

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006 Volum II

Anàlisi de context
i situacions

*FERRAN FERRER
I BERNAT ALBAIGÉS
(DIRECTORS)*



**L'estat de l'educació a Catalunya.
Anuari 2006. Volum II**
Anàlisi de context i situacions
FERRAN FERRER I BERNAT ALBAIGÉS
(DIRECTORS)

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006 Volum II

Anàlisi de context i situacions

FERRAN FERRER I BERNAT ALBAIGÉS
(DIRECTORS)

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

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

Primera edició: gener de 2008

© Fundació Jaume Bofill, 2008
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

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

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

ISBN de l'Obra Completa: 978-84-8334-893-2
ISBN del Volum II: 978-84-8334-895-6
DL: B-9.723-2008

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

Índex

Volum II

SEGONA PART: AGENDA POLÍTICA EN EDUCACIÓ	13
9. LA POLÍTICA EDUCATIVA A CATALUNYA: BALANÇ 2003-2006	21
<i>Ramón Plandiura</i>	
L'Acord per un govern catalanista i d'esquerres de la Generalitat de Catalunya	23
Les instàncies europees	25
L'educació de Catalunya en el Parlament de l'Estat	25
L'activitat legislativa del Parlament de Catalunya	35
L'activitat reglamentària del Govern de la Generalitat	37
L'Acord estratègic i el Pacte Nacional per a l'Educació	44
La Llei d'Educació de Catalunya	51
10. LA POLÍTICA EDUCATIVA A CATALUNYA VISTA PELS EXCONSELLERS D'EDUCACIÓ	53
Joan Guitart (1980-1988)	55
Josep Xavier Hernández (1996-1999)	61
Carme-Laura Gil (1999-2003)	71
Marta Cid (2004-2006)	81
Joan Manuel del Pozo (2006)	91
TERCERA PART: MIRADES SOBRE L'EDUCACIÓ	99
11. ESTAT ACTUAL DE LA RECERCA EN EDUCACIÓ: 2001-2006	109
<i>Begoña Gros</i>	
Presentació	111
Metodologia	112
L'estructuració de la recerca	115
El finançament de la recerca	123

Línies de recerca	130
Polítiques de recerca	137
Recomanacions	140
Annex: descriptors	141
12. L'EDUCACIÓ ALS MITJANS DE COMUNICACIÓ (2004-2006)	149
<i>Salvador Cardús</i>	
Presentació	151
Les polítiques educatives	152
Els debats socials entren a l'escola	168
Conclusions	179
13. L'EDUCACIÓ A CATALUNYA VISTA DES DE LA COMUNITAT EDUCATIVA: L'ACCIÓ DEL CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2003-2006)	181
<i>Jordi Riera i Mireia Civís</i>	
Introducció	183
L'activitat del Consell Escolar de Catalunya	184
Metodologia desenvolupada per a l'anàlisi de l'activitat del CEC	185
Anàlisi de l'activitat del CEC al llarg dels cursos 2003-2004, 2004-2005 i 2005-2006	187
Temes de fons abordats pel CEC en el període estudiat	195
Reflexions finals i propostes de futur	223
Annex: Anàlisi dels continguts abordats des dels diferents dictàmens i documents	229
QUARTA PART: MONOGRAFIA SOBRE PROFESSORAT	245
14. LES RELACIONS PROFESSOR-ALUMNE EN ENTORNS D'IMMIGRACIÓ. LA SITUACIÓ A CATALUNYA	249
<i>Joaquín Gairín</i>	
Introducció	251
Disseny i desenvolupament de l'estudi	253
L'estat de la qüestió	256

Comentaris als resultats	276
Alguns reptes de futur	281
15. LA SÍNDROME D'ESGOTAMENT PROFESSIONAL I EL PROFESSORAT A CATALUNYA	287
<i>Jordi Longás</i>	
Presentació i justificació de l'estudi	289
Síndrome d'esgotament professional en la docència	291
Metodologia de la recerca	295
La síndrome d'esgotament professional en els centres concertats de Catalunya	297
Conclusions i propostes	314
16. UN DIAGNÒSTIC DE LA SITUACIÓ DEL PROFESSORAT A CATALUNYA DES D'UNA PERSPECTIVA COMPARATIVA	327
<i>Francesc Pedró</i>	
La població docent	331
La formació	334
El reclutament	339
Les condicions laborals	340
Les retribucions	346
Conclusions	352
17. EL PROFESSORAT A CATALUNYA: ESTAT DE LA QÜESTIÓ I PROPOSTES DE MILLORA	355
<i>Miquel Martínez, Ramon Farré, Iñaki Echebarria i Ramon Plandiura</i>	
Introducció	357
L'estat de la qüestió	359
Conclusions i propostes de millora	373

CINQUENA PART: CONCLUSIONS, PRIORITATS I PROPOSTES	389
18. CONCLUSIONS, PRIORITATS I PROPOSTES	391
<i>Ferran Ferrer i Bernat Albaigés</i>	
Conclusions	394
Prioritats i propostes per a la política educativa	407

Volum I

PRESENTACIÓ

Jordi Sànchez

PRIMERA PART: INDICADORS DE L'EDUCACIÓ A CATALUNYA

Bernat Albaigés i Ferran Ferrer

1. EL CONTEXT DEL SISTEMA EDUCATIU

2. EL FINANÇAMENT DE L'EDUCACIÓ

3. ELS ENSENYAMENTS PREOBLIGATORIS

4. ELS ENSENYAMENTS OBLIGATORIS

5. ELS ENSENYAMENTS POSTOBLIGATORIS

6. EDUCACIÓ I OCUPACIÓ

7. LA FORMACIÓ AL LLARG DE LA VIDA

8. CATALUNYA EN EL MARC DE L'ESTRATÈGIA DE LISBOA

Segona part:

Agenda política en educació

Aquesta segona part de l'informe pretén fer una anàlisi de l'estat de l'educació a Catalunya, des de la perspectiva de la política educativa al nostre país.

En una primera aproximació, el professor Plandiura ens mostra els debats i les propostes que s'han fet, des del món polític, sobre l'educació, principalment a través del que s'ha dut a terme, tant des de l'acció de govern com des del poder legislatiu, en els darrers tres anys.

Hem volgut, però, completar aquesta contribució amb els punts de vista d'alguns dels exconsellers i exconselleres del Departament d'Educació que han ocupat aquest càrrec durant el darrer període democràtic de la Generalitat de Catalunya i a qui volem mostrar el nostre agraïment per la seva col·laboració.

Hem volgut saber la seva opinió personal sobre com està l'educació, avui en dia, a Catalunya i quines iniciatives caldria prendre per millorar-la, més enllà de la posició oficial del partit al qual pertanyen; els seus anys d'experiència de govern els i les avalen per fer-ho.

No hem pretès, però, en cap moment, que ens fessin balanç de la seva gestió, possiblement perquè no són ells i elles les persones més adequades per fer-ho amb una certa independència i rigor. Sembla que ser jutge i part a la vegada no és la posició més adient

per valorar la pròpia acció de govern. D'altra banda, sí que pensem que són unes veus autoritzades per opinar sobre l'educació, ara i avui, al nostre país.

Pel que fa a la contribució del professor Plandiura, cal tenir present que, donat l'elevat grau de dependència que encara té l'educació a Catalunya respecte del que s'aprova a les Corts espanyoles, una part del text fa referència a la normativa estatal.

Una primera qüestió a destacar del seu text és, sens dubte, un cert canvi de discurs cap als sectors públic i privat concertat. S'ha passat de referir-se de manera diferenciada a ambdós sectors a emprar de manera més habitual el concepte *servei públic d'educació* (que els inclou tots dos). Des de la nostra perspectiva, no és només un simple canvi terminològic, sinó que implica una posició ideològica diferent davant de qui i de com s'han de resoldre els problemes de l'educació a Catalunya: des dels dos sectors i pel conjunt de la població escolar catalana, amb independència de quina institució l'aplega.

Europa continua, en canvi, estant bastant absent del debat polític que sobre educació es produeix al nostre país. No s'acostuma a contemplar com a referent en el disseny de les reformes, ni tampoc com a objectiu preferent per a la construcció d'Europa, a diferència del que es dona en altres països del nostre entorn. Només l'aparició en els mitjans de comunicació de dades reveladores en els informes internacionals sobre l'estat de l'educació a casa nostra —un exemple rellevant d'aquest tipus d'informes és el referit al projecte PISA— provoca una certa reacció política, sovint tenyida de pur electoralisme conjuntural.

És també prou significatiu mostrar que es consolida la sensació — pessimista per una part de la població— que Catalunya continua mantenint, després de molts anys de democràcia i desplegament autonòmic, limitacions importants en les competències que pot desplegar el Departament d'Educació. Tot i els intents de modificar aquesta situació, durant el procés d'aprovació de l'Estatut, els fets no han fet sinó refermar aquest fenomen. Un exemple d'això és la LOE —aprovada darrerament al Parlament espanyol— que manté un grau elevat d'intervencionisme estatal en els aspectes referents a l'educació del nostre país. Així, comparativament parlant, continuarem sense

poder referir-nos a un sistema educatiu propi de Catalunya —diferenciat de la resta de comunitats educatives— en oposició al que poden fer els *landers* alemanys, els cantons suïssos, la comunitat flamenca o valona a Bèlgica o les províncies canadenques, per citar alguns exemples de països amb un nivell alt de descentralització, quant a polítiques educatives.

Altres temes també ressegueixen amb força en el debat polític català, tal i com ens mostra el professor Plandiura. Alguns d'ells provinents de problemes no totalment resolts —o mal resolts— en etapes precedents:

- El difícil equilibri entre llibertat individual i equitat, posat de manifest en l'augment de la intervenció de l'Administració pública educativa catalana en els processos de matriculació dels alumnes en centres públics i privats; l'objectiu principal de la qual, explicitat per l'Administració educativa catalana en distintes ocasions, és procurar garantir un repartiment més just de la població escolar entre els centres educatius subvencionats amb fons públics, a fi i efecte d'evitar processos de polarització social.
- Els dèficits en la gestió i direcció dels centres públics, apuntats en nombroses ocasions des de la dècada dels noranta.
- L'increment de la cobertura escolar en l'etapa preescolar, clarament vinculada a les necessitats laborals, creixents, de la població catalana, especialment amb l'augment manifest de la presència de la dona al mercat de treball.

Pel que fa a l'increment de places de preescolar, és interessant confirmar la tendència a Catalunya d'apostar de manera encara evident per un dels models d'atenció a la infància present en una part dels sistemes educatius europeus: el model d'escolarització de la primera infància, allunyant-se, així, d'altres models com els països nòrdics, on el suport a la infància es duu a terme amb estratègies diverses (no només l'assistència a centres de preescolar) i complementàries, que proporcionen una aproximació més integrada i global a aquesta temàtica.

Pel que fa al tema dels nous processos de matriculació, es torna a posar en el centre del debat polític educatiu a Catalunya allò que caldria que fos més prevalent: la llibertat

d'elecció de centres per part dels pares o l'aplicació del principi d'equitat. Es tracta d'un debat obert, no exclòs de contradiccions, especialment quan es volen fer compatibles ambdós principis, àmpliament arrelats avui en dia en la societat catalana.

En allò que té a veure amb la direcció i gestió de centres, com bé apunta el professor Plandiura, els avenços han estat francament tímids, sobretot tenint en compte les dificultats que acumula el nostre sistema educatiu en relació amb aquesta temàtica. Sembla evident que es necessita avançar força més en aquest terreny per millorar l'estat de l'educació en molts centres escolars públics de Catalunya, però les resistències sindicals i de la pròpia Administració pública són encara importants.

Finalment, pel que fa al clima polític, es caracteritza per dos fenòmens, aparentment contradictoris, però que, en tot cas, han estat perfectament compatibles en el temps. El primer fenomen ha estat el de la inestabilitat política en educació. Aquesta s'ha fet evident a través de diversos indicadors com, per exemple, els continuats canvis de denominació del Departament, de nomenaments de consellers o conselleres, així com de modificacions diverses de dependència orgànica de la Conselleria. Amb la impressió generalitzada que tots aquests canvis han estat més el producte d'un pur repartiment partidista del poder entre els partits que conformen el govern tripartit, que una resposta tecnicopedagògica destinada a millorar l'eficàcia i eficiència del nostre sistema educatiu, el cert és que aquests fets no han ajudat, en absolut, a transmetre una idea de continuïtat i seriositat al conjunt de persones que treballen al si del sector educatiu. Cal dir que el clima polític en l'àmbit de l'educació a l'Estat espanyol durant els darrers anys no ha fet sinó confirmar aquesta sensació pública entre la ciutadania: que l'educació no és quelcom seriós. Els continus canvis de lleis orgàniques com a element clau de la batalla política, entre els dos grans partits espanyols (PP i PSOE), és un indicador evident d'aquesta situació.

Per contra, el segon fenomen, igualment rellevant, del clima generat en la política educativa catalana ha estat la imatge de consens que ha comportat la signatura del Pacte Nacional per a l'Educació, així com l'Acord estratègic. És destacable, molt especialment, per diverses raons. En primer lloc pel que suposa d'implicació de la comunitat educativa i dels agents economicosocials en els *affaires* educatius; en segon lloc perquè

implica una visió i un tractament de les polítiques educatives des de la perspectiva del mitjà i llarg termini, i no només del curt termini que suposa una legislatura; i, finalment, pel compromís que suposa tenir en compte tant al sector públic com al sector privat concertat a l'hora de resoldre els importants problemes que té el nostre sistema educatiu.

Així doncs, el text del professor Plandiura posa de manifest les tendències i contradiccions que s'han donat en la política educativa catalana durant els darrers tres anys, tan denostada a vegades des dels àmbits escolars, però, al mateix temps, tan rellevant per aconseguir ubicar l'educació en els estàndards europeus.

Pel que fa a la contribució dels exconsellers i exconselleres, el cert és que se'ns fa difícil mostrar unes tendències comunes al respecte; l'èmfasi que posa cadascun d'ells en determinats temes i solucions és distint, com calia suposar, donat el seu posicionament ideològic i la seva trajectòria personal al capdavant del Departament. No obstant, sí que voldríem destacar algunes coincidències generals que són reveladores de qui ha ocupat un càrrec tan important per a l'educació del nostre país. Aquestes són les següents:

- a) Atorguen una gran importància a l'educació i continuen creient que aquesta fa una gran contribució al progrés (no només econòmic) de Catalunya. És a dir, ens hi juguem molt com a societat quan no fem bé les coses en aquest àmbit.
- b) Manifesten preocupació pels coneixements i habilitats que els nostres infants i joves haurien d'adquirir en l'etapa obligatòria i que no ho fan en el nivell desitjat.
- c) Destaquen la necessitat de posar la mirada de l'educació, també, sobre el tema de les desigualtats, apuntant la contribució del sistema educatiu a la cohesió social.
- d) Posen un èmfasi especial en la necessitat de millorar l'estat del professorat a Catalunya; troben a faltar un major reconeixement social de la seva tasca.
- e) Finalment, entenen que difícilment trobarem solucions estables als problemes educatius si no és amb la participació de tots els agents implicats en l'educació d'infants i joves, així com de la societat en el seu conjunt.

9 La política educativa a Catalunya:
balanç 2003-2006

Ramon Plandiura Vilacís

Sembla evident que els resultats de les eleccions autonòmiques de novembre de 2003 i, particularment, la conformació d'un govern amb els partits d'esquerra (PSC, ERC i ICV) ha significat, amb els seus encerts i els seus ensurts, un revulsiu important de la política catalana després de vint-i-quatre anys de domini de CiU. No menys transcendència ha tingut que, com a resultat de les eleccions espanyoles de març de 2004, el PSOE hagi accedit al govern de l'Estat i hagi aturat el camí d'un PP cada vegada més autista i inquietant. Les polítiques educatives, que sempre solen tenir una àmplia ressonància, s'han vist també afectades per tots aquests canvis, de vegades com a simple instrument de batalla política, altres vegades no gaire més que com a manifestació gestual, i algunes altres apuntant i encetant noves maneres i prioritats.

L'activitat legislativa i reglamentària d'aquest període, els acords i pactes signats i, en el seu cas, els seus processos d'implementació han de permetre adonar-nos del real de l'abast real dels canvis.

L'ACORD PER UN GOVERN CATALANISTA I D'ESQUERRES DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA

A Catalunya el primer i més emblemàtic referent documental d'aquest període el constitueix l'*Acord per un govern catalanista i d'esquerres a la Generalitat de Catalunya*

de 14 de desembre de 2003, més conegut com l'Acord del Tinell, que havia de fixar el full de ruta del nou govern i que situava en primer pla la cohesió social i territorial, així com la prosperitat basada en l'educació. En allò que li pertocava, el Departament d'Educació va desplegar aquest Acord en el seu programa 2004-2007 sota el títol de "Una educació per a la Catalunya del segle XXI".

L'Acord del Tinell era un document ambiciós, que entenia l'educació com a prioritat central del Govern i ho feia situant l'educació pública com a eix vertebrador d'un sistema educatiu que havia d'acomplir la seva funció social i que es volia universal, públic, gratuït, laic, democràtic, coeducatiu, científic, integrador i compensador de desigualtats. Els redactors de l'Acord del Tinell desgranaven seguidament el seu programa en dinou línies d'actuació que, a banda d'algunes generalitats inevitables, tenien també un alt grau de definició. En aquest sentit, sobretot per la importància que han tingut en aquesta primera legislatura d'un govern d'esquerres i, també, per les sensibilitats que contenen, es podrien ressaltar, entre altres línies d'actuació: l'impuls d'un Pacte Nacional per a l'Educació, amb la concreció dels seus cinc blocs temàtics; les referències propositives a la planificació de l'oferta educativa i al concurs de la doble xarxa en l'escolarització de l'alumnat; la prioritització de més hores de classes i l'ampliació i millora de més serveis educatius; el lligam dels recursos públics a indicadors i a necessitats; o l'impuls de l'oferta de zero a tres anys. L'ambició de l'Acord del Tinell contrasta amb el major grau d'indefinició, amb una més gran predisposició per a les generalitats poc compromeses, del document programàtic *Entesa Nacional pel Progrés* de 21 de novembre de 2006, subscrit pels representants polítics que han donat pas al segon Govern d'esquerres de la Generalitat de Catalunya. Només cal una ullada als seus nou objectius, i a les vint-i-vuit actuacions que preveu per dur-los a terme, per adonar-nos que són més una suma enganxada de temes que no pas el dibuix d'un projecte de govern. Es podria dir que l'Acord del Tinell de 2003 suposava un intent de trencament respecte del rumb educatiu dels governs anteriors, mentre que el document programàtic de 2006 és un document que es mou més en les vaguetats (adequar els concerts educatius a la nova legislació, integrar plenament la formació de persones adultes en les prioritats educatives, desplegar ordenar i innovar l'educació especial...) i que, quan concreta, opta més per la continuïtat en les polítiques iniciades (completar la implantació del mapa de llars d'infants, incorporar progressivament la sisena hora, estendre la creació de més aules

d'acollida i plans educatius d'entorn, fer arribar la banda ampla a les aules de tots els centres, universalitzar l'anglès...) i, en certa manera, per la seva gestió i implementació, que no pas per aprofundir en la transformació de les coses.

LES INSTÀNCIES EUROPEES

Només a manera de parèntesi, una mirada a Europa posa de manifest la poca rellevància que ha tingut la dimensió europea en la política educativa catalana si hom no se situa en el terreny de l'ensenyament universitari i en la implantació de l'Espai Europeu de l'Educació Superior, com a conseqüència de la Declaració de Bologna de 19 de juny de 1999. Poc ha alterat aquesta irrellevància un fet, que qualsevol estudiós destacaria en aquest període, com és la importància simbòlica que va tenir a l'any 2005 el referèndum que va donar el sí a la primera Constitució europea. La realitat, però, és que referèndum i resultats, abstracció feta de la situació de *stand by* en què es troba avui la norma i independentment que el debat educatiu també impregnés alguns dels seus preceptes, poca empremta va deixar en la vida política i educativa catalana. Les seves referències són avui inexistent i, per escenificar-ho, també a Espanya la redacció darrera de la LOE, bàsicament com a conseqüència del no francès a la Carta Magna europea, va acabar eliminat tot esment al text constitucional europeu.

L'EDUCACIÓ DE CATALUNYA EN EL PARLAMENT DE L'ESTAT

No es pot dir el mateix de l'activitat legislativa de l'Estat, fonamentalment de la seva petjada en la redacció final de l'Estatut d'Autonomia i en l'aprovació de la LOE, dues lleis d'especial importància per al sistema educatiu català.

La coincidència en el temps d'un primer govern d'esquerres a Catalunya (2003-2006) amb propostes educatives ambicioses com les de l'Acord del Tinell i amb la mirada posada en el nou Estatut d'Autonomia, i, d'altra banda, la recuperació del Govern de l'Estat pels socialistes (2004-2008), que havien anunciat als quatre vents la seva

voluntat de derogar la LOCE¹, la llei educativa més emblemàtica dels populars, permetien efectivament fer pensar que la política, i també la política educativa, ocuparien un lloc rellevant en els panorames estatal i català. Convé no perdre de vista que una llei de tant simbolisme polític com l'Estatut d'Autonomia de Catalunya² exigia per mandat constitucional, a més a més de la l'aprovació pel Parlament de Catalunya i el vot favorable dels catalans en referèndum, la seva aprovació per majoria absoluta del Parlament de l'Estat, i convé no perdre de vista tampoc que les grans lleis educatives, com és el cas de bona part de l'articulat de la LOE³, també per mandat constitucional, són competència exclusiva de l'Estat.

No és estrany, doncs, que la política catalana en general, i l'educativa en particular, l'hagin jugat també els catalans, a més amb una notable activitat dels seus representants, tant en la negociació de l'Estatut d'Autonomia en el seu periple a Madrid com intervenint decisivament en la tramitació de la llei educativa per excel·lència de la segona etapa socialista, com és la LOE. Hom era conscient que, amb l'actual sistema constitucional de competències, l'Estatut havia de superar el tràmit del Parlament de l'Estat i que la columna vertebral del sistema educatiu l'acabarien fixant també des de l'Estat les lleis orgàniques educatives, quan no els reials decrets que les despleguessin. D'aquí que, abans d'una altra cosa, convingui una mirada a aquestes dues grans lleis.

L'Estatut d'Autonomia de Catalunya

És conegut que l'obra central de Govern d'aquest període 2003-2006, la que el va fer viure i el va fer caure, s'ha plasmat en l'aprovació d'un nou Estatut d'Autonomia de Catalunya, que havia de derogar i substituir al fins llavors vigent Estatut de Sau, aprovat per Llei Orgànica 4/1979, de 18 de desembre. Es tracta d'un estatut nou que, raona-

1. La Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació (BOE de 24 de desembre).

2. La Llei Orgànica 6/2006, de 19 de juliol, de reforma de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, aprovada per referèndum el dia 18 de juny de 2006 (amb publicació simultània en el BOE i el DOGC de 20 de juliol).

3. La Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE de 4 de maig).

blement, hauria d'haver finalitzat ja el seu viatge, però que, en el moment d'escriure aquest treball, encara té una espasa de Dàmocles sobre el cap com a conseqüència de les múltiples impugnacions de què ha estat objecte davant del Tribunal Constitucional⁴.

No cal dir que l'educació ocupa un lloc important en l'Estatut i apareix tractada en diversos preceptes, significativament en l'article 21, sobre els drets i deures en l'àmbit educatiu, l'article 84.1 g), sobre les competències educatives dels poders locals, i l'article 131, sobre les competències en educació de la Generalitat de Catalunya, però també en altres preceptes com l'article 35, que s'ocupa dels drets lingüístics en l'àmbit de l'ensenyament, o el 44, que conté també principis rectors en educació, recerca i cultura. Tot això sense oblidar que el tractament de l'educació es veu sovint afectat, amb més o menys intensitat, per la regulació d'altres matèries.

Els debats educatius que han acompanyat la tramitació de l'Estatut, sempre encesos quan es parla dels grans drets, no semblen haver estat un dels punts centrals sobre el que les forces polítiques hagin escenificat amb més força els seus acords i desacords. És veritat que el precepte educatiu estatutari més emblemàtic, l'article 21, aquell que parla justament dels drets i deures en l'àmbit educatiu, que aborda qüestions tan recurrents i sensibles com la laïcitat o els contorns de l'esfera pública, aquell que semblava haver estat consensuat per la ponència del conjunt dels grups parlamentaris el 8 de juliol de 2005, va ser substancialment modificat en la redacció transaccional final de 30 de setembre de 2005. Però aquests canvis de darrera hora, fets en un temps que no permetia obrir el debat i situats com estaven en el marc d'una negociació estatutària més global i en la transcendència d'una aprovació final de l'Estatut que començava a patir urgències, van tenir un ressò relatiu. Els canvis, potser, no ho eren tant de relatius.

4. Són diversos els recursos que s'han plantejat contra l'Estatut, entre ells, el del sorprenent Defensor del Pueblo i el del Grup Parlamentari Popular. En el moment d'escriure aquesta aportació no es coneix encara el pronunciament del Tribunal Constitucional respecte dels diferents recursos plantejats i, tampoc, al recurs d'inconstitucionalitat formulat pels populars, admès a tràmit per provisió de 27 de setembre de 2006, que afecta el gruix dels preceptes dedicats a educació.

En efecte, el primer canvi fa referència al lloc de l'ensenyament públic en el sistema. En consonància amb el mandat contingut en l'article 27.5 de la Constitució Espanyola⁵, els redactors de l'Acord del Tinell, en la introducció del seu document, van voler ressaltar que l'educació pública constituïa l'eix vertebrador del conjunt del sistema educatiu català. També per això, la ponència formada pel conjunt dels grups parlamentaris, en la seva proposta de 8 de juliol de 2005, va redactar un article 21.1 que començava afirmant el dret de totes les persones a l'ensenyament públic i de qualitat i a accedir-hi en condicions d'igualtat. La redacció final de l'Estatut⁶, però, ja no parla d'ensenyament públic. Naturalment que, per mandat constitucional, els poders públics catalans, com els de la resta de l'Estat, tenen l'obligació de crear centres per tal de garantir el dret de tots a l'educació, però l'Estatut, en termes més oberts, parla d'un model educatiu d'interès públic a establir per la Generalitat, eliminant en la redacció final del seu article 21.1⁷ tota referència al servei públic que han de prestar els centres sostinguts amb fons públics. Hagi estat quina hagi estat la redacció final de l'Estatut, la construcció d'aquest model educatiu estatutari, que haurà d'assegurar la qualitat i l'accés en condicions d'igualtat a tots els centres, com també la conformació dels contorns i responsabilitats que exigeix l'interès públic que legitimen el model, com també els mecanismes que assegurin la seva efectivitat i realitat, són uns dels reptes més importants que té ara davant la Generalitat en matèria educativa.

Un segon retoc, aquest encara més emblemàtic, que va patir l'Estatut redactat per la ponència el 8 de juliol de 2005 després del tràmit d'aprovació parlamentària, el 30 de setembre de 2005, és refereix a la laïcitat. Hom sap que la història educativa d'aquest país és també, fonamentalment, la història d'una reafirmació recurrent de confessio-

5. L'article 27.5 de la Constitució estableix *"Els poders públics garanteixen el dret de tots a l'educació, mitjançant la programació general de l'ensenyament, amb participació efectiva de tots els sectors afectats i la creació de centres docents."*

6. La redacció final de l'article 21.1 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya estableix que *"Totes les persones tenen el dret a una educació de qualitat i a accedir-hi en condicions d'igualtat. La Generalitat ha d'establir un model educatiu d'interès públic que garanteixi aquests drets."*

7. La redacció final de l'article 21.2 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya disposa que *"Els centres privats poden ser sostinguts amb fons públics d'acord amb el que determinin les lleis, per tal de garantir els drets d'accés en condicions d'igualtat i la qualitat de l'ensenyament."*

nalitat. Certament que, en moments polítics de reacció, el nostre sistema educatiu ha estat molt més confessional, però la confessionalitat, d'una o altra manera, excepte en moments puntuals i breus, ha estat sempre un dels trets —sinó el tret— més definitoris del nostre sistema. No així la laïcitat que, a diferència de França que la proclama en el primer article de la seva Constitució, ha tingut sempre dificultats per ser legalment reconeguda. La Constitució espanyola de 1978 disposa que cap religió tindrà caràcter estatal, però no fa un reconeixement explícit de la laïcitat de l'Estat. Els redactors de la ponència de l'Estatut de 8 de juliol de 2005 sí que van fer una declaració explícita de laïcitat en proposar una redacció en què es deia que l'ensenyament públic era laic. No es pot dir que la redacció final de l'Estatut no hagi mantingut aquesta declaració, però l'ha situada com un afegit d'un precepte, l'article 21.2⁸, que reforça la formació religiosa en els centres públics i que costa força d'encaixar en una declaració de laïcitat. No es pot assegurar amb massa rotunditat que, tal com ha quedat l'Estatut en aquest aspecte, a la pràctica el que s'acabi garantint més sigui el reforçament de la dimensió confessional, també en els centres públics, que no pas la laïcitat.

