, a NAVARRO, V. (coord.) *El Estado del bienestar en España* Madrid: Tecnos.

– i BONAL, X. (2003): “Finançament de l’educació a Catalunya”, a NAVARRO, V. (coord.) *L’estat del benestar a Catalunya*. Barcelona: Diputació de Barcelona, pàgs. 109-128.

– i BONAL, X. (1999): *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.

– i COSTA, M. (2003): *Análisis y evaluación del gasto social en España*. Documento de trabajo de la Fundación Alternativas, n. 21/2003.

DEPARTAMENT D’ENSENYAMENT (2003): *Sèries estadístiques dels cursos 1992-1993/2001-2002*. www.gencat.net/ense.

INE (2002a): *Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada 1994-95*. Madrid: INE. Soporte magnético.

INE (2002b): *Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada 1999-2000*. Madrid: INE. www.ine.es.

MARCHESI, A. (2003): *El fracaso escolar en España*. Documento de trabajo 11/2003. Madrid: Fundación Alternativas.

– (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003a): *Estadística del gasto público en educación: Series e indicadores 1992 a 2001. Presupuesto liquidado*. Madrid: MECD. www.mecd.es.

– (2003b): *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Series e Indicadores 1991-92 a 2000-01*. Madrid: MECD. www.mecd.es.

– (2003c): *Estadística de becas. Curso 1999-00*. Madrid: MECD. www.mecd.es.

– (2003d): *Estadística de la educación en España 2002-03*. Madrid: MECD. www.mecd.es.

OECD (2003): *Education at a Glance*. París: OECD.

– (2002): *National Accounts of OECD Countries. Detailed Tables Volume II 1989-2000*. París: OECD.

VILLARROYA, A. (2000): *La financiación de los centros concertados*. Madrid: CIDE-MECD.

7 L'avaluació del sistema educatiu

Alejandro Tiana

La preocupació que es va estendre durant els anys noranta per la millora de la qualitat de l'educació va conduir a la creació de sistemes nacionals d'avaluació en països amb graus de desenvolupament molt diferents. Com a efecte conjunt de diversos factors, d'entre els quals destaquen l'empenta produïda per l'accelerat procés de globalització i la creixent competència econòmica internacional, l'educació i la formació van tornar a situar-se en el centre de les preocupacions públiques (OECD, 1992). La formació dels ciutadans i l'increment del capital humà de les nacions es van tornar a considerar factors fonamentals pel desenvolupament econòmic i social, fet que es va posar de manifest en l'atenció que van tornar a mostrar alguns organismes internacionals com l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) o el Banc Mundial. En aquest context, es van començar a expandir els sistemes nacionals d'avaluació, que van trobar el seu correlat espanyol en les disposicions de la LOGSE i la LOPEG i, concretament, en la creació de l'Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) i d'alguns centres autonòmics d'avaluació educativa des de principis dels anys noranta.

ALGUNES PREGUNTES PRELIMINARS

A resultes d'aquest procés, actualment es parla profusament d'avaluació educativa fent referència a àmbits molt diversos. El terme ha deixat de ser patrimoni dels especialistes

per arribar a un públic molt més ampli. No obstant això, darrere d'aquesta extensió d'usuaris i referents, es plantegen algunes preguntes que val la pena respondre abans de continuar endavant.

Què vol dir avaluar el sistema educatiu?

Una primera qüestió està relacionada amb el significat del terme *avaluar* quan s'aplica al sistema educatiu. En realitat, l'interès per avaluar el sistema educatiu és un fenomen recent, però això no vol dir que l'avaluació sigui una pràctica nova, ja que tradicionalment ha estat present en l'ensenyament. Els professors sempre han avaluat els seus alumnes, encara que no ho anomenessin així. La novetat rau en la notable ampliació dels àmbits que avui constitueixen el seu objecte d'atenció. Actualment, es considera possible avaluar no només els estudiants sinó també els professors, el currículum, els centres docents i fins i tot el conjunt del sistema educatiu. Podríem dir que, avui dia, l'avaluació és un camp ampli i diversificat que abasta una multiplicitat d'àrees.

No obstant això, convé introduir una distinció fonamental entre l'avaluació dels estudiants i dels seus aprenentatges, d'una banda, i l'avaluació de les institucions i del sistema educatiu, de l'altra. La primera és un instrument d'orientació i de control del procés d'ensenyament i aprenentatge i té unes funcions pedagògiques i socials, mentre que la segona és un instrument de diagnòstic i de conducció dels sistemes educatius que té funcions administratives i polítiques.

D'acord amb aquesta distinció, sembla raonable reservar el terme *avaluació del sistema educatiu* per fer referència a totes aquelles activitats que tendeixen a valorar la situació i l'estat d'aquest sistema educatiu –ja sigui en el pla institucional o en el sistèmic– amb l'objectiu d'explicar els èxits assolits i contribuir a millorar l'educació impartida i la formació aconseguida. És a dir, l'èmfasi fonamental de l'avaluació del sistema educatiu s'hauria de posar en el diagnòstic de la situació de l'educació, en l'explicació dels resultats assolits i en la recerca d'estratègies que permetin continuar millorant-los, sempre des d'una perspectiva de conjunt.

