

**PROPOSTA DE MESURES DAVANT  
LA DESIGUALTAT D'ÈXIT A L'ESO**

Redacció i coordinació: Jaume Funes

juny de 1998

núm. **3**

Autors: Quim Casals, Jaume Funes, Oriol Homs,  
Xavier Martínez, Ferran Miquel, Neus Roca  
i Jaume Trilla

Edició: FUS, Grup de Fundacions  
Provença 324  
08037 Barcelona  
Tel. 93 458 87 00  
Fax 93 458 87 08  
E-mail: [fserveis@fus.org](mailto:fserveis@fus.org)

## **SUMARI**

<b>INTRODUCCIÓ</b>	7
<b>I. CRITERIS I PERSPECTIVES PER A PENSAR LES RESPOSTES</b>	9
Nota prèvia sobre què cal estudiar i què cal canviar	9
Quins fracassos voldríem reduir?	13
2.1. El fracàs com a conflicte	13
2.2. Presència universal però no homogènia	15
2.3. Hi ha “residus” inevitables?	16
2.4. Algunes pretensions globals	18
Un conjunt de condicionaments i realitats	21
3.1. Un conjunt de condicionaments i realitats	21
3.2. Canvis estructurals a tot arreu	22
3.3. Adolescents i escolars per obligació	23
3.4. Conflicte de cultures institucionals i desconcert del professorat	25
La reforma: un marc nou per a abordar les diferències d'èxit	27
4.1. Una lectura de l'ESO en positiu	27
4.2. Una aplicació més aviat perversa	29
4.3. L'abandó del discurs de la igualtat	29
4.4. Fracassats als 16 o el problema de la no titulació	30
4.5. Cap a l'èxit privat (amb diner públic) i el fracàs públic	32
El parany de la diversitat o la justificació d'algunes diferències	35

Encara compensadora? De la teoria del dèficit a la discriminació positiva	39
<b>II. ALGUNS INTENTS DE MAJOR CONCRECIÓ</b>	<b>43</b>
1. La sistematització de les mesures i el risc d'una aplicació perversa	43
2. La gestió escolar de la diversitat	47
2.1. Els nois bloquejats i les temptacions per les vies especials	47
2.2. Organització escolar i diversitat	48
EN RESUM	51
3. El centre com a projecte compartit	53
3.1. De l'autonomia al "clima de centre"	53
3.2. Una proposta educativa coherent	54
EN RESUM	59
4. Arrelar l'escola	61
4.1. Escola i comunitat	61
4.2. L'entorn com a mediador dels sabers	62
EN RESUM	65
5. Educadors i educadores, clau dels canvis	67
5.1. A partir del seguiment educatiu	68
5.2. Formació: sentir-se acompanyats, treballar innovant	70
EN RESUM	73
6. Altres formes de relació educativa i d'aprenentatge	75
6.1. ... sense oblidar la tendència al conflicte	77

EN RESUM	79
7. La responsabilitat de l'administració educativa	81
7.1. Investigació i canvi	81
7.2. Altres formes de gestió	81
EN RESUM	85

## 0. INTRODUCCIÓ

Sovint s'acusa els treballs d'investigació aplicada de no tenir una part destinada a proposar canvis en la realitat que estudien. Aquest podria ser el cas de les investigacions sobre el sistema educatiu. Després d'estudiar i tornar a estudiar l'impacte de l'escola sobre els ciutadans infants i adolescents cal ser agosarats i proposar mesures que puguin provocar els canvis necessaris; una actitud encara més necessària en un període en el qual s'estan produint fortes transformacions en el sistema educatiu i no sempre es tenen en compte les diversitats i desigualtats socials.

Ara fa ja tres anys que, per encàrrec del Grup de fundacions FUS vàrem començar la realització de l'estudi "*Èxit i fracàs escolar a Catalunya*", en què es definia com quedava el panorama educatiu al final de l'EGB, el BUP i l'FP, tot just quan començava a aplicar-se massivament la reforma. El treball va recordar que no era socialment acceptable la pèrdua educativa, la generació de dificultats a un 40% de alumnes. Un conjunt de propostes alertaven sobre com no havia d'aplicar-se la reforma en marxa.

Aquesta investigació també va servir per a consolidar un grup de treball, en el si de la Fundació Cirem, que rebia amb posterioritat l'encàrrec del Departament d'Ensenyament d'aplicar a la població escolar la mateixa metodologia d'anàlisi que havia fet l'ESO avançada. El resultat ha estat el treball "*Desigualtat d'èxit a la secundària obligatòria*".

Però el Grup FUS va creure que no n'hi havia prou, i per aquesta raó va fer que el grup de treball es dediqués el curs passat a compaginar la recerca amb la reflexió sobre què calia fer perquè algunes coses canviessin en el sistema educatiu. El nostre treball ha estat aquest document. Just en el curs en què desapareix l'antiga EGB i apareixen tensions socials i escolars, així com conservadorismes polítics que fan perillar els petits canvis reals que ha de suposar la reforma, volem aportar estímuls i propostes perquè continuï la renovació. Esperem poder ajudar així a la renovació del discurs pedagògic en un moment que interpretem com a crític per a l'escola, especialment per a la pública<sup>1</sup>.

**Aquest document que presentem no pretén res més que aportar transparència al complex entramat de variables que configuren el món educatiu. Lluny de ser una “recepta”, ha d’ajudar a consolidar els referents personals, les pròpies estratègies i recursos, del conjunt de persones que hi intervenen de forma directa o indirecta.**

El text té dues parts diferenciades. Podríem dir que en la primera hem resumit els criteris, les perspectives amb què han de pensar-se les respostes. Ho hem fet aclarint el que cal canviar i el que potser no és canviable, valorant el marc que la reforma crea i les seves potencialitats per a variar l’èxit, descartant respostes i solucions que poden crear encara més problemes.

En la segona, no hem escrit cap receptari, però hem concretat i seleccionat les possibles respostes agrupant-les, destacant les que considerem bàsiques, potser prioritàries. Hem parlat d’elles en relació al marc escolar, a la diversitat dels alumnes, a l’equip educatiu o a la gestió del sistema, no oblidant, però, que totes aquestes respostes requereixen l’existència de determinades polítiques educatives.

## **I. CRITERIS I PERSPECTIVES PER A PENSAR LES RESPOSTES**

### **1. Nota prèvia sobre què cal estudiar i què cal canviar**

Tal com s'ha indicat a la introducció, aquestes pàgines tenen el seu origen en tres materials previs. No reproduïrem ni sintetitzarem aquí hores de discussió i centenars de pàgines. Partim de les diferents descripcions i definicions que es van fer en el primer treball i en la justificació teòrica de la investigació. Hem de destacar, però, de manera especial el següent:

- No es poden considerar separadament les diferents situacions de fracàs; cal estudiar alhora les d'èxit. Algunes mesures que modifiquessin l'estimulació de determinats èxits modificarien determinats fracassos.
- Essent un procés interactiu (no unicausal ni multicausal) es tracta de situacions, resultats, en diferents moments de la vida educativa, generades per factors individuals, col·lectius i institucionals.
- Les tipologies d'èxit i fracàs –incloent-hi les construïdes per nosaltres- han de servir per a descobrir com s'ha produït un procés; no són categories per a classificar a priori els individus.

Aquest informe intentarà situar-se a mig camí entre l'idealisme criticista i el pur pragmatisme. Respon a la necessitat de disposar de respostes discutides a la pregunta que habitualment segueix a tot informe sobre la realitat de l'escola: "*Així, doncs, què proposeu vostès fer per canviar el que denuncien?*". Si bé és cert que els propis canvis en els paradigmes explicatius i la pròpia sensibilitat i focalitat per uns o altres problemes ja és una manera d'apuntar solucions, també és necessari facilitar operativitat als



suggeriments generals que en les investigacions i altres debats s'apunten.

Tot i així no podem deixar de tenir present que, posats a parlar de fracàs, caldria fer-ho més centrada en els següents aspectes:

- a) el fracàs de l'administració, en no trobar o no voler trobar l'organització adient; en no trobar o no voler trobar sortides positives;
- b) el fracàs de la pròpia institució escolar, que no és capaç de donar resposta a la diversitat epistemològica, professional i cultural i intel·lectual del conjunt de persones que hi assisteixen i hi treballen;
- c) el fracàs del professorat; atrapat en inèrcies corporativistes, mancat de voluntat d'innovació formativa, format en concepcions culturals sovint obsoletes;
- d) el fracàs de les metodologies, de les didàctiques, dels recursos... que són els que en definitiva no responen, no respecten, no s'adapten, o no són prou sensibles a les diferències de ritme, de nivell, d'interessos, de necessitats, de capacitats, de coneixements o d'exigències de les persones que, com a individus i com a societat, tenen dret a ser tingudes en compte a través de l'escola;
- e) de la pròpia cultura social que no respecta la diferència, i on s'ha afavorit el predomini d'una concepció de rivalitat i competitivitat que dona com a conseqüència una manca de solidaritat i respecte a la diversitat;
- f) el fracàs, també, al que aboquen al noi o noia que viu una situació personal, vital negativa, limitada.

Si algunes d'aquestes coses no fossin així, l'escola serviria per afavorir una identitat positiva.

No etiquetaria negativament, no provocaria expectatives negatives, conflicte i indefensió respecte l'aprenentatge als estudis, l'escola; potser els nois i noies accelerarien els seus ritmes per arribar a adaptar-se i adquirir els

coneixements bàsics.

En la nova situació d'escolarització obligatòria cal considerar que aquesta té aspectes positius si va adreçada, tal com diu la LOGSE, a l'educació, i això vol dir: **respecte a la diferència, ajuda a la maduresa i a l'autonomia personal, a l'emancipació, a la capacitat d'adaptar-se alhora que transforma la pròpia realitat.** Però aquest mateix dret adquireix un valor negatiu si va adreçat tan sols a la socialització homogènia, que vol dir: adequació a una determinada cultura, integració a uns únics valors, acceptació d'un ordre preestablert i no qüestionable.



## 2. Quins fracassos voldríem reduir?

### 2.1. El fracàs com a conflicte

Revisant la qüestió des del punt de vista més individual hem de tenir present que el “fracàs” i l’èxit estan presents al llarg de tota la vida escolar dels infants i adolescents. Els nois i noies interactuen amb el seu medi social, educatiu i acumulen les experiències en la seva memòria afectiva i social. **El fracàs existeix en la mesura que hi ha evolució i aprenentatge.** És el tribut a les situacions evolutives que han de passar necessàriament per fases crítiques i d’esforç personal. Normalment el fracàs, com a balanç final d’una etapa -evolutiva o escolar- **és el fruit de l’acumulació de situacions problemàtiques no resoltes de forma satisfactòria** per als subjectes implicats; situacions definides com a problema des de l’òptica de la institució. Tanmateix, sovint allò que és problema ja a l’escola no ho és per a l’alumne o la seva família, o a l’inrevés. L’escola prioritza com a problema l’ordre i l’adequació per damunt de tot.

També són el fruit de l’acumulació de resultats escolars deficients i constants, la inexistència d’unes habilitats de base que no s’ensenyen, que no es desenvolupen en el moment adequat i que es converteixen en dèficit crònic. Mancances i buits que, en no rebre resposta, una estimulació adient, sembren una consciència permanent d’incapacitat.

**L’abordatge de mesures envers el fracàs té a veure amb l’aprenentatge institucional d’estratègies progressives i permanents per a la resolució de conflictes.**

L’abordatge institucional, escolar, de mesures envers el fracàs té a veure amb l’aprenentatge d’estratègies progressives i permanents per a la resolució de conflictes i amb els processos de seguiment educatiu; un seguiment estimulador dels processos de creixement, amb capacitat d’observació per a la detecció del naixement de les situacions problemàtiques, dels processos de conflicte i desviació. Part de les mesures tindran a veure amb la creació d’estructures flexibles de desenvolupament i d’acompanyament personal.

**Part de les mesures tindran a veure amb la creació d'estructures flexibles d'acompanyament, de seguiment educatiu.**

Les diversitats d'èxit han de ser enteses com a resultats de processos de relació diferents amb l'escola, com a itineraris vitals i educatius que, en diferents moments, deixen de convergir i comencen a separar-se o a entrar en conflicte. Resseguint la història personal i escolar de cadascun dels alumnes podríem descobrir trajectòries amb diversitats d'èxits i de suficiències, de tensions i de conflictes que, finalment, acaben amb diversos graus d'èxit i fracàs.

Revisant les trajectòries i els processos que les han produït podem descobrir multiplicitat de factors, sovint encadenats i generadors uns dels altres, en els quals caldrà pensar tot reflexionant sobre les mesures. Per exemple:

- Alguns d'ells tenen a veure amb les discapacitats, aparegudes en el procés de maduració o generades per la progressiva manca d'habilitats que el procés escolaritzador exigeix, que dóna per suposat que tothom ha de tenir en el moment exacte que determina el currículum escolar..
- D'altres són derivats de pedagogies, de formes d'ensenyar inadequades, de simples transmissions de coneixements que no tenen en compte el destinatari.
- Algunes altres, podríem considerar-les sota la categoria de bloqueigs, d'incapacitats temporals per reaccionar, per respondre a les exigències escolars, d'adaptar-se a una imposició d'aprenentatges que no discrimina situacions personals. Una part d'aquests bloqueigs estan estretament relacionats amb les diferents situacions evolutives per les que passa l'alumne, entre les quals destaquen algunes de les primeres etapes infantils i, especialment pels cicles dels que aquí més ens ocupem, les de l'adolescència.
- En una línia similar, també hauríem de tenir present que la manca d'estímul o l'aparició de bloqueig evolutiu està, per suposat, en relació amb els contextos familiars i amb els espais vitals i socials en els quals es dóna l'evolució personal i educativa.
- La distància o el xoc cultural poden tenir, també, diverses

**El fracàs té la seva explicació en la distància i el xoc entre l'escola i alguns grups socials amb grans dificultats per accedir a la incorporació i la plena integració social.**

versions. Alguns d'ells són deguts simplement a la imposició de la cultura dominant; altres, a l'elecció per part de l'alumne d'altres opcions culturals com ara l'orientació cap al món del treball, considerant inútil l'escola. A vegades és la dura contradicció entre les demandes del medi social i cultural i les de l'escola, unes vegades per raó de grup o classe social, altres per condició d'edat<sup>2</sup>.

- Avui, cada vegada amb més freqüència, la trajectòria cap al fracàs té la seva explicació en la distància i el xoc entre l'escola i alguns grups socials amb grans dificultats per accedir a la incorporació i la plena integració social. Alguns són dels que formen la fragilitat, la marginació i l'exclusió social, altres tenen a més la condició de grups ètnics diferents o estan sotmesos a difícils processos d'immigració.

## **2.2. Presència universal però no homogènia**

**L'elecció de criteris de discriminació positiva pot evitar que el fracàs afecti majoritàriament determinats col·lectius socials.**

En el si del sistema educatiu sembla clar que cada escola genera els seus fracassos (no en la mateixa proporció ni del mateix tipus ni amb els mateixos efectes personals i socials) i el seus èxits. Sembla que **l'objectiu no pot ser la desaparició dels primers** (si més no mentre l'escola tingui les funcions socials que avui té atorgades), **però sí que pot treballar per a la reducció, la modificació i compensació dels seus efectes personals i socials.**

**L'atenció a la diversitat ha de suposar el reconeixement de la multiplicitat cultural i la desigualtat social.**

Aplicant criteris de discriminació positiva es pot evitar que afectin majoritàriament determinats col·lectius socials. L'escola no tan sols genera fracàs per les funcions socials latents (de reproducció de les diferències socials) que té atorgades; ho fa especialment quan aplica formes i maneres culturals homogeneïtzadores sobre una població que és socialment i culturalment molt diversa, molt desigual.

**Difícilment es poden plantejar**

També sembla indiscutible que cada territori, cada context humà, genera les seves combinacions de fracassos. La diversitat d'escenaris educatius, amb els seus condicionats socials i econòmics, es reflecteix especialment en el si del nucli familiar i les seves relacions educatives amb els fills i l'escola. **El fracàs es produeix localment i té a veure amb la interrelació entre territori i escola.**

mesures

**correctores que no considerin la implicació educativa d'altres professionals i agents socials.**

Han de dissenyar-se polítiques contra les diferències d'èxit, però, difícilment es poden plantejar mesures correctores que deixin de banda aquests aspectes, que no considerin la implicació d'altres professionals i agents socials que actuen, en el propi medi, en la comunitat. Més aviat les propostes haurien de ser estratègies globals de cada territori envers el fracàs escolar.

**Les propostes haurien de ser estratègies escolars de cada territori envers el fracàs escolar.**

Finalment, entre les consideracions prèvies ha de tenir-se present la relació entre el fracàs i la globalitat de les persones que fracassen. Potser cal plantejar-se que, quan algun tipus de fracàs en el si de l'escola sembli inevitable, s'estimuli l'èxit educatiu en algun altre espai vital (a les activitats socials, a l'oci, a la gestió, etc...).