Encara un tercer aspecte a remarcar i és que, també en aquesta redacció de l'Estatut finalment aprovada pel Parlament de Catalunya, s'hi va incloure una relació de competències pròpies dels governs locals, que reforça el paper dels ajuntaments en l'àmbit educatiu. Aquesta relació es fa en l'article 84.2⁹, en el qual, junt amb altres competències també d'interès especial per a l'educació, com són els equipaments esportius, les activitats del lleure o el foment de les polítiques d'acolliment d'immigrants, s'inclouen les competències educatives. No cal dir que aquestes competències afecten a aspectes tan sensibles per a la població i les polítiques d'igualtat com són l'educació infantil,

8. L'article 21.2 de la redacció final de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya estableix que *“Les mares i els pares tenen garantit, d'acord amb els principis establerts per l'article 37.4, el dret que els assisteix que els seus fills rebin la formació religiosa i moral que estigui d'acord amb les seves conviccions en les escoles de titularitat pública, en les que l'ensenyament és laic”*.

9. Sens perjudici de les altres competències educatives municipals que resulten de les lleis educatives i de règim local, l'article 84.2 g) de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, considera competències pròpies dels governs locals *“La planificació, l'ordenació i la gestió de l'educació infantil i la participació en el procés de matriculació en els centres públics i concertats del terme municipal, el manteniment i aprofitament, fora de l'horari escolar, dels centres públics i el calendari escolar.”*

els processos de matriculació, o l'aprofitament, fora de l'horari escolar, dels centres públics. Val a dir que l'ús dels centres públics és una constant que es repeteix en la LOE i, també, en l'Acord estratègic i, insistentment, en el Pacte Nacional per a l'Educació, però val a dir, també, que els recordatoris es queden a les parets, i es concep els centres més com a immobles moltes hores buits que convindria omplir d'alguna manera que no pas com uns serveis que cal potenciar i adaptar a les noves necessitats i a les característiques dels seus eventuals usuaris.

L'Estatut d'Autonomia, doncs, va experimentar canvis importants en el seu tràmit parlamentari català. Altres canvis, però, no sempre forçosament de tanta significació, van venir de la mà del Parlament de l'Estat i, naturalment, també d'aquells diputats i diputades de Catalunya que van entendre que els canvis introduïts eren assumibles i que constituïen la millor de les opcions possibles.

Així és, el Parlament de l'Estat va fer sentir també la seva empremta en la redacció final de l'Estatut amb afectació, entre d'altres, d'alguns preceptes referits a l'educació; significativament l'article 131, que tracta de les competències de la Generalitat, però no només. Així, la redacció final de l'Estatut aprovada pel Parlament de l'Estat, en l'article 5, que parla dels drets històrics, es va substituir el reconeixement de la posició singular de Catalunya en relació amb l'educació per una més feble posició singular de Catalunya en matèria de llengua i cultura i la seva projecció en l'educació, i, amb la mateixa intenció, en el preàmbul, en parlar de la tradició cívica i associativa, es va optar per parlar de formació i no d'educació. D'altra banda, quan l'article 84.2 de l'Estatut parlava de les competències pròpies dels governs locals, es va matisar que eren competències a exercir en els termes que determinessin les lleis.

Tanmateix on la intervenció del Parlament de l'Estat es va fer notar més va ser en les qüestions competencials de l'article 131 de l'Estatut, en la determinació de quines competències havien de considerar-se exclusives de la Generalitat¹⁰ i quines havi-

10. L'article 110 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya diu que *“Corresponen a la Generalitat de Catalunya, en l'àmbit de les seves competències exclusives, de forma íntegra la potestat legislativa, la potestat reglamentària i la funció executiva. Correspon únicament a la Generalitat l'exercici d'aquestes potestats i funcions, mitjançant les quals pot establir polítiques pròpies.”*

en de compartir-se amb l'Estat¹¹. Els canvis aquí varen ser especialment notables i, d'una manera o altra, van afectar la pràctica totalitat de les competències exclusives de la Generalitat aprovades pel Parlament. No cal dir que, quan les competències són compartides, el major o menor abast de les bases que fixi l'Estat condiciona en gran mesura la bondat de la norma i, encara que no es tracti aquí d'analitzar quina podia haver estat i no ha estat la redacció final, sí que convé assenyalar que hi ha hagut canvis importants i que aquests canvis han afectat, entre d'altres, l'abast del concepte de títol, l'educació infantil, la programació de l'ensenyament, l'avaluació general del sistema, l'organització dels centres públics, el règim de sosteniment dels centres sostinguts amb fons públics, la política de personal, els serveis o l'ensenyament no presencial. Pel lector més interessat, una lectura comparada de l'article 131 que va entrar en el Parlament de l'Estat i l'article 131 que en va sortir, li ha de resultar ben interessant. De totes formes, la redacció darrera —si el Tribunal Constitucional no disposa una altra cosa— és la que es transcriu a peu de plana¹² i que, no cal dir-ho, resulta especialment transcendent, entre d'altres, a efectes de l'elaboració de la futura Llei d'Educació de Catalunya.

.....
 11. L'article 111 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya diu: *“En les matèries que l'Estatut atribueix a la Generalitat de forma compartida amb l'Estat, corresponen a la Generalitat la potestat legislativa, la potestat reglamentària i la funció executiva, en el marc de les bases que fixi l'Estat com a principis o mínim comú normatiu en normes amb rang de llei, excepte en els supòsits que es determinin d'acord amb la Constitució i amb aquest Estatut. En exercici d'aquestes competències, la Generalitat pot establir polítiques pròpies. El Parlament ha de desplegar i concretar per mitjà d'una llei les dites disposicions bàsiques.”*

12. La redacció definitiva de l'article 131 de l'Estatut és la següent:

“Article 131. Educació

1. Correspon a la Generalitat, en matèria d'ensenyament no universitari, la competència exclusiva sobre els ensenyaments postobligatoris que no condueixen a l'obtenció d'un títol o una certificació acadèmica o professional amb validesa a tot l'Estat i sobre els centres docents en què s'imparteixen aquests ensenyaments.

2. Correspon a la Generalitat, en matèria d'ensenyament no universitari, amb relació als ensenyaments obligatoris i no obligatoris que condueixen a l'obtenció d'un títol acadèmic o professional amb validesa a tot l'Estat i amb relació als ensenyaments d'educació infantil, la competència exclusiva que inclou:

a) La regulació dels òrgans de participació i consulta dels sectors afectats en la programació de l'ensenyament en el seu territori.

b) La determinació dels continguts educatius del primer cicle de l'educació infantil i la regulació dels centres en què s'imparteix aquest cicle, i també la definició de les plantilles del professorat i de les titulacions i les especialitzacions de la resta del personal.

c) La creació, el desenvolupament organitzatiu i el règim dels centres públics.

Certament que la redacció final de l'Estatut inclou entre les competències exclusives de la Generalitat alguna de tan significativa com el primer cicle de l'educació infantil o d'altres, gairebé sempre matisades quan no substancialment retallades, sobre participació en la programació, centres públics, inspecció i avaluació, foment de l'estudi i beques, professorat, serveis educatius i activitats extraescolars o ensenyaments no presencials. Però hom diria que les forces parlamentàries catalanes, conscients que els punts neuràlgics del sistema educatiu es jugaven en les matèries compartides més que no pas en les exclusives, a més d'estar atents a com s'anava conformant l'Estatut, ho

- d) La inspecció, l'avaluació interna del sistema educatiu, la innovació, la recerca i l'experimentació educatives i també el garantiment de la qualitat del sistema educatiu.*
 - e) El règim de foment de l'estudi, de beques i d'ajuts amb fons propis.*
 - f) La formació permanent i el perfeccionament del personal docent i dels altres professionals de l'educació i l'aprovació de directrius d'actuació en matèria de recursos humans.*
 - g) Els serveis educatius i les activitats extraescolars complementàries amb relació als centres docents públics i als centres docents privats sostinguts amb fons públics.*
 - h) Els aspectes organitzatius dels ensenyaments en règim no presencial adreçats a l'alumnat d'edat superior a la d'escolarització obligatòria.*
- 3. En allò que no regula l'apartat 2 i amb relació als ensenyaments a què fa referència el dit apartat, correspon a la Generalitat, respectant els aspectes essencials del dret a l'educació i a la llibertat d'ensenyament en matèria d'ensenyament no universitari i d'acord amb el que disposa l'article 149.1.30 de la Constitució, la competència compartida que inclou en tot cas:*
- a) La programació de l'ensenyament, la seva definició i l'avaluació general del sistema educatiu.*
 - b) L'ordenació del sector de l'ensenyament i de l'activitat docent i educativa.*
 - c) L'establiment dels plans d'estudi corresponents, incloent-hi l'ordenació curricular.*
 - d) El règim de foment de l'estudi, de beques i d'ajuts estatals.*
 - e) L'accés a l'educació i l'establiment i la regulació dels criteris d'admissió i escolarització de l'alumnat als centres docents.*
 - f) El règim de sosteniment amb fons públics dels ensenyaments del sistema educatiu i dels centres que els imparteixen.*
 - g) Els requisits i les condicions dels centres docents i educatius.*
 - h) L'organització dels centres públics i dels privats sostinguts amb fons públics.*
 - i) La participació de la comunitat educativa en el control i la gestió dels centres docents públics i dels privats sostinguts amb fons públics.*
 - j) L'adquisició i la pèrdua de la condició de funcionari o funcionària docent de l'administració educativa, el desenvolupament dels seus drets i deures bàsics, i també la política de personal al servei de l'administració educativa.*
- 4. Correspon a la Generalitat, en matèria d'ensenyament no universitari, la competència executiva sobre l'expedició i l'homologació dels títols acadèmics i professionals estatals.*

estaven també en les normes educatives bàsiques de l'Estat que s'acabarien plasmant sobretot a través de la LOE. En aquest sentit, l'activitat dels parlamentaris i de les parlamentàries de Catalunya en l'elaboració de la LOE va ser força intensa.

La Llei Orgànica d'Educació

El sistema educatiu espanyol, malgrat la constant reposició i canvi de lleis orgàniques¹³ i a pesar del soroll que sol acompanyar la tramitació de cada una d'elles, és un sistema fonamentalment estable, almenys en aspectes neuràlgics com l'estructuració de la xarxa pública i del seu professorat, aquest encara organitzat de manera centralitzada i a través de la fórmula de cossos estatals, o en el règim de concerts i la inclusió dels centres concertats en la programació general de l'ensenyament. En aquest darrer sentit, la LOE, que va deixar sense efecte la pràctica totalitat de les lleis educatives anteriors, des dels preceptes encara vigents de la Llei General d'Educació del franquisme fins a les lleis més emblemàtiques de la primer etapa socialista, com la LOOGSE, o del darrer mandat del PP, com la LOCE, va mantenir no obstant vigents parts essencials de la LODE, la llei que instaurava el sistema de concertació i que ningú no ha proposat substituir per un altre. És, raonablement, a causa d'aquesta estabilitat que la veritable negociació de les lleis orgàniques educatives, més enllà d'algun gest, s'acabi fent girar més en l'èmfasi que no pas en el concepte, més en l'atenció a les portes que amplia o redueix un precepte —rarament que obre o tanca— que no pas en la promoció de canvis de signe, més en els instruments que s'arbitren perquè els preceptes es compleixin que no pas en els preceptes a complir. Amb totes les seves imperfeccions i

13. Des de la promulgació de la Constitució espanyola de 1978, l'ensenyament no universitari ha estat regulat per les lleis següents: la Llei 14/1970, general d'educació i finançament de la reforma educativa (la LGE), supervivent del tardofranquisme; la Llei Orgànica 5/1980, de 9 de juny, de l'estatut de centres escolars (LOECE), promoguda per l'extingida UCD i també de curta vida; la Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, del dret a l'educació, encara vigent en els seus trets més essencials; la Llei Orgànica 1/1990, d'ordenació general del sistema educatiu (LOOGSE), de 3 d'octubre de 1990; la Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de participació, avaluació i govern dels centres docents (LOPEG), la Llei Orgànica 5002, de 19 de juny, de qualificacions i formació professional (LOCFP); la Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació (LOCE); i, finalment, la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, de l'educació (LOE).

malures, l'estabilitat del sistema segueix essent un valor per ella mateixa. Sobretot en els moments finals de tramitació de les lleis, i així va succeir també en la tramitació final de la LOE. Hom semblava tenir cura especial a fer que la intensitat dels matisos o la profunditat dels canvis no acabés alterant les coses més del que era indispensable. Hom diria que l'estabilitat, també l'estabilitat en els desequilibris, acaba passant per davant dels desequilibris. És en aquest terreny més pragmàtic, de les reformes no gaire grans, en el qual, esvaïdes les possibilitats d'un acord entre socialistes i populars, els parlamentaris i les parlamentàries de CiU, ERC i IU-ICV, els grups que podien acabar donant suport al projecte, varen fer les aportacions que, juntament amb les provinents de Catalunya del mateix grup socialista, acabarien donant forma a la llei i assegurant-ne l'aprovació parlamentària.

Hem avançat com era de difícil separar massa rotundament la tramitació de la LOE de la tramitació de l'Estatut. Però, a més, la negociació de la LOE, iniciada amb unes primeres "Propuestas para el debate" a setembre de 2004 i conclosa amb la publicació de la Llei a maig de 2006, va coincidir amb alguns esdeveniments educatius, de gran significació, viscuts a Catalunya en el mateix període, com són l'aprovació per iniciativa legislativa popular de la Llei 5/2004, de 9 de juliol, de creació de llars d'infants de qualitat, les impugnacions del Decret 252/2004, d'1 d'abril, del procediment d'admissió d'alumnat als centres docents en els ensenyaments sufragats amb fons públics, l'aposta per estendre i potenciar l'obertura dels centres i les accions educatives més enllà del temps lectiu, o les propostes realitzades des de diversos fòrums sobre un major protagonisme del territori i de les seves administracions en l'educació. Particularment la tramitació de la LOE va coincidir en el temps amb l'elaboració del Pacte Nacional per a l'Educació.

Sens perjudici de reprendre més endavant alguna d'aquestes qüestions, el que aquí interessa ressaltar és que els parlamentaris i parlamentàries catalans van reproduir, també a Madrid en la tramitació de la LOE, alguns dels debats que es vivien a Catalunya. Alguns dels preceptes més innovadors d'aquella Llei, com és subratllar el lloc dels ajuntaments en el camp de la política educativa¹⁴, o incloure altres formes d'organització

14. Significativament visible en els articles 1 p), 8 i disposició addicional quinzena 1 de la LOE.

de l'escola pública¹⁵, o els nous marcs per als processos d'escolarització d'alumnes¹⁶ ni s'entendrien ni existirien, si més no en la redacció actual, sense el concurs dels polítics catalans. La inclusió d'un representant municipal en els consells escolars dels centres concertats, per exemple, una iniciativa que provenia justament de parlamentaris i parlamentàries de Catalunya, va acabar provocant l'abstenció en la votació final de la Llei dels representants de CiU.

L'ACTIVITAT LEGISLATIVA DEL PARLAMENT DE CATALUNYA

Raonablement, a causa d'aquest sistema constitucional de competències en matèria educativa i de l'ús i abús que sol fer l'Estat de lleis i reglaments, l'activitat legislativa del Parlament de Catalunya ha estat tradicionalment minsa. Però no només per això. Probablement, aquest ús escadusser del Parlament català de les lleis obeeixi també a déficits d'iniciativa i de decisió pròpies, a una actitud acomodaticia amb allò que ja venia donat —no sempre incompatible amb l'escenificació gestual de la discrepància—, i a una certa predisposició pel reglament en detriment de la llei.

Concretament, en aquesta primera legislatura de govern d'esquerres, entrebancat el procés per a l'elaboració d'una llei d'educació de persones adultes, l'única llei educativa aprovada, impulsada i tramitada a més com a conseqüència d'una iniciativa legislativa popular, ha estat la Llei 5/2004, de 9 de juliol, de creació de llars d'infants de qualitat, de curt articulat —quatre articles i dues disposicions finals— però de gran importància. Convé retenir que aquesta Llei, aprovada en vigència d'una LOCE que subratllava tant el caràcter assistencial de l'etapa, i obviava l'oferta pública, com se'n despreocupava, afirmava, com dos anys més tard faria la LOE, la voluntat de garantir el caràcter educatiu de les llars d'infants i d'assegurar una suficiència de places de titularitat pública. La Llei va donar prioritat en tot cas a la creació de places en zones socialment desfavorides, a més de tenir en compte altres elements com l'equilibri territorial o les fluctuacions de la demanda.

15. Significativament paleses en l'article 107.5 de la LOE.

16. Articles 84 i 88 de la LOE.

Amb aquesta Llei s'ha permès donar un impuls notable a l'educació de fins a tres anys i anar construint una àmplia xarxa de llars d'infants de titularitat pública a Catalunya, que integren les de la Generalitat, que semblen cridades a no créixer més, i les dels Ajuntaments, que concentren tot el creixement. La importància de la Llei no rau només en el fet que quantifica en un mínim de trenta mil noves places les que s'havien de crear en un període de quatre anys sinó, sobretot, que, a més d'encomanar al Govern l'elaboració d'un mapa de llars d'infants de Catalunya comprensiu de centres públics i privats, li ordena també la dotació pressupostària necessària per assolir els seus objectius. A febrer de 2005 la consellera d'Educació lliurava al Parlament el mapa de llars d'infants de Catalunya i el mateix mes, en data 14 de febrer de 2005, el Departament d'Educació i les entitats municipalistes catalanes, la Federació de Municipis de Catalunya i l'Associació Catalana de Municipis i Comarques, subscrivien un acord que fixava els termes de la implementació de la Llei i el finançament de les noves llars d'infants. D'altra banda, com a desplegament de la Llei catalana i d'acord amb l'atribució competencial establerta a la LOE¹⁷ i a l'Estatut¹⁸, la Generalitat de Catalunya va aprovar per Decret 282/2006 el reglament que regulava el primer cicle d'educació infantil i els requisits que havien de reunir aquests centres, reglament que, en el marc d'allò que disposa l'Estatut, atorga també un paper central als ajuntaments.

L'atenció a la petita infància, particularment a través de polítiques educatives en què les escoles bressol són el seu pal de paller, ha esdevingut un dels reptes més importants amb els que s'han enfrontat els ajuntaments en aquest període. La importància no rau només en les amples competències en la matèria que tenen avui les corporacions locals, sinó també en la transcendència de l'extensió des de l'àrea pública, amb el mandat de la Llei de fer-ho amb prioritats socials, de l'educació de nens i nenes de fins a tres anys. No cal dir com és d'important l'encert en saber situar el repte en el context de la resta de polítiques d'infància i, ensems, en saber reforçar la seva integració en un sistema educatiu que té una altra organització i dinàmica. Les primeres realitats, però, mostren un panorama ben desigual, com desiguals són la grandària dels municipis

17. Article 14.7 de la LOE.

18. Article 131.2 b) de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya.

—un 25% d'aquestes noves places estan previstes per a zones rurals—, com dispars són els recursos i la capacitat tècnica dels diversos ajuntaments, com diferent és la sensibilitat política dels seus governants —que transiten des de l'assumpció del repte com una oportunitat de fer polítiques de proximitat fins a entendre'l com un problema que cal resoldre de la manera menys compromesa possible—, com desigual és el grau de presència i d'experiència dels operadors privats en el territori, o desiguals les fórmules emprades pels ajuntaments, en virtut de l'autonomia municipal, per a la gestió de les noves escoles bressol. En aquest darrer sentit, juntament amb les fórmules de gestió directa de la titularitat dels centres, no són pocs els governs municipals que estan optant per fórmules de gestió indirecta, separant titularitat i gestió, sense massa diferències de com es gestionen per tercers altres serveis municipals. En el primer cicle d'educació infantil s'està conformant una xarxa pública de llars d'infants més oberta en les formes, amb intervenció d'operadors públics i privats, substancialment diferent de com s'estructura la xarxa pública de la resta del sistema. De fet, el que sovint es configura, amb una xarxa de llars municipals de gestió directa municipal, és una xarxa de gestors privats de les llars d'infants de titularitat municipal i aquest model sovint és més proper del que tradicionalment es coneix com a escola privada que no pas el d'escola pública.

Convindria que, finalitzat aquest primer període de quatre anys de posada en marxa de la Llei (2004-2008), s'estudiés i analitzés quines han estat les polítiques educatives dels ajuntaments per a la primera infància, quin l'exercici de la titularitat i quins els seus gestors, també la seva avaluació i el grau de satisfacció dels ciutadans.

L'ACTIVITAT REGLAMENTÀRIA DEL GOVERN DE LA GENERALITAT

L'activitat reglamentària del Govern de la Generalitat de Catalunya, via decret, ha tingut la seva plasmació més important en la regulació dels processos d'admissió d'alumnes, però també s'ha ocupat d'altres qüestions tan importants com la regulació dels consells escolars i direccions dels centres públics, les associacions esportives escolars, la formació professional específica, la regulació de la convivència en els centres, o el desplegament de la Llei 04/05 i la regulació del primer cicle d'educació infantil i els

requisits dels centres a què s'ha fet esment, a més a més d'aprovar successius decrets que han anat canviant el nom i l'estructura del Departament d'Educació, alguns d'ells, com els canvis en la regulació dels serveis educatius, d'especial significació.

Tot això, amb independència d'altres esborranys de decret, alguns més avançats, com el nou que ha de regular els serveis educatius, o menys avançats, com el que ha de regular el servei de transport escolar, o l'ús de centres, que estan sense prendre cos ja als inicis de la nova legislatura.

Els processos d'escolarització

Una de les primeres decisions de política educativa que va prendre el nou Govern es va concretar a primers d'abril de 2004 amb la publicació del Decret 252/2004, d'1 d'abril, sobre el procediment d'admissió de l'alumnat en els centres docents, en els ensenyaments sufragats amb fons públics. No semblava un decret especialment agosarat i, de fet, la seva redacció era molt semblant a la de decrets anteriors, de vegades fins al punt que el mateix Tribunal que va acordar la suspensió de tres dels seus articles, mitjançant interlocutòria de 8 d'octubre de 2004 confirmada el 10 de gener de 2005, va haver de recordar que algun precepte impugnat era el mateix dels decrets precedents que no n'havien estat, d'impugnats. Fos com fos, el cert és que el Decret va ser objecte d'una pluja de recursos que, a banda d'impugnadors habituals, tenien també com a recurrents les quatre grans patronals de l'educació a Catalunya i una organització de pares d'un sector de l'escola privada. Què és el que va alarmar tant als recurrents, que els va menar a demanar i a aconseguir del Tribunal, en espera de la sentència, una interlocutòria de suspensió de l'executivitat de tres preceptes del Decret? Bàsicament algunes novetats encaminades a donar un major pes al territori a través de les oficines municipals d'escolarització (OME) en detriment dels centres i, en el si dels centres, un major pes als consells escolars en detriment de la titularitat i, també, l'assignació d'alumnes des de les OME, fora dels períodes de preinscripció, de cara a una distribució adequada i equilibrada entre centres, pedra angular del sistema. No es tracta aquí de fer una anàlisi de la decisió del Tribunal, però sí de relativitzar el seu abast i posar de manifest que una lectura atenta de la interlocutòria, atesos a més els marcs legislatius

actuals de la LOE i de l'Estatut —en alguns aspectes apreciablement diferents de la LOCE, que regia quan es va publicar el Decret— menen a entendre que la redacció o no d'un reglament d'admissió d'alumnes que se situï en la línia que, tímidament, apuntava el Decret impugnat, no depèn tant d'allò que diu la interlocutòria com de la voluntat política de deixar o no les coses com estan.

En tot cas, s'era conscient que els sostres dels decrets d'admissió d'alumnes venien donats per les lleis orgàniques de l'Estat. Per això, els polítics catalans, en contacte amb les institucions educatives que els eren més properes, van traslladar el seu debat a Madrid, on es tramitava la LOE, i van ser especialment actius en les seves intervencions, sabedors, a més, que el seu suport acabaria essent essencial per a l'aprovació de la Llei. D'aquí que, amb la mirada posada en la regulació dels processos d'admissió d'alumnes a Catalunya, les intervencions fossin especialment vives en el capítol dedicat a l'escolarització en centres públics i privats concertats i en els articles connexos. No és ara el moment d'analitzar i valorar amb els seus matisos què diu la LOE al respecte, ni tampoc els desajustos d'un sistema que està conformant una doble xarxa, no tant en funció de la titularitat pública o privada, que també, sinó en funció de la composició de famílies i alumnes. No és tampoc l'objecte d'aquest treball posar de manifest els factors estructurals, de geografia i de blindatge, que menen a la perversió del model i que obligarien a aplicar mesures compensatòries radicals i decidides, més que no pas augmentar partides universals i indiscriminades que hom sap que no corregeixen, o només corregeixen en una petita part, aquells factors estructurals. El que es tracta de subratllar aquí és que hi ha altres factors que agreugen el desequilibri i que provenen d'una regulació dels processos d'escolarització que els alimenta, que podrien ser notablement corregits en seu catalana i de la mà de la legislació de l'Estat; l'establiment de límits màxims d'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu per centre i grup, la readaptació dinàmica cada any de les proporcions en funció dels desajustos que es vagin produint, la ubicació en el territori dels processos tècnics de matriculació i baremació o una assumpció més decidida de responsabilitats per part de l'Administració educativa en el seguiment dels processos, podrien ser mesures que asseguressin una major efectivitat de la Llei i que semblen tenir avui un aixopluc prou clar en la LOE.

La direcció i govern dels centres públics

El Govern de la Generalitat, d'acord amb les previsions de la LOCE, va procedir a aprovar el Decret 317/2004, de 22 de juny, sobre la constitució i composició dels consells escolars, la selecció de director/a i el nomenament i cessament dels òrgans de direcció dels centres públics. Hom sembla coincidir que la direcció i govern dels centres docents, particularment dels públics, és una de les qüestions més mal resoltes del nostre sistema, però hom coincideix, també, a assenyalar que l'orientació i detall amb què la regulen les normes bàsiques de l'Estat deixa ben poc marge de maniobra a les comunitats autònomes. Es podria dir que, de fet, l'estructuració centralitzada de la titularitat de l'escola pública i del seu exercici, l'ordenació jurídica del seu professorat en cossos estatals molt reglamentats o el mateix concepte reductiu de centre, no permeten tampoc models massa diferents de govern i direcció.

D'aquí que la regulació per part de la Generalitat dels processos de constitució dels consells escolars, amb composició i competències taxades per les lleis de l'Estat¹⁹, o els processos de selecció, nomenament i cessament dels directors, que també²⁰ ho estan, no anés gaire més lluny que procurar una major participació dels centres en uns sistemes d'accés que la LOCE —com després faria també la LOE— havia configurat com un matisat concurs de mèrits i en exigir als aspirants la presentació d'un projecte específic de direcció per al centre que aspirin dirigir. Petits retocs d'un model que està evidenciant any darrere any els seus desastres.

Si bé de regulacions no en falten, costa de saber, si n'hi ha, on és el govern dels centres públics. Costa d'afirmar que es trobi en uns òrgans com els consells escolars de centre, bàsicament pensats per a la participació i que, si bé de vegades es configuren com a òrgans de govern com fa la LOE, estan mostrant les seves febleses per governar. Costa entendre que es pugui governar els centres públics des de la titularitat d'una adminis-

19. Articles 81 i 82 de la LOCE en el moment de dictar-se el Decret i, en el moment d'aquest treball, els articles 126 i 127 de la LOE.

20. Avui fonamentalment regulats en els articles 130.2, 131.13 i 4, i en els articles 132 al 139 de la LOE i, en el moment de dictar-se el Decret 317/2004, fonamentalment els articles 86 i següents de la LOE.

tració educativa, molt centralitzada, que es veu obligada a exercir el govern cada any, a començaments de curs, amb unes detalladíssimes i inacabables instruccions ben poc compatibles amb l'autonomia dels centres.

Les direccions no ho estan més de ben resoltes. On més s'és vist que els llocs de màxima responsabilitat dels centres tan sovint no trobin aspirants voluntaris que els vulguin ocupar? Quina institució, quina organització admetria una situació com aquesta? És que dirigir organitzacions tan sensibles com les educatives, que apleguen centenars i milers de persones entre professionals, alumnes i famílies, i que obliguen a treballar amb una multiplicitat de fronts i amb una multiplicitat d'agents, no té cap importància?

Està clar que el decret català tenia les mans lligades per les normes bàsiques estatals, com les ha seguit tenint avui el nou Govern de la Generalitat en l'elaboració del nou Decret, però sí que serien possibles unes més engrescadores polítiques d'estímul i suport a les direccions. Existeix la consciència que una de les malures del sistema és també el síndrome de soledat de directors i directores.

La convivència en els centres educatius

El Govern de la Generalitat, per Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya, va procedir a derogar la regulació de drets i deures dels alumnes fins llavors vigents²¹, bàsicament per donar rellevància a la convivència en els centres i a la mediació escolar. La preocupació per ambdós temes ha estat una constant de les polítiques del Departament d'Educació en aquest període, amb un lloc destacat en els seus programes d'innovació educativa. Aquesta preocupació la realça el Decret amb l'establiment en els centres de les comissions de convivència i la regulació d'un procés específic de mediació escolar per a la gestió de conflictes. Si es criticava el règim disciplinari dels alumnes per ser massa feixuc i reglamentista, per haver-se emmirallat massa en l'emprat per les administracions públiques, pensat per a persones adultes i en relacions diferents, per

21. Les normes derogades varen ser el Decret 266/1997, de 17 d'octubre, sobre drets i deures de l'alumnat dels centres docents no universitaris, que havia estat modificat pel Decret 221/2000, de 26 de juny.

entendre que les relacions que es donen a l'escola entre alumnes i professors, i entre alumnes i alumnes, tenen una altra dinàmica, el Decret no fa passos significatius cap una major simplificació. Més aviat sembla traslladar el mateix model a la regulació d'un no menys feixuc i reglamentista procediment de mediació.