Quin sentit té avaluar el sistema educatiu?

Una segona pregunta fa referència al sentit que atribuïm a aquesta activitat. Encara que al paràgraf anterior ja hem apuntat un primer esborrany de resposta, quan posem en relació l'avaluació del sistema educatiu amb la seva millora, una mirada atenta als seus objectius posa en evidència una multiplicitat de propòsits, com ara:

- Ajudar les escoles i els professors a millorar la qualitat de l'educació que imparteixen, proporcionant-los una informació rellevant i significativa que els permeti valorar la seva situació real i els seus èxits.
- Conèixer i valorar en quina mesura s'estan assolint els objectius educatius o els estàndards proposats pels diferents graus o etapes del sistema educatiu, contribuint al mateix temps a establir metes i nivells de referència.
- Forçar les institucions escolars i els agents educatius a generar dinàmiques de canvi, mitjançant la comparació, la competència o altres incentius.
- Comunicar a la societat o a les autoritats educatives els èxits assolits, augmentant la transparència del sistema educatiu i dels centres.
- Certificar, acreditar o seleccionar institucions, programes d'estudi, professors o estudiants.

Aquests propòsits no sempre són compatibles entre si, motiu pel qual les polítiques d'avaluació acostumen a seleccionar-ne uns i no uns altres, concedint-los un èmfasi diferent, establint prioritats entre ells o interpretant-los de manera diferent. Així, per exemple, un propòsit molt compartit com el foment del canvi mitjançant la comparació, en alguns països, ha portat a la publicació de llistes de classificació de centres o universitats, mentre que en altres països s'ha rebutjat frontalment aquesta possibilitat i s'han establert mecanismes de confidencialitat en el tractament de les dades. Això evidencia, doncs, que un mateix propòsit pot inspirar estratègies i polítiques molt diferents.

En tot cas, es podria acceptar que, sota aquesta diversitat de propòsits, s'hi amaga una preocupació comuna per la millora de l'educació que, en conseqüència, constituïria l'objectiu últim de l'avaluació. Però, encara que ens poséssim d'acord en l'existència d'aquest propòsit comú, cal reconèixer que les estratègies de millora on s'integra l'avaluació són molt diferents entre si.

Quines implicacions té l'èmfasi en la igualtat d'oportunitats per a l'avaluació del sistema educatiu?

Una tercera pregunta té relació amb l'èmfasi que es posa en la igualtat d'oportunitats. És una qüestió complexa que ha rebut diverses respostes en funció dels pressupòsits ideològics adoptats, els criteris de justícia mantinguts i la determinació dels àmbits concrets en què s'ha de traduir, ja siguin els recursos, el tractament o els resultats (Rivière i Rueda, 1993). No obstant això, parlant en termes generals, podem distingir dues vies de resposta complementàries a la pregunta plantejada.

La primera resposta argumenta que la igualtat d'oportunitats es pot convertir legítimament en objecte d'avaluació. És a dir, en la mesura que l'èxit d'una igualtat d'oportunitats efectiva s'estableix com un dels objectius del sistema educatiu, s'ha de plantejar la seva avaluació. Ara bé, com que es tracta d'un principi inaprehensible en si mateix, caldrà valorar el seu èxit a través de diverses aproximacions, com l'aplicació dels seus pressupòsits bàsics i els seus efectes. Així doncs, per una banda, caldrà parlar d'atenció al compliment de les condicions que afavoreixen la igualtat d'oportunitats i, per l'altra, a l'impacte real de les polítiques aplicades.

Una segona via de resposta es basa en el fet que el foment de la igualtat d'oportunitats es pot utilitzar com a criteri d'avaluació quan s'aborda l'estudi dels centres o del conjunt del sistema educatiu. Des d'aquest punt de vista, no es tractaria tant d'avaluar el grau de compliment d'aquesta meta general com d'incloure la igualtat d'oportunitats com a criteri de les avaluacions concretes que s'emprenguin.

Per tant, la igualtat d'oportunitats es pot convertir en un objecte concret d'avaluació, una tasca per la qual es poden projectar i dur a terme activitats específiques, o es pot adoptar com a perspectiva general pel disseny i el desenvolupament de programes d'avaluació institucional o del sistema educatiu. Es tracta de dues possibilitats complementàries que s'han de tenir en compte. Als apartats següents, intentarem donar algunes pautes concretes que contribueixin a mostrar les implicacions que té l'adopció d'aquest enfocament per la tasca d'avaluació.