**Cal plantejar-se que, quan algun tipus de fracàs en el si de l'escola sembli inevitable, s'estimuli l'èxit educatiu en algun altre espai vital.**

D'altra banda, èxits i fracassos poden estar condicionats pels canvis que en l'actualitat s'estan introduint en el sistema escolar i als quals ens referirem en el proper capítol. Tot i així, **cal advertir que la reforma pot ser generadora de nous tipus de fracàs**. Les seves propostes de canvi en reduiran<sup>3</sup> algunes i, alhora, en faran aparèixer d'altres que eren desconegudes, que estaven fora del sistema. Canviarà la tipologia de persones que s'hi adaptaran, el que vol dir que hi haurà nous perfils de persones que fracassaran.

### **2.3 Hi ha "residus" inevitables?**

Sembla evident que un cert grau de fracàs escolar (o de desigualtats d'èxit en l'educació) és inherent a qualsevol sistema educatiu en el marc d'una societat desigualtaria<sup>4</sup>. L'estructura piramidal del sistema educatiu denota directament la funció selectiva que, entre altres, compleix el sistema escolar. És un mecanisme credencialista i és difícil pensar que deixi d'atorgar credencials o, el que ve a ser el mateix, que a tothom l'acrediti de la mateixa manera o que el valor de canvi de totes les credencials sigui igual.

**Cap sistema obligatori i comprensiu no hauria de fer diferències de titulació en acabar els cicles.**

A més resulta que **els títols que l'escola dóna serveixen de punt de referència per a l'etiquetatge social**. Les certificacions escolars tenen uns usos socials que predeterminen i completen una escola pensada en funció de les titulacions finals. Per aquesta raó, cap sistema obligatori

i comprensiu no necessàriament<sup>5</sup> hauria de fer diferències de titulació en acabar els cicles.

**Les mesures també han d'estar pensades segons el tipus de fracàs.**

De fet, moltes vegades el mateix fracàs escolar és definit, en un context d'escola de masses i d'escolarització de llarga durada, per la titulació final. **Identifica la fracció d'adolescents i joves que surten del sistema educatiu amb una certificació acadèmica insuficient o negativa de la seva escolarització obligatòria i que no obtenen cap certificació professional reconeguda.**

Hi ha molts tipus de fracàs i cadascun d'ells pot ser subsidiari de mesures alhora diferents i complementàries. En un sentit molt genèric, si posem en relació la noció de fracàs escolar amb la ja recordada funció selectiva i credencialista del nou sistema educatiu espanyol, podríem dir que el fracàs abasta **tot aquell contingent que successivament va quedant exclòs del sistema.**

Segons aquesta noció tan genèrica i -diguem-ne- "estructural" del fracàs escolar, es diria que fracassen tots aquells que el sistema educatiu successivament va expulsant del seu si. Òbviament, els més "fracassats" de tots serien aquells que ni s'hi han pogut incorporar. Les mesures tenen, per tant, a veure amb la reducció de l'exclusió.

Fins aquí hem identificat fracàs amb exclusió, i l'hem denominat fracàs estructural o terminal. Però òbviament també es dóna fracàs entre aquells que es troben dins el sistema educatiu: els que no aproven, repeteixen, etc. El resultat final d'aquests serà (tard o d'hora) probablement passar a formar part de la nòmina del fracàs real, però mentre són dins no deixen de ser "fracassats" (refusats, supervivents dins l'escola). Per tant, cal una categoria per a aquest altre tipus de fracàs. El fracàs que es troba dins el sistema el podríem anomenar **fracàs interior** (de fet, és -no exclusivament però sí fonamentalment- el fracàs que hem estat estudiant fins ara: hem considerat directament els subjectes que es troben dins el sistema i quasi només indirectament els qui no hi són o han anat desapareixen).

Com ja vam fer notar en els treballs inicials, encara seria pertinent una altra possibilitat de classificació: **fracàs**



**objectiu i fracàs subjectiu** El primer seria el contemplat i avaluat des de fora del subjecte, mentre que l'altre faria referència a la consciència i vivència que l'individu té o fa del fracàs. L'escolarització comporta una història individual, particular, un recorregut marcat per encontres i desencontres, esdeveniments feliços i infeliços. Ja hem parlat d'èxit i de **fracàs en termes de procés** i hem de recalcar que aquest es dóna en el si d'un subjecte, impactant sobre el que és i serà com a persona. Un procés que es dóna en un itinerari educatiu i personal, que alhora va creant (la diversitat d'èxit serà, finalment, una diversitat d'itineraris), una relació personal amb el saber i l'aprendre<sup>6</sup>.

#### **2.4. Algunes pretensions globals**

Al llarg de tot el text tenim la pretensió de parlar de mesures reductores de les diferències d'èxit. Però, quan allò que es pretén és la supressió de determinades situacions de conflicte educatiu o la reducció dels seus efectes anihiladors sobre l'alumne, el que s'acaba posant de manifest són el objectius educatius que es pretenen.

**Un bon exercici per a pensar en un centre estratègic envers el fracàs consisteix a repassar els objectius previstos per a l'ensenyament secundari. Les mesures, en realitat, serien actuacions organitzatives o correctives pensades per fer possibles cadascun d'aquests objectius.**

Si volem reduir el fracàs o facilitar l'accés a determinades formes d'èxit, què és el que, en realitat, perseguim? Podríem dir, per exemple, que **en acabar l'escolaritat els i les alumnes haurien de tenir un nivell d'autoimatge suficientment positiu com per no tenir por ni d'enfrontar-se al present i futur incert dels joves en aquesta edat, ni d'encarar satisfactòriament els estudis de secundària, la posterior o immediata incorporació al món del treball, o el compromís social i la participació en la societat.**

Fins i tot podria ser un bon exercici per pensar estratègies envers el fracàs, repassar els objectius previstos per a l'ensenyament secundari<sup>7</sup>. Les mesures, en realitat, serien actuacions organitzatives o correctives pensades per fer possibles cadascun d'aquests objectius.

Avui, en plena reforma, les mesures contra el fracàs han d'anar en tres direccions: per un costat han de combatre la incertesa, els dubtes, la vulnerabilitat davant el canvi social i la reforma educativa; per un altre, han de tenir present el confusióisme, el garbuix que genera un disseny curricular

complex i fragmentat, i finalment, han d'actuar sobre un professionalisme d'especialitat mal entès, que rebutja la funció educativa global.

Però, les mesures davant les diferències d'èxit no són només mesures sobre l'escola; també són directrius polítiques, fons pressupostaris i gestió administrativa eficaç.



### 3. Un conjunt de condicionaments i realitats

#### 3.1. *L'escola en la societat de la informació*

Per poder situar qualsevol proposta de millora del sistema educatiu hem de tenir present que l'escola, com tantes altres institucions de la nostra societat, està sotmesa a profunds canvis; canvis que afecten no tan sols la seva manera de funcionar sinó els objectius, el paper dels seus agents i les expectatives i funcionalitats dels seus alumnes. Les reformes en marxa han tingut molt poc en compte i aquestes transformacions, poden convertir-les en poc temps en desfasades.

**D'acord amb les noves tecnologies, els continguts i programes es veuen obligats a una total reestructuració.**

En primer lloc, algunes d'aquestes transformacions tenen a veure amb la instrucció i la generació i transmissió de coneixements. **Circula tanta informació en el nostre món que té poc sentit mantenir l'escola com a principal transmissora de sabers. Les actuals tecnologies permeten desubicar l'aprenentatge de coneixements de l'escola.** Aquest ja no és l'únic camí per a accedir-hi i, per fer-ho s'han d'utilitzar noves tecnologies. Els continguts i programes es veuen obligats a una total reestructuració.

**Facilitar l'èxit tindrà a veure amb la capacitat de l'escola per convertir-se en facilitadora de l'accés, de la connexió i de l'aprofitament educatiu de la informació per part dels alumnes.**

Però, en aquest marc, que progressivament s'anirà expandint, **l'escola recobra funcions de pont, de redistribució i de compensació.** No tothom accedeix per un igual i amb la mateixa probabilitat d'ús a la informació circulant. Tots els nois i noies no tenen els mateixos recursos, la mateixa proximitat a la informació. No tots la poden integrar i fer seva per continuar aprenent i evolucionant. Moltes de les mesures per a facilitar l'èxit tindran a veure amb la capacitat de l'escola per a convertir-se en facilitadora de l'accés, de la connexió i de l'aprofitament educatiu de la informació per part dels alumnes. La inadequació de l'escola davant la canviant realitat social pot esdevenir una font de complexitat i dificultat per a la majoria de nois, però esdevé crítica i insalvable per a tots aquells que tenen dificultats. Podríem pensar que els canvis en la lògica tradicional de l'escola afavoririen aquests que tenen dificultats.

Aquesta transformació, aquesta reducció de la funció transmissora de l'escola, ha reubicat i potenciat altres funcions. **Ha potenciat especialment les seves funcions socialitzadora, productora de situacions educatives, ordenadora dels coneixements, generadora de procediments intel·lectuals i de competències i habilitats personals**, etc. L'escola ja no és una institució educativa única, aïllada i central. Les seves funcions estan relacionades amb molts altres agents socials.

**La cultura institucional de l'escola ha de tenir alguna cosa a veure amb la dels nois i noies.**

A l'escola encara perdura (i potser domina) una forta cultura de l'erudició. L'erudició segueix essent quantitat de coneixements, quan hauria de ser tenir criteris, saber accedir-hi, saber-los relacionar i organitzar. És hora de valorar positivament i col·locar al lloc que li pertoca -un lloc preferentment actius d'aprenentatge, tant per part de les famílies i de la societat com dels ensenyants que ensenyen coneixements i també promocionen procediments intel·lectuals i pensament crítics i participatius.

La didàctica, l'epistemologia, estan desconnectades de la situació madurativa, dels interessos vitals dels alumnes, dels valors d'ús que ells els atribueixen. Com ja hem apuntat, la cultura institucional de l'escola tendeix a no tenir res a veure amb la dels nois i noies. Funcionen paral·lelament i, sovint, en conflicte.

### **3.2. Canvis estructurals a tot arreu**

En el si del mateix sistema educatiu també s'han anat produint en la última dècada, en la majoria de països d'Europa, un conjunt de transformacions en les quals caldrà pensar perquè, teòricament, pretenen facilitar l'èxit escolar. Sense entrar encara a considerar el nou context que, a casa nostra, ha generat la Reforma, hem de tenir presents les variacions generals, europees, d'aquest marc.

**Arreu, les reformes educatives estan pensades, en general, per a reduir el fracàs escolar.**

D'una banda, s'han canviat les estructures i els diferents nivells escolars del sistema i, alhora, s'ha produït una modificació de l'oferta d'escolarització, **generalitzant l'entrada precoç en l'escola i l'allargament massiu, tant obligatori com post obligatori**. D'altra banda hi ha hagut **algunes millores substancials en la qualitat de l'educació**,

introduint criteris de flexibilitat i diversitat. Finalment, s'han donat diverses variacions, no uniformes, quant a **la relació entre el sistema públic i el privat, en la gestió dels sistemes i en la participació social**<sup>8</sup>.

Podríem dir que, en la major part dels països, tots aquests canvis estan pensats, en general, per a reduir el volum del fracàs escolar i millorar d'alguna manera l'escolarització. També és cert que no sempre es pensava a reduir les mateixes dificultats, ni a ajudar els mateixos col·lectius, ni a discriminar positivament uns o altres grups d'infants. Així, **el conjunt de canvis, amb la seva gran variació a l'hora de ser aplicats, han creat condicions educatives diferents, resistències i contradiccions, així com altres tipologies d'èxit i fracàs.**

### **3.3. Adolescents i escolars per obligació**

**Algunes mesures per a reduir conflictes i dificultats tindran a veure amb la construcció d'interessos relacionats amb el fet d'haver de continuar a l'escola.**

**Part de les accions a emprendre tenen a veure amb fer una escola que no sembli escola.**

**L'escola passa a ser territori adolescent, i**

La prolongació dels períodes d'escolarització obligatòria ha comportat l'aparició de **nous escolars**, de nous tipus, de persones i d'alumnes, dins de l'escola. Igualment, ha comportat que el tipus de relació que, especialment els adolescents, estableixen amb l'escola sigui diferent i múltiple. Alguns d'aquests grups abans no hi eren; bastants d'ells utilitzen avui el conjunt d'elements de la institució escolar per a fer quelcom més que establir una relació simplement acadèmica.

L'ampliació legal dels anys de permanència a l'escola no converteix els ciutadans i ciutadanes d'aquestes edats en estudiants voluntariosos. **Obligatorietat no suposa motivació, ni valoració cultural de les noves activitats de l'escola.** Algunes mesures per a reduir conflictes i dificultats tindran a veure amb la construcció d'interessos associats amb el fet d'haver de continuar a l'escola. Com es comprova en l'anàlisi d'experiències reeixides, part de les accions a emprendre tenen a veure amb fer una escola que no sembli escola (sense deixar de ser-ho). És a dir, en transformar el centre escolar en un centre d'interès, connectat amb la vida social del alumnat. Les activitats educatives, les activitats d'aprenentatge no poden estar totalment impregnades, formalment i conceptualment, d'academicisme escolar.

**això suposa que serà l'espai físic on els adolescents estaran gran part del seu temps i que l'escola serà un espai convivencial, relacional, primordial (entre ells i els adults).**

Des d'una altra banda, hem de tenir present que l'escolarització obligatòria no pot suposar convertir els adolescents en una població totalment escolar, definida només per la seva condició escolar, com d'alguna manera succeeix en les etapes de maduresa infantil. L'escola passa a ser territori adolescent, i això suposa que l'escola serà l'espai físic on els adolescents estaran gran part del seu temps i que l'escola serà un espai convivencial, relacional, primordial (entre ells i els adults). El reconeixement de la condició adolescent de l'alumne serà requisit previ a qualsevol estratègia d'acostament entre l'escola i l'alumne.

**Ha d'evitar-se la delegació total sobre l'escola de l'educació de les noves generacions, no es pot tenir la pretensió que tot es faci mitjançant un professor.**

Escolarització obligatòria no pot significar extensió del predomini acadèmic uns anys més, ni delegació total sobre l'escola de l'educació de les noves generacions, ni pretensió que tot es faci mitjançant un professor. Hi ha molts processos educatius i d'aprenentatge a dissenyar amb influències i accions múltiples. Especialment quan els alumnes ja comencen a ser joves **l'escola no pot oblidar-se dels altres papers que comencen a jugar a la societat, i la societat no pot reduir-los a la condició d'escolars passius.**

**L'èxit depèn de la implicació de la comunitat i dels poders locals, així com del balanç, els transvasaments entre les xarxes públiques i privades.**

Les transformacions del sistema educatiu que tenen a veure amb el paper de l'Administració, amb la implicació de la comunitat i dels poders locals, així com amb el balanç entre les xarxes públiques i privades, també estan tenint el seu impacte sobre les diferències d'èxit i, especialment sobre la seva distribució per grups i per territoris. Unes i altres poden produir "emigracions escolars", concentració de dèficits i problemàtiques, facilitats o impediments per a atendre la diversitat, major o menor implicació d'altres agents en la tasca educativa. La consideració de l'ensenyament secundari com una qüestió de la Generalitat i no dels ajuntaments impedeix una aplicació adequada i el que és més greu, provoca la separació de l'escola de la resta de respostes a donar als adolescents.

**Prioritzar unes escoles o altres pot produir "emigracions escolars",**

Finalment, les transformacions que tenen a veure amb les ampliacions de l'oferta educativa en les primeres etapes infantils, si es basen en la pretensió de facilitar una veritable igualtat d'oportunitats, poden suposar una preparació més universalitzada per les exigències que progressivament anirà introduint el sistema. Són mesures estructurals que

**concentració de dèficits i problemàtiques, facilitats o impediments per a atendre la diversitat, major o menor implicació d'altres agents en la tasca educativa.** poden ajudar a reduir dificultats en alguns processos d'escolarització, així com a reduir l'impacte d'un context familiar educativament empobrit o problematitzat.