En tot cas, és un decret que proporciona eines i pautes encaminades a prevenir i, en el seu cas, a cercar les solucions menys traumàtiques possibles als problemes. Però convindria no perdre de vista que la convivència en els centres exigeix també la fixació de límits clars en el seu funcionament, la capacitat de decisió de qui té la responsabilitat de fer-los complir, la garantia primària que, en cap cas, la conducta d'uns, per molt comprensible que sigui i per molta atenció que mereixi, pugui pertorbar el progrés i avenç de la resta.

Les associacions esportives escolars

Per Decret 230/2005, de 25 d'octubre, el Govern de la Generalitat de Catalunya va procedir a regular les associacions esportives de centres escolars. La relació entre esport i educació ha estat una de les qüestions que han atret l'atenció de manera més constant en totes les grans lleis que s'han succeït en aquest període: la LOE dedica un capítol nou als ensenyaments esportius, la reforma de la LOU que s'ha de posar en marxa l'any 2007 inclou un títol específicament dedicat a l'esport universitari i la mateixa Constitució europea votada el 2005 introduïa l'esport com a novetat en l'enunciat que parlava d'educació.

A ningú no se li escapa la dimensió educativa de l'esport, el seu paper en la formació en valors, en la promoció de la cohesió social i la importància de la seva integració en les dinàmiques educatives dels centres. Si bé el que ens ocupa és un decret que respon més a una iniciativa de la Secretaria General de l'Esport que no pas a una iniciativa del Departament d'Educació i si bé és un decret que sembla més una peça de l'organització esportiva general que no pas una conseqüència de l'activitat educativa dels centres, és també cert que és un decret que estimula i promou la constitució d'associacions esportives en els centres, que té una cura especial per implicar els consells escolars en la seva constitució i la comunitat educativa en la seva composició i que, en tot cas, cal entendre que les dimensions esportives i educatives sovint es complementen.

La formació professional

En el terreny de la formació professional, a més de la preparació d'un decret de regulació de la formació inicial a distància que ha de permetre una major adaptabilitat dels estudis i que no seria publicat fins a 2007, l'executiu de la Generalitat va publicar el Decret 240/2005, de 8 de novembre, que, en la mateixa línia, establia mesures flexibilitzadores de l'oferta dels ensenyaments de formació professional específica. Aquestes mesures comprenen la impartició parcial i les distribucions temporals extraordinàries i conjuntes de cicles, la possibilitat de matrícules parcials, les col·laboracions per impartir crèdits en entorns laborals o les ofertes específiques per a col·lectius singulars.

La formació professional, entesa com un conjunt d'accions formatives capacitadores per a l'exercici professional i en connexió més directa amb un món del treball que ha premut l'accelerador de les seves transformacions, està apuntant també noves formes d'ordenar-se i d'organitzar-se, amb una apreciable millor posició davant dels canvis que la resta del sistema.

Les reestructuracions del Departament d'Educació

Dos consellers, Josep Bargalló i Joan Manuel del Pozo, i una consellera, Marta Cid, en una legislatura escurçada, i un quart conseller, Ernest Maragall, per començar la següent legislatura —tot això quan les forces parlamentàries que donen suport al Govern són les mateixes— no sembla la millor de les maneres de donar serenor i estabilitat al sistema. La mateixa identitat del Departament, que es plasma en la seva denominació, tampoc ha escapat als canvis; va començar dient-se Departament d'Ensenyament per passar a dir-se, primer, Departament d'Educació²² i, després, Departament d'Educació i Universitats²³, per tornar a dir-se Departament d'Educació²⁴.

22. Decret 304/2004, de 25 de maig, de modificació del Departament d'Ensenyament.

23. Decret 143/2006, de 13 de maig, de canvi de reestructuració i canvi de denominació de diversos departaments.

24. Decret 42/2006, de 28 de novembre, de reestructuració i denominació de diversos departaments.

Alguns dels decrets de reestructuració han estat conseqüència lògica d'aquests canvis encara que, de vegades, també conseqüència menys lògica del perfil de les persones en qui es pensava per assumir responsabilitats. D'altres reestructuracions han tingut una altra significació, com és el retorn a Educació de les competències i les funcions en matèria de formació de persones adultes, que els governs anteriors havien deixat en el Departament de Benestar i Família, o la creació d'una Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social²⁵.

Probablement la creació d'aquesta subdirecció general i, amb ella, la posada en marxa de les aules d'acollida i els plans educatius d'entorn, hagi estat una de les obres més emblemàtiques i d'un més significat contingut social de la política educativa del Departament en aquest període. La modificació del Decret regulador dels serveis educatius²⁶ de 1994, justament per incloure-hi la creació dels nous equips de suport i assessorament en llengua, interculturalitat i cohesió social, coneguts com ELICS, constituiria una peça normativa més d'aquesta obra.

L'ACORD ESTRATÈGIC I EL PACTE NACIONAL PER A L'EDUCACIÓ

Des del punt de vista polític, l'Estatut d'Autonomia de Catalunya ha estat el pacte més important del Parlament de Catalunya en aquest període, i l'Acord del Tinell el màxim referent per a l'acció de govern. Més enllà, però, d'aquests dos grans pactes polítics, la societat catalana i la seva comunitat educativa endegaven sengles processos que culminarien, primer, en un Acord social d'especial significació com és l'*Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana* de 17 de febrer de 2005 i, després, en un pacte més eminentment educatiu com és el *Pacte Nacional per a l'Educació* de 20 de març de 2006.

.....
25. El retorn de formació d'adults a Educació i creació de la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social són dues de les mesures contingudes en el Decret 282/2004, d'11 de maig.

26. El Decret 180/2005, de 30 d'agost, de modificació del Decret 155/1994, de 28 de juny, pel qual es regulen els serveis educatius.

Es podria dir d'entrada que la importància del Pacte Nacional per a l'Educació rau justament en la seva pròpia existència. No és fàcil arribar a acords d'aquesta naturalesa en el món de l'educació, en el qual les sensibilitats i els interessos es barregen, en què els recels i els greuges suren amb facilitat, on la història subratlla els desencontres i els referents ageganten la distància dels camins. Aquesta dificultat, amén d'altres circumstàncies, explicaria el fracàs del nonat *Pacto Social por la Educación*, que prestigioses persones i arrelades institucions van promoure a nivell d'Estat a principis de 2005, quan l'elaboració de la LOE començava a fer les primeres passes. D'altra banda, no hi ha tampoc constància que els processos de debat endegats en altres comunitats autònomes durant l'any 2006²⁷, també com aquí amb la vista posada en les seves pròpies lleis d'educació, hagi fructificat en cap acord de les característiques del de Catalunya. El Pacte Nacional per a l'Educació, debatut i conclòs, a més, en plena eferescència dels debats de la tramitació de l'Estatut i de la LOE, també amb tots els seus interrogants i les seves absències, no només del sindicat majoritari de l'escola pública sinó també de les grans organitzacions empresarials i institucions socials catalanes, és, per damunt de tot, un instrument excepcional del que s'ha sabut dotar la comunitat educativa catalana en aquest enrarit món seu.

El Pacte Nacional per a l'Educació és un Pacte específic de la comunitat educativa, que ha estat fet, a més, salvant totes les seves obertures, bàsicament des de les institucions educatives. Certament que signen el Pacte²⁸ les dues grans entitats municipalistes, la

.....
 27. L'avantprojecte de *Ley de Educación de Andalucía*, la *Ley de Participación Social* de Castella La Manxa, el document *La educación, compromiso para el futuro*, d'Aragó i com és, també, el procés semblant obert a Cantàbria.

28. El Pacte el signen: el president de la Generalitat i la consellera d'Educació; les entitats municipalistes Federació de Municipis de Catalunya i Associació Catalana de Municipis i Comarques; les organitzacions empresarials de l'ensenyament Agrupació Escolar Catalana, Associació Professional de Serveis Educatius de Catalunya, Federació de Centres Autònoms d'Ensenyament i Federació Catalana de Centres d'Ensenyament; els sindicats CCOO, UGT i USOC (aquests també presents amb la signatura de les persones responsables de les seves secretaries generals); les organitzacions de mares i pares FAPAC, FAPAES, FAPEL, Confederació Cristiana d'Associacions de pares i mares d'alumnes i la Federació Catalana d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Educació Especial; l'organització d'estudiants AJEC i les institucions educatives Federació de Moviments de Renovació Pedagògica i Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.

Federació de Municipis de Catalunya i l'Associació Catalana de Municipis i Comarques, i certament també que, a més de les respectives sectorials, recolzen el Pacte amb la seva signatura els responsables de les secretaries generals de les grans organitzacions sindicals (CCOO, UGT i USOC), però el Pacte és un instrument de la comunitat educativa que respon bàsicament a les seves pròpies dinàmiques. Per això és important i, també per aquestes raons, els seus horitzons semblen empètir-se de vegades pels mateixos límits del terreny on es juga, per les característiques d'equips i jugadors, per l'excessiva magnificació dels interessos propis.

Tot amb tot, a la vista del Pacte, hom té dues impressions: la primera és que se segueix sense aconseguir nota en una de les assignatures pendents del nostre sistema educatiu, com és una implicació acceptable de la societat en el seu disseny i funcionament; la segona és que, en aquesta legislatura, s'han produït alguns moviments que subratllen un major interès de la societat, també de les administracions no específicament educatives, per la *res publica* de l'educació. En aquest sentit, entre altres, bona part de la labor realitzada per la Fundació Jaume Bofill, o l'interès que ha demostrat per l'educació en algunes de les seves activitats el Centre d'Economia, o la rellevància que les entitats municipalistes i les Diputacions, significativament la de Barcelona, han atorgat a l'educació, o la mateixa transcendència social de l'informe PISA, posen de relleu que l'interès de la societat per l'educació ha crescut en aquest període.

L'Acord estratègic de febrer de 2005

Una plasmació d'aquest interès es pot veure en l'Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana, que va ser signat el 16 de febrer de 2005 pel president de la Generalitat, els llavors consellers d'Economia i Finances, de Treball i Indústria, i de Comerç, Turisme i Consum, els presidents de les patronals catalanes Foment del Treball, PIMEC i FEPIME i els secretaris generals dels sindicats CCOO i UGT. Val a dir que, com el seu enunciat indica i com es desprèn també de la representació dels seus signants, aquest és un acord de contingut sociolaboral, en què l'educació és present sense ocupar un lloc nuclear. Val a dir també, que l'educació és observada des del prisma específic, també necessàriament esbiaixat,

de l'economia i de les necessitats sociolaborals. Tot i així, es tracta d'una interessada i interessant mirada aliena al món educatiu que, pels aspectes que ressalta i per la seva incidència en el Pacte Nacional per a l'Educació, mereix que se li dediquin unes línies aquí abans d'entrar en el contingut del Pacte.

El primer problema que ressalten els redactors de l'Acord —que encara parlen sense eufemismes i amb expressió políticament incorrecta de fracàs escolar— és que hi ha molta desigualtat de resultats i que els mals resultats es concentren especialment en les zones més poc afavorides i en els col·lectius més vulnerables. D'aquí que, també, el primer que proposi l'Acord sigui l'encàrrec al Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya de fer un treball d'identificació i anàlisi dels factors que més afecten l'elevada taxa de fracàs escolar, a fi i efecte de poder prioritzar millor les actuacions que s'han d'emprendre. Aquest treball va ser fet durant els anys 2005 i 2006, acaba de ser publicat a febrer de 2007 i cal pensar que els seus efectes es faran sentir en aquesta legislatura 2006-2010. Convé que s'aprofitei aquest treball, que pot constituir una eina clau per a l'encert en la realització de polítiques que, abandonant una mica els incrementalismes universals, posin en primer lloc les necessitats i les sàpiguen prioritzar en els pressupostos i en l'actuació política.

Aquesta preocupació perquè els recursos i l'acció política considerin preferentment aquells col·lectius que amb més facilitat es poden despenjar del sistema és una constant en l'Acord estratègic. A banda d'insistir en actuacions territorials contra el fracàs escolar, els redactors de l'Acord parlen de l'establiment de programes de suport per a alumnes amb mancances educatives greus, d'obrir els centres educatius públics i de col·locar les activitats educatives no lectives a l'abast dels sectors de la població que presenten més problemes, de la posada en marxa dels serveis d'acollida i —també amb un llenguatge no gaire políticament correcte— d'integració d'alumnes immigrants. Els redactors de l'Acord parlen també de la millora general del sistema, que centren bàsicament en el coneixement de l'anglès i en el domini de les TIC, de la transició de l'escola al treball subratllant les actuacions des del territori, també tutorials i orientatives des dels ajuntaments per als alumnes de catorze a setze anys, que no consta que hagin estat dutes a la pràctica. Com era més d'esperar d'un acord sociolaboral d'aquestes característiques, es parla força de l'escolarització postobligatòria, especialment de la formació professional.

En aquest terreny, una de les propostes és la creació de dotze centres integrats de formació professional, que ja estan en funcionament, així com la seva regulació per la interessant figura d'un consorci integrat per les conselleries d'Educació i Treball, agents socials i ajuntaments, que, malauradament, no sembla acabar de reeixir. No menys interessants són una sèrie de propostes encaminades a promoure una major flexibilitat del sistema que s'acabaran transformant en reglament, primer, com s'ha dit establint normes flexibilitzadores ja en el mandat 2003-2006 i, després, a l'inici del nou mandat, potenciant les vies de la no-presencialitat. Sembla just pensar que aquesta manera més oberta, més adaptable i integrada d'entendre la formació professional, també les seves millors connexions amb el sistema educatiu i amb món del treball, difícilment podrà permetre superar dècades de desatenció i de marginació, però sí que pot ajudar a fer més atractiva i útil una via educativa que tradicionalment ha constituït, i constitueix encara, una via B del sistema. Una via B en què, excepcions a banda, s'hi segueixen concentrant els sectors socials amb menys potencialitats i on el percentatge de nois i noies de famílies immigrants és cada vegada més alt.

L'Acord estratègic és un dels referents principals del Pacte Nacional per a l'Educació. No sorprèn, doncs, que el Pacte, en un dels seus annexos, reculli els compromisos contrets en l'Acord en matèria de suport a l'alumnat amb grans mancances educatives, llengües estrangeres i TIC i foment de l'obertura dels centres públics més enllà del temps lectiu.

El Pacte Nacional per a l'Educació de març de 2006

En aquest període el Pacte Nacional per a l'Educació ha ocupat i preocupat la comunitat educativa com, salvant les distàncies, l'Estatut d'Autonomia ho ha fet amb la comunitat política. Convé tenir present que el Pacte constituïa una de les fites principals de l'acció de govern contingudes en l'Acord del Tinell i que aquest establia també els cinc àmbits sobre els quals el Pacte havia d'establir els seus acords bàsics: famílies, escoles finançades amb fons públics, ajuntaments, professorat i autonomia de centres.

El Pacte, en tot cas, és l'obra educativa de la legislatura, una obra que, entre altres, subratlla preferències, obre camins, quantifica i detalla partides en la seva Memòria

Econòmica, estimula la participació de tota la comunitat i particularment de les famílies, obre l'educació al territori i dóna un major protagonisme als ajuntaments, fa propostes sobre el professorat, apunta camins per a l'organització dels centres, recorda els col·lectius més desfavorits... Però la major o menor bondat del Pacte acabarà dependent de quina sigui la valoració política que se'n faci —i de quins acabin essent el cost i els resultats— de dues de les seves mesures estrella: l'aplicació de la sisena hora en l'educació primària dels centres públics i el reforçament del finançament dels centres concertats. Es tracta, a més, de dues mesures de caràcter universal i estructural que s'emporten —i semblen cridades a emportar-se en el futur immediat, amb menor o major intensitat una o altra segons el moment— el gruix de les noves despeses.

Convindria, però, no perdre gaire de vista un element que apunta el Pacte, i que aborda des de diversos angles i en els diversos blocs, com és la conformació d'un nou dret educatiu, certament de confins menys determinables, que va més enllà de l'escola i de les seves seqüències lectives, però que hauria de caminar decididament cap a la universalitat en el seu accés encara que no cap a la seva gratuïtat universal. Hom pensa en aquests estudis, PISA inclòs, que s'entesten a evidenciar la importància en els resultats dels dèficits que resulten d'entorns familiars poc propicis, de les dificultats de l'escola per compensar els desnivells de les activitats educatives que s'adquireixen *extra muros* de les aules. No en va el Tribunal Constitucional, en referir-se en general a les activitats complementàries, extraescolars i de serveis, afirmava que, juntament amb les activitats escolars, constituïen un conjunt per fer possible la formació total de l'alumne²⁹. És bo que la societat subratlli i millori la igualtat a l'escola i és bo que, com proposen l'Acord estratègic i el Pacte Nacional per a l'Educació, es multipliquin les actuacions educatives més enllà del temps lectiu. Però, potser, s'hauria de passar de les polítiques puntuals a polítiques més estratègiques, esmerçar recursos més significatius i estables allà on més es necessiten, dotar-los d'una major continuïtat, proporcionar-los una organització que els faci socialment més rendibles. Potser, sobretot, el que caldria és una major convicció que la funció distributiva i compensadora dels fons públics té allí, en aquestes zones on amb més força es produeixen les desigualtats, tot el seu sentit.

29. Fonament jurídic 13è de la Sentència del Tribunal Constitucional de 27 de juny de 1985, sobre la LODE.

En tot cas, el gruix de la despesa pública addicional té altres dos destinataris. D'una banda, l'escola pública, fonamentalment a primària de la mà de la sisena hora, i que està suposant, com se sap, un increment massiu, no sempre prou calculat ni prou paït de plantilles, té alguns problemes organitzatius. Hom té la impressió que una decisió estratègica d'aquestes característiques requeria un major assossec en la seva implementació, uns altres *tempus*, una concepció més qualitativa que no se situés tant en el nombre d'hores i de professors, que aprofités l'oportunitat per pensar en els perfils professionals que necessita l'escola avui, que promogués canvis en la gestió i l'organització dels centres, en el mateix concepte de centre. En tot cas, hom és conscient que aquesta decisió política, independentment de les seves bondats i de la raonabilitat de les seves crítiques, segurament no s'hagués pres mai si l'escola concertada, si més no la immensa majoria de l'escola concertada, no vingués oferint ja una sisena hora als seus alumnes. De fet la sisena hora apareix en el bloc del Pacte que, sota l'enunciat un Servei Públic d'Educació —d'altra banda desaparegut de la redacció final de l'Estatut—, tracta bàsicament de l'escola concertada i de la millora del seu finançament. Costa determinar fins a quin punt ambdues mesures tenen vida autònoma o fins a quin punt l'una és la contrapartida de l'altra.

El que sembla clar és que, quan se cerquen solucions per millorar i fer més equitatiu el sistema, els objectius se situen més en com encaixar les mesures en el precari equilibri de les dues xarxes que en els objectius mateixos. L'escull és un model de doble xarxa no prou ben resolt, que ni acaba de ser prou just ni disposa de prou acceptació general perquè promogui potencialitats i no provoqui reserves. Els signants del Pacte semblen haver entès que una hora més de classe a l'escola pública i un significatiu augment del finançament a l'escola concertada permetria igualar ofertes i finançaments, eliminar factors de desigualtat entre les dues xarxes, abaixar barreres econòmiques en la concertada, i, en definitiva, fer més just el sistema; amb aquest disseny les escoles concertades que volguessin integrar-se en el servei públic d'educació ho podrien fer sense esforços addicionals. Els redactors del Pacte estaven mirant cap a aquell sector d'escoles privades que no necessita que la llei ho imposi per entendre que, com està fent el gruix de l'escola pública, ha d'assumir tot tipus d'alumnat, amb la intensitat necessària, per a una major equitat del sistema. El Pacte, però, no sembla tenir solucions per als centres reticents a integrar-se en el servei públic d'educació, ni considera altres

blindatges de les escoles que no siguin només els econòmics, ni apunta propostes a fi que la mala regulació dels processos d'escolarització no agreugi les disfuncions del sistema, ni aporta mesures per assegurar que les contrapartides de la concertació es compleixin, ni diu com, ara sí, assegurarà una gratuïtat que havia d'estar-ho ja d'assegurada³⁰. De fet, el Pacte, a banda de la consolidació de la sisena hora a l'escola pública, i també a la privada concertada, despullat dels seus desideratums i de les seves bones intencions, es pot acabar transformant en un model que sigui essencialment aquest: una millora universal del finançament a l'escola privada concertada que assegurí millor la gratuïtat, siguin quines siguin les condicions socioeconòmiques de la població que escolaritzi; un finançament addicional per aquelles escoles que escolaritzin alumnat amb necessitats educatives especials i que, com el gruix de l'escola pública, participin en la seva distribució equitativa; i, en tot cas, a manca d'altres propostes, el manteniment d'un sistema d'intervenció *light* de l'Administració educativa per assegurar el compliment el model.

LA LLEI D'EDUCACIÓ DE CATALUNYA

El Pacte Nacional per a l'Educació té la vista posada en la futura Llei d'Educació de Catalunya, a la qual fa constants remissions. De la seva banda, el document programàtic de l'Entesa Nacional pel Progrés temporalitza la tramitació i aprovació de la Llei per a tot l'any 2007.

En el moment d'escriure aquesta aportació, encara no es disposa dels primers treballs del que ha de ser la futura Llei d'Educació de Catalunya, però hom ja en parla com qui parla d'una nova gran fita que ens haurà d'impulsar cap endavant. És important, a més a més de pel seu innegable simbolisme, que Catalunya es doti d'una llei d'educació imaginativa i pròpia, que gaudeixi del més ample suport i que, si pot ser, desperti els màxims entusiasmes, però també és important que es faci amb realisme, sabent que

30. Totes les lleis educatives des de la LODE, incloses LOCE i LOE, proclamen taxativament la gratuïtat dels ensenyaments objecte de concert i, en aquesta legislatura, la sentència ferma de la Sala Contenciosa Administrativa del Tribunal Superior de Justícia, de 16 de desembre de 2004, ho recull amb tota claredat.

els sostres d'autogovern avui són uns i no uns altres, que són ben poques les coses que s'hagin de posposar a l'espera de la nova Llei. Les mirades dels actors directes del sistema, com són les mirades del Pacte, s'han de deixar sentir en la nova Llei, però no han de ser les úniques. Una llei de país com aquesta no hauria de ser només una llei de sector.

10 La política educativa a Catalunya vista pels
exconsellers d'Educació

JOAN GUITART AGELL, CONSELLER D'ENSENYAMENT (1980-1988)

No és agosarat afirmar que el sistema educatiu és un dels pilars bàsics de qualsevol país modern. En aquest sentit l'any 1980, quan vaig ser nomenat conseller d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya per part del president Jordi Pujol, al mateix temps que em vaig sentir profundament honorat, vaig sentir un gran respecte per la importància de la tasca que se m'encomanava.

Ha plogut molt des d'aleshores, però haig de confessar que des de llavors l'educació i l'ensenyament han format part, més encara, de les meves obsessions personals.

No m'estendré en aquella època, però sí que vull remarcar-ne alguns aspectes.

En aquells moments el sistema educatiu era certament precari a Catalunya i, malgrat no disposar de competències plenes en aquesta matèria, era del tot necessària una ràpida reacció. D'una banda, calia pal·liar les mancances estructurals, generals a tot l'Estat i potser més acusades a casa nostra, que es devien a un dèficit de places escolars i al fet que algunes de les existents no permetien una escolarització mínimament acceptable. Aquest era el cas, per exemple, de nombroses escoles unitàries.

D'altra banda, teníem la necessitat afegida de la recuperació de l'ús i el coneixement de la llengua catalana, que havia de començar, forçosament, a l'escola.

Durant aquells primers anys de la Generalitat recuperada, va caldre aplicar fonamentalment una política d'organització, de provisió d'infraestructures i de professorat adequat i suficient per garantir l'atenció a les necessitats urgents d'aquell moment.

He volgut fer aquesta introducció perquè crec que en aquells moments es va fer una tasca molt important que va servir per crear les bases mínimes, les tangibles, que permetessin la lògica evolució posterior del sistema educatiu fins al dia d'avui.

Actualment l'escenari és molt diferent i, segurament, per analitzar detalladament la situació del nostre sistema educatiu present caldrà que passin uns quants anys. Amb tot, s'albiren determinats senyals de relaxament que no permeten el cofoisme, ni per part de la classe política ni per part de la societat en general, en la mesura que el sistema educatiu ha de servir al progrés i al desenvolupament del país.

Catalunya ha canviat molt, tant des del punt de vista social com cultural, polític i econòmic. Com a conseqüència de tot plegat, la societat també ha alterat la seva manera de veure les coses, les seves prioritats, en definitiva, la seva escala de valors. Aquests canvis, juntament amb la importància que van adquirint els avenços tecnològics i científics, tenen un efecte en tots els aspectes de la nostra vida. També en l'escola.

És difícil que una societat que ignora, quan no menysté, el valor de l'ètica, la disciplina o el treball sigui capaç de traslladar aquests aspectes als joves. En molts sectors de la nostra societat actual es detecten mancances en aquest sentit i crec que només ens podrem superar si som capaços de retornar a l'escola el seu paper de lloc de treball dels nens i joves, de revalorar el factor de l'esforç com a eina indispensable per a la realització personal. Actualment, la forma en què s'està configurant el culte a la persona, la preeminència de la cultura de l'èxit fàcil i de l'oci constant ens està duent per un camí perillós i no podem ignorar-ho.

Darrerament es parla sovint de la violència en els centres d'ensenyament, de la gradual pèrdua del respecte als mestres. En aquest context, el nen, en general inquiet i observador, rep multitud de missatges que es mouen entre la intolerància, la violència i la frivolitat. Cal que tinguem present que el problema està en tots els camps, escola,

família, mitjans de comunicació, partits polítics, etc., i cal que tots els sectors treballin per superar aquest desconcert general.

Personalment no veig altre camí que recuperar, posant al dia, l'esperit de tants i tants pedagogs catalans compromesos amb el país i amb l'educació. Reprendre el discurs de la riquesa ètica enfront de la despreocupació i l'oportunisme si volem futurs ciutadans actius, amb criteri, compromesos i eficients.

Tanmateix, l'escola ha d'atendre també altres aspectes més pragmàtics. El civisme, la qualitat personal i els coneixements no van separats sinó que es complementen i, si és important que el futur adult comparteixi els valors bàsics, també és necessari que assoleixi determinades habilitats i capacitats formatives i de comunicació.

Són moltes i variades les eines de què disposa actualment la docència. En aquest sentit els potencials de la tecnologia al servei de la pedagogia són gairebé infinits i poden enriquir-la considerablement, però no podem caure en el parany de considerar-la altra cosa que eina de recolzament pedagògic que, a més a més, cal administrar bé perquè sigui útil.

El procés d'implantació de les noves tecnologies és, per les pròpies característiques del sector, ràpid, i la seva evolució constant, i cal que el professorat no s'acomodi. Això requereix un esforç addicional per part dels docents per estar al dia i familiaritzats amb un entorn que l'alumne sol emprar amb gran habilitat. Només un professorat ben preparat i capaç d'aprofitar la capacitat d'estímul de la tecnologia per a les noves generacions podrà ajudar l'alumne a seleccionar i prioritzar una informació que li arriba fragmentada, sense criteri i de forma massiva. Si només ens quedem amb el continent, amb la tècnica i la seva capacitat de seducció, sense lligar-ho amb els conceptes i amb la formació, les noves tecnologies serviran de poc a l'aula.

En aquest sentit, em sembla oportú recordar la teoria de Giovanni Sartori, professor de les universitats de Florència i de Colúmbia, segons la qual l'home s'està transformant d'*Homo Sapiens* en *Homo Videns* a causa de la recepció d'informació i de coneixements a través de la imatge més que a partir de l'abstracció. Diu el professor Sartori que veure les coses no és conèixer-les i hi estic d'acord.

Cal tenir present que aquest esforç addicional, al qual d'alguna manera s'està renunciant a l'escola, que representa conrear la capacitat d'aprendre i entendre conceptes, de raonar per què succeeixen les coses i, fins i tot, quan sigui convenient, de memoritzar, comporta altres mancances induïdes. De fet, la progressiva acomodació més a una metodologia, i de vegades fins i tot a una habilitat, que no pas a una reflexió, ens porta aquell èxit fàcil que comentàvem abans i també dificultats de comprensió i d'expressió.

Tan important com l'anterior em sembla aquest darrer aspecte de l'expressió. Precisament com a conseqüència de l'ús de les noves tecnologies, de l'accés més fàcil a la comunicació global, actualment són més els sistemes de llenguatge que ha d'utilitzar la persona en la seva vida quotidiana. Des del llenguatge en xarxa, fins a escriure una carta, passant pel llenguatge matemàtic o la tan necessària tercera llengua.

En aquest sentit em sembla que aquesta és també una de les grans assignatures pendents —mai més ben dit— del nostre sistema educatiu actual.

Cal posar èmfasi en el llenguatge escrit —català, castellà i anglès—. Sóc un gran defensor de la necessitat d'universalitzar el coneixement de la llengua anglesa entre els nostres nens i joves. Que tots, sigui quin sigui el seu grau de formació final, siguin capaços de relacionar-se en aquesta llengua, però cal començar perquè en siguin en la seva pròpia i, ara per ara, no és el cas.