CRITERIS PER A L'AVALUACIÓ DELS CENTRES

Avui dia, existeix un acord ampli sobre el paper fonamental que juguen els centres a l'hora d'assolir una educació de qualitat. Encara que no es pugui obviar la incidència de l'origen social dels alumnes sobre els resultats escolars, actualment s'accepta de manera força generalitzada la idea que els centres exerceixen una influència educativa sobre els seus alumnes que desborda el que seria estrictament esperable en funció de les seves característiques sociològiques. Les experiències de les anomenades *escoles accelerades* ens confirmen l'existència d'unes variacions de rendiment notables entre escoles amb un alumnat d'origen social semblant.

Aquesta última observació ha servit de fonament als diversos corrents que insisteixen en la importància de l'*efecte escola*, un fenomen que es basa en el reconeixement que determinats estils d'organització institucional i d'actuació pedagògica poden produir uns resultats educatius més bons que uns altres (Scheerens, 1992, 1997; Sammons, Hillman i Mortimore, 1995). És a dir, que el bon funcionament dels centres contribueix a incrementar les oportunitats que s'ofereixen als alumnes, independentment del seu origen social.

A conseqüència de l'atenció que reben actualment els centres, la seva avaluació s'ha convertit en una peça important de les polítiques educatives actuals, especialment pel desenvolupament d'estratègies de rendició de comptes i de millora de l'educació. Quan es para atenció a la igualtat d'oportunitats, no hem d'oblidar que una part important del seu èxit efectiu correspon als centres i, per tant, aquesta anàlisi es converteix en imprescindible.

Malgrat la importància que se li concedeix teòricament, cal reconèixer que l'avaluació dels centres encara no s'ha arribat a consolidar. Per bé que hi ha hagut força plans d'avaluació i acreditació d'escoles i universitats—posats en marxa aquests darrers anys—, l'heterogeneïtat encara constitueix una de les seves característiques més destacades. No obstant això, ja estem en condicions de plantejar algunes qüestions que orientin el debat i l'eventual presa de decisions.

Una primera qüestió que val la pena considerar fa referència al sentit de l'avaluació dels centres. En general, podem acceptar que existeixen dues grans finalitats en aquest camp. La primera està motivada per la necessitat de retre comptes i de respondre a la demanda externa d'informació (Kogan, 1986; Wagner, 1989). Els centres són subjectes principals d'aquesta demanda, cosa que es tradueix en un increment de la seva transparència vers l'exterior. La segona finalitat té relació amb la millora institucional dels centres docents, amb la intenció d'optimitzar els processos que es produeixen al seu interior.

En teoria, les dues finalitats no són estrictament excloents, ja que sempre podríem argumentar que l'objectiu final de l'avaluació dels centres no és sinó la millora institucional. El problema radica en el fet que aquesta suposada connexió directa i immediata entre rendició de comptes i millora no és més que una hipòtesi, i encara està lluny de poder-se demostrar a la pràctica. És més, hi ha diversos estudis que han posat de relleu l'absència d'aquesta connexió, sobretot quan la rendició de comptes està orientada a la creació d'un mercat de l'educació (Tiana, 2002).

Així doncs, sembla raonable defensar que els models d'avaluació de centres haurien de concedir prioritat a la millora institucional per sobre de la rendició de comptes. Fins i tot quan aquest sigui l'objectiu prioritari de l'avaluació, caldria assegurar que la seva meta i el seu efecte previsible siguin, precisament, la posada en marxa de processos de millora. D'acord amb aquest criteri, la transparència no seria un objectiu en si mateix, sinó en la mesura que pugui contribuir a la millora dels propis centres i del conjunt del sistema educatiu.

Una segona qüestió fa referència a com s'han d'avaluar els centres. La distinció més convencional és la que s'estableix entre l'aplicació de procediments quantitius o qualitius. D'entre els primers, destaquen –sobretot– els *indicadors de rendiment*, que acostumen a calcular-se a partir dels resultats obtinguts pels alumnes als exàmens externs o a les proves de rendiment elaborades expressament. Un altre tipus d'indicadors, més respectuosos amb la diversitat dels centres, són els anomenats de *valor afegit* (Thomas, 1998), que pretenen assegurar una comparació justa entre centres, no només a partir de la consideració dels resultats finals obtinguts pels alumnes, sinó també a través de la seva situació de partida i les característiques del seu context.

Entre els models qualitatius, el més característic és el que podríem anomenar *informe d'avaluació*, on un equip d'avaluadors emet una valoració sobre l'organització, el funcionament o el rendiment d'un centre, després d'haver recollit la informació pertinent mitjançant tècniques com l'entrevista, l'observació o l'anàlisi de documents (Luján i Puente, 1996). Els defensors d'aquests models argumenten que revelen i il·luminen molt millor determinats aspectes de la vida de les institucions que, generalment, no emergeixen amb els mètodes quantitativs.