### **3.4. *Conflicte de cultures institucionals i desconcert del professorat***

Aquest panorama global de canvis de diversa mena que estem resumint, especialment quan tenen a veure amb l'educació secundària, estan produint en el si de l'escola forts enfrontaments entre cultures, o mentalitats, molt diverses. **Es posa en contradicció, per exemple, si l'escola ha de ser selectiva o igualadora, si ha de ser culturalista o educadora, si ha de preparar per al nivell educatiu posterior o ha de preparar per a la vida,...** En moltes institucions escolars predominen inèrcies com:

**Hem de substituir la cultura selectiva i culturalista i academicista per una cultura equilibradora de preparació per la vida.**

- una jerarquia de cultures (allò manipulatiu és inferior a allò intel·lectual, la tècnica és superior a l'expressió, etc.),
- els professionals es consideren docents especialistes que no poden rebaixar-se a educar, sense que això comporti sentiments de pèrdua d'identitat i de vàlua,
- l'alumnat ha d'estar sotmès a processos de selecció progressiva,
- han de poder-se expulsar del sistema els que no segueixen,
- es considera que el problema és de l'alumne no pas del projecte educatiu, de com s'ensenya o del tipus de relació establerta,
- etc.

**Qualsevol mesura haurà de tenir present les maneres de pensar del**

En el treball *"Diferències d'èxit a l'ESO"* vam trobar, precisament, que l'origen anterior del centre (BUP, FP) seguia determinant d'una manera intensa la forma com s'aplicava l'ESO. La cultura institucional seguia pesant sobre les propostes educatives. Els canvis també estan produint un important desconcert, malestar i reticències entre el mateix professorat. Ja parlarem de les mesures que considerem positives per a tornar a implicar-ho en la reducció del fracàs. Ara el que volem assenyalar, d'una manera simplificada, són alguns dels elements que descriuen la situació de molts d'ells. Qualsevol mesura haurà de tenir present les maneres de pensar del professorat i les percepcions i vivències que té i construeix



**professorat i les percepcions i vivències que té i construeix sobre els canvis.**

sobre els canvis. Generen les seves resistències als canvis, tant als estructurals com als organitzatius i es troben incòmodes davant els nous tipus de relació educativa que han d'establir.

**Molts d'ells es troben incòmodes davant els nous tipus de relació educativa que han d'establir.**

**No es supera amb facilitat la centralitat de la funció transmissora.** De la mateixa manera no s'augmenta automàticament la implicació en els resultats dels alumnes. No es canvien els rols professionals a partir d'una baixa estimació i una gran desorientació.

**Caldrà pensar com cadascun dels diferents grups de professors i professores pot aplicar, està disposat a aplicar canvis que modifiquin les diferències d'èxit.**

Ni volem ni podem fer aquí una anàlisi acurada de la diversitat amb què el professorat encara el panorama actual de l'educació. Cal tenir present, però, que ara **conviuen en el si del sistema educatiu generacions molt diverses en el seu plantejament i en la seva història com a agents educatius.** Aquesta diversitat ha produït actituds i posicionaments que alguns<sup>9</sup> ja han començat a estudiar, i que, aquí podríem descriure col·loquialment així: *erudits, didàctics, paternalistes, funcionaris, insegurs, idealistes, nostàlgics, cremats...*

Alguns d'ells responen a la categoria dels que podríem anomenar *resignats indiferents* que van fent el que poden, tant si surt bé com si no; d'altres més aviat constitueixen els *dubtosos i escèptics* respecte a les reformes, però alhora *exigents*, que s'oposen als canvis perquè no es donen les condicions o els recursos. Alguns viuran els canvis com una agressió contra la seva manera de ser, el seu estatus o la manera de treballar que coneixen i tindran una mena d'actitud *samurai* que reclama la seva dignitat. Hi ha però qui serà pur *transformista*, entenent que tot és sempre igual i l'única cosa a canviar són els noms, les etiquetes. També hi ha els que, malgrat tot, creuen i confien en els canvis i, fins i tot, poden posicionar-se com a *kamikazes* disposats a deixar-hi la pell perquè les reformes puguin reeixir i l'escola funcioni. Hi ha de tot –incloent-hi la dinàmica entre conservadors i innovadors- i caldrà pensar com cadascun d'ells pot aplicar canvis que modifiquin les diferències d'èxit.

## 4. La reforma: un marc nou per a abordar les diferències d'èxit

**La Reforma apareix, teòricament perquè els fracassos dels sistema anterior no eren acceptables.**

Aquí i ara, a Catalunya i en ple procés d'implantació generalitzada de l'ESO, tindria poc sentit parlar de modificar les diferències d'èxit sense referir-nos al marc, a les condicions teòriques i reals que la reforma crea a les escoles i en el conjunt del sistema educatiu. Per aquesta raó, una de les primeres coses que va fer el grup que ha elaborat aquest document va ser **fer una lectura en positiu de la reforma i descobrir com pot ser útil per a reduir i modificar el fracàs**. És de suposar que si es modifica una part substancial del sistema, si es transforma el cicle superior, la formació professional i el BUP és perquè els resultats acadèmics i socials que produïen no eren acceptables.

### **4.1. Una lectura de l'ESO en positiu**

**El nou marc educatiu que teòricament es dibuixa pot resultar facilitador de la resolució d'algunes de les dificultats que provoquen diferències d'èxit. És doncs un marc més positiu que conté en si mateix bones fórmules de millora.**

De manera general, hem de dir que aquesta part final de la reforma educativa pot suposar una manera diferent d'entomar un element central de les diferències escolars: les desigualtats d'origen (socials, econòmiques, culturals, etc.) que són presents en els diferents grups d'alumnes que estan a l'escola. Objectivament és un nou sistema pensat per a contribuir a facilitar la igualtat d'oportunitats educatives. **La reforma també pot suposar una ubicació diferent dels alumnes dins el sistema educatiu** (hi ha un pes diferent de les notes, els cursos, els nivells, etc.) que facilitaria aquella relació diferent de què hem parlat abans, passant a ser un espai convivencial, no sempre viscut com a territori enemic, sinó com a lloc que, fins i tot, pot esdevenir positiu. Finalment, també és cert que la reforma suposa altres maneres i altres edats de sortir fora del sistema, d'excloure de l'escola i de promoure l'exclusió social, però, com a mínim, aquestes estan més endarrerides.

Objectivament el marc educatiu que teòricament es dibuixa pot resultar facilitador de la resolució d'algunes de les dificultats que provoquen diferències d'èxit. És doncs un

marc més positiu, del qual hauríem de dir que -si fos totalment i correctament aplicat- contindria en si mateix bones fórmules de millora (el que no treu que, poc a poc, també generi les seves dificultats objectives, algunes previsible). Teòricament es podrà fer el seguiment de nois i noies que tenen un currículum personalitzat i dels quals es farà un altre tipus d'avaluació. La reforma comporta posar de relleu la diversitat com a característica essencial del subjecte a educar, es basa en l'educació com a seguiment personalitzat, té objectius educatius menys academicistes i més connectats amb la vida. El concepte de fracàs pot plantejar-se en altres termes, donat que si no es considera tan sols en termes acadèmics, no existirà quan l'evolució personal positiva i el seguiment educatiu no es trenquin.

**L'ampliació del nombre d'anys d'escolarització permet ampliar el nombre d'oportunitats educatives formals i reglades per a tothom.**

L'ampliació dels nombre d'anys d'escolarització permet ampliar el nombre d'oportunitats educatives formals i reglades per a tothom. Això mateix pot passar amb la interrelació entre nois i noies que defineixen i practiquen itineraris educatius diferents. La consideració de la diversitat pot produir-se en un moment en el qual alguns itineraris de conflicte o de construcció de la identitat negativa o del sentiment d'inutilitat encara no s'han consolidat (inici de l'ESO a 12 anys). **Es dona una part de les condicions necessàries per a que la interrelació entre procés evolutiu adolescent i sistema escolar no siguin conflictius.**

**Es crea un marc flexible que pot permetre (si la burocràcia i l'Administració no ho impedeixen) propostes d'actuació agosarades i ingenioses de fer funcionar l'escola.**

La reforma pot comportar canvis en les pràctiques i les rutines professionals, en les concepcions, en les cultures educatives, en els sistemes d'ensenyament i aprenentatge, en la concepció del centre com a conjunt que té un projecte i que ha de fer una oferta educativa, en les expectatives educatives de la família i la seva vinculació amb l'escola. També és cert que amb la reforma hi ha moltes qüestions que no estan previstes, que no estan contemplades, però es crea un marc flexible que pot permetre (si la burocràcia i l'Administració no ho impedeixen) propostes d'actuació agosarades i ingenioses de fer funcionar l'escola.

Molts podrien dir que no és la "nostra" reforma (aquella per la qual lluitàrem als anys 70 discutint el "tronc comú") però suposa un conjunt de mesures que creen un context millor per a abordar moltes de les dificultats.... Sempre i quan hi

**Es necessiten polítiques educatives adequades que deixin un ampli marge de maniobra per a construir situacions educatives diferents.**

**L'aplicació de la reforma que s'està produint tendeix més aviat a l'estandardització, el procediment administratiu generalitzat, la normativa constrenyedora.**

**Tan sols la confiança respecte als elements locals (administracions o grups socials) pot permetre pensar en models de gestió descentralitzada i pròxima, en aplicacions educatives arrelades sobre el territori.**

hagi polítiques educatives adequades i es deixi un ampli marge de maniobra per a construir situacions educatives diferents (... i no s'ha de pensar que amb els canvis que la reforma proposa es resoldrà tot).

#### **4.2. Una aplicació més aviat pervertida**

Encara que hàgim començat per destacar els aspectes positius, això no vol dir que no tingui mancances, contradiccions, aspectes bàsics no resolts i, el que és pitjor, processos i maneres perverses, pervertides, d'aplicar-se, bastant distants de tot el que hem assenyalat. Alguns d'aquests efectes perversos tindran a veure amb la creació de noves segregacions, d'altres amb la concentració de dificultats, uns altres amb el simple canvi de fesomia sense que res canviï. La reforma es basa en la singularitat, la creativitat, l'autonomia. L'aplicació que s'està produint tendeix més aviat a l'estandardització, el procediment administratiu generalitzat, la normativa constrenyedora.

Existeixen especials dificultats per a aplicar alguns elements substancials de la reforma; un exemple seria l'autonomia de centre. Malgrat les formulacions teòriques, la rigidesa predomina sobre la flexibilitat a l'hora de considerar la diversitat, tant respecte als individus com als grups o als territoris. És total la desconfiança respecte als elements locals (administracions o grups socials) per pensar en models de gestió descentralitzada i pròxima, en aplicacions educatives arrelades sobre el territori (sempre sense renunciar a una regulació comuna). Actualment han desaparegut multiplicitat d'experiències educatives recolzades per les administracions locals, que van ser exitoses en abordar les necessitats educatives per les quals es van crear.

#### **4.3. L'abandó del discurs de la igualtat**

La mateixa concepció i disseny de l'ESO pot finalment esdevenir negativa, ja que **la nova escola pot generar noves desigualtats**. La modificació de les titulacions finals bàsiques per a tothom i per tant l'existència de noves acreditacions, pot suposar l'elevació del nivell mínim exigible, especialment quan l'escola encara està majoritàriament condicionada per la lògica dels nivells i dels

**La reforma pot produir una major estigmatització del fracàs escolar i del seu valor com a fracàs social.**

títols. Si no es té una especial preocupació, el que acaba succeint és que augmenten les distàncies entre col·lectius, entre els que funcionen i els que no funcionen dins el sistema escolar. Malgrat que, en general, tots millorin, no tots ho faran en la mateixa proporció. A més, l'acreditació final pot tenir una major rellevància, un major pes en l'estructura d'oportunitats educatives i laborals en acabar els cicles obligatoris. El resultat pot ser una major estigmatització del fracàs escolar i del seu valor com a fracàs social.

**No és possible modificar les diferències d'èxit sense aspirar a modificar la seva relació amb la condició social i la seva distribució desigual sobre el territori.**

La reforma augmenta els aspectes selectius del sistema escolar, però és que, a més, **la seva aplicació s'està produint sense un abordatge a fons de la diversitat derivada de la desigualtat.** La reforma en si mateixa hauria de suposar l'establiment de mecanismes educatius diferents enfront de la diversa generació d'èxits que produeix l'escola. Podria ser així, però no suposa una manera diferent d'entomar les diferències d'origen, una manera diferent de plantejar els recorreguts dels alumnes dins el sistema educatiu. La reforma suposa, també, una manera diferent en quantitat i qualitat de produir fracàs i exclusió.

**Sense dir-ho, la reforma, en el fons, abandona el discurs de la igualtat.** Com insistirem més endavant, no és possible modificar les diferències d'èxit sense aspirar a modificar la seva relació amb la condició social i la seva distribució desigual sobre el territori. No bastarà amb millorar l'adaptació curricular, la metodologia didàctica o l'estructura organitzativa. Caldran accions de discriminació positiva.

#### **4.4. Fracassats als 16 o el problema de la no titulació**

**La doble titulació en acabar l'ESO passa a ser un dels punts més negatius de la reforma.**

Existeix un risc real d'un simple desplaçament del fracàs a dos anys més tard que ara. En qualsevol cas sempre serà amb alguns elements nous en l'itinerari i amb una vivència diferent per part de l'alumne. Però, la persistència d'una titulació (que es pot obtenir o no) en acabar l'ESO passa a ser un dels punts més negatius de la reforma, que encara té més conseqüències educatives i socials que la possessió o no del graduat escolar.

La possessió o no del títol de graduat en ESO, treu sentit a

la formació rebuda, desacreditant-la. **Suposa un desprestigi formal, sancionat oficialment, de l'aplicació de la diversitat en el currículum i en les pràctiques educatives de l'escola.** En la mesura que té uns efectes excloents i impedeix la continuació de qualsevol estudi reglat, dóna rellevància social al títol (precarietat social a la no possessió) i converteix l'ESO en un tram més de l'escolarització, despullant-lo de la seva consideració d'estudis finalistes, globals i terminals en si mateixos. **Amb la doble situació envers el títol el passat segueix determinant les possibilitats de futur.** El fracàs acadèmic és un llast que determina la identitat present i les possibilitats de definir un futur diferent. El doble títol no deixa de ser una expressió simbòlica i real que l'escola ha de seguir essent selectiva.

**Cal pensar quina és la política que s'aplica en la concessió de títols, donades les seves conseqüències reals i pràctiques.**

Com que ara per ara no és fàcil que això canviï, cal pensar quina és la política que s'aplica en la concessió de títols, donades les seves conseqüències reals i pràctiques. L'ESO ha de servir perquè els nois i noies puguin acabar construït itineraris formatius diferents. Si, no donant el títol, el que es pretén és evitar que facin batxillerats, en realitat el que s'aconsegueix és que acabin no fent res perquè, malgrat que volguessin, no podrien.

**Estan per aclarir les relacions entre els diferents sistemes formatius i les seves acreditacions.**

Relativament vinculada a la qüestió del títol persisteix també una part fosca del sistema i escassament plantejada encara per l'Administració: tot allò que té a veure amb la secundària postobligatòria, les formacions ocupacionals i laborals, els programes de garantia social i la formació continuada. Estan per aclarir les relacions entre els diferents sistemes i acreditacions (tant dintre del reglat com entre el reglat i el no reglat) i no sembla ser un sistema que en el seu conjunt tingui present com són en l'actualitat els diferents itineraris de formació i transició dels joves. **No és habitual arreu, ni clar, ni fàcil el retorn al sistema educatiu des del món del treball i l'experiència d'ocupació.** Per possibilitar la formació continuada caldrà acceptar altres formes de qualificació que no passin pel títol, donant caràcter habilitant per a continuar estudis a altres experiències laborals o formatives.

**Caldrà acceptar altres formes de qualificació que no passin pel**

Vinculada la seva implantació a la secundària tradicional, amb dificultats adaptatives per part del professorat i amb

**títol, donant caràcter habilitant per a continuar estudis.**

mala compressió per part de sectors importants de famílies, l'ESO pot provocar el renaixement d'un nou academicisme (*"tornem a la cultura bàsica...!"*). Els canvis que acabi produint finalment poden ser pocs, encara que s'apliqués la reforma amb integritat, seria minsa respecte als grans canvis educatius que es produeixen avui en dia i dels quals hem parlat a l'inici d'aquest text.

**Les noves bases psicopedagògiques han de ser eines de reflexió sobre el que succeeix cada dia a l'aula, sobre la tutoria o el seguiment educatiu.**

Malgrat que no sigui inherent a la mateixa reforma, el didactisme psicològic que domina -si més no en els textos oficials d'aplicació i el reciclatge del professorat- està provocant una revisió positiva i una millor comprensió del processos d'aprenentatge. Però, en gran mesura, es converteix en una pantalla que amaga altres qüestions essencials derivades de la construcció d'una adequada relació educativa. Les noves bases psicopedagògiques no es converteixen en eines de reflexió sobre el que succeeix cada dia a l'aula, sobre la tutoria o el seguiment educatiu. Esdevenen una mena d'instruments neutres que servien per a qualsevol tipus d'escola. No es transformen en propostes d'acció pedagògica perquè darrere seu no hi ha filosofia social, pensament educatiu, sobre la globalitat de l'acció educativa que es dona als centres, que genera el sistema educatiu.