I no em refereixo únicament a una qüestió de gramàtica o de sintaxi, que també, sinó fonamentalment a la capacitat d'argumentar, de comunicar idees i conceptes. En aquest sentit, el foment de la lectura com a activitat formativa em sembla del tot necessari.

M'agradaria molt que del que he expressat fins ara no se'n deduís que postulo el retorn a formes de pedagogia anteriors. No és el cas. L'evolució de la societat i la tendència de futur apunta a la necessitat de trobar models educatius eficaços que puguin ser flexibles per adaptar-se a la realitat canviant però, alhora, exigents per assolir els estàndards acadèmics més alts.

Com he dit abans, Catalunya ha estat terra de grans pedagogs i mestres, de moviments educatius i d'escoles que han estat exemplars. Estic segur que els mestres d'avui tampoc defugiran responsabilitats.

Però en aquesta empresa els implicats no són únicament els mestres. La família en primer lloc; l'Administració com a garant d'un sistema educatiu adequat també faria bé de considerar amb molta cura les reformes educatives que planteja i amb quina assiduitat ho fa; i, naturalment, tota la comunitat educativa, estan cridats a un exercici individual i de reflexió conjunta. Crec que no podem invocar fórmules secretes o màgiques. El treball i el sentit comú ens han d'orientar vers l'estratègia adequada que posi l'èmfasi en allò que es fa bé—que és molt— i en la correcció o la millora d'aquells aspectes que garanteixin el capital mínim de formació dels nostres joves perquè no vegin frustrades en el futur les seves perspectives personals i professionals.

Els joves d'avui, homes i dones de demà, més tard o més d'hora seran responsables de la política, l'economia, el benestar, la cultura, la ciència, la informació i la formació d'altres joves en un món més global i competitiu. És molt, per tant, el que està en joc i no podem perdre la partida.

JOSEP XAVIER HERNÁNDEZ MORENO, CONSELLER D'ENSENYAMENT (1996-1999)

De manera reiterada des de fa anys es manifesta una clamorosa insatisfacció pels resultats del sistema educatiu i més concretament de l'educació secundària obligatòria, l'ESO. La il·lusió i les esperances que la LOGSE va suposar per a una part important de la societat i del món educatiu, encara que s'ha de recordar que no per part de tothom, s'han anat transformant en desencís i crítiques.

Els últims temps, la percepció i les manifestacions de descontentament han estat creixents o, si més no, més insistents. D'una part, per la cronificació de determinades situacions i d'altra part, molt probablement, per les ràtios que en determinades anàlisis comparatives, com per exemple el tan citat informe PISA, assoleixen els alumnes de Catalunya, ràtios i posició comparatives percebudes com a desfavorables.

Cal continuar reflexionant sobre allò que diuen que va malament, comprovar fins a quin punt i en què va malament, i quines podrien ser algunes línies d'actuació que ajudessin a millorar, encara que només fos en part.

Em centraré en l'ESO i el fracàs escolar. Algunes idees.

Fracàs escolar i “normalitat” estadística

En primer lloc s'ha de dir que la concepció del sistema ja preveu i espera una taxa important de fracàs escolar: els continguts d'aprenentatge i les avaluacions per com-

provar si s'han adquirit o no els coneixements es dissenyen per a que aproximadament un 25% dels alumnes no els superin.

És el dictat metodològic de la famosa campana de Gauss. Explicat de forma simple, segons aquesta hipòtesi bàsica teòrica, les variables directament relacionades amb les capacitats d'adquisició de coneixements, competències i habilitats tendeixen a expressar-se en una població de forma que aproximadament un 50% està al voltant de la mitjana, un 25% està clarament per sota, en el nivell més baix, i un altre 25% se situa per dalt, en el nivell més alt.

Això no hauria de significar, però, que els continguts d'aprenentatge i les competències que es proposen com a bàsiques *per a tothom* en una determinada edat o nivell s'hagin de determinar de forma que la meitat dels alumnes pugui assolir-los amb suficiència, que una quarta part ho faci amb excel·lència i que l'altra quarta part fracassi. El problema és que pensem i decidim sobre la base de la campana de Gauss: si tots els alumnes, o pràcticament tots, són capaços d'acabar el curs o el període del qual es tracti havent-ne adquirit amb suficiència els coneixements i habilitats programats diem que “era pa sucat amb oli” i que el nivell és molt baix. Si pel contrari, només un 50% o un 60% dels alumnes assoleixen un nivell suficient diem que el nivell d'exigència és exagerat. Per a que estigui bé ha de ser que un 25% no arribin, que un 50% ho facin amb algunes fallides i que un 25% ho brodin. Bé, això és el que cerquem i això és el que trobem.

No ha de ser així. Cal determinar quines són les competències bàsiques (bàsiques per seguir aprenent i per al desenvolupament personal, social i laboral). Ja s'han fet coses molt interessants i valuoses en aquesta direcció. El que no s'ha fet és mirar que el nivell exigible en cada moment i edat sigui aquell que possibiliti assolir-les amb un esforç raonable dintre del grup d'edat. De la mateixa manera que la vida fa amb les habilitats per a l'adquisició d'una llengua, per caminar i córrer, o per fer servir les mans a les feines normals i habituals del dia a dia. També aquests sabers i habilitats es distribueixin conforme a la campana de Gauss, però no aprovem nivells de domini, ni proves per avaluar-los, que declarin no aptes per parlar, per caminar o per pelar una poma a la quarta part de la població per la raó que siguin entre el 25% que ho fan pitjor. En tot cas ho fan amb un nivell suficient.

Aquest plantejament no significa que les competències i coneixements bàsics hagin de ser el sostre que s'ofereix a la totalitat dels alumnes; aquest pot ser molt més elevat en consonància amb les possibilitats i interessos de cadascú. El que dic és que no es pot dissenyar el sistema de coneixements, habilitats i avaluacions perquè deixi fora la quarta part dels alumnes i després almar-nos que hi hagi un fracàs escolar elevat.

Fracàs escolar, continguts teóricoabstractes i academicisme

Prop del 30% dels alumnes del sistema educatiu de Catalunya no es graduen en complir els quatre anys d'escolarització a la secundària obligatòria. Uns han de repetir curs i altres, més del 15%, abandonen el sistema educatiu ordinari sense graduar-se.

Si s'analitza la distribució del fracàs escolar a la secundària obligatòria es pot comprovar una molt elevada correlació amb el nivell d'estudis dels pares. Els fills i les filles de pares amb estudis superiors fracassen en menor grau que els fills i les filles de pares amb estudis de nivell primari o inferior. És cert que aquesta correlació també té a veure amb el nivell socioeconòmic, però no és tan accentuada: els fills de la classe empresarial, de comerciants i de professionals autònoms —que també formen part de les classes mitjanes, mitjanes altes i altes, però amb una proporció més baixa de titulats superiors— tenen un major índex de fracàs escolar que els fills dels directius i dels professionals amb titulació universitària.

Els continguts educatius del batxillerat s'orientaven abans i s'orienten ara cap a la universitat. El batxillerat ha estat i és una eina per formar i seleccionar els que aniran a la universitat, els titulats superiors.

Quan es defineixen les matèries i els continguts educatius de l'educació secundària obligatòria és el batxillerat el que es pren com a model. Amb adaptacions, és clar, però és el model de referència. El predomini, per no dir el domini, de la concepció acadèmica i teóricoabstracta dels continguts, més orientats cap al saber abstracte que cap al saber fer, impregnen des del seu naixement la secundària obligatòria. Fins i tot les matèries més instrumentals i bàsiques per a una bona i positiva integració en la vida, com és el

cas de la llengua i de les matemàtiques, són concebudes des d'una concepció teòrica estructuralista, fugint de visions més funcionals i utilitàries. Les metodologies educatives i organitzacionals, més enllà d'un nou lèxic amb pretensions d'induir modernitat i canvi, són essencialment les que eren i són pròpies del batxillerat. Els centres on es cursa la nova secundària obligatòria són també els instituts de batxillerat, decisió que a Catalunya es va prendre amb una rigidesa extrema (intentar una mínima flexibilitat va provocar, en les primeres setmanes del meu caminar com a conseller d'Ensenyament, que es despertessin totes les alarmes interiors i exteriors). I la majoria dels professors són també els del batxillerat.

L'ESO és, doncs, essencialment quelcom que vol preparar per al batxillerat, que és constitueix com a un prebatxillerat o un minibatxillerat. Unes gotes de tecnologia i altres de crèdits d'elecció, amb un pes gairebé nul en l'èxit o el fracàs final, no desvirtuen les afirmacions anteriors. La futura formació professional de grau mitjà, igual que es diu respecte del pilot principal en algunes retransmissions de carreres ciclistes, "ni es veu".

En definitiva el sistema respon a les preferències, necessitats i concepció dels seus creadors. Si es permet l'afirmació, dita amb finalitat explicativa, s'adapta prou bé a les expectatives dels professors respecte al que ha de ser l'educació ideal, la que voldríem pels nostres fills. Com és lògic, de segur que no hi ha hagut cap intencionalitat de signe negatiu a l'hora de concebre el sistema educatiu. És evident, però, que un grup social o cultural determinat té tendència a projectar com a bo, positiu i desitjable per a tothom allò que considera bo, positiu i desitjable per a ell i els seus.

Proposo una investigació. Fer una mostra de persones que es desenvolupen a la seva vida amb un acceptable nivell d'adaptació personal, laboral i social: que són capaços de mantenir-se i subvenir les seves necessitats i les dels seus; que duen a terme una dedicació laboral-professional (lampistes, empleats de banca, taxistes, mecànics, comerciants, agents de vendes, esportistes, cantants, agricultors, cuiners, pintors, sanitaris, enginyers...); gent que paga els seus impostos i compleix amb un nivell adient amb les seves obligacions ciutadanes, que formen part d'associacions, equips i clubs. Apliquem a aquesta mostra unes proves similars a les que avaluen el nivell final per graduar-se a

l'educació secundària obligatòria, i a veure què passa. Pronostico que l'índex de fracàs serà elevat, significativament superior al dels alumnes que acaben l'ESO.

En conclusió: l'ESO persegueix preparar fonamentalment per a la continuïtat en el batxillerat i la universitat. L'ESO no dona resposta adequada i suficient a altres necessitats i aspiracions socials i individuals; no prepara per a la vida; no prepara per a la formació professional; no prepara per a la creació artística. El fracàs a la secundària obligatòria no és necessàriament el fracàs de l'alumne, no és tampoc el fracàs del professorat (si no fos per la dedicació, la professionalitat i el sentit comú de la majoria del professorat el fracàs seria molt més gran). És el fracàs del sistema.

Fracàs escolar i comprensivitat

Per comprensivitat, en la seva concepció més pura, s'entén el sistema educatiu que cerca eliminar les barreres socioeconòmiques que impedeixen o dificulten l'accés i el progrés en l'educació sobre la base d'estructurar el currículum educatiu amb continguts iguals per a tots, amb objectius idèntics, essent tots els alumnes del mateix grup d'edat, compartint la mateixa aula i els mateixos professors i amb una durada global igual per a tots.

L'educació pot ser una eina d'increment de les diferències i les desigualtats socials o un instrument que promou l'eliminació o disminució de les diferències motivades per la pertinença a diferents sectors socioeconòmics. L'educació pot constituir-se així en una barrera que freni o impedeixi el progrés personal i social a aquells que no tenen capacitat econòmica per accedir-hi o ser un element essencial del bon funcionament del anomenat ascensor social.

La LOGSE va portar, entre d'altres, tres canvis importants: primer, l'educació gratuïta i obligatòria es perllonga fins els setze anys; segon, no és un allargament de l'escola primària preexistent sinó que configura una nova etapa educativa: l'educació secundària obligatòria; i tercer, opta per la comprensivitat deixant, no obstant, un espai relativament ampli d'interpretació i concreció d'aquesta.

El Govern de l'Estat va optar en el denominat en aquell moment *territori MEC* per una aplicació estricta de la comprensivitat. Això mateix es va fer a Andalusia. I a Catalunya, on rau un dels col·lectius més actius en el disseny de la reforma educativa. Altres comunitats autònomes, especialment, Galícia, Navarra i Euskadi, van optar, dintre de la LOGSE, per aplicar el principi de comprensivitat d'una forma més flexible.

Des del primer moment la comprensivitat es constitueix en l'element central del debat. És discutida frontalment per aquells que des de posicions ideològiques i/o pedagògiques defensen l'estructuració de l'educació secundària obligatòria en itineraris diferenciats sobre la base de les capacitats i rendiment dels alumnes, i molt especialment en el segon cicle dels catorze als setze anys.

El segon cicle de l'ESO es va implantar amb caràcter general a Catalunya l'any 1998. Han transcorregut prop de deu anys i, en general, hi ha la conclusió que el sistema, tal com està concebut, no funciona malgrat la proliferació de mecanismes de correcció: les adaptacions curriculars, els grups de diversificació, els grups de compensació, etc. Uns, totalment en contra, proposen com s'ha dit la instauració en el segon cicle de l'ESO d'itineraris clarament diferenciats per capacitats i rendiment. Altres, malgrat haver estat a l'inici partidaris d'una comprensivitat estricta, proposen alternatives més flexibles i obertes però que són clarament una reforma d'allò fins ara existent.

A Catalunya, generalment parlant, es continua com al principi amb posicions molt tancades i contraposades: uns, segurament minoria però amb un gran poder en la pedagogia oficial i en els mitjans de comunicació, aferrissadament partidaris del manteniment a ultrança del principi; i altres, també minoria, no menys aferrissadament disposats a canviar-lo radicalment. Al mig la confusió i el "a veure com ens en sortim".

Al meu criteri, el fracàs, relatiu però important, de la comprensivitat tal com ha estat aplicada, és conseqüència de la conjunció d'una sèrie de fets o factors que analitzo breument tot seguit.

El primer és que hi ha una certa confusió ideològica entre igualtat d'oportunitats i igualtat de resultats. La noble i compartible aspiració a l'eliminació de les desigualtats

injustes ha comportat i encara comporta la desviació cap a una pretensió igualitària que no només oblida sinó que de vegades veu malament l'existència de diferències que no són més que l'expressió de la riquesa, la variabilitat i la llibertat dels éssers i grups humans. Sembla mentida que això passi amb tanta força a Catalunya, tan conscient i tan justament reivindicadora del seu ésser diferencial.

El segon factor és que la comprensivitat és molt més difícil d'aplicar quan és més necessària, o sigui quan hi ha més diferències. Cal tenir en compte que l'edat comporta un increment de les diferències individuals, especialment intens en la pubertat i l'adolescència, les edats de l'ESO. Observeu com la comprensivitat no planteja ni de lluny problemes similars en el primer cicle de l'educació primària. D'altra banda des de la concepció de l'ESO, a finals dels anys vuitanta, o des de l'inici de la seva aplicació generalitzada, a mitjan anys noranta, a Catalunya les diferències socioeconòmiques i culturals, i del nivell del domini dels coneixements i habilitats bàsiques per progressar en el sistema educatiu, no només no han disminuït sinó que s'han incrementat notablement per la banda més baixa.

El tercer factor és que la comprensivitat es fa més difícil, i segurament menys desitjable, quan s'incrementa el nivell de complexitat i d'especialització dels coneixements i habilitats. No tots volem ni podem ser enginyers de camins, ni esportistes d'elit, ni cantants, ni monitors d'esquí, ni fusters, ni artistes de circ. La comprensivitat té sentit en l'adquisició i el domini dels coneixements i competències bàsiques. Com s'ha dit anteriorment, els coneixements, habilitats i objectius de l'ESO, sobretot en el segon cicle, són predominantment teóricoabstractes i acadèmics i escassament funcionals, allunyats de la realitat personal i social i dels interessos i aspiracions d'una part progressivament major dels alumnes. La comprensivitat aplicada tal com s'aplica comporta que uns no arribin, o se'ls faci arribar a base d'adequacions curriculars (de baixar el nivell d'exigència), sense per altra part treballar tant com caldria les competències bàsiques i els continguts funcionals, i que altres siguin frenats. La conjunció de diferències més continguts teóricoabstractes, i academicisme més comprensivitat estricta aconsegueix l'efecte contrari al desitjat: el progrés insuficient d'uns, que denominem fracassats escolars, i el progrés insuficients d'altres, dels que diem que han obtingut en els informes PISA unes puntuacions per sota d'allà on ens hauria agradat estar situats.

Fracàs escolar en un sistema detallista i rígid: tot lligat i ben lligat

En general els sistemes educatius europeus, i d'una forma més concreta el català, es continuen organitzant bàsicament igual que en finalitzar el primer terç del passat segle xx. El model, evolució del taylorisme, continua sent present en el món educatiu gairebé vuitanta anys després: un sistema uniforme, estàndard, invariable, d'organitzar la producció.

Un metge, un constructor, un fotògraf o un obrer metal·lúrgic dels anys trenta trasplantats al seu univers professional d'avui tindrien dificultats greus, sinó impossibilitat, d'integrar-se mínimament. Fray Luis de León podria tornar avui a l'aula d'un institut i començar la classe dient un altre cop "como decíamos ayer...". L'ambient de l'aula, la naturalesa expressiva i formal de les relacions alumne-professor sí que han canviat notablement i és de suposar que això seria una sorpresa considerable per a ell. L'estructuració, però, de l'aprenentatge en un grup classe i en unitats temporals d'una hora de durada seria bàsicament la mateixa i, amb altres moltes coses, tindria segurament una impressió de "dejà vu".

El desplegament de la reforma educativa i, posteriorment, les teories pedagògiques dominants d'una banda i els partits o moviments polítics amb poder d'altra, han descobert en el diari oficial l'instrument per fer triomfar i imposar les seves concepcions i idees. El detallisme més exagerat i la pretensió de regular-ho tot omple el diari oficial de pàgines i pàgines de decrets i decrets on tot s'ha previst. En cap altra activitat la pretensió reguladora assoleix un nivell tan alt i això que vivim temps d'inflació normativa.

Les grans figures del passat de la pedagogia catalana ho tindrien avui molt difícil per fer el que van fer sense caure en la il·legalitat més escandalosa: com podria ara Pere Vergés fer realitat la innovadora i magnífica experiència que va ser l'Escola del Mar? Els continguts, la temporalització de les matèries, els superdetallats objectius educatius, el calendari escolar, l'horari, la constitució del grup classe, l'organització del centre, etcètera, són essencialment uniformes per a tots. Si això fos així en aspectes realment bàsics i essencials podria ser desitjable. Però la regulació que s'ha imposat, hipercen-

tralista, hiperuniformitzadora i hiperdetallada, malgrat les anomenades adaptacions curriculars, sempre molt limitades, no deixa espai perquè el sistema, en la seva variabilitat, trobi camins diversos d'evolució i millora.

I quina és la solució, doncs?

Els problemes de l'educació són diversos, les necessitats i aspiracions educatives, més enllà de les bàsiques, són també diverses, les ideologies ho són així mateix i la pedagogia no és pas una ciència unívoca. Així que *la solució* no hi és. Precisament d'aquesta pretensió d'uns i d'altres de tenir *la solució* de l'educació venen molts dels seus problemes.

El camí per millorar l'educació, i més concretament l'educació secundària obligatòria que és a la que m'he cenyit, ha de ser més aviat un altre. Ha de ser un camí que obri camins i no que els tanqui. Algunes idees sense ànim d'exhaurir el tema:

Primer de tot, no “neurotitzar”, no dramatitzar, la situació.

Segon, dissenyar el sistema de manera que obri a tothom totes les possibilitats i que no n'expulsi molts ja des de la seva concepció inicial (NO a la campana de Gauss).

Tercer, que els coneixements, competències i habilitats troncats siguin molt més funcionals, més concrets, més manipulatius, més orientats a la vida personal, social, cultural i professional en general.

Quart, que els grups classe puguin configurar-se d'una forma més diferenciada, sobretot en el segon cicle, per adaptar-se més a les diferències individuals. Amb una triple condició: no a l'establiment d'un nombre predeterminat de diferents itineraris; que l'adscripció a un grup classe sigui decidida pels pares o tutors de l'alumne i no pel centre, i que el rendiment educatiu assolit en finalitzar l'educació secundària obligatòria no impossibiliti l'accés als altres nivells no obligatoris (cosa impossible amb la legislació educativa en vigor).

Cinquè, més modèstia reguladora: que la llei i els reglaments es limitin als aspectes essencials i bàsics. Obrir i descentralitzar l'organització i la gestió educativa, de forma que dintre d'un marc normatiu més ampli puguin emergir innovacions organitzacionals i educatives.

**CARME-LAURA GIL MIRÓ,
CONSELLERA D'ENSENYAMENT (1999-2003)**

L'educació és com un llibre que permet moltes lectures, aquest article en reproduïx la meua personal, professional i política focalitzada en tres angles de la seva calidoscòpica complexitat.

El sistema educatiu català té defectes anàlegs als que tenen gran part dels sistemes europeus. Pateix del mal de l'acomodament, de la manca de flexibilitat per adequar-se a la nova societat catalana que, com les de totes les nacions occidentals, és diferent econòmicament, cultural i política de la de l'últim quart del segle xx. La magnitud del canvi és gran, visible. Poc s'assembla la societat catalana d'avui a la de fa deu anys. En el curt període transcorregut entre els anys 2000 i 2006, la societat catalana ha incrementat la seva població en gairebé un milió de persones emigrades de països estrangers, amb cultures i llengües diferents que avui formen part de la comunitat i llurs fills i filles són a les escoles. Síntomes de crisi afecten el sistema del benestar aconseguit. Per primer cop a la història part important dels joves no poden superar ni igualar el benestar assolit per la generació que els va precedir. Les noves tecnologies de la comunicació i la informació són eines quotidianes. La globalització ha fet el món petit. Els valors individuals se superposen als col·lectius, els materials als humanistes. Hom viu en el postmodernisme, la negació de la política, l'oblit de l'ahir, la manca de projecció al futur, el risc i la incertesa.

L'escola es troba en el centre d'aquesta societat nova que es modifica permanentment, la institució es manté ferma com el lloc de conservació del passat i de formació de la

nova ciutadania, una tasca sincrètica per a la consecució de la qual no hi ha criteris dictats ni consensuats socialment perquè no hi ha l'imprescindible projecte de construcció de la Catalunya de la societat del coneixement, de la nova identitat nacional catalana del nou segle.

La desafecció social vers l'educació escolar i la indiferència vers l'exclusió

L'educació acadèmica, institucionalitzada, s'ha convertit en un àmbit banal que forma part del paisatge social com ho fa un carrer o un edifici conegut. És un pilar del benestar diluït, un dret poc preuat, és quelcom ordinari, repetit, obligat que ha perdut la consideració de bé social, no és el tresor desitjat que construeix la riquesa personal i col·lectiva. Ha perdut el seu valor màgic, la possibilitat de superar-ho tot, ja no és el símbol ni la via d'emancipació.

La societat no participa activament de la funció educadora, la família se n'allunya, l'educació és només funció de l'escola. I l'escola, desorientada, sola, reproduïx rutines d'ahir, modifica aparences i conserva zelosament els continguts tradicionals; és al seu si on es constata amb més profunditat aquella crisi. Els fracassos de les repetides reformes, l'immobilisme de les estructures, el rebuig al conflicte, s'emascaren amb la presentació per part del Govern del projecte educatiu polític reduït a xifres pressupostàries, sense ànima, sense radicalitat.

La part superficial de l'educació, l'escolarització, s'identifica amb la seva funció social. La complexitat del creixement, d'ordre quantitatiu, se superposa a la complexitat qualitativa: xifres pressupostàries, increment de professorat, d'edificis, etc., redueixen la perspectiva educativa a una descripció estaticoeconòmica i empobreixen la seva essència politicosocial. No hem introduït dins de l'imaginari social els valors del coneixement, de l'educació com a eina de formació permanent de tota la vida. No hem fet amb prou convenciment el discurs públic, polític, de la rellevància del saber com a garantia del futur personal i col·lectiu; no hem sabut transmetre la necessitat de ser competents abans de ser competitius. El discurs econòmic ha substituït l'humanista i

ha creat un buit desorientador. El món del treball ha anat exigint més qualificació, més competència sense un retorn gratificant, el que ha decebut i allunyat les generacions joves de la consideració del valor-treball i del valor del coneixement. El gran canvi i la immòbil perspectiva han dut la desafecció de la societat vers l'educació no només escolar, sinó la familiar, la de l'entorn, la dels mitjans de comunicació.

Mentre, l'estructura educativa ha seguit reproduint les “classes” socioculturals d'ahir, l'alumne amb menys recursos familiars econòmics i culturals —identificat amb l'alumnat estranger— té més probabilitats de sofrir el “fracàs” escolar, de no finalitzar l'educació obligatòria o de no adquirir-hi els sabers bàsics. Aquesta exclusió del coneixement fonamental és la porta de l'exclusió del treball qualificat i sovint i malauradament de l'exclusió social. I davant d'aquest fet la societat es mostra indiferent.

Fins a l'any 1990 una línia divisòria va marcar la societat catalana, eco de l'espanyola, allunyada de l'Europa desenvolupada, que va construir una societat de classes, definida pel nivell d'educació, que va tenir durant anys la seva imatge en la frase: “estudies o treballes?” i va consolidar un imaginari social que avui perdura en el batxillerat com a signe de l'èxit escolar i la formació professional com a lloc del fracàs. Quan es va promulgar la LOGSE l'any 1990, amb un diferit calendari d'aplicació, l'imaginari socioeducatiu no va canviar, l'Administració no va aconseguir introduir el canvi en la societat educativa ni en la societat en general. No vam explicar prou ni al professorat ni a les famílies ni a la societat catalana quelcom definitori, el significat del concepte “educació obligatòria”. Que les famílies no només tenen l'obligació de dur a l'escola el seu fill o filla fins als setze anys sinó de participar obligatòriament de l'educació de llurs fills, que el professorat ha de garantir que la finalitat de l'educació d'aquella etapa sigui aconseguida per tot l'alumnat i que l'Administració educativa ha de posar els recursos adients i ser garant del compliment d'aquell dret i deure. I que tota la societat en el seu conjunt, en tots els seus àmbits, ha d'adherir-se activament en la consecució de les finalitats de l'educació obligatòria, que són el fonament primordial de la consecució d'una societat justa, culta, educada, lliure i cohesionada. La LOE, promulgada l'any 2006, manté la concepció espanyola tradicional del que és l'educació universal i no respon ni en la forma ni en l'esperit a la finalitat que tota la població escolar assoleixi les competències bàsiques, el fonament de la seva formació i creixença personal i professional.

És aquest un gran dèficit que invalida l'objectiu i pretensió de construir una societat sense exclusions, una societat nova, la pròpia del segle XXI i que ha dut la comunitat educativa i la cívica a contemplar el fracàs escolar i l'exclusió del coneixement no només amb indiferència sinó a considerar-los inevitables.

Cal refermar en l'imaginari social com una força estructurant el prestigi de l'educació, el saber, l'escola, el professorat. Cal reinventar i reivindicar el valor de l'educació i, en especial, el significat de la seva obligatorietat. Cal inserir en el més profund del servei educatiu el que es va iniciar l'any 2000, la concepció de les competències bàsiques, els sabers fonamentals, i és necessari rebutjar que el fracàs escolar és inevitable, decidint políticament i social que cap alumne pot abandonar l'escola sense haver adquirit els sabers primordials. És aquest el gran objectiu i la gran conquesta social. És una comesa urgent.

L'immobilisme de l'organització del sistema educatiu

Catalunya només té un punt compartit amb les nacions amb estat propi: una màquina administrativa pública eficaç. En l'àmbit de l'Administració educativa catalana, la màquina burocràtica pot funcionar sense govern, és "el gran mamut". Això implica que no té una estructura dinàmica, adaptable als canvis; pateix com tota màquina potent però antiga d'una mena d'oxidació que la corromp, com tot sistema administratiu immobilista, sense una direcció política convincent, a poc a poc és atacada pel mal de la gangrena burocràtica.

La màquina treballa ara per a una sola finalitat, "l'inici de curs", que comença any rere any satisfactòriament, malgrat desajustaments més o menys publicitats segons la conjuntura ambiental. És un objectiu important però mecànic, l'educació requereix ànima, exigeix directrius clares de futur. El dèficit d'avui és l'immobilisme, la manca de projecte, la incapacitat d'adaptació a les necessitats de la nova societat, la de donar obertament i sense recança als centres educatius autonomia, plena responsabilitat, direcció forta, autoritat recolzada per l'Administració. Durant els vuitanta i noranta la paraula fetitxe va ser la *participació*, mai instal·lada del tot a la pràctica

escolar; avui és necessàriament *autonomia* el concepte clau que massa tímidament s'introdueix al sistema.

L'any 2000 es va dibuixar aquest nou camí. De manera discreta potser però rellevant i trencadora, iniciava el canvi substancial l'organització educativa per produir una transformació sensible, en realitat, l'única possible: trencar l'immobilisme de l'Administració, flexibilitzar-la, donar confiança al professorat, cercar la diferència, estimular innovacions, conferir l'autoritat necessària a la direcció, redefinir el perfil del professorat, consolidar el treball d'equip per assolir els objectius d'un projecte de centre. Set anys després el canvi és monòton, ha estat engolit per la gran màquina, obligat a adaptar-s'hi. No és radical, ha perdut l'ànima.