La resposta a la pregunta sobre els mètodes més adequats no pot ni ha de ser única. La diversitat de procediments que hi ha per avaluar els centres s'ha d'entendre com una riquesa de possibilitats. Cada procediment té els seus avantatges i els seus inconvenients i l'únic que cal destacar és la necessitat de mantenir la coherència entre el mètode aplicat i les conclusions obtingudes, sense pretendre que aquestes últimes vagin més enllà del que autoritzen els primers.

Una tercera qüestió fa referència a qui ha d'avaluar els centres i quina perspectiva cal adoptar per fer-ho. Per una banda, trobem iniciatives d'avaluació institucional que es desenvolupen des de l'interior del centre. L'avaluació interna té uns avantatges indubtables, entre els quals comptem la legitimitat que confereix al procés, la capacitat que té de dinamitzar la vida del centre, la seva connexió estreta amb les decisions de millora que es puguin adoptar o la protecció que suposa davant les amenaces exteriors. Però també té alguns inconvenients, com l'absència d'una referència o contrast extern, la seva possible utilització al servei de relacions de poder o l'eventual incapacitat per afrontar situacions conflictives.

A l'extrem oposat, trobem les experiències d'avaluació que es promouen o es desenvolupen des de l'exterior del centre. L'avaluació externa dels centres docents també té els seus avantatges, com la credibilitat que ofereixen les seves conclusions, la imparcialitat del seu judici i la referència externa que introdueix en la valoració. Entre els seus inconvenients, cal destacar la dificultat que pot trobar a l'hora d'endinsar-se en determinats aspectes de la vida del centre, el sentiment de rebuig o de desconfiança que pot provocar en la comunitat educativa i el biaix informatiu que pot experimentar.

Darrerament, s'han desenvolupat alguns models mixtos, com el que es basa en la figura de l'*amic crític*, on un assessor extern al centre col·labora amb un equip intern d'avaluació i aporta una perspectiva externa, sense que arribi a resultar amenaçador ni a interferir amb el procés d'autoavaluació. Un altre model del mateix tipus és el que es basa en la constitució de xarxes d'avaluació, on un equip avaluador extern aporta dades al centre, elabora la seva pròpia anàlisi i la seva valoració (Marchesi i Martín, 2002). En ambdós casos es compagina la perspectiva externa amb la interna, i fins i tot s'admet l'obtenció i el maneig extern de dades de rendiment, però sempre es respecta la confidencialitat del seu tractament i devolució, fet que reforça el paper dels centres en la seva pròpia avaluació.

Avui dia, doncs, l'avaluació dels centres ofereix una diversitat de possibilitats que permet adaptar-se als propòsits que la impulsen i adoptar l'estratègia i l'orientació que es cregui més convenient. Si es reconeix la importància que té avaluar els centres, es podran trobar diverses possibilitats per dur a terme l'avaluació en les condicions que es considerin més prometedores.

CRITERIS PER A L'AVALUACIÓ DEL PROFESSORAT

Si aquests darrers anys la mirada dels avaluadors s'ha orientat cap als professors és, sens dubte, per la importància que se'ls concedeix en la millora de la qualitat de l'educació. La convicció que l'actuació dels docents es troba a la base dels resultats assolits pels estudiants, encara que no sigui el seu únic determinant, ha generat diversos programes d'avaluació.

Tot i així, cal reconèixer que l'avaluació del professorat és un àmbit complex i que genera controvèrsia. A més, en aquest camp es produeix una confluència entre la dimensió sistèmica i l'estrictament personal que és font de diversos conflictes.

En efecte, quan es planteja la conveniència d'avaluar el professorat, sorgeix immediatament una disjuntiva. Per una banda, es pot utilitzar l'avaluació per incentivar l'adopció de pràctiques docents desitjables per part dels professors, generalment a

través de la connexió amb el desenvolupament de la seva carrera professional o amb el seu salari. Per una altra, es pot utilitzar per ajudar els professors a millorar la seva tasca professional, identificant les seves fortaleces i les seves debilitats i proposant-los pautes de canvi, generalment sota la forma de plans d'avaluació institucional o de programes de formació permanent.

Tot i que les dues possibilitats coexisteixen, cal reconèixer que gran part de les propostes i iniciatives actuals d'avaluació del professorat s'orienten en la primera direcció. Això passa, en bona mesura, a causa del predomini d'una lògica individualista del treball docent per sobre d'una altra de col·lectiva, i perquè s'accepta la idea que els professors tenen una responsabilitat personal efectiva en relació a l'aprenentatge dels seus alumnes.

Una part d'aquestes tensions té relació amb un altre assumpte complementari, l'ús que es fa de l'avaluació. En alguns casos, l'avaluació s'utilitza com un mecanisme d'incentiu i es pren com a base per la concessió de complements salarials, llicències acadèmiques o beneficis semblants. En altres casos, l'avaluació té una incidència més gran sobre la carrera professional, ja que s'associa a la promoció personal, i fins i tot pot tenir conseqüències negatives.