**El fet que la primària pública hagi d'acabar forçosament a 6è i la no adscripció adequada entre centres de primària i secundària comença a provocar una determinada concentració de fracassos en algunes escoles públiques i de determinats èxits en les privades concertades.**

#### **4.5. Cap a l'èxit privat (amb diner públic) i el fracàs públic**

Voldríem acabar aquest anàlisi dels processos que desencadena la reforma cridant l'atenció sobre un aspecte que comença a tenir un especial èmfasi en la distribució de les diferents situacions d'èxit i fracàs. Es tracta de la significativa diferenciació que el Govern de Catalunya i la seva Administració educativa ha fet entre les escoles privades i públiques de secundària; un tractament diferenciat al qual se suma el conjunt de percepcions i d'estereotips que la societat en general i les famílies de cada territori en particular tenen sobre l'ESO i els centres que la imparteixen. Fets com que la primària, a l'escola pública hagi d'acabar forçosament a 6è, o la no adscripció adequada entre centres de primària i secundària, comencen a provocar una determinada concentració de "fracassos" en algunes escoles públiques i de determinats "èxits" en les privades concertades. **La clau de l'ESO és la presència en**

**L'adaptació a la diversitat cultural, l'atenció a la dificultat social, l'ajuda en les dificultats de transició no pot quedar com a exclusiva obligació de l'escola pública.**

**totes les escoles d'una zona, públiques i concertades, de la diversitat d'adolescents del territori.** Qualsevol biaix, qualsevol selecció directa o indirecta de clienteles, agrupa conflictes i tendeix a generar desprestigi de les escoles públiques i amagar els dèficits de les escoles privades. L'adaptació a la diversitat cultural, l'atenció a la dificultat social, l'ajuda en problemes de transició no pot quedar com a exclusiva obligació de l'escola pública.

La realitat quotidiana de l'escolarització és una interacció entre mestres-escola-alumnes-famílies, però també és la relació entre el currículum i el signe de les polítiques educatives.

**Es fa necessari un esforç d'explicació i de difusió, d'una forma socialment comprensible, sobre el que realment significa la reforma.**

Gran part del sentit i la lògica de la reforma no ha arribat a la societat. Es fa necessari un esforç d'explicació i de difusió, d'una forma socialment comprensible, sobre el que realment significa i els canvis que pot produir tant en les propostes educatives de les famílies com en el conjunt de la societat. La reforma probablement acabarà tenint multiplicitat de mancances i d'efectes negatius perquè darrere seu no hi ha avui cap moviment de base, social o professional, que pugui pressionar suficientment per aconseguir una aplicació mínimament adequada.

**Darrere la reforma hi ha d'haver moviments de base que puguin pressionar pr aconseguir una aplicació mínimament adequada.**





## 5. El parany de la diversitat o la justificació d'algunes diferències

En l'inici de la nostra reflexió hem parlat de l'escolarització com a procés, com a recorregut singular en el qual un noi o noia, que té uns orígens i un context vital, interacciona amb un sistema educatiu, produint-se un conjunt de successos i esdeveniments, d'encontres i desencontres, que suposaran un resultat final mesurable en termes de diferència d'èxit. Hem vingut a dir que, en gran manera, **les mesures per a reduir el fracàs estan associades a la possibilitat de que, el sistema educatiu en general i l'escola en particular, tinguin voluntat i possibilitat de partir i de tenir present al llarg del procés, la multiplicitat de diversitat que aporten el nois i noies, convertits en alumnes.** Hem parlat de la mateixa reforma educativa com a estructura que formalment es basa en la diversitat. El "leiv motiv" de l'ESO sembla ser l'atenció a la diversitat.

**És clau la pedagogia de la diversitat, però només si va acompanyada d'estratègies per a la igualtat.**

Ja estem d'acord. Però estem convençuts que el discurs de la diversitat -del qual el món educatiu, fins i tot l'oficial, va ple- amaga amb facilitat pretensions molt diverses. És important el risc que correm de convertir aquest enfoc en una mena de justificació psicopedagògica de la desigualtat. **Les teories psicopedagògiques de la diversitat, desconnectades de la funció selectiva que exerceix l'escola poden ser utilitzades per a legitimar i donar carta de naturalesa a la desigualtat dels resultats finals.** És clau la pedagogia de la diversitat, però només si va acompanyada d'estratègies per a la igualtat. L'atenció a la diversitat és una estratègia educativa de cara a la igualtat<sup>10</sup>. Oblidar les pràctiques igualitàries és accentuar i legitimar les desigualtats.

La diversitat està lligada a la cultura de l'entorn i a la de la família en particular i, també, a la realitat personal i a la pròpia construcció. És obvi que algunes diferències (aquelles que enriqueixen la vida i no neixen de la desigualtat ni la mantenen o l'amplien) han de preservar-se i conrear-se educativament. De la mateixa manera, tenim present la resta de diferències per a educar adequadament, però, en aquest

cas, l'estratègia de la diversitat no té com a objectiu mantenir-les sinó reduir-les a partir d'actuacions diferenciades.

**El discurs dominant ha de considerar la diversitat com a normalitat, no com a disfunció.**

D'altra part, el discurs dominant tendeix a considerar la diversitat com a disfunció, no com a normalitat. És una mena d'infravaloració benevolent. La diversitat (el conjunt estructurat de diferències) és una conseqüència no una causa. En el sentit positiu depèn dels estímuls que rep cada persona i de l'acceptació de la singularitat amb la que un és tractat. En el negatiu, com a limitació imposada, també depèn dels estímuls i oportunitats que envolten la vida de cadascú.

**Caldrà superar el despreci i l'oblit amb què la cultura oficial de l'escola tracta les altres cultures.**

No totes les diversitats requereixen el mateix tipus d'acció. En alguns casos, com en el de les culturals, caldrà superar el despreci i l'oblit amb què les tracta la cultura oficial i la uniculturalitat de l'escola; en altres, com les de gènere, caldrà fer determinades discriminacions positives. Les creades per la desigualtat social necessitaran, com després discutirem, accions positives en contra.

**La diversitat comporta la flexibilitat, l'adaptació curricular i organitzativa, el seguiment educatiu individualitzat.**

En termes estrictament escolars, la diversitat comporta la flexibilitat, l'adaptació curricular i organitzativa, el seguiment educatiu individualitzat. Aquestes estratègies són necessàries perquè els punts de partida de cada alumne són diferents, però els punts d'arribada han de ser parcialment iguals i parcialment diferenciats: especialment iguals en tot allò que considerem que forma part del capital cultural, de les actituds, normes i valors compartits, necessaris per anar pel món; especialment iguals en tot allò que té a veure amb la igualtat d'oportunitats i la dignitat social. **Flexibilitat i adaptació volen dir seguir trajectòries diferenciades per arribar al mateix punt.** Així, en alguns casos, adaptació significarà acceleració. El que de cap manera pot significar atenció a la diversitat és crear encara una major diferència a partir de la creació d'entorns educatius desiguals en estímuls i possibilitats. L'atenció a la diversitat no pot ser una mena d'adaptació neutral a les diferències socialment desiguals generades per l'entorn.

**No és pot crear encara una major diferència a partir de la creació d'entorns educatius desiguals en estímuls i possibilitats.**

Finalment, hem de prestar atenció a la realitat de la consideració a la diversitat. Tornem a repetir que, en la pràctica, la reforma s'està implantant d'una manera en què

**Avui, el marge per a construir itineraris educatius realment diversos és molt petit.**

el marge per a construir itineraris educatius i ritmes o formes d'aprenentatge realment diversos és molt petit. La majoria segueix itineraris pràcticament iguals, amb formes d'ensenyar i educar similars. També hem de recordar i destacar que, donat que diversitat no és equivalent a desigualtat de nivells, aquells que tenen dificultats i conflictes a l'escola no són tots iguals ni els afecten les tensions d'igual manera. Les mesures contra el fracàs, també en la franja dels que ja hi són dins, no poden ser homogènies.



## **6. Encara compensadora? De la teoria del dèficit a la discriminació positiva**

En diferents moments d'aquest text ha sortit ja l'expressió "compensadora", atribuïda tant a l'escola en si mateixa com a l'educació en general. No voldríem ara discutir i acceptar o rebutjar les anomenades "teories del dèficit", però la mateixa reflexió matisada sobre la diferència que acabem de fer ens porta també a introduir més reflexions, pensant especialment en les propostes de mesures que considerem inadequades.

És conegut que quan es parla del "handicap sociocultural" (o de la "cultural deprivation") poden distingir-se tres propostes que tenen a veure directament amb les diferències d'èxit a l'escola. S'afirma, en primer lloc, que hi ha nois als quals manquen aspectes bàsics de la cultura i de la llengua que són necessaris per a tenir èxit a l'escola. Des d'un altre angle es fa notar que el fracàs té a veure amb un conflicte cultural derivat de les diferències entre la cultura dominant a l'escola i les cultures d'alguns grups socials, de determinats barris (nosaltres mateixos hem insistit en la necessitat de reduir el fracàs fent que l'escola descobreixi les cultures i subcultures dels seus alumnes). La tercera perspectiva defineix el dèficit com a institucional i inherent a la pròpia escola, en la mesura que té com a objectiu explícit o implícit afavorir les classes mitjanes, i és la seva cultura la que connecta directament amb la instrucció escolar. Així, el fracàs tan sols confirma el que ja estava previst que havia de passar.

Pot comprovar-se que gran part de la nostra anàlisi i de les nostres propostes es basen en recordar la profunda relació entre determinats tipus de fracàs i determinades condicions socials i en propugnar accions compensadores de les desigualtats. Vol dir això que hem d'acceptar les teories del handicap social com a úniques i qualsevol paradigma compensatori? De cap manera.

**La idea de la compensació també pot tenir lectures esbiaixades i efectes perversos.** D'ella poden derivar-se

**Les respostes també són acceleració dels aprenentatges i valoració social de molts “altres” aprenentatges.**

amb facilitat propostes compassives, o respostes centrades únicament i exclusivament en els aspectes més acadèmics. Poden arribar a plantejar-se “escoles compensatòries”, que no siguin altra cosa que espais especials, destinats a relegar i col·locar els desfavorits. També poden aparèixer xarxes paral·leles, escoles de “segones oportunitats” al marge de la normalitat. La teoria de la “compensació” serveix així per a etiquetar la diferència, per a assenyalar els alumnes, a partir de la hipovaloració i desqualificació de què hem parlat abans. D’aquesta forma, el currículum compensatori s’infantilitza i simplifica, negant a l’alumne qualsevol possibilitat d’èxit. Es deixa de banda la pretensió de retornar els “alumnes impossibles” a la normalitat acadèmica.

Compensar, si vol dir partir de la diversitat per arribar al mateix punt, no ha de suposar marginalitat sinó acceleració dels aprenentatges i valoració social de molts “altres” aprenentatges.

**L’essència de l’escola ha de ser pretendre influir en la línia de la igualtat, compensant en allò que pot, i evitant agreujar les diferències.**

No professem cap idealisme pedagoga segons el qual l’escola, ella sola, és un instrument prou potent com per a produir la igualtat. **Però l’escola és un instrument més** (lent, voluntariós, insuficient) **i un instrument imprescindible per a treballar per la igualtat.** L’essència de l’escola ha de ser pretendre influir en la línia de la igualtat, compensant en allò que pot, i evitant agreujar les diferències amb pretensions i formes d’actuar que no les tenen presents. El sistema educatiu i l’escola han de tenir accions fortes, decidides per a afrontar els processos d’exclusió que es generen fora, però també amb els que genera l’acció seva, sempre en interacció mútua. Malgrat les desigualtats, l’escola suposa l’obertura de noves possibilitats personals i socials, de noves possibilitats d’èxit social a partir de l’èxit escolar. **No pot ser que els qui progressivament veuen abocada la seva vida cap a la desadaptació social vagin a l’escola per a convertir-se en inadaptats escolars.**

**El sistema educatiu i l’escola han de tenir accions fortes, decidides, per a afrontar els processos d’exclusió.**

Cal tenir present que no basta amb simples polítiques de millora global de l’ensenyament, de millora global del sistema. Malgrat que tots els alumnes podrien millorar, continuaria existint la diferència entre uns i altres i fins i tot aquesta s’engrandiria. Amb expressió d’Il.lich “privilegiaríem

**Han de mimar-se aquelles escoles i aquells territoris on el fracàs apareix amb més intensitat.**

encara més els privilegiats". Han de mimar-se aquelles escoles i aquells territoris on el fracàs apareix amb més intensitat (cosa que no contradiu la necessitat d'aplicar polítiques diferents a les bosses de fracàs que es troben en les escoles amb clientele normalitzades). Les millors escoles haurien de ser aquelles que acullen les clienteles socialment i culturalment menys afavorides. Les polítiques per a combatre el fracàs han d'implicar necessàriament actuacions selectives, discriminació positiva.

**L'administració educativa ha de disposar d'un sistema d'observació i recollida de dades permanent que li permeti fer periòdicament el "mapa" territorial i escolar del fracàs.**

Les polítiques envers el fracàs sempre han d'estar pensades per a un determinat territori, per a unes determinades escoles. Són polítiques que s'inscriuen dins altres actuacions globals que afecten el conjunt de la comunitat i no solament a l'escola. Tanmateix, les polítiques educatives sempre han de partir d'una mapificació de les diferències d'èxit, d'una voluntat de fer polítiques de discriminació positiva.

**Han d'existir escoles d'acció preferencial en zones en les que s'actua especialment per combatre l'exclusió.**

Si volem un tipus d'escolarització que vagi a favor de la igualtat caldrà tractar de manera diferent les escoles perquè la població que atenen no és igual ni té les mateixes probabilitats d'èxit. Poden ser discutides, però hem de tenir escoles d'acció preferencial, en zones en què, també, hauria de donar-se una acció política preferencial, destinada a combatre la precarietat i l'exclusió. Això, però, requereix implicar l'escola en la solidaritat local i convertir-la voluntàriament en un agent comunitari.

**Ha d'implicar-se a l'escola en la solidaritat local i convertir-la voluntàriament en un agent comunitari.**





## II. ALGUNS INTENTS DE MAJOR CONCRECIÓ

### 1. La sistematització de les mesures i el risc d'una aplicació perversa

**Una definició del fracàs en termes de patologia, davant la qual cal aplicar remeis, mesures que són assimilables a fàrmacs.**

La major part dels treballs sobre diferències d'èxit a l'escola conclouen, directament o indirectament, amb un seguit de propostes de mesures aïllades per a reduir el fracàs, la majoria d'elles molt vàlides, que no reproduïrem directament aquí entre altres raons per evitar -una vegada més- una definició del fracàs en termes de patologia, davant la qual cal aplicar remeis, mesures, que són assimilables a fàrmacs. Sí que de tots els treballs i de les nostres reflexions es pot obtenir una certa sistematització, malgrat que sempre qualsevol mesura haurà de ser contextualitzada en el medi en què es dona la dificultat, i no valen models d'acció general.

**La compensació quan es dona tan sols dins l'aparell escolar és enormement limitada.**

De la mateixa manera, hem de tornar a insistir que les estratègies envers el fracàs escolar (així com els processos d'exclusió que genera) no poden ser tan sols canvis interiors del sistema educatiu. La compensació, com ja hem dit, quan es dona tan sols dins l'aparell escolar és enormement limitada. Especialment quan es considera l'ensenyament secundari, les millores escolars han d'anar acompanyades d'altres accions facilitadores de la incorporació social i de la transició escola-treball.

**Arreu d'Europa, s'intenta assegurar en la secundària uns mínims de formació, especialment, als qui tenen trajectòries de dificultat.**

Com a canvis generals, a Europa, la majoria de països han intentat reduir o canviar el tipus de fracàs a partir de canvis en el sistema pre-escolar (generalització, facilitació per als sectors més desfavorits) així com en els últims trams de l'escolarització obligatòria, assegurant uns mínims de formació especialment als qui tenen trajectòries de dificultat. Alhora, es proposen formes d'organització i participació que millorin l'escola i el seu entorn social.

Les mesures -de què hem parlat i de què parlarem més endavant- poden ser classificades en la pràctica seguint

**tres eixos:** el camp d'actuació, els destinataris i el moment de l'acció.

Seguint els dos primers eixos construiríem el següent quadre:

	CAMPS D'ACTUACIÓ		
DESTINATARIS	TERRITORI	ESCOLA	ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA
EDUCADORS I EDUCADORES			
FAMÍLIES			
ALUMNES			

Si considerem el camp d'acció parlarem de mesures inscrites en programes territorials, en actuacions de centre o en racionalització de la gestió del sistema educatiu. La perspectiva del territori suggereix mesures com ara la municipalització o la definició del fons d'acció prioritària. Pensant en l'escola parlem de mobilitat de professorat o de tutoria. Parlant de l'administració podem considerar el mapa escolar o el suport a l'acció educativa. Si considerem els destinataris, les accions poden tenir a veure amb els diferents agents educatius o amb el mateix alumne. Poden tenir a veure amb l'autonomia del centre, la formació del professorat, la intermediació educativa amb les famílies o la gestió del grup classe. Moltes de les propostes de què parlarem en els pròxims capítols tan sols es referiran a alguna de les caselles de la taula, majoritàriament a l'escola i el seus educadors.