És necessari i urgent omplir el buit deixat per l'abandonament i la crisi de l'autoritat del professorat i de la institució escolar. Res no serà simple, la complexitat del canvi obliga a construir peces noves i a disposar d'oli nou per al difícil objectiu de fer plàstic i flexible l'engranatge de la dura màquina i posar-la al seu servei, també al de la quotidianitat i l'autonomia de cada centre. La qualitat i responsabilitat provada de la direcció de les escoles fonamenta el seu dret a autogovernar-se i a tenir l'autonomia àmplia i suficient per a la gestió econòmica, administrativa i pedagògica i a disposar de capacitat real per elegir el professorat i personal no docent, d'acord amb els criteris i principis establerts per l'Administració. Cal conjugar definitivament l'eficàcia de l'organització administrativa amb l'autonomia del centre educatiu i cal fer d'aquesta el signe i eina d'un projecte educatiu nou, d'una escola nova, d'un nou model de ciutadà i de societat.

És bo de recordar que tot el que ha de durar ha de canviar.

La manca de definició de la funció docent i la formació del professorat

El professorat és l'element protagonista de l'educació, l'actor que en suporta tot el pes i l'entera responsabilitat, i paradoxalment l'element primordial es troba sol i des-

orientat. La fatiga del professorat és gran. Canvis de legislació, diversitat inabastable i desconeguda a l'aula, els pares i mares són uns altres, l'alumnat també, la videoconsola és a casa, "google" és la nova enciclopèdia. La llibertat d'acció de nens i joves és una altra, la relació entre pares i fills també. I l'escola segueix sent en els seus fonaments la mateixa institució: el currículum és el mateix de fa molts anys, els seus continguts són els mateixos —allò nou s'ha afegit al vell—, l'avaluació del progrés escolar de l'alumnat continua considerant-lo desdoblant en tantes parts com matèries avaluable i no com un tot, la concepció espacial de l'aula és inflexible, la divisió entre "bons" i "mals" alumnes segueix invariable... i els estudis universitaris que han format el professorat són els de sempre, vells, caducs, aliens a les transformacions socials. El món exterior ha canviat, el professorat-ciudadà també, però el professional és el mateix, sense la formació adequada, un docent del segle xx que ha de formar persones, ciutadans que viuran i treballaran en un segle diferent, el del coneixement, el del segle XXI.

El Govern en no construir un projecte educatiu en què es fonamentin les aspiracions, les il·lusions del futur social no pot definir què és l'educació i què significa educar. I l'educació, la funció docent, té avui el color de l'anacronia; l'educador inevitablement segueix ancorat en l'escola que el va educar, en el mestre, el professorat que li va obrir una finestra diferent en una època viscuda. No hi ha, mai no hi ha hagut, un model de mestre. Hi ha hagut, i hi ha ara, mestres modèlics, autodidactes, intuïtius. El professorat català té una qualitat contrastada que ha conformat en l'últim quart del segle passat una època brillant, mètodes revolucionaris de l'aprenentatge i ensenyament que foren models coneguts, validats i adoptats arreu, però avui la formació inicial dels mestres no dóna respostes ni recursos per educar en la nova aula que ja no és ni blancocèntrica ni monocultural, sinó multicolor, multicultural i multilingüe. La realitat de l'aula no ha entrat a la Universitat. Aquest dèficit és estentori en la inexistent formació del professorat de l'ensenyament secundari que, per la concepció del mateix sistema, mai no ha estat educador com el de l'ensenyament primari sinó instructor d'una matèria; s'ha de formar autònomament amb l'exercici mateix de la professió, hi arriba duent com a bagatge la seva pròpia experiència viscuda com alumne i un imaginari vocacional que xoca amb una realitat desconeguda. Ja no és condició suficient la competència, ja no és condició suficient ésser excel·lent en una matèria com abans ho havia estat. Cal molt i molt divers: ensenyar, educar, ajudar, administrar, formar, construir. Una

tasca dura, de gran complexitat i dificultat per al docent que segueix sent la substància del fet educatiu, l'artista necessari. Educar elits és enormement fàcil, educar tota la població és enormement difícil.

La identitat del mestre es mou entre tensions, les externes al sistema derivades del nou tipus de societat en què els valors emergents són els del mercat i l'aparent allunyament d'aquells de l'educació i, dins de l'escola, la transformació radical del concepte de professor i professora en el d'educador i educadora en tota la seva extensió.

El mestre ja no és la unitat bàsica del sistema educatiu, ara ho és l'escola. El món exterior a l'escola s'ha modificat profundament i el món escolar segueix sent el mateix dels anys setanta.

La dissonància grinyola. Cal definir amb radicalitat el concepte d'*educació*, el d'*educació obligatòria*, el de *servei públic*, el de *funció docent*, el d'*avaluació pública del sistema educatiu* i el model de societat que es vol construir i cal que la Universitat, la institució que forma els intel·lectuals del nostre país i entre ells el nostre professorat, es posi al servei d'aquest futur. I el Govern ha de donar criteris, aplicar els recursos adients, recolzar, confiar en la tasca del personal docent i dissenyar-ne la seva progressió professional i gratificació social.

Res no es pot resoldre immediatament. Si això fos possible els dèficits enunciats no serien reals. Els dèficits no són mancances del sistema, són necessitats urgents a què cal donar resposta dins d'un programa global de canvi i modernitat.

El futur exigeix canvis radicals i aquests només són possibles en un nou escenari conceptual, sense ambigüitats, amb la construcció d'un projecte socioeducatiu genuí, estructurant un model de societat catalana moderna, competent, cohesionada, sense exclusions del saber, un projecte nacional, identitari a què s'adhereixi solidàriament la comunitat educativa i tota la societat.

Una pregunta crucial per a la pervivència de la cultura i identitat catalana m'ha rosegat des de l'any 1980, l'any de la promulgació del Reial Decret de transferències educatives

a la Generalitat, i ara, a l'any 2007, començat el segle XXI, n'és peremptòria la resposta: quin paper té l'escola, l'educació, en la pervivència sòlida de la identitat col·lectiva? És catalana l'escola de Catalunya? És nacional?

Gairebé trenta anys d'autogovern no han estat temps suficient per esborrar els efectes de la subordinació de la llengua i cultura catalanes a l'espanyola i la invisibilitat de la nació i cultura pròpia. S'ha avançat en àmbits no polítics, com el de la pedagogia i la didàctica, des de la catalanitat en la major part de casos. Es va admirar la pedagogia catalana arreu i es va identificar l'escola innovadora com a catalana, però no era escola nacional i no ho és encara avui en l'extensió conceptual, política i afectiva de la paraula. No ha estat possible. No hem pogut construir un projecte socioeducatiu genuí que estructurés fortament la identitat col·lectiva.

Política i educació és un binomi indissociable. No hi ha projecte educatiu, ja sigui individual o col·lectiu, que no expressi necessàriament una posició ideològica, un posicionament polític, fins i tot quan s'autoqualifica com apolítica. Res no hi ha d'apolític o neutre en l'acció o teoria educativa ja que el simple fet d'ésser constituït el sistema d'una manera determinada, d'emprar o imposar uns determinats mètodes, de formalitzar un currículum, d'avaluar l'alumnat... suposa haver fet una elecció, haver fet una tria deliberada entre diverses opcions; implica tenir un model d'alumne, un model de ciutadà i ciutadana, és a dir, un model de societat. Un projecte educatiu veritable és la traducció d'una visió del món i alhora el projecte de construcció de la societat desitjada, justa o sense equitat, inclusiva o amb exclusions, culta o elitista...

En l'ampli espectre social l'educació és una funció política: l'aposta i també l'eina d'una política. Tots els estats ho saben, tots els governs. Aquesta és la raó per la qual els diferents governs espanyols, de dreta, esquerra, PP, PSOE han coartat les expectatives de Catalunya de tenir el seu model educatiu propi, la seva concepció i valor de l'educació com a motor de construcció social. I és també la raó per la qual la història de l'educació espanyola contemporània és la història de la frustració de Catalunya.

Els governs espanyols han projectat explícitament en tota la seva acció política una visió essencialista d'Espanya que no és la d'un territori sinó d'un estil de vida, una cultura,

una història, i especialment ho han fet en l'àmbit polític per excel·lència, l'educació, que malgrat no tenir fronteres és el territori per a la identitat. Les lleis espanyoles d'educació pretenen construir a través d'aquesta la identitat espanyola.

El Govern català no té les eines legals per configurar un model educatiu propi per a la societat catalana, està supeditat a aplicar de manera idèntica els elements substancials de lleis emanades del Govern espanyol. La Constitució Espanyola obria altres possibilitats però la concreció feta pels partits espanyols PSOE i PP, la van convertir en un instrument de la política uninacional en detriment de les necessitats i ambicions legítimes de les nacions. Va ser decebedor abans i ho ha tornat a ser recentment que el Govern espanyol socialista en el conflicte entre nacions es decantés per la supremacia de la nació espanyola i la seva unitat monolítica en concepte i forma.

Per aquesta raó des de l'any 1980 va caldre aprofitar els intersticis que deixaven les lleis, els silencis existents, per innovar, si no canviar, aspectes organitzatius, didàctics i mantenir viu el discurs que obrís en algun moment el camí propi, original.

Aquesta ambició i aquest discurs han fet creure que Catalunya és dins d'una bombolla, inestable i amb turbulències, però autònoma. És un emmirallament: el nostre país no té, no ha tingut, tardarà a tenir un sistema educatiu propi, la gestió del sistema és catalana però el sistema és espanyol, uniforme i anacrònic. Això no obstant, en el centre del conjunt hi ha un pinyol dur, fet d'esperança i voluntat, que apunta el perfil genuí, els lligams amb el futur sistema educatiu propi nacional.

El projecte educatiu català només pot ser nacional, per ambició i per necessitat, ja que ofereix a la societat la solidaritat perdurable per assolir la igualtat i eradicar l'exclusió, l'únic ideari sòlid i eficaç contra la desigualtat social i la pobresa. Cal fer partícip a la societat catalana de la gran aventura del saber, mostrar-li la seva riquesa, demostrar amb fets que el projecte educatiu nacional és l'assegurança de la cohesió col·lectiva i l'instrument de la integració social. Cal que el nostre professorat i les famílies se'n facin còmplices i protagonistes. Cal que la societat sencera cregui que és aquesta la gran oportunitat de creixement, de llibertat, de solidaritat, de riquesa.

El futur requereix coratge, decisió i identitat. El projecte educatiu és l'oportunitat, no n'hi ha d'altra, per consolidar el canvi social i restaurar una vida col·lectiva pròpia, catalana. Cal construir la societat competent, justa, culta, rica, cohesionada, sense exclusions, solidària, participativa i vivint la seva identitat nacional. Com fer-ho? Amb una genuïna Llei catalana d'educació, ambició intel·ligent, voluntat i coratge, consens polític i social, recursos econòmics adients i una goma d'esborrar per eliminar desencerts.

MARTA CID PAÑELLA, CONSELLERA D'EDUCACIÓ (2004-2006)

Quan Esquerra va assumir la responsabilitat de dirigir la política educativa del nostre país, a final del 2003, va trobar el sistema educatiu en una situació de greus dèficits estructurals, resultat de vint-i-tres anys de govern conservador.

Durant un període tan dilatat de successius governs conservadors s'havien anat fent algunes coses, si bé en els darrers anys no s'havia donat una resposta clara als nous reptes que plantejaven els canvis profunds que durant l'última dècada del segle xx s'havien produït en la societat catalana. Un retrocés en la inversió global en educació, especialment al sector públic; un clar favoritisme envers el sector privat; un menyspreu paternalista dels professionals; l'absència de mesures per a la integració equitativa de la immigració, la supeditació a les propostes més reaccionàries del Partit Popular (plasmades a la LOCE), etc., eren alguns dels aspectes més crítics de la política educativa seguida pels governs anteriors i que havien arraconat l'educació a un lloc secundari de l'acció política.

Calia introduir un ampli conjunt de mesures que fessin possibles els canvis estructurals necessaris per situar el nostre sistema en condicions per donar resposta als nous reptes socials i educatius. Des de la certesa que els canvis en l'àmbit educatiu no donen mai fruits immediatament sinó en el mitjà i llarg termini, s'havien de posar els fonaments d'un canvi profund i en una situació com l'actual de canvis accelerats en tots els àmbits de la vida social i econòmica, tornar a fer del sistema educatiu català un instrument poderós i eficaç per a la igualtat d'oportunitats, la integració i la cohesió social. Calia, doncs, una política orientada no sols a dotar de més recursos el sistema

educatiu, sinó també adreçada a situar l'educació en el primer pla de l'acció política i social. O expressat en altres paraules, tornar a fer de l'educació un dels eixos centrals d'una política d'esquerres i de construcció nacional.

Els principals reptes educatius que ha d'enfrontar avui la societat catalana no són gaire diferents dels que tenia tres anys enrere. Avui encara, com han destacat sovint diversos estudis, el sistema educatiu català pateix una distribució de recursos desigual, amb unes clares desigualtats en accés a l'educació, en les condicions d'escolarització i en els resultats, arrossegant les conseqüències de molts anys d'una molt baixa inversió de recursos públics que no es corresponia ni amb el nostre desenvolupament econòmic ni amb els nivells assolits pels països del nostre entorn europeu; una escassa resposta social i escolar al repte de la immigració i uns nivells baixos d'assoliment d'èxit escolar i d'escolarització postobligatòria. De fet, aquests tres dèficits tenen una clara concatenació entre si, de manera que no és possible fer actuacions que en pal·liïn un, sense afectar els altres.

En bona part, l'obra de govern d'Esquerra Republicana al capdavant del Departament d'Educació es va centrar en una actuació que posés les bases, no solament per apaivagar aquests dèficits, sinó per disposar a mitjà termini d'un sistema educatiu equitatiu i de qualitat, capaç d'afrontar els nous reptes que l'educació catalana té plantejats en aquest començament de segle XXI. Això, però, no era ni és possible sense un molt ampli compromís social i polític, que situï l'objectiu d'una educació de qualitat per a tothom com un gran objectiu de país, i que doti el nostre sistema educatiu de l'estabilitat i la confiança necessàries.

El Pacte Nacional per a l'Educació ha estat l'expressió d'aquest consens entre els diferents sectors i agents de la comunitat educativa i social i és, alhora, l'instrument per fer-ho possible. El seu desplegament decidit i sostingut és la garantia per avançar en les solucions que els dèficits apuntats requereixen i que tot just vam iniciar.

Així, doncs, i centrant-nos en aquests tres dèficits, n'apuntarem les causes i les possibles solucions, com també algunes estratègies polítiques que creiem del tot necessàries per poder-hi posar remei.

1. Un sistema amb una desigual distribució de recursos. El sistema educatiu de Catalunya està format per una doble xarxa de centres, uns de titularitat pública (municipal o de la Generalitat) i d'altres de titularitat privada, la majoria dels quals són centres concertats. Gairebé el 99 % dels centres són sostinguts amb fons públics. Tanmateix, aquesta doble xarxa escolaritza de manera diferent els sectors socials catalans: mentre que, per exemple, la immigració es troba majoritàriament en el sector públic (aproximadament un 80 %), l'alumnat de classe mitjana i alta, sobretot en les grans ciutats, es concentra en els centres privats concertats. Aquesta situació, que és resultat dels dèficits crònics d'inversió pública per part de l'Estat a Catalunya, ha tingut i encara té conseqüències ben greus i no havia estat corregida fins ara amb cap mesura de caràcter estructural. A més, el debat *públic-privat* ha generat històricament un posicionament sovint estèril entre diferents sectors educatius. Ens vam proposar, i vam assolir, una fita històrica en aquest punt: la signatura del Pacte Nacional per a l'Educació (PNE). Amb el PNE es pretenen una sèrie de canvis estructurals, que podem resumir en els cinc següents:

- a) Resoldre les disfuncions que genera la doble xarxa d'oferta educativa mitjançant el Servei Públic Educatiu i millorar els recursos i el funcionament dels centres públics.
- b) Garantir una distribució més equilibrada de tot l'alumnat.
- c) Donar més reconeixement social al professorat.
- d) Promoure més implicació i la col·laboració mútua de les famílies.
- e) Fixar mecanismes estables de planificació conjunta i coresponsabilitat dels municipis en educació.

El desplegament del Pacte, doncs, hauria de permetre posar les bases per a una correcció del primer dèficit i aconseguir una distribució de recursos per a l'educació més justa i equitativa. Tanmateix, aquest acord necessita un increment substancial del finançament de l'educació. Per això, el Pacte comportava un compromís pressupostari de 1.197,5 milions d'euros.

No cal dir que el Pacte té més valor afegit que el simple augment de recursos (tot i no ser menor): pot dotar Catalunya d'un sistema més estable, més adequat a les ne-

cessitats educatives d'avui, de més qualitat i, al capdavant, més equitatiu. Per reforçar les mesures del Pacte, però, caldria seguir-ne l'estela i, a més de desplegar-lo sense escatimar-hi recursos i amb el mateix clima de diàleg. Caldria elaborar amb àmplia participació la Llei d'Educació de Catalunya, tal com ja es deia al text del PNE, de manera que es donés estabilitat definitiva al nostre sistema, a més de fixar els altres objectius del Pacte que hem esmentat: participació dels ajuntaments, implicació i compromís de les famílies, reconeixement social del professorat i creació del Servei d'Educació de Catalunya.

2. Un sistema amb un escàs nivell de resposta social i escolar al repte de la immigració. Els sistemes educatius, com a part del sistema social, són una peça clau per a la cohesió social. I avui, a Catalunya com a molts altres països del nostre entorn, la cohesió futura de la societat es juga en bona part a les aules escolars. Sovint s'ha dit que “un euro invertit a l'escola avui són milers d'euros estalviats en serveis socials i en mossos d'esquadra demà”. L'escola a Catalunya té un paper importantíssim en aquest sentit: facilita des de l'acollida afectiva, fins a l'aprenentatge de la llengua i la cultura del país; ajuda com poques institucions socials a la integració i afavoreix la interrelació entre ciutadans i ciutadanes del futur, de manera que és la millor garantia de cohesió de la societat catalana.

Però l'escola no podia deixar sola en aquesta tasca. I l'any 2003 el sistema educatiu de Catalunya no tenia les eines adequades, es trobava absolutament sol davant d'aquest repte i, a més, no semblava que aquest fos un punt important en l'agenda dels responsables del nostre sistema educatiu. Els escassos recursos assignats així ho indicaven més enllà de discursos i de crides a la integració i a la feina ben feta.

Es va traçar un pla d'actuació nítid i rigorós, que ha estat objecte de lloances fins i tot per part dels mateixos partits polítics de l'oposició (des del moment que reclamen més aules d'acollida, per exemple). Aquest pla, conegut com a Pla LIC o Pla per a la llengua, la interculturalitat i la cohesió social, proposa un espai d'acollida i d'aprenentatge dels aspectes comunicacionals bàsics (llengua, sobretot), que seria l'aula d'acollida; la creació d'entorns escolars no segregadors dins de cada centre (amb la noció clara de centre acollidor); i reclama el concurs de tota la societat mitjançant els plans educatius

d'entorn, marc en què ajuntaments i entitats socials han trobat de manera eficaç un gran espai de col·laboració amb la tasca educativa de l'escola.

El Pla LIC no solament ha estat una aposta valenta, decidida i clara a favor de la cohesió social, la interculturalitat i la catalanització dels nouvinguts, sinó que ha estat dotat de recursos suficients per poder demanar tant el compromís i l'ajut dels professionals de l'educació (que val a dir que s'hi han abocat assumint, per exemple, les aules d'acollida amb una gran dedicació i professionalitat), com la implicació del conjunt de la societat. A hores d'ara disposem de prou experiències, bones pràctiques i incipients estudis d'avaluació sobre aquestes actuacions, com per poder afirmar que aquesta és una operació d'èxit, si se segueix amb determinació, recursos suficients i a condició que es desenvolupin també, i sense dilació, el conjunt de mesures previstes en el PNE. Si se'n dona compliment amb lleialtat i amb decisió, podem afirmar que tenir un marc, unes eines i, al capdavant, unes línies estratègiques que ens poden permetre afrontar aquest dèficit. De manera resumida, podríem dir que caldria:

- a) Continuar amb la implementació d'aules d'acollida allà on faci falta, difonent les experiències i sobretot l'expertesa acumulada i incorporant-hi en cada cas els millors professionals dels centres.
- b) Avançar en mesures concretes per poder tenir veritables centres acollidors, que permetin fer el pas de l'aula d'acollida a la inserció normalitzada de tot l'alumnat (dels nouvinguts, dels que es troben en risc d'exclusió, dels que presenten necessitats educatives específiques, etc.).
- c) Impulsar plans educatius d'entorn que vagin estenent la idea que l'educació és cosa de tota la societat i que la integració dels nouvinguts correspon als agents socials de cada nivell concret.
- d) Dotar-nos d'instruments legals i normatius més adequats a les noves necessitats.
- e) Desenvolupar el Servei Públic Educatiu de Catalunya, integrat pels centres públics i concertats, com a marc per a la igualtat d'oportunitats, la qualitat i l'equitat educativa.

3. Un sistema amb baixos nivells d'assoliment d'èxit escolar i d'escolarització post-obligatòria. Els diferents indicadors internacionals (PISA) i locals (proves de com-

petències bàsiques, entre altres) assenyalen sense equívocs que el nostre és un sistema educatiu que no assoleix nivells d'èxit comparables als d'altres societats similars quant a generació de riquesa i en l'àmbit del benestar social. En bona part, aquesta situació és deguda al retard en les inversions pertinents, però també a la instal·lació en els nostres centres d'uns trets culturals que dificulten entendre profundament el significat del concepte *ensenyament obligatori* i del de *capital cultural*. Val a dir que una societat com la catalana del segle XXI, en què bona part de la seva riquesa en termes materials prové del que es coneix com a *economia del coneixement*, no es pot permetre una situació de fracàs i d'abandonament escolar, amb unes taxes com les que presenta el nostre sistema escolar actual. Que cada curs entre el 30 i el 40% dels nostres joves de 16 anys abandonin el sistema escolar sense els coneixements que donen dret a l'acreditació de secundària obligatòria (graduat d'ESO) és una xacra de què caldria parlar i discutir amb profunditat per trobar-ne causes i posar-hi remeis adients.

Val a dir que aquí també ens hi juguem bona part del nostre futur com a societat cohesionada, ja que l'actual situació prefigura una Catalunya a dues velocitats, amb una fractura social molt remarcable i perillosa.

Entre els anys 2003 i 2006 vam posar en marxa una gran quantitat d'iniciatives per intentar pal·liar aquest dèficit, però fonamentalment ens volem referir a l'increment pressupostari sostingut —en un 15% de mitjana durant els tres exercicis econòmics en què vam dirigir la política educativa— i a la creació de gairebé 30.000 noves places d'escola bressol en menys de tres anys, amb la col·laboració dels ajuntaments catalans. Ambdues mesures, de caràcter general, tenien clarament l'orientació d'ajudar a reduir el fracàs escolar i dotar el sistema de recursos suficients per poder incrementar l'èxit escolar. Així mateix, l'increment de l'oferta educativa de formació professional va ser una constant durant el govern anterior que, donat l'important dèficit acumulat en etapes anteriors, cal continuar de manera decidida per promoure la plena escolarització de tot l'alumnat en etapes postobligatòries en nivells similars als del nostre entorn europeu.

Tanmateix, val la pena que es continuïn algunes altres mesures que vam deixar iniciades amb aquesta mateixa finalitat:

- Una hora diària més de classe per als nens i nenes d'educació primària de les escoles públiques, per millorar l'èxit escolar i, a més, afavorir la igualtat d'oportunitats.
- Creació i dotació d'aules obertes en instituts públics per millorar l'educació secundària i atendre la diversitat d'alumnat, especialment en la fase final de l'ensenyament obligatori, relligant aquest nivell amb el món laboral i amb el suport dels ajuntaments i empresaris.
- Impuls de l'autonomia de centres i de millora específica dels centres d'educació primària i d'educació secundària, amb més capacitat de planificació i de decisió sobre els recursos necessaris.
- Implementació de la biblioteca escolar (el "puntedu") entesa com un espai d'accés a la informació per part de l'alumnat al servei de les millores curriculars.
- Dotació de l'equipament informàtic necessari perquè els centres puguin dur a terme projectes propis i innovadors d'ensenyament i aprenentatge mitjançant les tecnologies d'aprenentatge i coneixement.
- Reconeixement i reforç de la innovació educativa, especialment d'aquelles línies i programes que ajudin a millorar l'èxit escolar de tot l'alumnat.
- Impuls de l'ensenyament i aprenentatge de la llengua anglesa per entendre que, en un context plurilingüe, el domini d'aquesta llengua ha esdevingut una eina de comunicació necessària i estratègica per a l'economia catalana.
- Incorporació de tècnics superiors d'educació infantil (TEI) i de tècnics superiors d'integració social (TIS) als centres docents públics, per atendre les necessitats dels alumnes més desfavorits, amb risc de marginació social, i com a mesura per afavorir l'èxit escolar.
- Creació d'Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE) per impulsar una escola més inclusiva per a tot l'alumnat.
- Millores en els serveis educatius (increment de professionals: psicopedagogs, assistents socials, logopedes i altres professionals), així com la reorganització i integració d'aquests serveis per millorar el servei de suport als centres, al professorat, a l'alumnat i a les famílies.
- Pla de reutilització dels llibres de text, que permeti abaratir-los i fomenti la cultura de l'estalvi i la sostenibilitat.
- Increment de l'oferta educativa de cicles formatius de formació professional.

Totes aquestes fites han d'anar acompanyades de la corresponent assignació de recursos materials o humans perquè tinguin els efectes que es busquen.

El nostre programa de govern en educació —avui recollit i plasmat en l'Acord per a l'Entesa Nacional— preveu diferents mesures que, si es condueixen amb lleialtat i determinació, permeten afrontar els reptes més importants que Catalunya té plantejats en el terreny educatiu, i als quals vam començar a donar resposta en els poc més de dos anys i mig que vaig tenir la sort i el privilegi de dirigir la política educativa des del Departament d'Educació. Els podríem agrupar en els epígrafs següents:

- a) Desplegament del servei públic educatiu de Catalunya, com a marc per a la igualtat d'oportunitats i la llibertat d'ensenyament, implementant les mesures contingudes en el Pacte Nacional per a l'Educació.
- b) Corresponsabilització i cogestió educativa amb els municipis, al mateix temps que es descentralitza i es desconcentra la gestió del mateix Departament d'Educació.
- c) Suport a les famílies mitjançant la creació de noves places públiques d'educació infantil 0-3, l'obertura dels centres educatius des de l'1 de setembre fins al 30 de juny, incrementant el servei d'acollida matinal, augmentant les beques per menjador escolar, generalitzant el programa cooperatiu per a la reutilització de llibres de text i material escolar, etc.
- d) Actualització i millora de les infraestructures educatives públiques, mitjançant una millora de la planificació i un pla de construccions escolars específiques, que permeti com a mínim continuar amb el ritme de construccions seguit fins ara.
- e) Revaloració qualitativa de la tasca docent del professorat, que inclou un conjunt de mesures com ara la reforma de la formació inicial, la implementació del Pla marc de formació permanent 2005-2010, millores en les condicions laborals del professorat, modificar l'accés a la funció docent pública i impulsar mesures per al reconeixement social i el prestigi de tot el professorat.
- f) Impuls de l'autonomia dels centres amb mesures de suport a la gestió, l'organització i el funcionament dels centres docents.
- g) Desenvolupament del Pla per la llengua, la interculturalitat i la cohesió social (Pla LIC), incloent-hi les mesures que el Consell Assessor de la Llengua a l'Escola va recomanar quant a l'actualització de la immersió, el foment de l'ús del català, l'impuls a l'aprenentatge de llengües estrangeres.

- h) Increment de l'èxit escolar millorant l'atenció als alumnes i a les famílies, amb una hora més de classe per als alumnes d'educació infantil i primària dels centres públics i reduint el nombre d'alumnes per classe a l'ESO.
- i) Impuls de mesures generals de qualitat educativa: suport a la innovació, mesures preventives del fracàs escolar, ús de les TIC per a la millora de l'aprenentatge i el coneixement, impuls a la coeducació, etc.
- j) Elaboració de la Llei d'Educació de Catalunya perquè el marc legal permeti que l'educació a Catalunya ocupi el lloc central i estratègic que el nostre país necessita.

En el camp de l'educació, diverses mesures del nou govern d'Entesa porten el segell inequívoc d'Esquerra, però sembla haver-hi un cert alentiment en la implementació de mesures cabdals previstes al PNE. És necessari que al llarg del curs 2007-08 el Govern i els agents socials signants del Pacte impulsin de manera efectiva el seu desplegament definitiu. Cal continuar el camí iniciat per ERC l'any 2003, tal com recull el programa de l'actual govern d'Entesa, perquè aquest és el compromís que vam adquirir el 20 de març de 2006 tots els sectors de la comunitat educativa i, molt especialment, el Govern de Catalunya amb la signatura del Pacte Nacional per a l'Educació.

Sóc molt conscient de la complexitat que comporta dur a terme una tasca com la que ens hem proposat tots plegats. Una transformació que no pot quedar-se només en aspectes superficials o formals, sinó que cal abordar en profunditat tal com planteja el Pacte. Amb tot, els objectius estan prou definits i el camí ben assenyalat. Ara cal desenvolupar el projecte en tots els aspectes amb determinació, claredat i intel·ligència, per poder afrontar els reptes de futur de l'educació que la societat catalana té plantejats.