Lògicament, l'ús que es faci de l'avaluació incideix directament en el sentit i el significat que se li atribueix. Les avaluacions amb més impacte personal es perceben de manera més amenaçadora, provoquen més ansietat en els afectats i poden generar resistències. Al mateix temps, tendeixen a veure's com un assumpte fonamentalment personal, fet que té l'inconvenient de no afavorir el desenvolupament d'una cultura professional col·lectiva, ni la posada en marxa de plans de millora institucional. Podem dir que aquest tipus d'avaluació adquireix més sentit com a element integrant d'una estratègia de desenvolupament professional i com a component d'una carrera docent que no pas com a factor de millora qualitativa de l'educació. Per tant, cal relativitzar la seva funció com a mecanisme directament lligat a la millora de la qualitat de l'educació.

Un altre tema que es planteja en relació amb l'avaluació del professorat té relació amb la manera (indirecta o directa) com es realitza i amb els actors que hi participen. La

manera més habitual d'avaluar indirectament els professors és a través dels resultats que assoleixen els seus alumnes. Malgrat el predicament que continua tenint aquesta idea, convé subratllar que ha estat criticada en moltes ocasions i amb arguments molt convincents. Per un costat, cal reconèixer que l'aprenentatge assolit pels alumnes no depèn exclusivament de la qualitat de l'ensenyament que s'ha rebut, tot i que no es pot menysprear la relació existent entre ambdós factors. Per l'altre, els resultats que aconseguixen els alumnes són l'efecte de l'actuació d'una pluralitat de professors al llarg de molts cursos, per tant no és gens fàcil distribuir les quotes respectives de responsabilitat dels assoliments dels alumnes.

Una altra manera d'avaluar els professors, més adequada, consisteix a utilitzar procediments directes, com l'aplicació de qüestionaris als estudiants, l'observació del treball professional que es du a terme, les entrevistes personals o grupals, o altres procediments semblants. Tot i que l'ús d'aquest tipus de procediments no està exempt de crítiques, s'ha de reconèixer que constitueixen una aproximació més adequada a l'hora d'avaluar els professors.

Pel que fa a les persones que han de dur a terme aquesta avaluació, hi ha dos criteris que sembla lògic aplicar. El primer estableix que l'avaluació del professorat ha de tenir un component extern fort (cosa que no exclou que es faci un ús confidencial de la informació). El principal problema que es planteja en aquest sentit té relació amb la legitimitat que ha de tenir l'avaluador per dur a terme la seva tasca avaluadora. La qüestió s'acostuma a resoldre per dues vies diferents. La primera consisteix a atribuir la responsabilitat al director del centre, a l'inspector o a algun altre representant de l'Administració educativa. La segona via resol l'assumpte a través de la creació de comissions que assumeixin la responsabilitat. Evidentment, no es tracta de vies excloents, sinó que es poden combinar de diferents maneres.

El segon criteri, que complementa el primer, consisteix a assegurar la participació de l'interessat en el procés d'avaluació. Hi ha diversos procediments capaços d'assegurar la seva participació, com l'elaboració d'una autoavaluació inicial o l'existència d'un contrast de posicions amb caràcter previ a l'emissió de l'informe final.

Un últim aspecte relacionat amb els anteriors és el caràcter que ha de tenir la informació obtinguda. Per respondre aquesta pregunta, es pot apuntar un criteri general, que també seria aplicable a altres àmbits de l'avaluació: com que l'avaluació té efectes directes sobre una persona o institució concreta, la informació obtinguda s'hauria de considerar confidencial; com que permet una anàlisi més general i té efectes menys individualitzats, no només seria convenient sinó que és necessari considerar-la com a pública i estimular la seva difusió i el seu ús. D'aquesta manera, s'haurà d'acceptar que la transparència no és un criteri absolut sinó que té uns límits determinats quan l'avaluació afecta persones i institucions concretes.

CRITERIS PER A L'AVALUACIÓ DEL RENDIMENT DELS ALUMNES

L'avaluació del rendiment dels alumnes és un camp que rep una atenció considerable actualment. Moltes de les activitats desenvolupades pels sistemes nacionals d'avaluació i, sens dubte, les que són més importants, estan orientades a la valoració dels resultats de l'educació mesurats a través dels èxits que aconseguixen els estudiants.

L'explicació de la importància que es concedeix al rendiment dels estudiants rau en la preocupació pels resultats de l'educació, que s'han convertit en un criteri fonamental per valorar l'èxit dels sistemes educatius. Aquesta nova inquietud ha confluït, a més, amb un canvi de tendència en les formes d'administració de l'educació, que ha reforçat els mecanismes de seguiment a resultes del nou repartiment de les competències sobre educació i l'ampliació del marge d'autonomia dels centres (Landsheere, 1994; Michel, 1996). Aquests últims temps, estem assistint a un debat internacional molt interessant sobre si és possible o no dur a terme una conducció de l'educació a través dels resultats (Diversos autors, 2003).