Finalment, podríem considerar el tercer eix: el moment de l'acció. Com en altres accions socials i educatives, les mesures envers les diferències d'èxit han de ser, d'una banda, evitadores de la situació de fracàs, actuant en els moments oportuns, reduint les circumstàncies provocadores

**Les mesures sempre han de ser, alhora, actuacions prèvies en els moments oportuns i, posteriors, per a reduir els efectes negatius que, malgrat tot, el sistema provoca.**

de conflicte i els punts crítics de la relació educativa, facilitant les eines i les aptituds que el procés escolar demanarà (mesures preventives). D'altra banda han de ser paliadores, reductores, compensadores dels principals efectes que, malgrat tot, el fracàs produeix en un grup important de nois i noies. Finalment, unes altres hauran d'intentar recuperar els nois i noies immersos en situacions de fracàs.

A l'hora de pensar en propostes per a reduir les diferències d'èxit, **creiem que seria més raonable no parlar de tot allò que va malament a l'escola i que hauria de ser corregit sinó de tot allò que definiria una escola que funcionés adequadament.** Potser una metodologia positiva el que ha d'aconseguir és descriure (d'una manera no massa idíl·lica) algunes de les claus bàsiques d'allò que entenem com a escola idònia. Les propostes no serien altra cosa que accions destinades a acostar la realitat, especialment de determinades escoles, a aquest model.

Per tal de redactar aquesta segona part, en el grup s'ha debatut una llarga llista de propostes (no totes hi són reflectides) i hem mirat de ser el màxim de concrets. Fins i tot, el lector trobarà petits resums puntuals al final de cada capítol. Voldríem però fer, abans, tres advertiments:

- La concreció suposa obviar matisacions i detalls. Qualsevol proposta ha de ser llegida tenint com a referència la filosofia global del document.
- Per trobar d'una manera ràpida les propostes de mesures cal tenir presents no solament els resums finals sinó també els textos destacats al marge.
- Estem convençuts que totes les mesures poden aplicar-se perversament. Totes les mesures poden generar efectes perversos si no és té en compte la interrelació, la concepció de l'educació i l'escola com a sistemes. Tota mesura aïllada pot esdevenir inútil o negativa.



## 2. La gestió escolar de la diversitat

### 2.1. Els nois bloquejats i les temptacions per les vies especials

Quan es reflexiona sobre les diferències d'èxit a l'ESO reapareix el debat sobre els límits de la comprensivitat i l'interrogant sobre si no seria millor ubicar determinats alumnes en espais educatius especials. Es vincula el fracàs amb la impossibilitat del sistema per atendre'ls a tots i en la necessitat que determinats fracassos siguin resolts fora de l'escola ordinària.

Quan estem fent esforços perquè fins i tot els nois i noies amb necessitats educatives especials puguin ser alumnes de l'escola ordinària, són molt pocs els adolescents que no poden trobar un lloc dins d'ella. Alguns fracassos són en gran mesura el producte d'escoles convençudes que aquests alumnes haurien d'estar en una altra escola. S'oblida amb facilitat que, en tot cas, allò que hem de fer és crear a l'escola ordinària aquestes condicions educatives.

**El refús a les “solucions” educatives especials es basa en el convenciment que són molt pocs els adolescents que no poden trobar un lloc dins d'ella.**

**La majoria de les situacions de fracàs el que necessiten és una escola ordinària oberta, no centrada en transmetre coneixements sinó en dinamitzar activitats, ordenar i integrar aprenentatges.**

La temptació per la via especial sempre és present en tot el sistema educatiu. **Sempre hi ha qui pensa que calen escoles especials per als fracassats.** Es confon el que ha de ser una escola amb condicions especials (una escola de barri en condicions, privilegiada, de les que hem anomenat com d'acció preferencial) amb una escola especialitzada per a atendre determinats nois i noies amb discapacitats. Cercant recursos especials s'oblida que el que potser necessiten molts nois i noies és una escola alternativa, una escola que, per la seva manera de funcionar, per la seva atmosfera relacional, no sembli escola. El que necessiten és tenir, encara que sigui experimentalment, una escola ordinària oberta, no circumscrita a la transmissió de coneixements sinó en dinamitzar activitats, ordenar i integrar aprenentatges.

Com ha estat posat de relleu amb diverses experiències, les vies especials per a reconduir el fracàs topen, entre altres, especialment amb dos tipus de dificultats:

1. La dificultat per a construir un grup diferenciat d'alumnes a partir una categoria d'agrupació que no existeix (a no ser que l'anomenem fracàs escolar). Així, per exemple, l'endarreriment acadèmic o la manca de rendiments no són altra cosa que resultats produïbles per diversitat de factors i circumstàncies. Igualment, la conducta problemàtica pot ser manifestació o resultat de variables de personalitat, circumstàncies ambientals o inestabilitat evolutiva. No existeix una categoria única i uniforme que permeti delimitar quins alumnes han de ser tractats de manera especial amb una fórmula específica d'agrupació.
2. La segona té a veure amb el fenomen de potenciació i imitació de patologies. Inevitablement, una agrupació separada especial acaba comportant la creació d'un conglomerat de dificultats (sovint un calaix de sastre) en el qual resulta difícil la interacció positiva. Amb facilitat es tendeix a la problematització general de les conductes de tots. El treball educatiu esdevé impossible si en el grup no hi ha altres elements positius, altres models no problematitzats.

## **2.2. Organització escolar i diversitat**

Hem posat de relleu a l'inici que, al nostre entendre, el marc que dissenya la reforma és formalment possibilitador de fórmules més flexibles i obertes per a atendre la diversitat dels alumnes, les seves diferències d'èxit. No sempre és viscuda així la realitat escolar actual i, sense esgotar les vies teòricament possibles, per manca de recursos reals, estímuls o simplement creativitat educativa, reapareix la demanda especial.

**El dilema no és si hem de crear o no una via especial per a aquests nois i noies sinó en quina estructura general de flexibilitat i de diversitat de respostes de l'escola s'inscriu.**

Hauríem de recordar aquí, amb paraules d'un altre text, que: *“Cada vegada que ens trobem davant de diversos alumnes en una situació d'alta complexitat educativa comencem a pensar que potser calen recursos específiques per a ells, respostes específicament pensades. Malgrat els avantatges i els inconvenients d'una o altra proposta, el dilema no és si hem de crear o no una via especial per a aquests nois i noies sinó en quina estructura general de flexibilitat i de diversitat de respostes de l'escola s'inscriu. Si, davant de les dificultats i els conflictes, comencem per pensar directament*

*en les solucions especials i específiques deixem de banda amb facilitat tot el conjunt de mesures i respostes que una escola flexible i adaptada ha de tenir. Apareixerà amb facilitat una multitud de nois i noies que no segueixen i que han de ser tractats a part. Si comencem per estudiar la multiplicitat de respostes, de mesures, d'adaptacions i canvis que són possibles, qualsevol proposta o via atípica serà sempre parcial, provisional, revisable i potenciarà les altres mesures adoptades”<sup>11</sup>.*

Un dels reptes per a la reducció del fracàs a l'ESO té a veure amb què fer amb els nois i noies bloquejats amb l'escola i l'escola amb ells. **Sistematitzar les respostes que de manera sensata es van donant, valorar la seva adequació a la diversitat de situacions, reflectir de la forma més objectiva possible el seu impacte, ajudaria a aplicar racionalitat, reduint si més no el fracàs nascut de les respostes inadequades.**

**Existeixen un conjunt d'actuacions envers les situacions de diversitat que són conegudes, però no sempre aplicades.**

En qualsevol cas, les respostes a donar formen part del “paquet bàsic” que ja coneixem, no es tracta de res especialment nou. A partir del territori, en centres amb projectes educatius que el tenen en compte, i aplicant al màxim la flexibilitat, les respostes ja assajades, experimentades fins i tot institucionalment però no generalitzades, vénen a ser actuacions com ara: *ampliació de l'adaptació curricular; diferents sistemes de reforç, pensats per evitar tant la renúncia als objectius bàsics com l'aparició del rebuig per la percepció d'estar fent més del mateix; centralitat de la tutoria, del seguiment educatiu personalitzat; pràctiques educatives basades en l'acompanyament socialitzador de l'adolescent; agrupacions d'alumnes flexibles no segregants; metodologies d'aprenentatge cooperatiu; sistemes participatius de reacció davant els conflictes; generació de formes d'educació compartida amb altres recursos i professionals del territori, etc.*





## EN RESUM

L'escola obligatòria no té sentit sense que es pretengui aconseguir uns objectius educatius mínims per a tot el seu alumnat, sense desenvolupar les seves potencialitats. Per això ha d'adaptar-se a la singularitat diversa (intel·lectual, social, cultural, de motivacions i interessos) dels seus alumnes.

### **Per aconseguir-ho treballa en la direcció de:**

- un compromís de tots els agents educatius en els resultats educatius de tots els alumnes
- una diversificació educativa àmplia, suficient per a abastar tota la singularitat de l'alumnat.

### **Per això, entre altres mesures assenyalades, proposem:**

- Establir un consens ampli entorn de la definició d'un sòcol, d'un llindar educatiu mínim (*salari mínim cultural*) per a tota la població. A l'ESO sobren molts coneixements i falten moltes capacitats bàsiques (capacitat i motivació per aprendre, capacitat de comunicació i expressió, de participar de forma activa en la societat, d'adquirir i utilitzar autònomament els requisits per a resoldre les situacions vitals bàsiques, etc., en una societat en què cal dominar llenguatges com ara l'informàtic i l'àudio-visual). El seu títol final ha de ser "vital", és a dir, acreditador de l'adquisició d'allò bàsic per a funcionar en la societat
- No deixar l'elaboració d'aquest sòcol en mans del mateix sistema educatiu. Cal la participació de tota la comunitat educativa i la societat (joves, pares, mestres, administracions, institucions democràtiques i ciutadanes...)
- Arribar, a cada escola, a la consecució d'un compromís de tota la comunitat educativa per a aconseguir que tots els seus nois i noies arribin al sòcol definit, establint i organitzant les formes necessàries per a aconseguir-ho.
- Acceptar que ja no són vàlides les formes d'escolarització separada (BUP-FP) ni les d'escolarització diferent (dos currículums dins de l'ESO), però que l'opció per

l'escolarització comprensiva i per l'atenció a la diversitat suposen la construcció d'itineraris educatius personalitzats i diferents, la qual cosa suposa un fort esforç organitzatiu.

- Definir en el nivell del cicle educatiu, el grup escolar bàsic, el grup de referència de cada alumne, el marc de les relacions comunes entre tots els seus components; a partir d'aquí establir tots els agrupaments curriculars flexibles necessaris per a desenvolupar cada una de les capacitats i potencials dels alumnes, donat que les formes positives d'atenció a la diversitat suposen diferents grups de pertinença de l'alumnat (grup de referència bàsic, grups diversos d'aprenentatge).
- Tenir present que els agrupaments flexibles no constitueixen vies educatives diferenciades sinó marcs adequats per a l'aprenentatge; igual que les agrupacions també poden donar-se dins de l'aula, amb la participació de més d'una persona adulta, amb la distinció d'activitats a partir de grups petits, amb l'aplicació de les tècniques d'aprenentatge cooperatiu
- Preveure respostes per a casos i situacions de forta desmotivació i/o conflicte entre l'escola i l'alumne. Mantenir activitats escolars, crèdits diferents per a poder acabar la seva escolarització, però oferir solucions d'educació compartida transitòria, situant-los en contextos socials i recursos externs, enriquidors i motivadors per a la seva estima personal, que ajudin a centrar el seu comportament mitjançant la seva participació en activitats amb significació professional o personal.
- Reforçar la formació i l'organització adients perquè els tutors i tutores puguin dinamitzar i conduir els grups base, donada la seva importància com a factor evolutiu adolescent i com a factor reductor de l'estigmatització.
- Destinar els millors professionals i recursos a l'atenció dels nois i noies adolescents que, de manera temporal o permanent, presenten més dificultats.

### 3. El centre com a projecte compartit

Qualsevol estudi sobre les diferències d'èxit comprova que, sovint, treballant amb alumnes similars, cada escola obté resultats diferents. Nosaltres mateixos ho hem pogut fer analitzant els resultats de l'ESO. Es comprova que és l'escola, no solament com a institució sino com a organització concreta, la que media entre l'origen i la pertinença social dels alumnes i els resultats escolars.

#### 3.1 De l'autonomia al "clima de centre"

**Pensar en mesures suposa posar en qüestió la cultura escolar dominant.**

**El fracàs no deixa de ser un mal encaix no resolt entre l'alumne i l'escola.**

Si, fins ara, en una part important de les nostres reflexions hem parlat de l'alumne, no podem deixar de tornar a recordar que, en realitat, acaba essent considerat com a desadaptat, com a fracassat, aquell qui no compleix els requisits prèviament establerts. Parlar d'evitar o de compensar el fracàs requerirà enfrontar-se amb la cultura escolar imperant. Exigeix recordar sempre que el "diferent", el desadaptat, en definitiva el fracassat, no és solament l'alumne sinó també la norma socio-escolar externa. És a dir, la que determina el que és una escola i el que socialment s'espera d'ella. També és l'escola la que, en graus diversos, fracassa i és d'ella i de cadascuna d'elles de què hem de parlar per a parlar de les respostes. El fracàs, com a mínim, no deixa de ser un mal encaix no resolt entre l'alumne i l'escola.

La qualitat d'una escola, d'aquesta escola raonable de la qual hem parlat abans, ve definida per tres variables a què ens referirem de manera més concreta després:

**Els canvis possibles en una escola tenen a veure amb: la implicació educativa dels educadors, la gestió i els compromisos ètics.**

- el potencial i les possibilitats d'educabilitat que té i ofereix al conjunt d'agents implicats
- l'organització i gestió del centre de forma que possibiliti i estimuli l'autonomia, el benestar humà, ...
- els compromisos ètics amb la justícia, la llibertat i el respecte per a les persones.

L'escola adequada resulta, en definitiva, de la conjugació harmoniosa de tres variables:

- uns principis o referents que es reflecteixen en el

Projecte educatiu de centre i en el Projecte curricular de centre

- unes realitats derivades del context social i de les potencialitats humanes del professorat
- uns interessos, unes necessitats, un potencial que aporten els alumnes.

**Gran part de les mesures envers el fracàs passen per permetre i fomentar l'autonomia del centre, per acceptar que una escola no té perquè ser igual que una altra.**

Gran part de les mesures envers el fracàs passen per permetre i fomentar l'autonomia del centre, per acceptar que una escola no té perquè ser igual que una altra. Com ja hem dit, **en alguns medis l'escola ha de comptar amb gran capacitat d'adaptació, ha de construir-se donant possibilitats (llibertat, recursos) i autonomia a un equip educatiu.**

**La reducció del fracàs està, en definitiva, associada a la creació d'allò que s'anomena un "clima de centre" adequat.**

L'escola és un tot, una unitat i necessita funcionar així, globalment, d'una forma autònoma. De la mateixa manera, necessita que el seus membres, alumnes i professors, se sentin vinculats. La mateixa institució ha d'estar pensada com un marc acollidor, integrador, educatiu en si mateix, en què els mateixos alumnes funcionin com a mecanisme d'integració mútua. Les cultures i subcultures de la institució i dels alumnes no poden ser divergents. La reducció del fracàs està, en definitiva, associada a la creació d'allò que s'anomena un "clima de centre" adequat. El clima pot modificar el pes de l'origen social en la distribució del fracàs.

### **3.2. Una proposta educativa coherent**

Una part de les mesures a adoptar en relació als centres hauríem de situar-les com a **accions que permetin una estructura de funcionament definida per a les necessitats educatives. Una escola funciona en la mesura que un grup humà fa una proposta educativa coherent.** En aquesta línia, algun tipus d'accions podrien ser:

1. Fer que el professorat disposi i destini temps al treball col·lectiu intern (preparació mixta de classes, participació en els òrgans col·lectius de gestió de la docència, en l'adaptació de currículums o l'elaboració de projectes, etc.).
2. Acompanyar de mesures recompensadores els processos

col·lectius de realització de projectes de centres i de recerca de la seva coherència (poden anar des de l'augment de recursos humans per permetre la disponibilitat de temps per al treball conjunt, fins a facilitar formació o suport, passant per prestigiar-los dins de la comunitat educativa i la seva comunitat social). Donar valor al Projecte Educatiu de Centre i el Projecte Curricular de Centre, a la seva construcció progressiva i a la seva actualització, com a eines de cohesió dels equips.