JOAN MANUEL DEL POZO ÀLVAREZ, CONSELLER D'EDUCACIÓ (2006)

El dèficit probablement més important i alhora menys visible o tangible, perquè no és quantitatiu o mesurable —i perquè no és només educatiu— és el d'orientació cap a unes o altres finalitats vitals o models personals i socials i, complementàriament, el de confiança en la pròpia capacitat per assolir-les. Segurament és més un reflex de l'evolució social i política general, aquí i al món —un efecte més de la cèlebre *modernitat líquida* de Bauman¹—, que no pas un problema específicament nascut o derivat del nostre sistema educatiu. Allò que fa que sigui un dèficit rellevant per al sistema educatiu, però, és que si en algun lloc és necessària l'orientació cap a finalitats i models —*una dotació de sentit*— i la confiança, és en la funció educativa i, per tant, és en l'àmbit educatiu on la seva insuficiència s'expressa amb més duresa. Quan mestres i professors entren a l'aula, porten damunt seu potser només la mateixa desorientació que tants d'altres professionals, però la seva feina se'n ressent nuclearment, perquè s'espera que ells transmetin valors —no només coneixement— i fins i tot orientació per a la vida dels seus alumnes: com és possible una bona transmissió de valors i orientació, *matèria* essencialment mental i social, si el valor radical del *sentit* d'allò que

1. “Si la vida, durant l'època premoderna, era un assaig quotidià de la durada infinita de totes les coses, llevat de l'existència humana, la vida en el temps de la modernitat líquida és un assaig quotidià de la fugacitat universal”: BAUMAN, Zygmunt, *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*, Barcelona, Ed. Arcàdia, 2007, pàg. 30. Un cèlebre dictum d'Einstein ja havia anticipat el que ens està passant: “Mai com ara la humanitat havia disposat d'uns instruments tan extraordinaris al servei d'unes finalitats tan confuses”.

es fa és en crisi? Vet aquí, doncs, un dèficit que, evidentment, compartim amb la resta del món però que, a desgrat d'això, no ens salva del segon dèficit a constatar.

Un altre dèficit és el dels resultats. De fet, el primer és un dèficit en la base i aquest és un dèficit en la sortida —entesa no com el final, sinó com una finalitat *in itinere*, o una de les finalitats durant el procés— del sistema. Les dades sobre resultats escolars o acadèmics no són globalment satisfactòries, tot i que les lectures que de vegades se'n fan són esbiaixades o poc informades sobre els procediments o els contextos, i permetrien una atenuació valorativa d'algunes interpretacions massa pessimistes. Tenim, però, com a reforçament de les dades, un coneixement diari, perceptible en múltiples formes, de la poca solvència del nostre jovent en comunicació oral i escrita, del mínim domini real de l'anglès i de l'abandonament lamentable del francès, de la poca inclinació a les matèries científicament més exigents —amb una davallada que comença a ser preocupant de les que podem anomenar 'vocacions científiques'— i, complementàriament però no pas secundàriament, de la manca de formació de tècnics mitjans i d'especialitzacions professionals adequades a les necessitats de les empreses.

Respostes als dèficits

La resposta al primer dèficit no és només ni potser principalment educativa, ni menys encara d'administració educativa. És una resposta de societat, gairebé de civilització. També, però, és cert que una administració educativa progressista no pot refugiar-se en aquesta constatació per fer-ne una excusa que la redimeixi de tot. No pot ignorar que el dèficit social d'orientació l'afecta, però té l'obligació de contribuir a superar aquest *dèficit* social —o "simple" característica de l'època?—, des de la seva limitació, però també posant en valor tota la càrrega de possibilitats, d'oportunitats i de persones formades que té a la seva disposició.

La política educativa dels darrers governs de Catalunya ha enfrontat aquest dèficit —encara que certament en uns termes lleugerament diferents als que aquí s'han fet servir— amb una iniciativa d'abast social, expressament oberta, que té el nom de Pacte Nacional per a l'Educació. El Pacte és evident que no és un acte administratiu,

ni tan sols un acte polític en el sentit simple i ordinari de la paraula; sí que ho és en el sentit més ampli i generós, en tant que expressa una voluntat d'assumir la preocupació compartida per aquesta necessitat social bàsica, moure el diàleg entre tots els afectats, fer-lo créixer, comprometre-s'hi i concretar uns acords bàsics que permetin a la comunitat recuperar una part de la confiança perduda, o com a mínim afeblida; feblesa que els darrers anys s'havia anat covant en un clima que no afavoria la recuperació del necessari optimisme educatiu.

El valor principal que ha tingut el Pacte és justament el de no haver reduït la problemàtica educativa a una qüestió purament quantitativa i material —construir més o construir aquí o allà, donar més o menys beques— o purament academicista —s'ha d'estudiar això o allò i d'aquesta manera, s'ha de repetir curs o no, el batxillerat ha de ser o no més llarg— o purament professional —s'han de fer tantes hores, s'ha de cobrar tant—. No hi ha hagut plantejaments reduccionistes, sinó que hi ha hagut ambició —mèrit de tothom que hi ha participat, perquè ha estat realment una obra col·lectiva— de fer un plantejament global que, encara que no cobris el dèficit social “d'orientació” que assenyalàvem, s'hi acostés al màxim, tot expressant plantejaments globalitzadors, que creuen línies de treball ben diferents, però que conflueixen en l'objectiu d'una educació de més qualitat —autonomia escolar, formació i reconeixement professional dels docents—, socialment més equitativa i amb més compromís —servei públic d'educació, amb titularitat pública i privada concertada en un mateix projecte— i coresponsabilitat social —famílies— i territorial —ajuntaments—. Podríem dir que, davant de la manca d'orientació general, s'ha tingut la valentia de buscar un acord general per continuar fent camí amb un mínim de sentit.

Pel que fa a la resposta al segon dèficit, és relativament més senzilla, perquè es compta amb un dipòsit de propostes —les del Pacte— des de les quals poder-hi treballar: òbviament, no es milloraran resultats escolars en un any ni en dos, però si el Pacte arriba a bon port —una bona llei d'educació catalana amb el màxim consens social i polític—, contindrà tot allò que ha d'afavorir l'obtenció de més bons resultats, perquè el que es busca és precisament que el conjunt del sistema guanyi qualitat, equitat, eficàcia i eficiència en tots els sentits i no hi ha dubte que això té la seva traducció en una millora clara de l'èxit escolar en els seus diferents aspectes avui insatisfactoris.

Reptes de futur i estratègies

L'anàlisi dels dèficits i les respostes que acabem de fer pot entendre's com una primera part o versió dels grans reptes i les necessàries estratègies. Estalviem, doncs, la seva repetició, però els mantenim mentalment presents en això que segueix.

Un repte principal és la recuperació de la confiança, que ja ha estat apuntada com una condició per al bon funcionament del sistema educatiu. Tota la societat té el repte de posar-s'hi: el sistema funcionarà millor, perquè és un sistema essencialment de relacions humanes, si les persones que el conformen es miren mútuament com a cooperadors necessaris d'un mateix objectiu. Els pares i mares, els representants polítics, els mestres i professors, els alumnes mateixos, els mitjans de comunicació, tots necessiten revisar la seva posició en el sistema: els pares i mares han de ser molt més que usuaris passius "reclamadors" per passar a ser cooperadors i compromesos; els representants polítics hem de ser més conseqüents —en el discurs i en els recursos— amb la nostra permanent invocació de la centralitat de l'educació en una societat democràtica i avançada; els mestres i professors hem de reconstruir-nos com a líders de l'optimisme educatiu, sempre, però especialment en entrar a l'aula; els alumnes, més com més grans, han de viure el seu centre educatiu com l'espai del creixement personal multifacètic, barreja d'estímuls i de dificultats, barreja de sentiments i de coneixements, barreja d'exigència i de reconeixement, barreja d'alegria i de formalitat, barreja de sociabilitat amistosa i de definició singular del propi projecte personal, barreja de llibertat i de respecte a les normes comunes; i els mitjans de comunicació han de fer-se conscients de la seva potència educadora —o deseducadora— i actuar en conseqüència, tot evitant especialment el tractament de les dificultats dels processos educatius com a matèria de consum espectacularista i morbós.

Quina estratègia per respondre a aquest repte? Una part de l'estratègia ja ha estat també esmentada: el Pacte ha volgut, com dèiem, moure energies múltiples cap a una reflexió compartida que camina en aquesta direcció. L'estratègia, però, ha de ser més àmplia i sostinguda i passa necessàriament per una política de diàleg permanent i valent entre totes les parts, per sortir del forat de la desconfiança, que en les seves versions més greus pot generar no només pessimisme i displicència, sinó cinisme

i negació de valors bàsics per a la vida personal i social. Ha de quedar clar, a més, que els principals perjudicats pel pessimisme i el cinisme són els fills i filles dels grups socials més modestos, que són els que necessiten més l'anomenat “ascensor social” per al seu progrés, que funciona sobretot per l'impuls de l'esperança d'uns i altres; això vol dir, mirat des d'un punt de vista polític, que només l'optimisme és progressista o socialment just i que el pessimisme educatiu actua com a barrera per al progrés educatiu i social.

L'estratègia formal més immediata, que abasta aquest repte i molts altres, és l'aprovació de la nova, la primera, llei d'educació de Catalunya. Té un fonament molt preuat, que és el Pacte, i l'estratègia política hauria d'enriquir-se amb la continuació del diàleg que va començar amb els treballs de preparació del Pacte, per assegurar-li un bon coixí de consens social i polític que seria expressió d'una voluntat de recuperar la confiança de tothom en el sistema; a més, l'impacte de la seva aprovació pel Parlament quan es produeixi, pot representar un veritable punt d'inflexió positiva en la direcció esmentada.

Com a reptes vinculats a aquest eix central de la resituació per part de tots els agents educatius i la renovació de la confiança en l'educació, podríem assenyalar-ne alguns d'especial rellevància: en primeríssim lloc, l'aprofitament de la revisió dels plans d'estudi i les titulacions pel procés anomenat “de Bolonya”, o de creació de l'espai europeu d'educació superior, per replantejar i assolir una molt bona formació inicial de mestres i professors. Repte clau de futur, en el sentit literal de cada paraula. No cal argumentar-ho: tothom, començant pels propis centres actuals de formació de docents, en proclama la necessitat i reclama l'actuació immediata. Universitats i Conselleria d'Educació ja hi treballen. Bolonya ja apreta, però la necessitat encara ens hauria d'apretar més. No s'ha d'oblidar, però, que el repte té un complement: atès que la reforma no produirà efectes reals fins d'aquí a força anys —no pas menys de sis perquè hi comenci a haver les primeres incorporacions de nous mestres al sistema— cal la intensificació de la formació permanent dels actuals docents; no pas per insuficiència, però sí per mantenir una via, que la majoria d'ells considera digna i convenient, de millora contínua com a professionals; naturalment, amb respecte a totes les necessitats i condicions laborals que siguin del cas.

Però també és clau el repte d'aconseguir aviat que els nens i nenes procedents de la immigració siguin part absolutament normal del procés i de la comunitat educativa i social, tant que aviat ja no calgui parlar-ne diferenciadament; la varietat d'esforços específics que s'estan fent² és intensa i ben orientada; amb tot, el repte, per ell mateix important, compta amb una sobrecàrrega de dificultats, formada des de fa aproximadament deu anys, que alenteix la normalització plena i ràpida de la situació. Aquesta sobrecàrrega té dos punts de gran densitat: la insuficient planificació en el seu moment de places escolars, que ha obligat a un esforç importantíssim de pressupost, gestió i construcció per part dels governs d'esquerres³ i la poca previsió de condicions equitatives de matriculació en els darrers noranta i primers dos mil, que en gran part han fet pesar i durant molt temps encara faran pesar —per pura lògica de continuïtat de la mainada en els seus llocs escolars— aquesta responsabilitat sobre l'escola de titularitat pública. L'estratègia per reconduir-ho és complexa, i va des del funcionament de noves eines en cooperació amb els ajuntaments⁴ fins al compromís creixent dels professionals, docents i socials, i els acords del Pacte pel que fa a la implicació de tots els centres sostinguts amb fons públics. L'actitud general davant d'aquest repte, en els darrers anys, fonamenta una actitud esperançada.

En un ordre més operatiu, no tan nuclear com els tres reptes anteriors, però molt important per a la formació i la vida dels nostres nens i nenes, cal apuntar també, ni

.....
2. Singularment, però no exclusivament, el treball de les aules d'acollida, el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social i els plans d'entorn.

3. Nombre de noves construccions i grans arranjaments del trienni 2004-2006: 303; del sexenni 1998-2003: 361. Pràcticament, doncs, s'ha doblat el ritme de les construccions escolars. Actualment, i en les previsions immediates, el ritme no només es manté, sinó que s'incrementa. I encara més, amb les plantilles: del curs 2000-2001 al curs 2003-2004 l'increment de plantilles va ser de 2817 professionals. Del curs 2004-2005 al curs 2006-2007, 9500.

Un altre aspecte de rellevància —també, i molt, per a la població autòctona si no hi hagués hagut immigració— és l'esforç de creació de places d'escola bressol, que els governs dels tres darrers anys impulsen amb els ajuntaments amb una ajuda molt més significativa que la de governs anteriors: 5.000 € per cada plaça de nova construcció quan anteriorment els ajuntaments rebien 2.800 €; i, tant o més important, l'aportació per a funcionament i manteniment s'incrementa fins a 1.800 € per alumne i any, quan abans era de 1.100 €, per damunt, doncs, del 60% d'increment.

4. Les oficines municipals d'escolarització i, vinculades a elles i presidides per l'alcalde o alcaldessa, les taules mixtes de planificació.

que sigui breument, algunes línies. Per exemple, la necessària millora, molt més necessària del que l'avorriment pel tòpic ens deixa veure, de la capacitat comunicativa dels nostres nens i nenes: en l'idioma propi, en els dos oficials i en idiomes estrangers i en l'ús actiu i passiu dels mitjans de comunicació. És un repte més decisiu del que molts es pensen: la comunicació interpersonal no és només un embolcall del pensament, es correspon amb l'estructuració mateixa del pensament; comunicar-se malament és pensar malament, i d'aquí cap a moltes altres insolvències i incompetències només hi va un pas. La comunicació social a través dels mitjans, l'“alfabetització mediàtica”, és indispensable en la vida del segle XXI per al desplegament personal en llibertat, però també per a la democràcia com a sistema. Estratègia? “Formació dels docents, currículum complet i ben construït, ferma i ben conduïda exigència escolar, rigor de les empreses i de les institucions en la selecció de personal, campanyes i models de prestigi de la bona expressió i de desprestigi de la dolenta...

Dos reptes formatius lligats —de manera diferent, que ara no es pot desplegar— a la bona comunicació personal i social: la formació de la sensibilitat —art i emocions— i la formació per a la ciutadania i els valors democràtics. L'estratègia és a compartir amb la de la millor comunicació.

Un darrer repte, en absolut l'últim dels possibles sinó només el que tanca aquesta exposició necessàriament limitada, és l'articulació de l'educació i la vida: és tan genèric que algú pot pensar que fuig cap al terreny de la poesia; bé, potser és que cal descobrir que la poesia és de les més altes formes de la vida, almenys de les que mereix el nom d'humana. Lligar l'educació i la vida, amb tota la seva complexitat i diversitat, és implicar pares i mares en el procés, per suposat: ells donen la vida i en són els primers i bàsics orientadors per als seus fills, per la qual cosa és absurd que no siguin molt més presents —llevat d'honorables excepcions— en el procés educatiu, que ha de formar sobretot per a la vida. Però la vida també, i molt principalment, és treball i si bé l'educació no s'hi ha de subordinar de manera “instrumentalista”, evidentment s'hi ha de coordinar. El treball està a les empreses escampades pel territori i tant elles com la representació democràtica del territori, els ajuntaments, són peça clau per articular educació i treball, però també per articular educació, barri i ciutat. Si pares i mares, ajuntaments, empreses, no hi són, l'educació pot quedar en el que no ha de quedar:

un espai només d'espera, un espai en parèntesi, un espai al marge, no l'espai que ja és de la vida mateixa; cal recordar, per reblar-ho que, com diu el lema d'una universitat americana, "l'educació no és la preparació per a la vida, és la vida mateixa".

Tercera part:

Mirades sobre l'educació

Aquesta tercera part de l'Anuari es conforma com una mirada diversa sobre el sistema educatiu des d'enfocaments i perspectives diferents —i a la vegada complementàries—, que ens permeten dibuixar millor l'estat de l'educació al nostre país. La mirada des d'allò que diuen els mitjans de comunicació, o el que ha debatut i posat de manifest la comunitat educativa, així com allò que els investigadors han explorat a través de la recerca en educació, són aproximacions interessants de conèixer pel que tenen de temptatori sobre quines han estat les preocupacions de la població catalana sobre l'educació al nostre país.

L'objectiu final, però, no és només mostrar cadascuna d'aquestes mirades individualment, sinó mirar de creuar-les a fi i efecte de mostrar les seves contradiccions i coincidències. És a dir, per exemple, ¿el que mostren els mitjans de comunicació és el que preocupa als legítims representants de la comunitat educativa a Catalunya?, o ¿les temàtiques que aborden els investigadors de l'àmbit de l'educació és el que més preocupa als mitjans o a la pròpia comunitat educativa? Aquestes són visions totes elles plenament necessàries i legítimes que cal posar de manifest per fer-nos una idea més aproximada del que passa en l'educació a casa nostra.

LA MIRADA DELS MITJANS DE COMUNICACIÓ SOBRE L'EDUCACIÓ

Tal i com mostra el text del professor Cardús, són diverses les temàtiques relatives al món de l'educació que han estat presents als mitjans de comunicació i que centren la seva atenció.

Des del punt de vista de la macropolítica dos han estat els temes més destacats. D'una banda, tot el que fa referència al Pacte Nacional per a l'Educació, del qual l'anomenada *sisena hora* n'ha estat la qüestió "estrella". Les raons han estat diverses, però en podem destacar dues. En primer lloc, perquè és una mesura emblemàtica per transmetre a la societat la idea que l'escola pública s'equipara en condicions de "qualitat" (curiosament a partir d'una mesura de "quantitat", cinc hores més de classe a la setmana) a les condicions del sector privat. En segon lloc, per tota la polèmica al voltant de la seva aplicació que ha provocat que fins i tot els sindicats de professors que majoritàriament havien signat a favor d'aquesta mesura la veiessin amb clara reticència.

L'altre tema que ha centrat l'atenció dels mitjans des del punt de vista macropolític ha estat l'aprovació de la LOE en un clima d'inestabilitat política, tant pel fet d'haver patit tot un seguit d'aprovacions de lleis marc orgàniques en el món de l'educació en els darrers anys, com pel fet de ser un punt molt significat de confrontació política entre el Govern i el principal partit de l'oposició a Espanya, seguint la tònica general d'altres temàtiques polítiques. Un cop més es posa de manifest la importància que té per al futur de l'educació a Catalunya allò que s'aprova a les Corts espanyoles, confirmant la inexistència d'un sistema educatiu propi i les limitacions legislatives rellevants que, sens dubte, tindrà la futura Llei d'Educació a Catalunya.

La resta de temàtiques aparegudes als mitjans de comunicació són de caràcter més concret però no per això menys importants donada la sensibilitat que sovint ha mostrat la població catalana envers certes qüestions.

Una d'elles, per exemple, la formen les discussions sobre la presència de la llengua catalana a l'educació, i més concretament la bondat o no de la política d'immersió / "imposició" del català a l'escola, que va estar present inicialment a la via judicial, i que

ara ha estat molt activa en els mitjans de comunicació més conservadors de llengua castellana.

Igualment, totes les qüestions relatives al rol de les famílies envers els centres escolars van ser també un reflex de les preocupacions de certs sectors rellevants de la població catalana per aquestes temàtiques. Els límits de la llibertat d'elecció de centre —en aquest cas referits tant al sector públic com al sector privat concertat, a partir del nou decret d'admissió d'alumnes— o quotes pagades pels pares d'alumnes als centres privats subvencionats, ens mostren clarament que els problemes al voltant de les diferències entre centres públics i privats encara són una qüestió oberta i no resolta des del punt de vista social.

També és necessari ressaltar el qüestionament de la qualitat de l'educació a Catalunya, a partir d'indicadors diversos i especialment dels resultats obtinguts a les enquestes internacionals com és el cas del projecte PISA. No obstant això, a banda de mostrar la situació educativa mediocre del nostre país en comparació amb la d'altres països —que és força compartida pel conjunt de la comunitat educativa—, la premsa revela força bé les discrepàncies sobre el perquè es produeixen aquests resultats. I en aquest sentit, l'anomenada cultura de l'esforç ha estat molt present en el debat sobre aquestes qüestions.

De la mateixa manera, les sempre problemàtiques relacions entre escola i immigració han aparegut força als mitjans de comunicació, igual com passa a la premsa estrangera sobretot quan el nombre d'alumnes immigrants és elevat entre la població escolar. Entre els temes destacats cal ressaltar la implementació de les aules d'acollida com a estratègia d'integració i d'adquisició de les competències lingüístiques necessàries. El repartiment desigual dels alumnes vinguts d'altres països entre les escoles públiques i privades ha estat també un tema preocupant per la societat catalana, reflectit a través de la premsa escrita.

Com era d'esperar, la violència escolar a les aules també ha estat una temàtica recurrent sobretot en ocasió de l'aparició en els mitjans d'uns fets tràgics com el suïcidi d'un jove o l'acusació d'un adolescent d'haver estat objecte d'una pallissa a l'escola. En aquests

casos el *bulling* ha representat la mirada més cridanera d'una realitat que preocupa cada cop més —almenys aparentment— a la població catalana.

Per últim, la presència de les TIC a la vida individual i col·lectiva dels infants i joves del nostre país és vista sovint com una alternativa perversa a la “bondat” educativa que aparentment regna a la vida de les nostres escoles i instituts. La sensació dels professors d'anar contracorrent en el desplegament no només tecnològic sinó també dels principis morals i valors al si dels centres escolars, posa de manifest un cop més les dificultats de les relacions dia a dia entre professors, pares i alumnes.

LA MIRADA DE LA COMUNITAT EDUCATIVA SOBRE L'EDUCACIÓ

La contribució dels professors Jordi Riera i Mireia Civís centra la seva atenció en com valora la comunitat educativa l'estat de l'educació a Catalunya. Per fer-ho s'ha optat per recórrer als posicionaments que han tingut els representants legítims de la mateixa, presents en el seu màxim òrgan de representació al nostre país com és el Consell Escolar de Catalunya (CEC).

Així doncs, la primera qüestió a destacar és que el CEC ha reflectit durant el període analitzat els temes i la intensitat de bona part dels debats que sobre educació s'han produït durant aquest temps. Sembla que el consens ha estat —com en períodes anteriors— la tònica general del funcionament d'aquest organisme de l'Administració pública catalana, tot i que en comptades ocasions aquest no ha estat possible.

Les temàtiques abordades han respost sobretot a temàtiques relacionades amb iniciatives del Govern en educació, tot i que també s'han tractat algunes altres qüestions no vinculades a l'acció governamental.

Tot allò relatiu a l'expansió i model a seguir a l'etapa de zero a tres anys i a la formació professional ha constituït un focus d'atenció important per a la comunitat educativa; per contra, aquesta ha considerat poc en la seva activitat al si del CEC la resta d'etapes no obligatòries i obligatòries.

Tot el debat al voltant de la LOE i de les competències educatives assignades a l'Estatut de Catalunya ha estat clarament present entre els diferents agents de la comunitat educativa. Sembla haver-se reflectit, igualment, un cert desencís entre allò que era desitjable i el que finalment ha quedat recollit a l'Estatut aprovat per la ciutadania de Catalunya.

Contràriament, el Pacte Nacional per a l'Educació sembla haver estat concebut com una acció pròpia per part de la comunitat educativa en col·laborar molt intensament en aquesta qüestió mitjançant la cooperació a l'hora d'aconseguir el màxim de suport possible de tots els estaments implicats.

És interessant ressaltar com a la comunitat educativa li continua preocupant l'autonomia de centres, vista més com una potencialitat per millorar el sistema educatiu que com un obstacle per a la seva eficiència i eficàcia. No obstant, una de les temàtiques més controvertides entre els diferents sectors de la comunitat educativa ha estat el model de direcció escolar, que continua sense tenir un tractament unitari donades les discrepàncies existents fins al moment entre els diferents estaments.

Els aspectes curriculars han vorejat els aspectes més clàssics del currículum (matèries instrumentals, per exemple) per centrar-se en altres de tipus més transversal. Possiblement, la manca de desplegament curricular fins al moment de tancar aquest text per part de l'Administració educativa catalana pot explicar aquest fenomen. És, en tot cas, rellevant que les TIC i l'aprenentatge de l'anglès hagin estat escassament abordats per la comunitat educativa durant el període analitzat.

Pel que fa a la convivència escolar i al clima al si dels centres sembla que la comunitat educativa ha volgut actuar amb responsabilitat, evitant falsos alarmismes i procurant proporcionar una visió més positiva de la situació. D'aquesta manera sembla distanciar-se expressament de la manera en què la premsa ha abordat aquest fenomen.

Finalment, és destacable l'absència del tema del professorat com a qüestió a debatre al si del CEC.

LA MIRADA DELS INVESTIGADORS EN EDUCACIÓ

La primera mirada que volem destacar és aquella que ens mostra el treball dut a terme per la recerca en educació i que ha estat conduïda per la professora Begoña Gros. Es tracta, sens dubte, d'una manera diferent d'aproximar-se a la problemàtica del sistema educatiu al nostre país.

En primer lloc, és interessant destacar les temàtiques que han estat més presents en aquest àmbit. Aquestes han sigut bàsicament les que han girat al voltant de la qüestió lingüística, l'educació intercultural, les TIC, la perspectiva macro del sistema educatiu i les institucions educatives amb forta incidència a l'etapa de l'ensenyament obligatori. Tanmateix, tot i la menor incidència de l'àmbit no formal, el desenvolupament comunitari ha ocupat també un espai rellevant.

Però l'anàlisi de la recerca educativa a Catalunya no ens mostra només aquestes línies prioritàries, sinó que el seu propi enfocament per part del sector públic, des del punt de vista de la seva política científica, del seu finançament, etc., ens dóna pistes sobre la importància que s'atorga al propi sistema educatiu i, en concret, a un dels pilars de la seva innovació, com és la recerca educativa. Així, caldria destacar, per exemple, la manca de polítiques públiques ben definides i estables pel que fa a l'àmbit de la investigació educativa i, ens atrevim a dir, de la política científica en general al nostre país.

D'altra banda, s'observa la manca de més finançament i una estabilitat financera per a projectes de recerca educativa planificats a mitjà i llarg termini. Cal assenyalar, tanmateix, que, si es vol defensar la dignitat de la recerca en educació, es fa del tot imprescindible millorar ostensiblement les condicions salarials del personal de recerca en procés de formació.

Es destaca, igualment, la forta absència de l'avaluació dels resultats obtinguts en la recerca i una notable dificultat —quan no, desinterès— perquè aquests resultats tinguin incidència sobre el canvi en educació. Aquesta manca de transferència —atribuïble a raons diverses— dificulta en gran mesura el reconeixement adequat de la tasca investigadora.

Per últim, dos aspectes són altament preocupants: en primer lloc, la manca d'internacionalització de la recerca educativa a Catalunya i, en segon lloc, l'encara massa novedosa política de grups de recerca. Cal dir, això no obstant, que s'ha avançat de manera rellevant en els darrers anys en ambdós temes. Potser perquè partíem de nivells molt baixos el camí a recórrer encara és llarg.

11 Estat actual de la recerca en educació: 2001-2006

Begoña Gros Salvat

PRESENTACIÓ

L'objectiu fonamental d'aquest capítol és analitzar la situació de la recerca en educació a Catalunya en el període 2001-2006. En els darrers anys, les polítiques dels governs i les universitats han incentivat de forma clara les activitats de recerca per tal de millorar el nivell de la investigació. En la societat actual, les inversions realitzades en innovació i recerca són un valor important per al desenvolupament econòmic i social d'un país. La inversió en innovació i recerca és un indicador fonamental per valorar l'avanç d'un país. La situació de la recerca en educació no hauria de ser una excepció però, com anirem veient al llarg d'aquest capítol, les polítiques de recerca en educació són pràcticament inexistent.

En els últims anys s'han anat desenvolupant polítiques que tímidament han incorporat aspectes relatius a la investigació en els diferents sectors educatius. Pensem que les dades obtingudes a través d'aquest estudi ajuden a construir una mirada sobre la situació de la recerca en educació a Catalunya, especialment pel que fa a l'organització de la recerca i les línies de treball predominants.

L'objectiu d'aquest capítol no és descriure de forma detallada la producció investigadora sinó obtenir una visió global de la situació de la recerca en educació per valorar la situació actual i les perspectives en aquest àmbit. Les dades d'alguns estudis precedents ens han

ajudat a calibrar millor l'evolució d'alguns sectors educatius. Malgrat tot, no sempre ha estat possible realitzar comparacions atesa la naturalesa específica dels informes previs, que s'han basat en les contribucions aportades pels mateixos recercadors.