Fer referència genèrica als resultats de l'educació, però, resulta insuficient ja que existeixen diferents tipus d'assoliments o èxits. En termes generals, hi ha tres tipus de resultats que val la pena valorar:

- El primer tipus són els resultats acadèmics, que són el reflex que deixen els estudiants als registres estadístics de l'educació, com la graduació o la finalització dels estudis,

la seva promoció o repetició de curs, la seva permanència en el sistema educatiu o el seu abandó, les qualificacions, etc.

- El segon tipus són els resultats d'aprenentatge, valorats a través de proves estandaritzades de rendiment, construïdes amb la intenció d'equilibrar la diversitat natural de criteris de valoració dels resultats dels alumnes que tenen els professors.
- El tercer tipus són els resultats de l'educació a mitjà i a llarg termini, és a dir, la inserció laboral, el desenvolupament personal o l'impacte social de l'educació.

Fins i tot quan els tres tipus de resultats han de ser objecte d'anàlisi, trobem diferències importants entre ells. Els resultats acadèmics s'han utilitzat tradicionalment per analitzar el rendiment dels sistemes educatius. El canvi s'ha produït en els criteris que s'apliquen a l'hora de valorar-los. Els resultats d'aprenentatge han estat objecte d'una atenció creixent aquests darrers anys, tot i que als anys seixanta ja es van començar a fer estudis específics amb aquesta finalitat, tant en alguns països concrets (és el cas dels EUA) com en el pla internacional (cas dels projectes promoguts per la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, IEA). Els resultats a mitjà i a llarg termini també han estat objecte d'un interès creixent, tot i que –en aquest cas– encara queda molt camí per recórrer.

Existeixen diferents procediments a l'hora d'avaluar el rendiment dels estudiants. Un d'aquests procediments consisteix a construir indicadors educatius que recullin una informació rellevant sobre l'estat de l'educació i, concretament, sobre els seus resultats (CERI, 1994). Recentment, s'han desenvolupat diverses iniciatives d'aquest tipus, com la sèrie de publicacions de l'OCDE anomenada *Education at a Glance* o el *Sistema estatal de indicadors* que publica l'Institut Nacional de Evaluación de la Calidad del Sistema Educativo (INECSE, abans INCE). Fins i tot s'han desenvolupat alguns projectes recents que desborden aquest enfocament tradicional, ja que pretenen analitzar aspectes com l'equitat dels sistemes educatius a través del càlcul d'indicadors innovadors i molt rellevants per valorar la igualtat d'oportunitats.

Juntament als sistemes d'indicadors, l'aplicació de proves estandaritzades i generalment externes constitueix el procediment més específic i habitual per avaluar el rendiment dels alumnes. Les proves d'aquest tipus acostumen a centrar-se en algunes

àrees curriculars seleccionades (llenguatge, matemàtiques, ciències, història), tot i que, de vegades, es complementen amb l'avaluació dels èxits assolits en altres àmbits, com l'educació cívica, el domini de les tecnologies de la informació i la comunicació o les estratègies d'aprenentatge.

Aquesta concentració en algunes àrees privilegiades té l'avantatge de subratllar alguns aspectes centrals de l'aprenentatge escolar, però planteja l'inconvenient de reduir els resultats de l'educació a una parcel·la del currículum i deixar-ne altres de banda.

Les proves de rendiment acostumen a fer referència a etapes o moments clau del procés educatiu: el trànsit d'una etapa a una altra, la fi d'un determinat grau d'estudis. Darrerament, s'han desenvolupat alguns estudis lligats a l'edat dels avaluats i no al grau d'estudis on es troben; és el cas del projecte PISA de l'OCDE.

En funció del propòsit que guii l'avaluació, les proves es poden aplicar a poblacions o cohorts estudiantils completes i a mostres representatives d'estudiants. La primera decisió permet fer un ús més singularitzat de les dades obtingudes, com –per exemple– comparar el rendiment de diverses escoles o estudiants; mentre que la segona és més adequada per usos diagnòstics. L'aplicació de les proves acostuma a tenir una concepció cíclica, que permet fer estudis de progrés i conèixer com evoluciona la situació educativa al llarg del temps.

Per altra banda, els procediments d'anàlisi dels resultats de les proves han avançat molt aquestes últimes dècades. Actualment, els informes elaborats a partir de l'aplicació d'aquestes proves no només permeten conèixer la situació global del sistema educatiu, sinó també les principals desigualtats existents i les categories a les quals estan associades. També permeten estimar l'impacte dels centres sobre el rendiment dels seus alumnes. En alguns estudis recents, fins i tot s'ha arribat a estimar el grau d'equitat en la distribució dels resultats. Tot això permet obtenir una informació valuosa per l'adopció de mesures compensatòries, per reforçar l'oferta educativa en determinats col·lectius o per entendre el sentit i el significat de les diferències principals. Concebudes d'aquesta manera, les proves poden convertir-se en un instrument molt útil per l'adopció i el seguiment de polítiques d'igualtat en matèria d'educació.