3. Crear o reforçar unitats de treball pedagògic en les quals predomini el nivell educatiu per damunt d'altres formes com el seminari o fins i tot les àrees de coneixement. (Són aquests nivells organitzatius els que han de garantir la globalització, la temporalització, la interdisciplinarietat, la coherència. També són els espais per a crear el clima, per a dissenyar les activitats col·lectives, per a intercanviar les experiències i les estratègies,...)
4. Donar valor, oficial, social i a l'equip, a tota l'acció educativa (habilitats, conceptes, actituds,...) i a tots els crèdits i activitats, evitant que alguns siguin considerats de segona i adreçats específicament als més desavantatjats (les adaptacions curriculars no poden crear categories i subcategories d'alumnes) trencant la sobrevaloració de la cultura acadèmica i científica.

**És clau establir una relació adequada entre primària i secundària.**

5. En la mesura que la secundària suposa (si més no a la escola pública) un procés d'adaptació dels alumnes a una altra institució i el repartiment de la diversitat esta sotmès a la creació de clientele, és clau establir una relació adequada entre primària i secundària. En primer lloc s'ha de promoure una adscripció concreta entre centres per permetre la continuació del treball educatiu sense trencaments i variacions extremes. Després, ha de gestionar-se de manera adequada l'inici de curs posant en marxa un pla d'acollida a la institució tant per als alumnes com per als pares, així com una organització variable i progressiva de primer a quart d'ESO (per exemple en el nombre de professors que els presten atenció).
6. Modificar els criteris per a la concessió de llicències per estudis i innovació pedagògica que es concedeixen al professorat, fent-les dependre molt més de la seva utilitat

per al treball col·lectiu d'una escola, vinculant-les a accions socials que es donen en l'entorn educatiu de l'escola, etc.

**Es tracta de fomentar la participació en un projecte col·lectiu i del qual el professorat tendeix a desvincular-se.**

7. Incorporar criteris de responsabilitat per treballar en determinats centres (incorporar, per exemple, una mena de contracte de permanència en el centre, associat al compliment mutu de determinades condicions). Cada escola ha de poder fer el seu equip i tenir el professorat adscrit en funció d'un compromís mutu amb el projecte.

**Han d'introduir-se canvis en la gestió dels centres i destinar recursos per a que funcioni.**

En el moment actual de la reforma conviuen en els centres cultures, actituds i experiències molt diverses, la qual cosa fa que esdevingui especialment difícil elaborar projectes globals. Les pautes de treball que predominen són individualistes i no hi ha treball dins les organitzacions per a dinamitzar-les i estructurar-les. **No hi ha -no se li demana- participació en un projecte col·lectiu i el professorat tendeix a desvincular-se del centre com a conjunt.** L'escola acaba essent una gran institució burocràtica on cada especialista va a la seva. **La secundària està avui especialment mancada de cultures d'equip, de centre.**

D'altra banda, la reforma s'està implantant sense introduir canvis en la gestió dels centres i sense destinar recursos perquè funcioni. Però, en la pràctica, necessita personal amb capacitat de gestionar una alta complexitat organitzativa. Algunes mesures a prendre passen per una oferta de formació continuada pels qui assumeixen les funcions directives i de coordinació, en la gestió d'institucions i dels seus recursos humans. En aquest sentit, la inspecció hauria de jugar un paper molt més estimulador i menys burocràtic, ajudant els equips a cohesionar-se i a funcionar.

**La inspecció hauria de jugar un paper molt més estimulador i menys burocràtic, ajudant els equips a cohesionar-se i a funcionar.**

El sentiment de vinculació, de pertinença, l'interès per participar en un projecte comú, està indisociablement unit a la democràcia interna de la institució escolar, a la pràctica participativa. En qualsevol cas, la pràctica sembla demostrar que la seva complexitat imposa la necessitat d'una direcció cohesionada, que impulsi una bona organització i una bona gestió. El repte continua essent com equilibrar adequadament democràcia interna i direcció cohesionada sense caure en la temptació de separar-los.

Ja ho hem dit, però un capítol que parla sobre organització  
**No hi ha cap raó** no té mes remei que acabar tornant a repetir que **no hi ha**  
**per (més enllà de cap raó (més enllà de l'economicisme) perquè una**  
**l'economicisme) escola de secundària hagi de ser gran, sovint**  
**per a que una mastodòntica. Hi ha dimensions a partir de les quals la**  
**escola de idea de projecte compartit és il·lusòria i la pràctica de la**  
**secundària hagi democràcia pedagògica impossible** (per no tornar a  
**de ser gran,** parlar de la dificultat de crear vinculacions afectives entre  
**sovint** l'alumnat).  
**mastodòntica.**





## **EN RESUM**

Qualsevol centre ha de poder disposar i decidir sobre els recursos necessaris per a educar. El centre és un espai de convivència entre els diferents agents, obert a l'entorn, amb la finalitat d'aconseguir uns resultats educatius

### **Per aconseguir-ho treballa en la direcció de:**

- dotar els centres d'una autonomia suficient per a poder decidir sobre els paràmetres (pressupost, professorat, disseny institucional) que influeixen en els resultats educatius,
- a partir de l'exercici de l'autonomia i dels objectius definits exigir responsabilitats als centres sobre els resultats aconseguits,
- establir la participació activa de tota la comunitat, educativa i local, en la definició d'allò que l'escola ha de ser i com ha de funcionar,
- aconseguir equips de professores i professors cohesionats, motivats al voltant d'un projecte, amb suficient grau d'autonomia, compromesos amb els resultats de la seva acció.

### **Per això, entre altres mesures assenyalades, proposem:**

- que els centres gestionin veritablement el seu pressupost ordinari, elaborant-lo i aplicant-lo i no tan sols administrant-lo
- que els centres intervinguin de forma clau en la conformació del seu equip humà de professionals, en la construcció de les seves plantilles
- que cada centre, en funció del territori i de les característiques de la població que atén, estableixi, conjuntament amb l'administració educativa, uns objectius, un processus educatius, periòdics, avaluables,
- que els èxits en l'assoliment dels objectius de centre pugui servir per a la carrera professional dels responsables i fins i tot pugui tenir influència en una part variable del seu salari,
- que el Consell escolar del centre (mestres, pares,

alumnes, i administració local), probablement a partir d'altres dinàmiques i formes de funcionament, nomeni el director del centre entre les persones idònies (siguin o no funcionaris o personal contractat específicament); que l'equip responsable pugui ser canviat en funció dels objectius previstos,

- introduir criteris de motivació social, professional i econòmica per aconseguir que els millors professionals puguin ser a les zones i les escoles on el paper de les escoles és més clau.

## 4. Arrelar l'escola

**Arrelament suposa voluntat de connexió amb el teixit social per a construir i compartir projectes educatius.**

**Una part de les mesures depenen de la connexió entre política local i educació.**

**L'educació cobra sentit quan es creu en l'enorme potencial educatiu que l'entorn té, quan es parteix de la flexibilitat i diversitat com a clau per a construir el projecte educatiu de cada centre.**

**Han d'acceptar-se formes diverses de fer escola.**

Bastants de les mesures possibles per reduir les diferències d'èxit poden esdevenir abstractes i inútils si es desconnecta l'escola de la realitat més pròxima que l'envolta. **L'arrelament en un entorn, en un territori és el que fa possible la identificació dels alumnes amb la seva escola**, i l'estructuració de les relacions mútues amb les famílies.

### **4.1. Escola i comunitat**

Només des d'un mínim arrelament els professors poden conèixer els nois que eduquen; un arrelament que suposa estabilitat d'equips educatius però, alhora, voluntat de connexió amb el teixit social per a construir i compartir projectes educatius.

Una escola cobra sentit dins un entorn, fins i tot per raons de gestió és més efectiva. Però els responsables d'Ensenyament tendeixen a oblidar-ho amb facilitat. Aquesta, però, sembla ser una més de les assignatures oblidades de la Reforma. La connexió entre política local i educació cobra sentit quan es creu en l'enorme potencial educatiu que l'entorn té, quan es parteix de la flexibilitat i diversitat com a clau per a construir el projecte educatiu de cada centre. **La discussió sobre competències entre administracions condueix a l'estabilitat. És des de la preocupació compartida per l'educació i l'acceptació de formes diverses de fer escola, d'ajudar-la i gestionar-la, que algunes coses poden canviar.**

La vinculació dels centres d'un territori amb les administracions locals és clau perquè l'acció educativa s'estengui més enllà de l'escola. En el cas de l'ESO, per exemple, aquesta vinculació serà clau per evitar que ocupar-se dels adolescents sigui una tasca exclusiva de l'escola, aconseguir una acció positiva sobre altres temps adolescents diferents de l'escolar. Aquesta vinculació pot suposar la permeabilització de l'escola a l'acció d'altres professionals, el seguiment educatiu fora de l'escola, l'acompanyament com una tasca compartida. Només un

**Ocupar-se dels adolescents no pot ser una tasca exclusiva de l'escola.**

treball en xarxa pot fer possible que la Secundària Obligatoria esdevingui positiva i útil per al conjunt d'adolescents d'un territori. En tot cas, aquesta consideració de l'escola només és possible si la concebem com a educadora i no com a impartidora de coneixements.

**L'escola ha de ser permeable a l'acció d'altres professionals. Només un treball en xarxa permet el seguiment educatiu.**

Cal tornar a considerar l'escola com un agent més per al desenvolupament local, per a l'acció comunitària. L'escola és un recurs de la comunitat. La comunitat es preocupa per la seva escola. Especialment en els contextos més empobrits, amb més carències d'estímuls, l'escola ha de plantejar-se el seu paper de promoció cultural, d'agent (parcial i complementari) de transformació. Des de la comunitat, des d'allò local ha de pensar-se en com facilitem que els professors aconseguixin aproximar-se a l'entorn vital dels seus alumnes.

**L'escola és un recurs de la comunitat. La comunitat ha de preocupar-se per la seva escola.**

Per facilitar una part d'aquesta connexió és necessari crear figures dins el centre (professors dedicats a fer-ho) que tinguin l'encàrrec d'estimular la vida social, d'establir lligams entre les diferents seccions i parts del centre i els diferents col·lectius del territori. Algú ha de tenir aquesta preocupació de manera destacada, facilitant que els educadors i educadores puguin lligar les cultures i vides de l'escola i les de les famílies, les del territori.

**Han de crear-se figures dins del centre (professors dedicats a fer-ho) que tinguin l'encàrrec d'estimular la vida social. Facilitant que els educadors i educadores puguin lligar les cultures i vides de l'escola i les de les famílies, les del territori.**

La implicació dels professorat en altres accions professionals sobre el territori podria facilitar una millora de la seva imatge, de la seva autoestima, alhora que provocaria altres formes de reciclatge. De manera similar, l'escola ha d'elaborar crèdits i activitats educatives a partir de recursos i professionals que no són els mateixos professors. Ho ha de fer a partir dels recursos de la comunitat i de l'oferta local o comarcal.

#### **4.2. L'entorn com a mediador dels sabers**

També des de la perspectiva de l'alumne es fa necessari aquest reciclatge. Especialment a partir de l'ESO no podem mantenir-lo dins d'un hivernacle. L'adolescent no pot créixer en una mena d'espai social protegit. Els nois han de posar-se en una situació socialment activa, participativa. **Les seves activitats d'aprenentatge han d'aparèixer com a socialment útils i, viceversa, les activitats socials han**

Han d'elaborar-se crèdits i activitats educatives a partir de recursos i professionals que no són els mateixos professors.

El currículum, molt més simplificat i centrat en el domini dels mecanismes bàsics del coneixement, ha d'incorporar la participació activa en la societat.

L'escola ha de ser selectivament permeable.

d'estar dissenyades perquè tinguin contingut pedagògic.

El currículum, molt més simplificat i centrat en el domini dels mecanismes bàsics del coneixement, ha d'incorporar la participació activa en la societat, ha d'alliberar temps per a desenvolupar activitats educatives a partir de la pràctica social. Però, ha d'estar dissenyat i previst així i no deixat a la bona voluntat d'uns quants. Aquesta és una via de resolució dels problemes de motivació i per a salvar la distància entre la vida i l'escola, com a mínim alguna cosa de l'escola ha de connectar amb la vida.

La reivindicació de l'arrelament, (si encara no estigues prou justificada) caldria reclamar-la com a mínim a partir de la constatació que l'entorn mediatitza la relació entre l'individu i l'escola, en un procés dialèctic i acumulatiu. La diversitat d'èxit és justament el fruit d'aquesta interacció.

Des de la perspectiva del procés educatiu, tenim en compte la influència de l'entorn perquè aquest fa construir a l'alumne el sentit dels sabers, la seva valoració dels aprenentatges. L'entorn és per a l'individu, per a l'alumne, el lloc que pot donar sentit a allò que fa. L'entorn proporciona un horitzó de significacions vitals; coses tan concretes com l'optativitat no podem considerar-les de forma ingènua. L'interès, per exemple, està condicionat socialment. No podem tenir una visió ingènua, idealista, espontaneista, dels interessos dels alumnes. Aquests també són fruit de construccions socialment determinades. Els interessos dels alumnes (i de les famílies a les quals les nostres escoles s'apropen en general molt poc) es generen en un entorn canviant, ple de valor, sovint contradictori al de l'escola. Moltes vegades són les expectatives negatives envers l'aprenentatge que el noi o la noia i el seu entorn porten les que generen desmotivació, desinterès i fins i tot negació de la capacitat d'aprendre. **En moltes de les experiències de recuperació del fracàs, haver trobat noves motivacions ha desbloquejat l'adaptació, ha reduït el conflicte, ha provocat la recuperació dels aprenentatges.**

L'arrelament, la permeabilitat amb el medi no és, en tot cas, una mena de dogma absolut. L'escola ha de ser selectivament permeable. Ha de fer un garbellament de

**El repte educatiu és com transformar un entorn (qualsevol entorn té potencialitats) en un entorn d'aprenentatge.**

valors i d'estímuls. En alguns casos, la total integració podria convertir-la en un element més de marginació. En alguns contextos l'escola és arrelada i implicada; és una "illa" diferent, un dels pocs espais educatius positius.

En determinats medis l'escola ha de fer de pont, ha de facilitar que els nois i noies coneguin altres realitats que no siguin la seva. Els que tenen necessitats i dificultats socials no han d'anar a l'escola per reforçar la seva marginació, sumant a més la inadaptació escolar. En qualsevol cas, el repte educatiu és com transformar un entorn (qualsevol entorn té potencialitats) en un entorn d'aprenentatge.

**Arrelar té a veure amb afavorir i estimular la participació dels pares en molts aspectes del funcionament escolar.**

Malgrat que ja parlem en altres moments del tema, no podem deixar de recordar que una part important de l'arrelament té a veure amb la relació amb les famílies. Arrelar, com tantes vegades s'ha repetit, té a veure amb afavorir i estimular la participació dels pares en molts aspectes del funcionament escolar. Té a veure amb la promoció d'uns lligams entre família i escola en els quals l'alumne es pugui identificar i ubicar.

## **EN RESUM**

L'escola ha d'estar arrelada en el seu medi i oberta a la interrelació amb els altres espais de producció de coneixement i d'informació. L'escola ha de ser fonamentalment un espai de motivació, coordinació i acompanyament dels aprenentatges dels escolars.

### **Per aconseguir-ho treballa en la direcció de:**

- adaptar equipaments, organització i estructura perquè l'escola pugui interrelacionar-se activament en el seu medi social
- estimular la participació de la societat civil en les tasques educatives
- reorientar localment els continguts curriculars aprofitant els marges de flexibilitat que ofereix la reforma

### **Per això, entre altres mesures assenyalades, proposem:**

- constituir els Consells Escolars Municipals com a veritables marcs per a la integració de les escoles del territori en la dinàmica social local, i com a espais per a la coordinació entre centres
- atorgar-los un paper clau en els processos de matriculació i en la concreció del mapa escolar
- desenvolupar la tutoria com a acompanyament pedagògic dels aprenentatges dels alumnes i d'orientació del seu futur professional en relació amb els recursos locals que tenen a veure amb la promoció econòmica o la formació laboral
- establir acords amb entitats, empreses, associacions per tal de col·laborar en la tasca educativa dels centres, fent-se càrrec de projectes
- dotar tots els centres educatius amb els equipaments informàtics necessaris perquè cada alumne pugui accedir a la societat de la informació, en fase de constitució.