Els primers estudis centrats en la recerca educativa a Catalunya van ser dirigits per J. Sarramona i van ser publicats els anys 1991 i 1995 per la Direcció General d'Universitats de Catalunya (Sarramona, 1991). El primer informe s'ocupa del període 1991-1995. En el segon informe es va fer un estudi que abastava el període comprès entre l'any 1990 i el 1995. Posteriorment, l'Institut d'Estudis Catalans (IEC) va continuar aquest estudi a través de l'anàlisi de la recerca en educació durant el període 1996-2002 (González-Agàpito, 2004).

A la Universitat de Barcelona també es va desenvolupar un estudi dirigit per les doctores M. Bartolomé i J. M. Sancho, centrat en la recerca educativa a la Divisió de Ciències de l'Educació durant el període 1990-1996 (Bartolomé i Sancho, 1996).

La informació recollida al llarg d'aquests anys ens ha estat de gran utilitat per situar l'evolució i per analitzar els canvis i observar la situació actual de la recerca educativa a Catalunya.

Després d'aquesta breu introducció, passem a descriure els continguts del capítol, que ha estat dividit en sis apartats: 1) metodologia emprada per a l'obtenció i l'anàlisi de les dades; 2) organització de la recerca a partir de l'estructuració del sistema català de recerca; 3) finançament de la recerca en educació; 4) anàlisi de les línies de recerca principals; 5) polítiques de recerca, i 6) conclusions i recomanacions.

METODOLOGIA

Les dades i les informacions recollides procedeixen de fonts diverses i tenen també un caràcter variat. Per situar l'anàlisi de la recerca en educació a Catalunya hem hagut d'establir alguns criteris que cal descriure per comprendre la metodologia emprada i l'anàlisi posterior de les dades.

El concepte d'investigació en educació adquireix en aquesta anàlisi un sentit ampli. Per això, ens hem centrat en aquelles recerques que tenen com a objectiu fonamental l'estudi d'aspectes educatius, tant si són realitzades des dels departaments universitaris propis de les facultats de pedagogia i ciències de l'educació com des d'altres departaments l'activitat investigadora dels quals no és exclusiva del camp educatiu. Hem revisat els grups d'investigació d'altres àmbits per tal d'esbrinar si també realitzaven investigacions en les quals es treballen aspectes relacionats amb l'educació. En definitiva, per nosaltres, la investigació en educació no està definida per la procedència dels investigadors sinó per l'objecte d'estudi.

Bona part de l'anàlisi s'ha centrat en les fonts de finançament. Denominem recursos d'investigació els *inputs* que fan servir els investigadors per realitzar els projectes. Hem distingit entre els projectes obtinguts a través de finançament públic mitjançant un procés competitiu i els contractes o encàrrecs fets directament als investigadors a través d'organismes públics, privats i/o fundacions.

Entre els projectes competitius s'ha diferenciat la procedència geogràfica: els projectes impulsats pel Govern català, els projectes estatals impulsats pel Ministeri d'Educació i Ciència, i els projectes europeus impulsats per la Comunitat Europea a través dels seus diversos programes. En aquest últim cas, hem recollit tot tipus de projectes, no només els corresponents als programes marc d'investigació sinó també els finançats a través de programes de la Direcció General d'Educació, la Direcció General de Cultura, etc.

El registre de projectes s'ha dut a terme mitjançant la consulta de diverses fonts:

- a) Pàgines web dels departaments, els grups i les facultats de les universitats catalanes.
- b) El currículum dels grups de recerca que apareixen a través de l'aplicació informàtica GREC¹ de la Universitat de Barcelona, la Universitat de Lleida i la Universitat de Girona.

1. Aquesta aplicació recull els currículums del professorat. És accessible per obtenir informació sobre la recerca a través dels departaments, centres i grups de recerca.

- c) Llistats oficials de les resolucions dels projectes de la Convocatòria Nacional de Projectes d'I+D del Ministeri d'Educació i Ciència.
- d) Llistats de les resolucions oficials dels projectes concedits per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR).
- e) Resolució dels projectes concedits per la Comunitat Europea (programes E-learning, Minerva, Sòcrates, etc.).

No hem recollit els projectes que s'anunciaven en les pàgines web dels departaments i/o grups d'investigació i que no tenien informació suficient. Per exemple, el temps d'execució, el títol clar de l'estudi, el tipus de finançament, el nom de l'investigador o coordinador principal.

Sovint hem confrontat les dades de les resolucions oficials de les convocatòries de projectes amb les dades proporcionades pels investigadors, ja que no sempre coincideixen. També hem recollit les tesis doctorals llegides en el període analitzat, però no hem inclòs els treballs d'investigació del doctorat.

S'ha efectuat una depuració de les dades inicialment identificades per evitar la repetició d'una mateixa recerca que podia aparèixer en els currículums dels diferents investigadors.

Les recerques i tesis doctorals s'han categoritzat a través d'un sistema d'indicadors que està basat en el sistema de classificació de l'Agència Nacional de Evaluación y Programas (ANEP). S'hi han fet algunes modificacions per ajustar el sistema als objectius d'aquest estudi. La modificació més important ha estat afegir descriptors relatius als nivells educatius per tal d'identificar els projectes que s'emmarquen en un nivell educatiu concret.

Som conscients que sempre pot resultar discutible l'assignació d'una recerca a un àmbit concret atesa la transversalitat de molts temes educatius. Hem intentat mantenir un criteri constant al llarg de tot el procés de classificació; tots els registres han estat analitzats per l'equip que desenvolupa aquest estudi.

S'han establert setze categories generals, cadascuna de les quals està dividida en subcategories (vegeu l'annex d'aquest capítol). Les categories generals són les següents:

1. Nivells educatius.
2. Perspectives i principis de l'educació.
3. Educació social i desenvolupament comunitari.
4. Sistemes, polítiques i institucions educatives.
5. Processos educatius generals.
6. Agents de l'educació.
7. Processos d'aprenentatge escolar i aula.
8. Estudis sobre el currículum.
9. Tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).
10. Didàctica de la llengua i la literatura (qualsevol idioma).
11. Didàctica de la matemàtica.
12. Didàctica de les ciències experimentals.
13. Didàctica de les ciències socials.
14. Didàctica de l'expressió artística.
15. Educació física i esport.
16. Educació especial.

L'ESTRUCTURACIÓ DE LA RECERCA

En el sistema català actual de ciència i tecnologia, les universitats són els principals agents executors de la recerca a Catalunya, atès que impulsen l'avenç del coneixement mitjançant la formació investigadora, la recerca i la innovació tecnològica. Aquestes activitats es duen a terme principalment en els grups de recerca, els departaments i els centres i instituts de recerca.

El sistema català de ciència i tecnologia està integrat, essencialment, per les universitats, els centres de recerca públics de l'Administració autonòmica, els organismes públics d'investigació de titularitat estatal i els departaments d'R+D+I de les empreses.

La xarxa universitària catalana està formada per onze universitats: set de públiques —Universitat de Barcelona (UB), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat de Girona (UdG), Universitat de Lleida (UdL), Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), Universitat Pompeu Fabra (UPF) i Universitat Rovira i Virgili (URV)— quatre de privades —Universitat de Vic (UVic), Universitat Internacional de Catalunya (UIC), Universitat Ramon Llull (URL) i Universitat Abat Oliba (UAO)— i una universitat no presencial —Universitat Oberta de Catalunya (UOC). A més, dins d'aquesta xarxa universitària, cal tenir en compte també els centres dedicats a la recerca tot i que, en l'àrea educativa, aquest tipus d'organitzacions estan molt poc desenvolupades.

Els grups d'investigació estan formats per investigadors universitaris sèniors i juniors i investigadors en formació (becaris d'investigació). El Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI)² de la Generalitat de Catalunya estableix un sistema de reconeixement dels grups d'investigació a través de convocatòries per a la consolidació dels grups.

Els grups de recerca consolidats tenen un reconeixement de la Generalitat de Catalunya que els facilita l'obtenció posterior d'altres fonts de finançament. En general, els grups consolidats tenen avantatges a l'hora de demanar ajuts en la majoria de les convocatòries de recerca a Catalunya.

Les convocatòries per a la consolidació de grups acostumen a fer-se cada quatre anys. A través de sistemes d'avaluació de qualitat dels *inputs* i *outputs* d'investigació,³ aquestes convocatòries ajuden a estructurar la investigació a Catalunya mitjançant la identificació i consolidació dels principals grups de recerca.

Algunes universitats també han generat sistemes de classificació interna per atorgar ajudes i fer emergir grups propis que posteriorment puguin competir en convocatò-

2. El nou Govern de la Generalitat ha reestructurat el DURSI i actualment és el Comissionat per a Universitats i Recerca.

3. Els *inputs* de recerca fan referència als ajuts rebuts per a la incentivació i el suport de l'activitat investigadora (beques, convenis, contractes, etc.). Els *outputs* són els resultats que permeten avaluar els resultats de la recerca (articles científics, llibres, congressos, etc.).

ries futures.⁴ En aquest informe ens hem centrat en els resultats de la consolidació de grups de l'última convocatòria, realitzada l'any 2005, i no hem utilitzat els llistats de grups de recerca interns de les universitats, ja que no totes mantenen aquesta política i no hi ha criteris d'avaluació comuns.

Grups de recerca

La convocatòria dels grups de recerca duta a terme l'any 2005 va ser diferent de les convocatòries prèvies atès que es van establir tres categories de grups:

- **Grups de recerca consolidats** (GRC). Grups que tenen un mínim de cinc membres i un màxim de vint. D'aquests, com a mínim tres són doctors amb dedicació completa vinculats a la plantilla universitària o a un centre de recerca.
- **Grups de recerca emergents** (GRE). Són grups amb una trajectòria conjunta de treball breu però que tenen com a objectiu consolidar el grup en un període de quatre anys. Per tant, un grup només pot tenir la condició d'emergent durant quatre anys i, un cop acabat aquest període, cal valorar-ne els resultats. En cas d'una valoració positiva, es podrà presentar a la següent convocatòria de grups de recerca per obtenir el reconeixement com a grup consolidat. Els GRE tenen un nombre orientatiu d'entre tres i deu investigadors, dels quals com a mínim dos han de ser doctors amb dedicació completa i vinculats a la plantilla universitària o a un centre de recerca.
- **Grups de recerca singulars** (GRS). Excepcionalment, es pot considerar una tipologia alternativa de grup, formada per aquells que no compleixin els requisits mínims però que es constitueixin com a grups de recerca en temes d'actualitat i de futur.

Fins l'any 2005 hi havia quatre grups de recerca consolidats a Catalunya dins de l'àmbit educatiu. El nombre de grups consolidats en la convocatòria del 2005 va augmentar notablement i aquest increment ha afectat especialment les àrees de

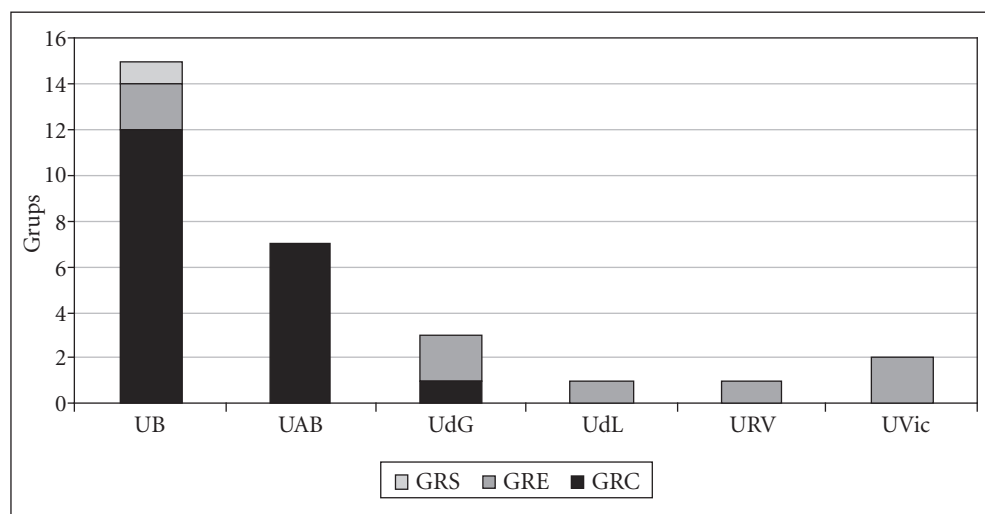
4. Per exemple, la UAB i la UOC tenen grups de recerca propis.

ciències humanes i socials. El mapa actual de grups és el següent: vint-i-un GRC, vuit GRE i un GRS.

En el gràfic 1 podem veure la distribució dels diferents grups de recerca per universitats.

Gràfic 1.

Distribució dels grups de recerca per universitats. Convocatòria 2005



Font: Elaboració pròpia.

A la UB trobem les tres tipologies de grup; dotze de consolidats, dos d'emergents i un de singular. A la UAB hi ha set grups consolidats; la Universitat de Girona té un grup consolidat i dos d'emergents; la Universitat Rovira i Virgili, la Universitat de Vic i la Universitat de Lleida tenen grups emergents però no grups consolidats.

Pel que fa a les temàtiques d'estudi, la taula 1 ens mostra com es distribueixen els grups:

Taula 1.**Temàtiques dels grups de recerca en educació consolidats. Catalunya, 2005**

Grup de recerca	Universitat
Adquisició, aprenentatge i ensenyament de llengües	UPF
Col·lectiu d'investigadors en formació ocupacional	UAB
Desenvolupament, interacció i comunicació en contextos educatius	UB
Desigualtats i grups culturals	UB
Educació intercultural	UB
Ensenyament i aprenentatge virtuals	UB
Entorns i materials per a l'aprenentatge	UB
Equip de desenvolupament organitzacional	UAB
Formació docent i innovació pedagògica	UB
Formació receptora i anàlisi de competències	UB
Formació, innovació i noves tecnologies	UB
Gabinet de comunicació i educació	UAB
Estudis d'interacció plurilingüe i aprenentatge	UAB
Cultura i educació	UdG
Educació i treball	UAB
Educació moral	UB
Polítiques educatives	UB
Poesia i educació	UB
Recerca per a l'estudi del repertori lingüístic	UB
Seminari interuniversitari d'investigació en estratègies d'ensenyament-aprenentatge	UAB
Tecnologia informàtica i recerca sobre educació científica	UAB

Font: Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca.

Com podem observar, els grups de recerca consolidats es concentren en els àmbits de les TIC, dels estudis relatius a l'educació social i de les temàtiques relatives a aspectes lingüístics (ensenyament-aprenentatge de la llengua, plurilingüisme, etc.).

La distribució temàtica dels grups de recerca emergents és similar: aspectes relatius al plurilingüisme; estudis sobre diversitat cultural i interculturalitat. També hi ha un grup

sobre aspectes relatius a l'ús de les TIC. L'únic grup de recerca singular existent s'ocupa de l'ensenyament-aprenentatge de les persones sordes i el llenguatge de signes.

Xarxes temàtiques

A partir de l'articulació dels grups de recerca s'ha impulsat la creació de xarxes temàtiques amb l'objectiu de crear sinergies entre investigadors i investigadores que treballen temàtiques similars amb l'objectiu de desenvolupar projectes conjunts, dur a terme accions de difusió, formació, etc.

L'any 2006 el DURSI va fer una convocatòria especial per atorgar ajuts per a la creació de *xarxes incentivadores de la recerca educativa*. Les temàtiques plantejades estaven centrades en quatre àmbits:

- Didàctica de les ciències humanes i socials i educació cívica.
- Didàctica de les ciències experimentals i matemàtica.
- Didàctica de la llengua i la literatura en contextos de plurilingüisme.
- Educació per a la sostenibilitat.

El resultat d'aquesta acció específica en l'àmbit de l'educació ha donat lloc a la creació de quatre xarxes (vegeu la taula 2), dues liderades per la UAB i dues per la UB. El finançament d'aquestes xarxes és força elevat ja que es van destinar a crear-les 400.000 euros.

Taula 2.

Xarxes temàtiques de recerca en educació per universitats. Catalunya, 2006

Xarxa temàtica	Universitat
Educació lingüística i literària en entorns plurilingües	UAB
Educació matemàtica i científica	UAB
Educació per a la sostenibilitat	UB
Didàctica de les ciències socials	UB

Font: Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca.

Si comparem les temàtiques majoritàries dels grups de recerca consolidats i les de les xarxes temàtiques, observem que no hi ha una correspondència clara. Només en el cas de les recerques sobre plurilingüisme veiem que hi ha una relació, ja que són diversos els grups que treballen aquesta temàtica. Sembla que seria més lògic incentivar xarxes en els casos que hi ha una massa crítica de recercadors al voltant d'una temàtica determinada.

Centres de recerca

La Generalitat de Catalunya ha establert un programa de centres de recerca (CERCA) per agrupar, coordinar i donar visibilitat a les activitats dels centres i instituts de recerca que s'han anat creant en els darrers anys. Hi ha vint-i-vuit centres reconeguts però no n'hem trobat cap que faci recerca en educació.

El desembre del 2005 l'AGAUR va fer una convocatòria per incentivar la creació de centres de recerca i innovació en ciències socials en la qual es va plantejar també la creació d'alguns centres dedicats a les temàtiques educatives. El procés de creació d'aquests centres és encara en una fase molt incipient.

Algunes universitats han creat el seu propi sistema de reconeixement de centres de recerca, però només hem trobat dos centres amb temàtiques educatives.

El Centre d'Estudi i Recerca per a l'Educació Científica i Matemàtica (CRECIM), que és un Centre Especial de Recerca de la Universitat Autònoma de Barcelona, està dedicat a l'alfabetització científica, matemàtica i tecnològica de la població. Es focalitza sobre l'orientació que es dona a l'ensenyament, a la difusió i a l'expressió de la ciència i la seva natura.

A la UOC hi ha un centre de recerca propi que introdueix aspectes relatius a la recerca en àmbits educatius però no de forma exclusiva. Es tracta de l'Internet Interdisciplinary Institute (IN3) dedicat a l'estudi dels efectes de les TIC en les persones, les organitzacions i la societat en general i, també, a la seva influència en els canvis

que es produeixen en el pas de la societat industrial a la societat de la informació i el coneixement.

La creació de centres de recerca i innovació és un element important per impulsar la recerca en educació, especialment si es potencia la recerca conjunta amb altres organitzacions i empreses per facilitar la transferència de coneixement, un aspecte molt poc desenvolupat pels grups de recerca en educació.

Càtedres UNESCO

La UNESCO atorga aquesta denominació a unitats de docència i investigació establertes en una universitat, en una institució d'ensenyament superior o en un centre científic, que destaquen per la seva excel·lència acadèmica i que comparteixen els objectius de la UNESCO. Aquest organisme encomana a aquestes unitats la missió d'organitzar activitats docents i de divulgació en un camp concret del coneixement, considerat prioritari.

Els projectes desenvolupats en les diferents càtedres que hi ha arreu del món abasten una gamma molt àmplia d'àmbits, que van des del desenvolupament sostenible, el medi ambient i la població, fins a qualsevol branca de la ciència, la tecnologia, les enginyeries o de les ciències socials i humanes. A banda de desenvolupar projectes de recerca, les càtedres UNESCO impulsen programes de postgrau i crèdits de lliure elecció per als estudiants.

A Catalunya hi ha sis càtedres UNESCO de l'àrea d'Humanitats i Ciències Socials que desenvolupen projectes de recerca en educació (vegeu la taula 3).

Les activitats de les càtedres UNESCO ens indiquem que no sempre hi ha una vinculació clara amb la recerca sinó que, sovint, estan més centrades en la difusió i formació.

Taula 3.**Càtedres UNESCO a Catalunya (2006)**

Denominació	Descripció de la càtedra	Institucions participants
Dones, desenvolupament i cultures	Pretén fomentar, des de la universitat, l'equitat necessària per a la construcció de societats més justes i obertes a les diferències. Aquesta càtedra és compartida entre el Centre Dona i Literatura de la Universitat de Barcelona i el Centre d'Estudis.	UB UVic
Comunicació	L'objectiu principal de la càtedra és desenvolupar activitats acadèmiques i de recerca sobre temes de comunicació, diversitat cultural, desenvolupament, cultura de pau, etc.	UAB
Pau i drets humans	L'objectiu de la càtedra és dur a terme activitats de docència sobre cultura i educació per la pau, prevenció de conflictes, així com recerca aplicada sobre aquests temes i un treball continuat de sensibilització sobre els mateixos.	UAB
Aplicació de les tecnologies de la informació en l'educació: e-learning	La finalitat de la càtedra és fomentar un sistema integrat d'activitats de recerca, formació, informació i documentació sobre l'ús de les TIC en l'educació per promoure la igualtat d'oportunitats en la societat del coneixement.	UOC
Educació, desenvolupament, tecnologia i sistemes	La càtedra té com a finalitat la institucionalització i potenciació d'un sistema integrat d'activitats de recerca, de formació, d'informació i de documentació de l'educació, el desenvolupament, la tecnologia i els sistemes de finançament entre els centres de la URL i l'Amèrica llatina.	URL
Llengües i educació	Els objectius de la càtedra, en l'àmbit lingüístic, són l'estudi i la promoció de la diversitat lingüística, mitjançant activitats de recerca, creació artística, arxiu i documentació, assessorament i difusió, sobre la diversitat lingüística i les pràctiques adients per al seu manteniment i desenvolupament.	IEC

Font: Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca.

EL FINANÇAMENT DE LA RECERCA

En els informes previs sobre la situació de la recerca educativa a Catalunya no hem trobat dades sobre els aspectes relatius al finançament de la recerca ja que no sempre es mencionen les fonts de finançament.

Malgrat que no tenim dades que permetin copsar l'evolució en aquest àmbit, sí que podem afirmar que l'estructuració de la recerca descrita en l'apartat anterior ha ajudat també a modificar de forma substancial les pràctiques de recerca que s'estaven desenvolupant. La recerca ja no es contempla com una activitat individual sinó grupal i les ajudes econòmiques només es poden obtenir a partir de projectes en els quals no només s'avalua la figura del responsable o investigador principal sinó també la consistència de tot l'equip. El treball en grup està clarament incentivat.

La recerca en educació es concentra en les universitats i els investigadors han de trobar finançament extern a través de convocatòries de projectes i/o ajuts d'algunes institucions públiques i fundacions.

Les partides pressupostàries per a la recerca en educació s'han incrementat però en comparació amb altres àmbits les diferències són clares. Una dada significativa la trobem en l'informe de l'OCDE (OCDE, 2007) que indica que la partida pressupostària del Plan Nacional de I+D+I en recerca i avaluació educativa ha augmentat un 7,6% en el període 2005-2006 (el darrer lloc de la classificació) i constitueix un 0,1% de la inversió total.

Per analitzar el finançament de la recerca en educació ens hem centrat exclusivament en els projectes que tenen una font de finançament externa. És a dir, no hem inclòs projectes subvencionats per les mateixes universitats ni projectes que no declaren un finançament específic. Els *inputs* de recerca han estat agrupats entorn de quatre categories:

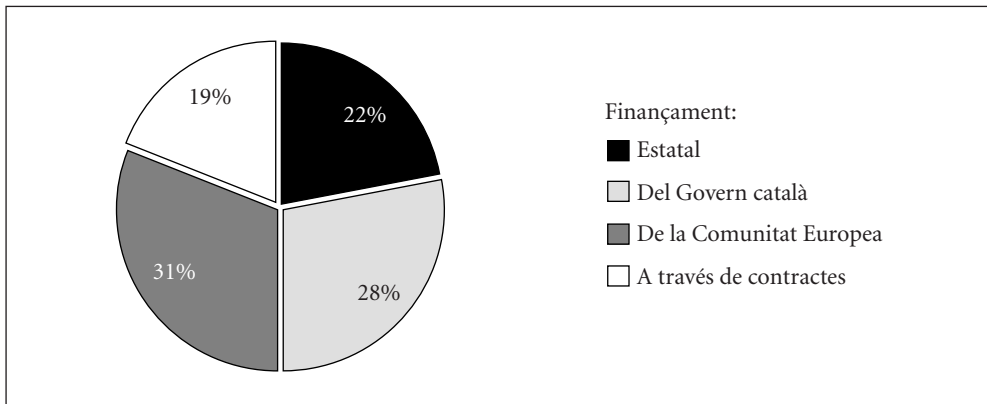
1. Projectes estatals (finançament del Ministeri d'Afers Socials, Educació i Ciència, etc.)
2. Projectes del Govern català.
3. Projectes europeus.
4. Contractes i encàrrecs de recerca.

Hem trobat un total de 223 projectes subvencionats durant el període 2001-2006. El 31% dels projectes rep finançament a través de programes de la Comunitat Europea.

El 28% procedeix de projectes de convocatòries catalanes, a continuació hi ha un 22% de projectes estatals i un 19% de contractes.

Gràfic 2.

Distribució de projectes per categories de finançament. Catalunya, 2001-2006



Font: Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca.

Els projectes de les convocatòries estatals se centren de forma majoritària en la convocatòria anual de projectes d'investigació en el marc del Plan Nacional del I+D+I 2004-2007.

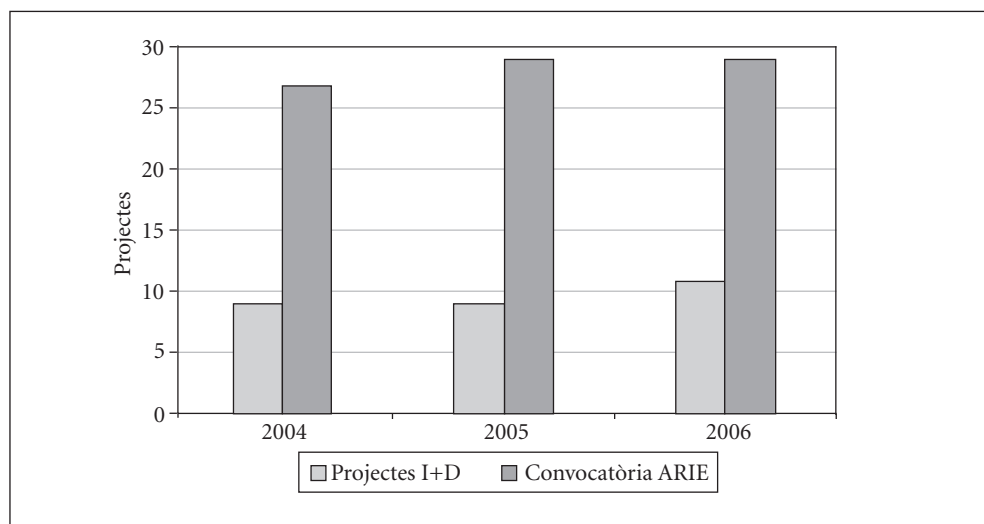
Els projectes relacionats amb la recerca en educació liderats per universitats catalanes es distribueixen de forma força similar en les tres últimes convocatòries (nou projectes l'any 2004, nou projectes el 2005 i onze projectes l'any 2006). Aquests tenen una durada de vint-i-quatre a trenta-sis mesos i una dotació mitjana de divuit mil euros l'any.

A Catalunya trobem durant el mateix període vuitanta-cinc projectes que han estat subvencionats a través del programa d'ajuts per donar suport al desenvolupament de projectes de recerca i innovació en matèria educativa i d'ensenyament formal i no formal (Convocatòria ARIE). Els projectes tenen una durada de dotze mesos i una dotació mitjana de set mil euros l'any.

La distribució dels projectes és uniforme en els dos tipus de convocatòries (vegeu el gràfic 3).

Gràfic 3.

Comparativa de la convocatòria I+D i la convocatòria ARIE. Catalunya 2004-2006



Font: Elaboració pròpia amb dades del Ministeri d'Educació i l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca.

Hem trobat setanta-quatre projectes europeus concentrats bàsicament dins de les accions de la Direcció General d'Educació i Cultura. Resulta difícil calibrar si el projecte és realment una recerca en educació i, per aquesta raó, hem respectat la classificació dels mateixos investigadors i hem inclòs tots els projectes europeus en un únic epígraf. Tanmateix, és important considerar que aquesta decisió pot donar lloc a una visió una mica falsejada de la realitat, ja que possiblement el nombre de projectes de recerca en educació dels programes europeus sigui menor. La majoria del finançament europeu s'estableix a través dels programes Leonardo, Sòcrates, Minerva, Grundtvig i e-Learning. Aquests programes no són estrictament de recerca ja que comporten desenvolupament de materials, intercanvis docents, innovacions metodològiques, etc.

La recerca a través de la comunitat europea, en sentit estricte, es desenvolupa a través dels Programes Marc de Recerca (Framework Program). El període analitzat correspon al desenvolupament del VI Programa Marc. En aquest cas, només hem trobat la participació d'un grup de recerca català dins del VI Programa Marc malgrat que hi ha una àrea temàtica sobre *ciutadans i governació en la societat del coneixement*. La participació en aquesta convocatòria suposa un grau de competitivitat molt elevada i els grups de recerca catalans no sembla que hi hagin participat. També és important tenir en compte que la participació global de les universitats espanyoles en el VI Programa Marc va disminuir. D'altra banda, les tecnologies per a la societat de la informació, el desenvolupament sostenible i les temàtiques socials són les que hi tenen més presència.

Una altra font de finançament important es desenvolupa a través de contractes o encàrrecs específics realitzats per entitats públiques, privades i fundacions. En aquest àmbit destaca la Fundació Jaume Bofill amb projectes de recerca sobre política educativa i social.