CRITERIS GENERALS PER A L'ORGANITZACIÓ DE L'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU

Després d'haver passat revista als àmbits principals que comprèn l'avaluació del sistema educatiu, tornarem a centrar l'atenció en els criteris que han de regir la seva organització general. S'han seleccionat alguns criteris concrets que tenen una rellevància especial, tot i que som plenament conscients que no es tracta d'una llista tancada.

a) Credibilitat i independència institucional

Un primer requisit exigible a qualsevol política d'un sistema educatiu és el de la seva credibilitat. Potser aquesta és la seva pedra de toc, ja que determina la manera com es percep l'avaluació des de l'exterior, la seva acceptació consegüent i, en darrer terme, la seva influència sobre la realitat. El judici emès pels ciutadans sobre la credibilitat de les dades obtingudes i de les interpretacions que s'han fet constitueix la clau de l'èxit o el fracàs de les polítiques d'avaluació.

La qüestió de la credibilitat normalment porta aparellada la de la independència institucional dels mecanismes d'avaluació, és a dir, la de la seva imparcialitat i transparència. Òbviament, els models d'organització institucional de l'avaluació del sistema educatiu varien considerablement en funció de les circumstàncies concretes i, per tant, no es poden establir regles universals. Els organismes encarregats de dur a terme aquesta tasca es poden vincular d'una manera o d'una altra als poders polítics i a les administracions educatives, però la seva percepció com a institucions amb un marge ampli d'independència –aconseguida, moltes vegades, a través de l'equilibri intern de poders– és garantia d'èxit en la seva tasca.

b) Participació de la comunitat educativa

Un segon criteri que han de complir les polítiques d'avaluació és el de comptar amb la participació dels sectors implicats. Hi ha dos motius que avalen aquesta exigència.

En primer lloc, els ciutadans i la societat en el seu conjunt reclamen cada vegada més informació i més bona sobre l'estat i la situació del sistema educatiu. L'avaluació, doncs,

es converteix en un instrument que contribueix a enriquir el debat sobre l'educació, actuant com a instància d'objectivació de la informació existent. Però, en la mesura que aborda realitats complexes, subjectes a interpretacions complementàries –quan no són discrepants–, manejant dades procedents de fonts i agents molt diversos i en un context carregat de significació i de valors, l'absència de participació dels sectors implicats constitueix una limitació metodològica i de legitimitat important.

Per altra banda, des del punt de vista estratègic, un dels mitjans més efectius per assegurar la independència institucional és, precisament, l'articulació d'un mecanisme participatiu en el qual no existeixi una única autoritat avaluadora. En la mesura que tots les sectors de la comunitat educativa siguin alternativament subjectes i agents d'avaluació i participin en els programes que es posin en marxa, s'assegurarà una independència real a través de l'equilibri de poders.

Les maneres concretes d'articular aquesta participació poden variar considerablement, però l'important és mantenir aquest criteri a l'hora d'organitzar un mecanisme d'avaluació. Això també suposa la integració d'operacions d'avaluació externa amb altres d'avaluació interna i coavaluació.

c) Integració de mètodes i enfocaments

Un tercer criteri s'orienta cap a la integració de mètodes i enfocaments. Si les diferents parcel·les de l'activitat educativa han de ser objecte d'avaluació, comptant amb la participació dels diversos agents, és impossible abordar aquesta tasca amb un criteri metodològic idèntic i des d'una única perspectiva.

Aquest criteri també exigeix reclamar el desenvolupament de programes d'avaluació de perspectives complementàries. Per exemple, la posada en marxa de plans d'avaluació de centres docents, amb una finalitat formativa i amb caràcter individual, s'han de complementar amb altres programes d'avaluació del compliment dels objectius educatius, de finalitat diagnòstica i caràcter col·lectiu. La integració d'aquests dos enfocaments (microscòpic i macroscòpic) enriqueix l'avaluació i permet l'assoliment d'objectius complementaris.

Potser podríem afegir que l'avaluació s'ha de concebre com un component –central però no l'únic– d'un sistema actual d'informació sobre l'educació. Si, fins ara, l'articulació dels programes d'informació estadística, de planificació i prospectiva, d'investigació educativa i de realització d'estudis generalment ha estat menys estreta del que seria desitjable, el gran repte que afronten els sistemes educatius és el d'integrar-los tots en un sistema d'informació capaç d'oferir una imatge transparent de tots ells i el de facilitar, així, els processos de presa de decisió.

d) Coherència amb els objectius del sistema educatiu

Un quart criteri –no sempre tan ben atès com caldria però no per això menys important– és el que reclama coherència entre les polítiques d'avaluació desenvolupades i els objectius del sistema educatiu. És a dir, es tracta de fomentar els efectes beneficiosos de l'avaluació pel desenvolupament de l'educació. Al cap i a la fi, les polítiques d'avaluació del sistema educatiu han de col·laborar a la consecució dels objectius de l'educació.