## 5. Educadors i educadores, clau dels canvis

Parlar de propostes per a reduir les diferències d'èxit sempre comporta acabar parlant dels agents, de les persones que eduquen. Qualsevol política està mediatitzada per ells i per la seva capacitat de transformar la diversitat de l'alumne i de l'entorn en potencialitats de canvi i d'aprenentatge. Però fer-ho en temps de reforma comporta, a més a més, destacar que entre la teoria de la regulació legal i la pràctica educativa hi ha una peça clau de l'engranatge que no sempre gira en la direcció prevista.

No té sentit desconfiar del professorat ni menysvalorar les seves capacitats, però, ara per ara, cal tenir present que els canvis possibles tenen molt a veure amb com aquestes persones estan vivint la reforma i les polítiques educatives que l'acompanyen. Potser entre les mesures puntuals hi hauria d'haver sistemes de coneixement de com es viu la reforma, a què s'atribueixen les dificultats, com es capten les seves virtualitats, els seus avantatges. **Entre totes les reflexions sobre la reforma segueix mancant una reflexió professional seriosa sobre allò que suposa per al professorat; allò que suposa per a les seves pràctiques professionals, per a la seva identitat, per a les seves formes d'establir la relació educativa, per al seu prestigi social.**

Les mesures han d'incorporar accions per a canviar algunes actituds.

**Especialment cal pensar en com "reanimar" els professors tradicionalment compromesos amb la renovació educativa i, alhora, com repescar pel camí els nous joves que s'incorporen.**

Qualsevol estudi amb un mínim d'aprofundiment sobre la realitat actual del professorat de l'ensenyament secundari descobriria una gran diversitat d'actituds i de situacions a què prestar atenció i a les quals ja ens hem referit en parlar de les cultures de les institucions i del desconcert del professorat. Les mesures han d'incorporar accions per a canviar algunes actituds. Especialment cal pensar en com "reanimar" els professors tradicionalment compromesos amb la renovació educativa (potser reconeixent amb claredat la tasca que han fet) i, alhora, com repescar pel camí els nous joves que s'incorporen i que no tenen darrera seu un bon bagatge de reflexió pedagògica, evitant així la seva conversió en buròcrates de la funció docent.

**Potser no han de tenir l'estatus de funcionari. Han de regir-se per altres normes més àgils, més adequades a la seva funció educativa.**

Una primera aproximació a mesures que afectin el professorat ens condueix amb rapidesa a una reflexió sobre perquè ha de tenir l'estatus de funcionari i no regir-se per altres normes més àgils, més adequades a la seva funció educativa. **La garantia d'una escola pública oberta, plural, no sotmesa a dogmes religiosos o polítics, que garanteixi el dret a l'educació no comporta cossos professionals inamovibles<sup>12</sup>.** Garantir l'estabilitat laboral (que s'ha de fer!) no ha de suposar renunciar a noves formes d'adscripció i de creació d'equips educatius.

**El professorat ha de poder ser seleccionat en funció de les necessitats de cada centre.**

Per exemple, el professorat ha de poder ser seleccionat en funció de les necessitats de cada centre, ha de reunir característiques i condicions (com ja hem dit) associades a projectes educatius de centre. O, en una altra perspectiva, la millora de les condicions professionals personals (la "carrera" docent) no pot construir-se sobre models de cossos, escales o jerarquies, sinó sobre "carreres horitzontals" basades en l'enriquiment del propi bagatge educatiu, l'experimentació, la innovació, la formació...

El professorat ha de continuar exercint el seu gran poder, la seva enorme responsabilitat amb autonomia, amb reconeixement social i amb una remuneració més adequada. Tanmateix ha d'estar sotmès a sistemes d'avaluació i control de la seva tasca.

### **5.1. A partir del seguiment educatiu**

**En l'educació secundària és clau l'acompanyament educatiu, el paper de convertir-se en tutors d'una part important del recorregut vital de l'adolescent.**

Entre els diferents papers que un professor fa en l'educació secundària, probablement aquell que esdevé clau és el de l'acompanyament educatiu, el de convertir-se en tutors d'una part important del recorregut vital de l'adolescent (trobem, però, que guanya terreny l'actitud dels qui ni tan sols volen parlar de la proximitat, de la relació educativa). En aquestes etapes escolars, tutoritzar és fer un seguiment de l'alumnat per acompanyar-lo i orientar-lo en la seva trajectòria d'estudiant (col·lectivament a l'aula, en petits grups, de forma individual) que, en el cas dels adolescents, inclou necessàriament ingredients de la trajectòria vital. Seguir, estimular, acompanyar cadascú d'ells i el grup classe, el col·lectiu escolar del qual formen part.

La tutoria, l'acompanyament, suposa prestar atenció directament als nois, però també atendre a la família, treballar per a que entenguin allò que s'està fent a l'escola, tot allò que té a veure amb el procés evolutiu dels seus fills. D'igual manera, comporta programar, gestionar, coordinar les actuacions de l'escola sobre cadascun dels nois a càrrec seu per afavorir els seus aprenentatges, la seva adaptació, el disseny dels seus itineraris educatius.

**La condició de trànsit en què estan vivint ha d'evitar respostes fixes, com si es tractés d'éssers inamovibles.**

La tutoria ha de ser dissenyada a partir de la consideració de l'alumne com a persona amb potencialitats, actuals o futures. La condició de trànsit en què estan vivint ha d'evitar valoracions i respostes fixes, com si es tractés d'éssers inamovibles. El seguiment educatiu ha de permetre evitar que s'escapcin, es trunquin, possibilitats futures, que l'alumne podrà tenir quan aconsegueixi un cert grau d'estabilitat i d'integració social.

**Ha de prestigiar-se (entre el professorat i entre els pares), defensar t com a central la tasca de tutor.**

Malgrat que sovint es destaquen els conflictes com la principal dificultat educativa que el professorat té a l'ESO, potser és aquesta capacitat d'acompanyament educatiu (que comporta una mena de complicitat emocional) la que sembla presentar més dificultats. Molts exerceixen part de la tutoria dels aprenentatges però no volen o no saben fer la de l'evolució educativa.

**Convertir la pràctica tutorial en una de las peces clau de la formació continuada.**

És per això que algunes mesures tindrien a veure amb com prestigiar (entre el professorat i entre els pares) i defensar com a central aquesta tasca; prestigi i reconeixement que ha de concretar-se destinant a l'acció del tutor més hores així com convertir la seva pràctica en una de las peces clau de la formació continuada (en totes les seves vessants: individual, grupal, familiar, ... ).

**Han de crear-se espais per discutir en equip sobre l'evolució dels alumnes.**

Fer de tutor ha de comportar no tan sols hores sinó presència d'altres professionals de la pedagogia i la psicologia (que comencen a estar en la majoria de centres, malgrat que no sempre amb la disponibilitat adient) i construir amb ells formes de treballar més adequades que les que es donen en l'actualitat. De la mateixa manera, **la potenciació de la tutoria comporta crear espais per discutir en equip sobre l'evolució dels alumnes**, sobre les estratègies més adequades a seguir, per a compartir les dificultats i per a compartir formes i "receptes" d'atenció.

**És necessari introduir en la secundària la pràctica de l'observació sistemàtica, a l'aula i en el conjunt de l'escola.**

Tanmateix s'ha de pensar a introduir en la secundària la pràctica de l'observació sistemàtica, a l'aula i en el conjunt de l'escola, per a conèixer l'alumne sense prejudicis, per distingir el que és significatiu d'allò que no ho és. Alhora, s'ha de preveure disposar d'instruments adequats per a conèixer la realitat externa que envolta cadascun dels alumnes.

Posats a pensar formes més o menys realistes, davant la dificultat perquè alguns professors assumeixin positivament aquestes funcions, hem arribat a pensar que potser seria positiu i pragmàtic acceptar que alguns professors tan sols facin les funcions associades a la transmissió de coneixements. Resulta difícil, com ja hem dit, separar unes funcions de les altres donat l'alt grau de contaminació amb els components del seu món i l'estat que tot adolescent aporta a qualsevol fet escolar.

**És determinant reduir el nombre de professors que passen per una aula, globalitzar coneixements, integrar accions, donar coherència.**

De manera molt especial en els primers anys de l'ESO, l'acompanyament, el seguiment educatiu està condicionat per l'organització. No tan sols suposa un treball d'equip educatiu, comporta reduir el nombre de professors que passen per una aula, globalitzar coneixements, integrar accions, donar coherència. **L'organització és una part determinant del seguiment educatiu.**

### **5.2. Formació: sentir-se acompanyats, treballar innovant**

**Una part important de la formació ha de basar-se en la experiència de l'aula, a partir de l'autoreflexió.**

Fer dels professors bons professionals de l'educació condueix a considerar la seva formació. Malgrat tots els esforços fets, si més no en la secundària, no sembla que s'hagin generat els efectes previstos. Potser es va posar l'èmfasi en l'adaptació didàctica, en el fet que aprenguessin a ensenyar d'una altra manera, quan el que s'havia d'intentar aconseguir era convertir-los en veritables agents de canvi en un moment i amb una proposta educativa que fa canviar molts dels seus papers, de les seves pràctiques. Escassament ha ajudat a reflexionar sobre la reforma i el seu rerefons.

Fins i tot podríem dir que el professorat està massa format, però que aquesta formació no ha generat processos de renovació. En la línia d'allò que hem dit sobre el seguiment i

**Han de facilitar-se ajudes a la creació de nous instruments educatius, noves maneres de fer.** la tutoria, una part important de la formació ha de basar-se en la experiència de l'aula, a partir de l'autoreflexió. No es tracta de fer cursets sinó d'ajudar i assessorar els centres, en un procés mixt en el qual es barregen nous coneixements i ajudes a la creació de nous instruments, noves maneres de fer. **Es tracta d'una formació creativa que acompanya el procés, el desenvolupament del projecte educatiu del centre.**

**Cal garantir espais en què poder superar les angoixes professionals, la revisió i l'intercanvi d'estratègies, el vetllar per la qualitat.** La formació és l'element imprescindible (a més d'altres com ara recursos) per a recolzar les iniciatives, les propostes d'innovació educativa. D'altra banda, educar els adolescents, comporta disposar d'espais per a la reflexió col·lectiva, d'introspecció sobre la feina que fa cadascú, que es fa en el centre. Aquests espais poden garantir la superació de les angoixes professionals, la revisió i l'intercanvi d'estratègies, vetllar per la qualitat.

**Han de revisar-se mesures com ara les llicències de formació.** Pensant en el professorat i la seva formació també són possibles altres mesures en què caldria pensar. Voldríem posar èmfasi, per exemple, en la revisió de mesures com ara les llicències de formació (caldria canviar els objectius i l'organització, obrint el marc de referència i vincular-les amb l'entorn) i la introducció de sistemes d'avaluació de la tasca del professorat, associats a la seva renovació.

**És hora d'introduir sistemes d'avaluació de la tasca del professorat.** Finalment, sense entrar a fons en les propostes, hi hauria coincidència en el fet que la formació inicial dels educadors i educadores que facin la secundària ha de ser modificada. Aquesta formació, extensa, experimental en les mateixes escoles, ha de centrar-se en les habilitats i capacitats educatives necessàries per a treballar amb els adolescents i les seves diversitats.



## **EN RESUM**

Els educadors i educadores no són mers transmissors de coneixements. Són agents educatius estructuradors de les capacitats d'aprenentatge dels seus alumnes. Són professionals compromesos amb els resultats de la seva acció professional.

### **Per aconseguir-ho treballa en la direcció de:**

- produir un canvi de cultura professional entre els educadors
- introduir criteris de gestió dels recursos humans, capaços de motivar professionalment al professorat
- redefinir el seu paper com a educadors

### **Per això, entre altres mesures assenyalades, proposem:**

- redefinir la carrera professional dels professors, introduint elements de motivació professional
- desburocratitzar la funció docent
- donar prioritat a l'acció tutorial longitudinal, al seguiment de l'alumnat en el temps
- facilitar l'elaboració de plans de formació continuada del professorat com a projecte de centre, o com a projecte local
- facilitar la presència d'experts o consellers de centre per orientar i acompanyar els canvis organitzatius en les escoles
- implicar el professorat en projectes participatius de recerca-acció-experimentació amb professionals de l'entorn





## 6. Altres formes de relació educativa i d'aprenentatge

**Algunes mesures a recuperar o inventar han de pretendre aconseguir i reforçar la vinculació de l'alumne amb l'escola.**

De fet, el risc més important de no tenir èxit ve donat per la probabilitat que els alumnes i la institució escolar acabin passant olímpicament un de l'altre. Algunes mesures a recuperar o inventar han de pretendre **aconseguir i reforçar la vinculació de l'alumne amb l'escola, sentir-se "membre de" sentir l'escola com a cosa pròpia.**

**Les lleis han establert un marc normatiu però hi ha mancat la pedagogia participativa.**

Altres mesures han d'afavorir la participació *real i eficaç* dels alumnes en els diferents nivells institucionals: grups-classe, òrgans de gestió, activitats extraescolars... Real vol dir que tinguin a les seves mans la capacitat de decisió en determinats assumptes, i eficaç vol dir que la participació ha de servir perquè tot plegat funcioni millor. La participació no és solament una estratègia educativa sinó una forma de gestió; és més: serà educativa en la mesura que sigui eficaç. La participació i la democràcia escolar no és un joc, és una forma d'organitzar la vida escolar. Les lleis han establert un marc normatiu però hi ha mancat la pedagogia i per això aquell marc resulta en molts casos una simple cotilla, una estructura burocràtica buida.

**Cal suggerir com a mesura positiva la relectura d'alguns clàssics de la pedagogia i l'educació.**

Resulta si més no curiós comprovar com, en els anys 70, quan no hi havia normes de participació, algunes escoles van generar processos d'àmplia implicació en la gestió de l'escola. La norma no era necessària per a generar la dinàmica participativa, ans al contrari; i avui hem invertit el fenomen. Sense cap tendència cap el "revival", a la reminiscència buida, potser cal suggerir com a mesura positiva la relectura d'alguns clàssics de la pedagogia i l'educació. Caldria tornar a recuperar i actualitzar part de l'Escola Nova, la pedagogia institucional, Freinet, Makarenko, l'autogestió, etc., tornar a tenir present la sociologia crítica. **L'aplicació de la reforma necessita construir un nou discurs pedagògic que permeti contestar els atacs simplistes que rep i, especialment, donar sentit, contingut i entusiasme a la tasca del professorat que s'hi implica.**

**La aplicació de la reforma necessita construir un nou discurs pedagògic.**

**Ensenyar, educar només es pot fer des del recull dels seus interessos reals, des de la participació activa en el seus aprenentatges.**

L'apropament a l'alumne ha de fer-se des del recull dels seus interessos reals, dels seus sentits socials, de la cultura de la seva vida quotidiana... des de la participació activa en el seus aprenentatges. D'una manera sintètica hauríem de dir que es tracta d'activitat versus passivitat, acció versus recepció, preguntar versus discutir, confrontació d'idees i situacions versus repetició, aprendre a aprendre versus assumptió implícita dels models rebuts, còpia versus recreació.

**S'ha de concebre la relació ensenyar-aprendre com un procés de construcció activa.**

Moltes d'aquestes mesures, d'aquestes formes d'educar, les trobem en l'herència de l'escola moderna, de l'escola activa (de què hem parlat) i en el desenvolupament més recent de la psicopedagogia o les ciències de l'educació en general (la pedagogia operatòria, el treball per unitats significatives arrelades en l'interès de l'alumne, el treball per projectes, el treball en grup cooperatiu, la interacció entre iguals en un espai d'aprenentatge, etc.). D'una manera sintètica podem dir que més enllà de l'elecció d'un corrent pedagògic, o de seguir per novetat algun dels enfocaments constructivistes, el cert és **que la concepció de la relació ensenyar-aprendre com un procés de construcció activa, participativa, estimula el procés d'aprenentatge, possibilita l'estimulació educativa.**

**Ha de tenir-se en compte la utilitat i l'actualitat d'allò que s'aprèn fora de l'aula, les fonts d'aprenentatge diferents del professor.**

En parlar de l'atenció a la diversitat, de l'adaptació i la flexibilitat en el currículum, ha de tenir-se en compte la utilitat i l'actualitat d'allò que s'aprèn fora de l'aula, que no sempre és dins la matèria prevista, les fonts d'aprenentatge diferents del professor (interacció grupal, entre iguals, masmedia, etc.). A més, a la secundària, s'ha d'evitar pensar que les úniques cultures, les importants, són les adultes. Els adolescents són especialment sensibles a les cultures juvenils, als canvis socials, i esperen un professorat receptiu, obert al món que els envolta.

**Ha de fer-se a partir d'un professorat receptiu, obert al món que els envolta.**

Per tal de resoldre, si més no en part, el dilema, la dicotomia entre la vida i l'escola, com a mínim ha de pensar-se que les activitats siguin el més integrades possibles, que sigui important l'elaboració de propostes, l'organització i gestió de projectes, la possibilitat de transferir els coneixements adquirits a les activitats socials, la possibilitat d'utilitzar-los en l'esforç per definir-se, per construir la seva identitat.