Fent referència, concretament, al tema central que aborda aquest cicle de ponències, cal destacar que l'avaluació també ha d'assegurar la seva coherència amb l'objectiu d'aconseguir una igualtat d'oportunitats efectiva. Si aquest tipus d'igualtat constitueix una meta real del sistema educatiu i no una mera declaració, caldrà assegurar, per una banda, que es converteixi en objecte precís d'avaluació i, per l'altra, que s'adopti com a criteri a l'hora de fer l'avaluació dels centres docents i del sistema educatiu, mitjançant l'adopció de procediments que permetin valorar les condicions que la promouen i els efectes que s'aconsegueixen.

e) Gradualitat i adaptació a les circumstàncies

La tasca dissenyada a les pàgines anteriors és àmplia i complexa. Establir i desenvolupar un mecanisme d'avaluació del sistema educatiu que compleixi els criteris esmentats no és gens senzill. És per això que convé insistir en el fet que el desenvolupament de polítiques d'avaluació ha de ser gradual i ha d'estar adaptat a les circumstàncies del seu context.

Si tenim en compte el punt de partida i les dificultats que cal superar, no hi ha dubte que l'única actitud responsable és la de començar a desenvolupar programes d'avaluació que es caracteritzin pel seu realisme, el seu rigor i la seva perseverança. Davant la manca d'una tradició avaluadora sòlida, no és gens oportú iniciar programes excessivament sofisticats i complexos. Com que existeix una certa reticència vers una pràctica nova de la qual no se sap què s'obtindrà, no s'haurien d'implantar programes que generin contestació o suspicàcia. Per tant, es tracta d'aplicar la regla elemental de la prudència, també en aquest camp.

Referències bibliogràfiques

- CERI (1994). *Making Education Count. Developing and Using International Indicators*. París, CERI-OCDE.
- DIVERSOS AUTORS (2003). "Piloter par les résultats?" (tema monogràfic), a *Administration et éducation*, núm. 98.
- KOGAN, M. (1986). *Education Accountability*. Londres, Hutchinson.
- LANDSHEERE, G. DE (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Brussel·les, De Boeck.
- LUJÁN, J. i PUENTE, J. (1996). *Evaluación de Centros Docentes. El Plan EVA*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARCHESI, A. i MARTÍN, E. (comps.) (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid, Fundación Santa María-SM.
- MICHEL, A. (1996). "La conducción de un sistema complejo: la Educación Nacional", a *Revista Iberoamericana de Educación*, núm.10, p. 13-36.
- OECD (1992). *High-Quality Education and Training for All*. París, OECD.
- RIVIÈRE, A. i RUEDA, F. (1993). "Igualdad social y política educativa", a *I Simposio sobre igualdad y distribución de la renta y la riqueza. Volumen VIII: El impacto de las políticas sociales: educación, salud, vivienda*. Madrid, Fundación Argentaria.
- SAMMONS, P.; HILLMAN, J. i MORTIMORE, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research*. Londres, OFSTED.

SCHEERENS, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. Londres, Cassell.

– (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford et al., Pergamon Press.

THOMAS, S. (1998). “Medir el valor añadido de la eficacia de las escuelas en el Reino Unido”, a *Perspectivas*, vol. XXVIII, núm. 1, p. 101-122.

TIANA, A. (2002). “La Educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en la Educación”, a RUIZ, A. (coord.). *La Escuela Pública. El Papel del Estado en la educación*. Madrid, Biblioteca Nueva–Escuela Julián Besteiro, p. 49-70.

WAGNER, R.B. (1989). *Accountability in Education. A Philosophical Inquiry*. Nova York i Londres, Routledge.

Aquest llibre és fruit del treball que durant un any ha dut a terme un grup de persones preocupades per la millora de l'educació a Catalunya, reunides per iniciativa de la Fundació Jaume Bofill. Recull el resultat del procés de reflexió i discussió d'aquests professionals procedents de diversos àmbits del món educatiu, i conté idees tan diverses com riques sobre què cal fer per construir un sistema educatiu de qualitat que tingui com a objectiu prioritari la igualtat d'oportunitats.

Es tracta d'un document que hauria de servir tant per persistir en el debat ètic i polític sobre l'educació com per fonamentar les bases d'una agenda política que introdueixi canvis importants en el nostre sistema educatiu.

Els reptes que l'educació té plantejats en un futur immediat, així com la conjuntura política actual, ens reclamen una lectura atenta d'aquestes propostes, una lectura que ens convidi a la reflexió sobre el disseny d'una nova política educativa que faci efectiu el principi de la igualtat d'oportunitats.



Editorial Mediterrània