**Les activitats han de ser el més integrades possibles. S'han de poder transferir els coneixements adquirits a les activitats socials.**

### **6.1. ... sense oblidar la tendència al conflicte**

Entre les dades que en els nostres treballs hem pogut descobrir hi ha la constatació que, en la secundària, qualsevol dificultat educativa es transforma en conflicte amb una gran facilitat. És més, sabem que quan hi ha conflicte no és possible l'èxit escolar, ja que cap escola no el tolera. En aquesta situació juga un paper determinant la relació de tensió -inevitable- entre adults i adolescents, la tendència a la confrontació institucional quan s'altera l'ordre, la conversió de les dificultats escolars acumulades en conductes problemàtiques, etc. Estem davant d'alumnes que no han resolt satisfactòriament el seu encaix amb l'escola (o viceversa)<sup>13</sup>.

**Reduir el fracàs té a veure amb els mecanismes amb què es dota l'escola per a la resolució de conflictes.**

Per aquesta raó, algunes mesures per a reduir les diferències d'èxit tenen a veure amb els mecanismes amb què es dota l'escola per a la resolució de conflictes; mecanismes que han de ser participatius, efectius però democràtics, i que suposin la implicació dels nois i noies.

**S'ha de revisar el nivell de flexibilitat institucional que té cada escola.**

Podríem començar per revisar el nivell de flexibilitat institucional, les rigideses de funcionament que generen tensions amb l'alumnat i que no són necessàries. Hauríem de continuar amb les normes de funcionament; les normes han de ser discutides entre tots, consensuades i explicades repetidament. Han de definir com actuarem quan aparegui un conflicte més que no pas preveure les sancions.

**Les normes han de ser discutides entre tots, consensuades i explicades repetidament.**

Per a diverses situacions hem de recordar que, tot i que el professor tingui raó, és part implicada en els conflictes. Per això hauran d'arbitrar-se mecanismes de gestió pròxims a allò que es coneix com a "mediació". Formes de treball que permetin a l'alumne assumir la responsabilitat de la seva conducta sense donar per fet que l'última paraula la té sempre l'adult. (Comissions de mediació, espais per a la reparació, etc.).

**Hi ha d'haver mecanismes de gestió pròxims a allò que es coneix com a "mediació".**

Tot i així, hem de recordar també que, per als alumnes en conflicte, les mesures no poden ser fonamentalment individuals, adreçades especialment i específicament a ells. Han de ser globals i afectar el conjunt, el grup i l'escola considerats com a agents educatius, com a instruments d'intervenció. **El que realment educa són les relacions -**

**El funcionament institucional ha d'estar pensat com a marc acollidor i integrador. entre iguals o amb els adults-, la pressió de grup, el funcionament institucional, pensat com a marc acollidor i integrador.**

## **EN RESUM**

El funcionament positiu de qualsevol escola es basa en aconseguir que l'alumnat se senti vinculat al centre, es doni una aproximació a les seves cultures, els seus sentits vitals. L'escola com a comunitat esta regida per unes normes, fruit del consens i la discussió. L'alumnat participa en la generació i en l'aplicació de les normes.

### **Per aconseguir-ho treballa en la direcció de:**

- crear un clima acollidor
- utilitzar a l'aula allò que s'aprèn fora de l'aula
- generar estratègies i espais per a regular els conflictes

### **Per això, entre altres mesures assenyalades, proposem:**

- elaborar i revisar les normes, de forma participativa
- crear veritables sistemes pràctics de participació dels alumnes
- crear i concretar formes d'aplicació (equips mixtos d'alumnes i professors, per exemple) de la mediació en els diferents conflictes escolars
- compartir amb altres recursos comunitaris (serveis socials, joventut, justícia) formes de resolució dels conflictes que superen el marc i les possibilitats escolars.



## 7. La responsabilitat de l'administració educativa

### 7.1. Investigació i canvi

**Les mesures envers el fracàs necessiten d'un mapa territorial, en detall i actualitzable, a partir de crear un sistema d'investigació permanent.**

Ja hem recordat repetidament que les diferències d'èxit escolar tenen un repartiment territorial que no és uniforme i que aquest no és estable. A més, els paràmetres generals que fem servir per a descriure'l són imprecisos. És necessari que l'administració educativa estudiï sistemàticament aquesta realitat d'una forma detallada (barris, escoles, situacions socials, etc.). Les mesures envers el fracàs necessiten d'un mapa territorial, en detall i actualitzable, a partir de crear un sistema d'investigació i avaluació permanent.

**Hem de disposar de sistemes que permetin generar noves propostes didàctiques i educatives, experimentar-les i avaluar-les.**

Des d'una altra perspectiva, global però micro, convé recordar que el sistema educatiu no disposa d'un veritable sistema d'investigació i desenvolupament. En una situació com l'actual, en la qual com ja hem dit coincideixen a la vegada canvis radicals en el paper de l'escola amb noves situacions de escolarització, resulta imprescindible disposar de sistemes que permetin generar noves propostes didàctiques i educatives, experimentar-les i avaluar-les; sistemes centrats en la investigació-acció, en la innovació a partir de la formació als centres.

Hem de tornar a les escoles experimentadores, a les aules experimentadores. **Sense experimentació activa el sistema no pot avançar.** De l'experimentació activa, implicada, de la seva observació i correcció, han de sortir "productes" aplicables al sistema general per a millorar-lo.

### 7.2. Altres formes de gestió

Pensem que el sistema educatiu és (juntament amb la sanitat) l'organització objectivament més gran i més complexa que l'administració pública gestiona directament (quantitat d'usuaris, d'infraestructures, recursos...). A pesar d'això, l'aparell de gestió no disposa (o no disposa en la mesura mínima desitjable) del que sembla imprescindible



**S'hauria de tendir decididament cap a la municipalització de la gestió dels serveis educatius.**

per a fer funcionar una organització d'aquestes dimensions. Per exemple, cal destacar la manca tan notòria de mecanismes d'informació i avaluació interna (funcionament) i externa (necessitats). **A vegades sembla com si l'administració educativa pensés que a base de lleis i decrets, i de pura burocràcia, el sistema ja funcionarà tot sol.**

**Els centres haurien de tenir capacitat de contractar i adscriure professorat en funció del projecte educatiu dissenyat.**

Com ja hem dit en parlar de l'arrelament s'hauria de tendir decididament cap a la municipalització de la gestió dels serveis educatius. Pel que fa als ajuntaments petits, caldria pensar en els consells comarcals.. I, al costat, hi hauria d'haver una veritable autonomia dels centres, amb la dotació i la capacitat per a la gestió de les que també hem parlat, amb la capacitat de contractar i adscriure professorat en funció del projecte educatiu dissenyat. Molts d'aquests canvis serien possibles i positius atorgant, per exemple, altres funcions a la inspecció, reforçant la intervenció més compromesa, més directiva i menys burocràtica.

**Hauria de retornar-se a la societat la responsabilitat educativa.**

Però, a més, hauria de retornar-se a la societat la responsabilitat educativa, implicant-la de nou (des del petit debat en el barri a la implicació en la gestió) en la definició del paper de l'escola, els seus objectius les seves possibilitats. Davant la tendència simplista al descrèdit cal rearmar-se amb un discurs acreditador de l'escola. Les mesures polítiques reals es legitimen i s'orienten també segons retòriques i discursos. Si el discurs dominant (en els papers i en els discursos pròpiament dits) no és el del crèdit a l'escola i el d'aquesta com a igualadora social, les polítiques reals i les inversions pressupostàries podran prosseguir menystenint el sistema educatiu; més ben dit, podran avançar amb el procés de desmantellament del sistema públic, que és el que ofereix vertaderes possibilitats d'igualació. L'administració hauria de programar i mantenir campanyes d'acreditació de l'escola, dels mestres i de la seva funció igualadora.

**L'administració hauria de programar i mantenir campanyes d'acreditació de l'escola, dels mestres i de la seva funció igualadora.**

**Ha de fer-se l'esforç permanent de**

Més en concret, ha de tenir-se en compte que tota reforma necessita ser explicada i "venuda" amb entusiasme durant bastant temps perquè la societat s'adoni de les seves possibilitats i virtualitats. No és aquest el cas de l'ESO. Alguns defensors oficials semblen més aviat els seus enemics. No es fa l'esforç permanent de traspasar el sentit,

**traspasar el  
sentit, el valor  
de la reforma, la  
seva concepció  
de  
l'ensenyament i  
de la forma  
d'educar, el  
sentit de  
l'organització  
del currículum.**

el valor de la reforma, la seva concepció de l'ensenyament i de la forma d'educar, el sentit de l'organització del currículum. Tot ha quedat en explicació de canvis formals que atabalen els pares sense saber què és el que vertaderament signifiquen. La implantació de la reforma requereix, a més, un procés sistemàtic d'avaluació. Han d'aïllar-se i neutralitzar-se a temps alguns efectes no desitjats tant en l'administració educativa com en la pràctica escolar.

Ha de començar a explicar-se, a debatre, que a llarg termini hem d'avançar cap a una escola oberta, que és més coordinadora i dinamitzadora d'activitats, i ordenadora d'aprenentatges que no pas un centre on s'imparteixen continguts.



## **EN RESUM**

**No hi ha reforma sense reforma de l'administració educativa.**

**Per aconseguir-ho es treballa en la direcció de:**

- introduir un ampli procés de descentralització
- unificar uns criteris comuns per a la implantació de la reforma i per a l'abordatge de les diferències en tota la xarxa educativa (de titularitat pública o privada) finançada amb diners públics
- repensar les formes d'aplicació de l'estatut de la funció pública en el cas dels professionals de l'ensenyament
- disposar de sistemes rigorosos i veraçs per al seguiment del funcionament dels sistema educatiu
- experimentar en situacions reals la millora de les pràctiques educatives
- evitar la desresponsabilització de l'administració educativa en relació amb la sortida dels alumnes fora del sistema educatiu

**Per això, entre altres mesures assenyalades, proposem:**

- iniciar un procés d'acostament a la municipalització; mantenir la competència en la Generalitat però delegar la gestió en els ajuntaments i consells comarcals, amb un gran grau d'autonomia dels centres
- dotar els consells municipals, de competències en matèria de matriculació, gestió i seguiment de les escoles. El consell local actuaria com a organisme únic per a totes les escoles del municipi, privades i públiques.
- els criteris sobre gestió del sistema han d'afectar tota la xarxa (igualació en hores lectives, condicions de matrícula, condicions laborals del professorat, ...) la qual cosa suposa revisar la política de concerts amb l'escola privada
- dedicar especial atenció a evitar la "guetització" de l'escola pública en els territoris desfavorits; passar dels CEP (centres d'educació preferent) a les ZEP (zones d'educació preferent)

- redefinir el paper del títol de Graduat en ESO aclarint els criteris per a la seva consecució
- modificar el paper de la inspecció educativa
- canviar en profunditat els sistemes de formació permanent del professorat
- crear una unitat d'experimentació i innovació que promogui, impulsi, coordini i avaluï les experiències renovadores (estimular l'interès, la reflexió i l'aplicació), tant pedagògiques com organitzatives

## NOTES

<sup>1</sup> Els treballs de recerca citats són: CIREM (1994) “*Èxit i fracàs escolar a Catalunya*”. Ed. Fundació Jaume Bofill. CIREM (1997) “*Desigualtat d’èxit a la secundària obligatòria*”. Direcció General d’ordenació Educativa. Generalitat de Catalunya. Tots dos havien estat precedits d’una anàlisi prèvia: MARTÍNEZ CELORRIO, X.; HOMS, O. (1992). “*El fracàs escolar a Catalunya*”. Fundació Jaume Bofill. Estat de la qüestió, 1.

També es va realitzar un estudi qualitatiu complementari: MARTÍNEZ CELORRIO, X. (1996). “*Diversitats en desigualtat. Una aproximació als alumnes sense èxit escolar*”. Ed. Fundació Jaume Bofill.

<sup>2</sup> Parlant d’adolescents hem de considerar especialment aquestes **discordances culturals**. Es dona una excessiva distància -o discordança- entre les cultures vitals, existencials del grup adolescent en el que s’inscriu l’alumne i la cultura institucional i educativa de l’escola a la qual ha d’anar; distància que a vegades arriben a situar entre allò que està viu (el seu món) i allò que està mort (moltes activitats i matèries de l’escola), però també entre les cultures de la diversió i l’obligació, entre el reglament d’orde intern i les seves visions de la responsabilitat, entre un estil de vida i unes pràctiques escolars. (Segons DUBET, F. (1991). “*Les Lycéens*”. París, Ed. Seuil. Els adolescents escolars entenen, per exemple, per “matèria viva” aquella que “està oberta a la societat i pot ser controlada per l’alumne”. Les “mates” no ho són perquè, “Com es pot reflexionar sobre coses mortes i qüestions que prohibeixen les respostes personals?”).

<sup>3</sup> En el treball sobre diferències d’èxit a l’ESO apareix una categoria nova: els “alumnes recuperats”. Es tracta d’un col·lectiu, diferenciat per l’acció de la nova forma de fer escola, que abans abandonava o estava en conflicte.

<sup>4</sup> Aquesta constatació de cap manera vol dir que hàgim de conviure inevitablement amb el fracàs i molt menys amb les actuals taxes de fracàs. Fins i tot sense aspirar a una societat menys desigual, la quantitat i la qualitat dels diferents fracassos que tenim no són acceptables per eficiència i eficàcia. Òbviament, encara ho són bastant menys si es té una mínima sensibilitat social.

<sup>5</sup> La resposta de la LOGSE a la certificació final a l’ESO confereix un caràcter particularment dur a l’externalització del fracàs escolar. La no graduació a l’ESO significa, en el cas espanyol, l’exclusió escolar definitiva.

<sup>6</sup> No sempre hi ha correspondència entre fracàs objectiu i subjectiu.

<sup>7</sup> Objectius de l’ensenyament secundari obligatori

Habilitats metacognitives:

- Planificació
- Avaluació
- Organització
- Monotorització i autorregulació

Habilitats de raonament:

- Inductiu
- Deductiu
- Analògic
- Informal

Habilitats de resolució de problemes:

- Selecció de la informació
- Identificació dels objectius
- Planificació
- Elecció de l'estratègia adequada
- Execució de l'estratègia
- Avaluació de les solucions proposades

Estratègies d'aprenentatge:

- De repàs
- D'elaboració
- D'organització
- Hàbits i tècniques d'estudi

Tots aquests objectius estarien en funció de les necessitats dels alumnes a nivell intel·lectual i de vida quotidiana i amb possibilitats de ser aplicats tant a dins com a fora del context escolar.

<sup>8</sup> CASAL, J. i col·laboradors, (1998): *“Les réformes dans les dispositifs de formation contre l'echec scolaire et social en Europe”*. GRET-ICE-UAB.

<sup>9</sup> Masjoan, J.M.(1994): *El professorat d'ensenyament secundari davant la Reforma*, Bellaterra (Barcelona): ICE de la UAB.-

<sup>10</sup> Suposem que no cal explicitar-ho però, per a evitar malentesos, matisarem que no utilitzem el terme *igualtat* com a sinònim d'*uniformitat* sinó com a facilitació d'un nivell similar d'oportunitats, recursos i possibilitats de futur, evitant que les limitacions depenguin de causes alienes a cadascú.

<sup>11</sup> “Recursos per a l'atenció dels adolescents amb altes dosis de diversitat” (Maig 1997) (Una iniciativa de treball per l'elaboració d'estratègies conjuntes entre escoles i ajuntaments de Molins de Rei, Sant Feliu i Viladecans.)

<sup>12</sup> Potser seria bo a l'hora d'analitzar la situació del professorat tenir presents les seves funcions i els diferents aspectes de la seva situació (treballador d'una empresa, un lloc de treball concret, científic en un àrea de coneixements, agent en el desenvolupament d'un model d'educació i escola, etc.)

<sup>13</sup> “Ha de tenir-se molta cura en parlar de conflictes en l'escola secundària. L'alumne en conflicte és prioritàriament quelcom que ha traspasat al procés d'escolarització totes les tensions de la seva adolescència sense que l'escola hagi tingut habilitat o capacitat per a derivar-les o canalitzar-les. O, viceversa, alguna cosa, el paper determinant de la condició evolutiva de la qual, l'escola no sap tenir present. **La incapacitat per llegir els adolescents condueix a l'atribució de problemes allà on no n'hi ha, a la generació d'incompatibilitats mútues**, a la consideració de determinats adolescents com a personatges problemàtics, a la generació d'importants processos d'exclusió que, en alguns casos, comportaran problemes d'exclusió social.” Funes, J. (1998). Escolarització obligatòria i adolescència. A “Educar” nº 22-23. UAB.