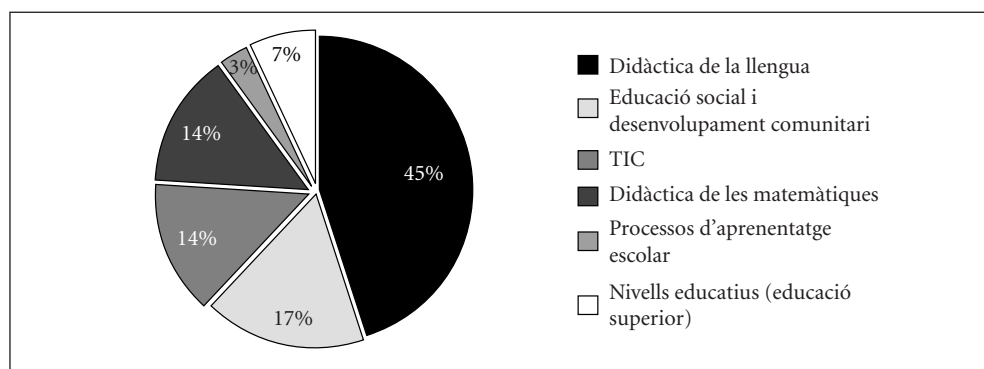
Hem analitzat les temàtiques dels projectes en funció de les diverses fonts de finançament descrites amb l'objectiu d'establir la relació entre les polítiques de recerca i els resultats obtinguts.

Entre els projectes d'I+D+I trobem que un 45% fa referència a aspectes relatius a l'adquisició de coneixements lingüístics, lectura, escriptura, etc. Els projectes catalogats dins de l'àmbit educatiu social fan referència, fonamentalment, a aspectes relatius a la integració social, la ciutadania i l'educació cívica (dins i fora del marc educatiu formal).

La convocatòria ARIE estableix en les seves bases les temàtiques dels projectes, que han d'estar centrats en els temes següents: aplicació de les TIC en l'educació, autonomia, organització i avaluació de centres, competències bàsiques en l'ensenyament obligatori, didàctica de la història i la geografia de Catalunya, didàctica de la llengua catalana, educació inclusiva, formació del professorat i salut del personal docent. En definitiva, la convocatòria està centrada en aspectes relatius a l'ensenyament obligatori.

Gràfic 4.

Temàtiques dels projectes d'I+D coordinats per universitats catalanes (2004-2006)



Font: Elaboració pròpia.

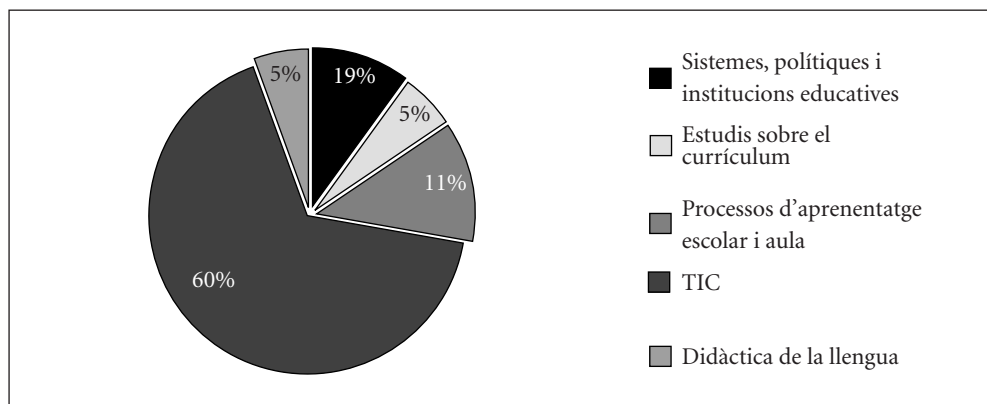
En el cas dels projectes europeus, un percentatge ampli està dedicat als aspectes relatius a la utilització de les TIC per a la formació. Un 19% dels projectes estan dedicats a aspectes relatius als sistemes, les polítiques i les institucions educatives i la resta de temàtiques té una incidència molt menor.

Els contractes i encàrrecs d'organismes i fundacions es concentren de forma clara en aspectes relatius a l'educació comunitària i a les polítiques educatives i tenen una incidència menor en el sector educatiu formal. Una part important de la recerca en els àmbits socials és finançada a través de les fundacions i les obres socials de caixes i bancs. Destaquem de forma considerable la Fundació Jaume Bofill i el programa de l'Obra Social de La Caixa, que té una convocatòria específica en el camp de les ciències socials. També hi ha ajudes per al desenvolupament de projectes de recerca finançats pel BBVA, la Fundación Carolina, etc.

La majoria d'aquests projectes tenen una part de recerca però també hi ha projectes dirigits al desenvolupament d'accions i iniciatives innovadores de canvi i millora social.

Gràfic 5.

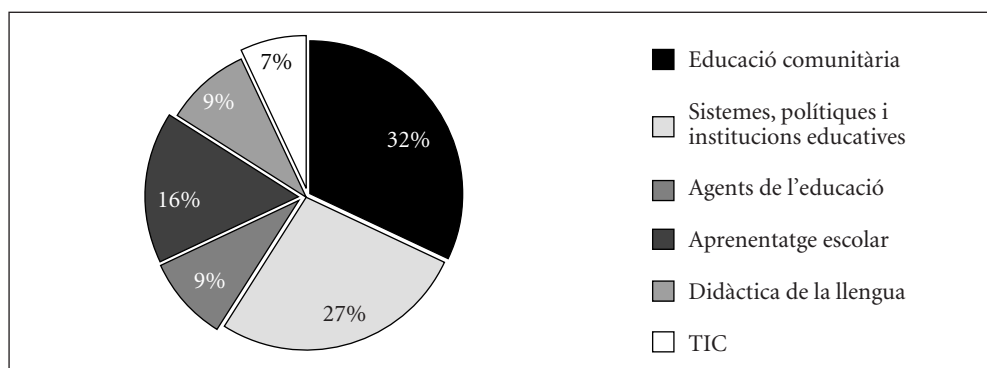
Temàtiques dels projectes europeus amb la participació d'universitats catalanes (2004-2006)



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 6.

Temàtiques dels projectes finançats a través de contractes i encàrrecs (2004-2006)



Font: Elaboració pròpia.

El problema que hem trobat, a partir de les dades que hem obtingut, és que no sembla que els investigadors de les universitats tinguin gaire accés a aquesta tipologia de projectes. Un

altre aspecte que cal esmentar és que moltes vegades els contractes o projectes de finançament a través de fundacions no són declarats pels investigadors ja que els encàrrecs tenen un caràcter més directe o personal. De vegades, aquest fet ha estat considerat negatiu dins dels processos d'avaluació del professorat. Per exemple, en els criteris d'avaluació de la recerca per a l'acreditació del professorat universitari com a lector queda especificat que “es tindran en compte exclusivament els projectes de recerca finançats en convocatòries” (convocatòria AQU,⁵ 2006), i en el cas del professorat agregat i catedràtic s'especifica de nou que les convocatòries han de ser competitives, tant les de les administracions públiques (europees, estatals, autonòmiques) com les del sector privat.

Segons destaca l'informe d'Albericio (Albericio, 2007) sobre la *Recerca a Catalunya*, en la relació entre el sector de recerca públic i el privat apareixen algunes paradoxes. Tot i que la inversió procedent del sector privat en matèria de recerca, desenvolupament i innovació representa un 52% del total, l'execució de la despesa es realitza majoritàriament en les empreses (67%), per davant de les administracions públiques (9%) i dels centres d'ensenyament superior (24%). En aquest sentit, Catalunya continua estant molt per sota de la mitjana europea pel que fa a la presència d'investigadors en les empreses.

Hi ha un tret que diferencia Catalunya d'altres països i és que la recerca es desenvolupa bàsicament en les universitats. Els centres de recerca en els àmbits educatius o altres formes d'agrupació per desenvolupar la investigació en educació, tal i com ja hem comentat, som inexistents.

LÍNIES DE RECERCA

Els projectes de recerca i les tesis doctorals llegides durant el període 2001-2006 han estat analitzades amb l'objectiu d'identificar les temàtiques més freqüents (vegeu l'annex d'aquest capítol). Presentem a continuació de forma independent els resultats obtinguts en ambdós (projectes i tesis) per comparar-los al final d'aquest apartat.

5. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (www.aqu.cat).

Projectes de recerca

Cada projecte de recerca ha estat identificat amb un mínim de dos indicadors i s'han obtingut els resultats globals següents (que apareixen en la taula 4).

Taula 4.

Distribució de projectes per descriptors. Universitats catalanes, 2001-2006

Temàtiques	NOMBRE DE PROJECTES			
	Descriptors			Total
	D1	D2	D3	
Nivells educatius	123	7	0	130
TIC aplicades a l'educació	20	43	15	78
Aprenentatge escolar	16	27	16	59
Educació social i desenvolupament comunitari	19	26	13	58
Sistemes, polítiques i institucions educatives	10	33	8	51
Didàctica de la llengua i la literatura	10	22	14	46
Agents de l'educació (professorat, alumnat)	6	19	7	32
Processos educatius	3	12	5	20
Estudis sobre el currículum	4	6	8	18
Principis de l'educació	2	9	6	17
Educació especial	3	3	2	8
Didàctica de la matemàtica	2	3	0	5
Educació física i esport	1	3	0	4
Didàctica de les ciències socials	0	3	0	3
Didàctica de l'expressió artística	0	3	0	3
Didàctica de les ciències experimentals	0	0	0	0
	219	219	94	

Font: Elaboració pròpia.

Podem observar que pràcticament la meitat dels projectes se centra de forma clara en un nivell educatiu concret. Les TIC aplicades a l'educació formen part de 78 projectes; a continuació trobem els estudis sobre aprenentatge escolar i els estudis sobre educa-

ció social i desenvolupament comunitari. Entre les diferents didàctiques específiques destaquen els estudis sobre llengua i literatura. A partir de la distribució descrita, descriurem els indicadors més freqüents dels àmbits més representatius.

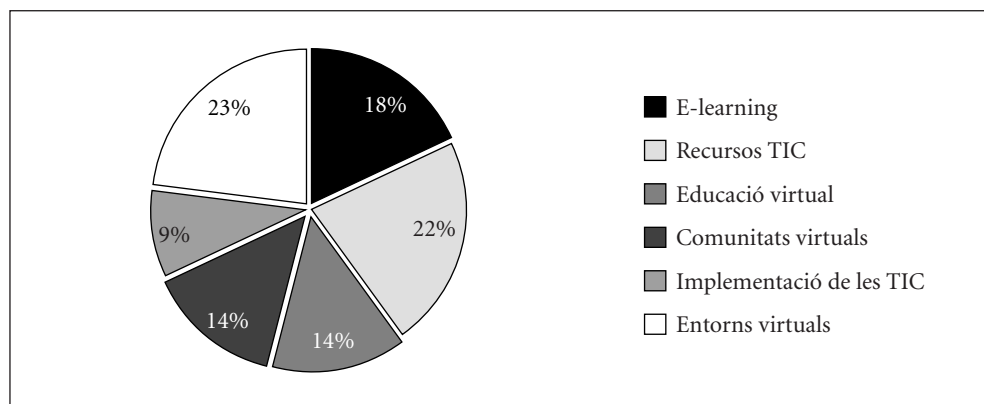
Entre els projectes que s'ocupen d'un nivell educatiu determinat, hem trobat que un 19% estan centrats en el batxillerat i l'educació secundària, un 14% estan dirigits al sector de l'educació d'adults, un 13% a l'educació superior i universitària, un 10% fan referència a l'educació continuada (especialment al sector de formació de formadors). El sector educatiu de l'educació infantil i l'educació primària és molt menor.

Si deixem de banda els aspectes relatius al nivell educatiu i entrem en els altres àmbits, ens troben que el percentatge més elevat se situa en els estudis sobre TIC (20%), seguit de la recerca sobre educació social i desenvolupament comunitari (15%) i els estudis sobre sistemes, polítiques i institucions educatives (14%). La didàctica de la llengua i la literatura ocupa també un lloc destacable (11%).

Per aprofundir-hi més descrivim a continuació els indicadors més freqüents de cada una de les quatre àrees temàtiques.

Gràfic 7.

Projectes sobre educació i TIC (2001-2006)



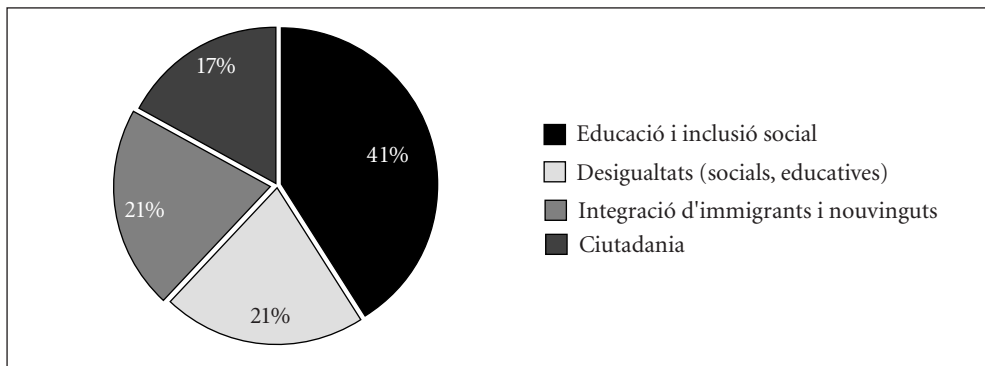
Font: Elaboració pròpia.

El descriptors corresponents a la les TIC estan bastant dispersos entre entorns virtuals, recursos TIC, e-learning i educació virtual. L'àmbit amb menor incidència fa referència a la implementació de les TIC.

Com podem observar en el gràfic 8, la majoria dels projectes dins l'àmbit social es concentren en projectes sobre educació i inclusió social (41%), desigualtats socials i educatives (21%), integració d'immigrants i nouvinguts (21%) i ciutadania (17%).

Gràfic 8.

Projectes de l'àmbit de l'educació social i el desenvolupament comunitari (2001-2006)



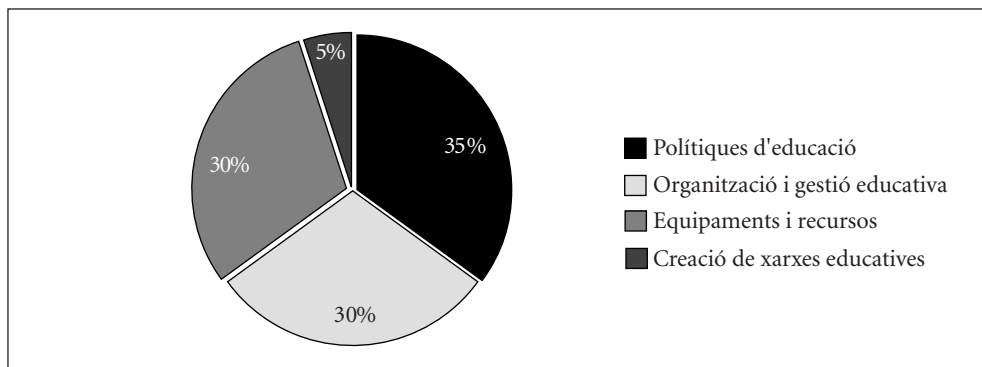
Font: Elaboració pròpia.

Les recerques sobre polítiques i institucions educatives fan referència a estudis sobre polítiques d'educació (35%), organització i gestió educativa (30%) i equipaments i recursos (30%).

En el cas de la didàctica de la llengua, un 50% dels projectes fa referència als processos d'ensenyament-aprenentatge de la llengua (no hem distingit entre aspectes relatius al multilingüisme o al plurilingüisme, que hem inclòs en aquest apartat). També troben un 30% de projectes dedicats a l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura i un 20% de projectes sobre formació del professorat en aquesta àrea.

Gràfic 9.

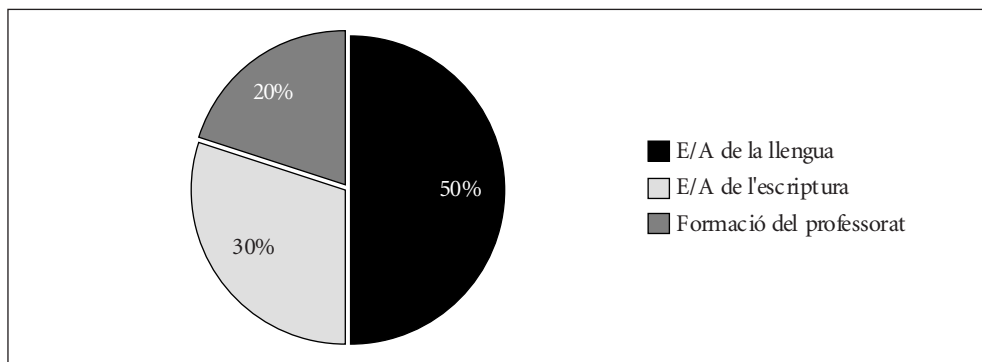
Projectes sobre sistemes, polítiques i institucions educatives (2001-2006)



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 10.

Projectes sobre didàctica de la llengua i la literatura (2001-2006)



Font: Elaboració pròpia.

Tesis doctorals

Cada tesi doctoral ha estat identificada amb un mínim de dos indicadors seguint la mateixa metodologia que l'aplicada en l'anàlisi dels projectes. S'han obtingut els resultats globals que apareixen en la taula 5.

Taula 5.

Distribució de les tesis doctorals per temàtiques. Universitats catalanes, 2001-2006

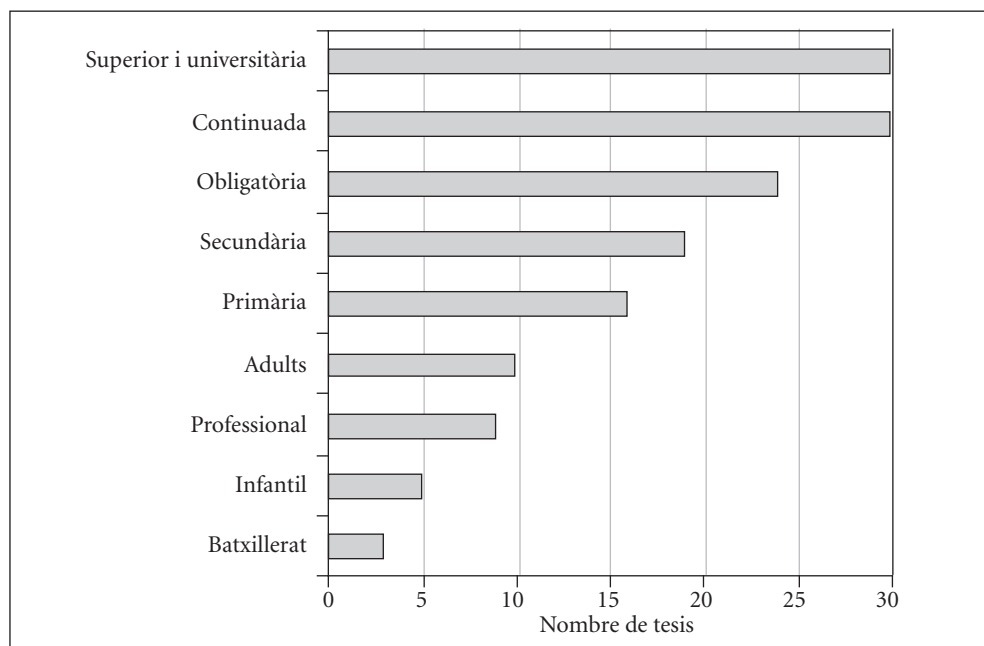
Temàtiques	Nombre de tesis doctorals			
	Descriptors			
	D1	D2	D3	TOTAL
Nivells educatius	146	9	3	158
Aprenentatge escolar	17	37	16	70
Didàctica de la llengua i la literatura	11	21	14	46
TIC aplicades a l'educació	7	23	15	45
Sistemes, polítiques i institucions educatives	15	19	8	42
Agents de l'educació (professorat, alumnat)	7	26	7	40
Educació social i desenvolupament comunitari	8	16	13	37
Processos educatius	4	16	5	25
Didàctica de la matemàtica	1	9	11	21
Principis de l'educació	3	11	6	20
Estudis sobre currículum	3	7	8	18
Didàctica de l'expressió artística	3	13	1	17
Didàctica de les ciències socials	4	9	2	15
Didàctica de les ciències experimentals	2	9	1	12
Educació física i esport	2	7	1	10
Educació especial	2	3	2	7
	235	235	113	

Font: Elaboració pròpia.

En el cas de les tesis doctorals, també n'hi ha un nombre important que s'inscriuen en un nivell educatiu concret. Una bona part de les tesis doctorals fa referència a l'educació superior i universitària, la formació continuada, l'ensenyament obligatori i l'educació secundària. El sector de l'educació infantil i l'educació primària és molt menor (gràfic 11).

Gràfic 11.

Distribució de les tesis doctorals per nivells educatius (2001-2006)



Font: Elaboració pròpia.

A banda del sector educatiu, la distribució de les tesis doctorals se centra en aspectes relatius a l'aprenentatge escolar i la didàctica de la llengua i la literatura. També observem un nombre més alt de tesis doctorals en els àmbits de les didàctiques especials, aspecte que no era present en el cas dels projectes de recerca.

A l'informe de González-Agàpito (2004) ja s'evidenciava que no hi havia una correspondència clara entre els temes que apareixen en els projectes subvencionats i les tesis doctorals. La recerca que condueix al doctorat no sembla estar estrictament relacionada amb els temes de les convocatòries públiques.

La recerca i, especialment, la direcció de tesis doctorals està força concentrada. En aquest sentit, en els 219 projectes de recerca hi ha 120 investigadors que dirigeixen més de tres projectes. En les tesis doctorals, la xifra de concentració és superior. Les 235 tesis doctorals han estat dirigides per 73 professors i professores. Si considerem que és un període de cinc anys, aquesta concentració és, a parer nostre, força elevada.

El sistema universitari no té mecanismes de control respecte a la direcció de tesis, ja que la tasca de direcció no està reconeguda ni incentivada. Tampoc no hi ha una limitació o un control de la seva qualitat com en altres països europeus. Segurament aquestes raons poden explicar aquesta concentració.

POLÍTIQUES DE RECERCA

Pel que fa als grups d'investigació, el Govern català ha fet una aposta clara per augmentar el nombre de grups de recerca consolidats. El benefici immediat d'aquesta acció ha estat incorporar més d'investigadors a grups de recerca consolidats i emergents. Aquest aspecte és positiu perquè ajuda a incentivar la investigació. També veiem un esforç de les universitats en la mateixa línia, mitjançant el recolzament de l'emergència de grups.

Les polítiques d'investigació promocionen de forma clara la recerca en grup però molt centrada en el sector universitari. Molt sovint, els grups de recerca en educació col·laboren amb altres professionals del sector educatiu (professorat d'educació infantil, primària, secundària, educadors socials, etc.). Tot i així, hi ha poques accions que ajudin a incorporar altres professionals del sector educatiu als grups de recerca. En aquest sentit, la política més clara és l'adoptada pel Departament d'Educació a través de la concessió de les llicències d'estudi al professorat d'educació primària i secundària.

Des de la convocatòria del 2005, el Departament d'Educació explicita de forma clara que les llicències d'estudi en la seva modalitat A estan destinades a realitzar treballs de recerca educativa. La llicència d'estudi ha d'estar dirigida per un professor o professora universitaris i s'incentiva també la vinculació del professorat amb llicència d'estudis a grups de recerca universitaris. Aquesta és una bona iniciativa i una inversió en recerca

en educació que hauria d'anar millorant a través d'una major participació del professorat en les recerques i una major difusió dels resultats obtinguts.

En tots els informes previs sobre la investigació en educació a Catalunya es posa de manifest la falta de finançament i les escasses oportunitats dels investigadors en aquesta àrea. Tot i així, considerem que l'estructuració dels grups de recerca, així com l'obtenció d'ajudes econòmiques per a la investigació, han augmentat de forma considerable en els últims cinc anys. Evidentment, aquest increment està també determinat per una competitivitat més gran, ja que bona part del finançament s'obté a través de convocatòries externes. L'obtenció de projectes competitius d'I+D+I ha estat escassa en el sector educatiu però, com hem descrit prèviament, també hi ha hagut una taxa d'èxit més alta en les propostes realitzades pels investigadors catalans.

Les accions fetes pel Govern català en relació amb la recerca en educació estan centrades en el sector educatiu formal. Per exemple, la convocatòria ARIE que va començar l'any 2004 té com a objectiu —segons s'anuncia en les seves bases— “finançar projectes de recerca i innovació que tinguin per finalitat la millora de la qualitat del sistema educatiu no universitari i la potenciació i millora d'iniciatives d'ensenyament formal i no formal i d'aprenentatge”. En canvi, tots els temes prioritaris especificats en la convocatòria estan relacionats amb l'àmbit educatiu formal. Els esforços d'inversió estan centrats en l'escola i sobre temàtiques molt específiques, sense que hi hagi estudis previs de necessitats o una coherència entre les temàtiques incentivades per convocatòries nacionals o europees.

Hi ha nombrosos treballs d'investigació sobre aspectes relatius a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua, el plurilingüisme i el multilingüisme. El que ens crida l'atenció no és la temàtica sinó la incidència que aquests poden tenir en la política de millora de les competències lingüístiques dels estudiants catalans. Ens preguntem fins a quin punt aquests estudis tenen influència sobre les decisions polítiques del Govern català. Els dubtes són raonables ja que no observem estudis avaluatius ni polítiques referides als resultats obtinguts per aquestes recerques.

En definitiva, els resultats de la recerca educativa no tenen una incidència en les decisions sobre la política en educació. I tampoc no hi ha estudis que avalin les decisions

polítiques respecte a les línies prioritàries de la recerca que incorporen les convocatòries de llicències d'estudi, ARIE, xarxes temàtiques, centres de recerca, etc.

El finançament europeu que reben els grups de recerca en educació està centrat en aspectes de recerca aplicada. Aquest tipus de recerca és molt important en l'àmbit educatiu però tampoc no s'hauria d'oblidar la importància d'altres tipus de recerca de caràcter bàsic que ajudin a millorar el coneixement sobre els processos educatius.

Hem observat que no hi ha participació en el Programa Marc d'Investigació. Aquest fet significa que els grups catalans de recerca en educació no tenen presència en l'àmbit europeu, aspecte certament preocupant.

El Programa Marc té un caràcter interdisciplinari. Les convocatòries de recerca estan més centrades en la definició dels instruments o tipus de projectes per desenvolupar la investigació que en les temàtiques. Aquesta idea ja ha estat apuntada també en l'àmbit espanyol i sembla que les properes convocatòries del Plan Nacional d'I+D+I també estaran centrades en els instruments (diversos tipus de projectes) i hi haurà poques indicacions respecte a les temàtiques. L'objectiu és incentivar les propostes interdisciplinàries i deixar més llibertat en el contingut de la recerca.

Els investigadors en educació no tenen gaire tradició de fer recerca amb investigadors d'altres àmbits. Les universitats tampoc no hi ajuden gaire ja que, generalment, estableixen uns mecanismes força rígids d'organització de la recerca i no sempre ajuden els investigadors a fer recerca amb equips d'altres àmbits científics i/o altres universitats. Les polítiques de les universitats també s'haurien de revisar per flexibilitzar i facilitar el dinamisme dels grups.

Ens semblen molt interessants les propostes que s'estan fent en alguns països europeus per incentivar la recerca en l'àmbit de les ciències socials⁶ a partir de la creació de *clusters*

6. La creació de pols de recerca s'ha fet fonamentalment en els àmbits científics i tècnics a través de la creació de parcs científics i tecnològics.

o pols d'investigació. Es tracta bàsicament de crear col·laboracions estructurals entre les universitats⁷ i institucions que poden beneficiar-se mútuament de la innovació, la investigació i la formació. Les universitats han de dotar-se de polítiques d'investigació pròpies i singulars, coordinades amb les de les altres institucions del seu entorn. Aquest esquema requereix especialització, concentració en les línies establertes i exigència de qualitat sobre la base dels estàndards internacionals.

Finalment, considerem que és crucial revisar les polítiques de recerca dels programes de doctorat en educació. Els estudiants de doctorat són una força fonamental per al desenvolupament de la recerca i s'hauria de donar més rellevància i seguiment a la qualitat dels programes i caldria desenvolupar investigacions que ajudin a avançar en les línies de treball dels mateixos grups. També és important vetllar per la carrera investigadora perquè la situació de la majoria dels becaris de recerca és molt precària i amb poques possibilitats de promoció futura en els departaments universitaris i en els grups de recerca.

RECOMANACIONS

1. Les universitats haurien de comunicar millor les activitats de recerca dels grups a través de l'accés als currículums de grup, pàgines web clares, etc. Ha estat molt difícil obtenir informació fiable, ja que no hi ha un procés rigorós de comunicació de l'organització de la recerca i dels seus resultats.
2. Seria desitjable concentrar temàtiques de recerca dins dels grups per caracteritzar millor el tipus d'especialització. Hem trobat múltiples línies de recerca en un únic grup que, sovint, visualitzen orientacions individuals de treball.
3. Les inversions en recerca educativa haurien d'augmentar de forma considerable atesa la poca inversió que hi ha en aquest sector en comparació amb altres àmbits de coneixement.

7. Per exemple, la universitat canadenca de Sherbrooke ha creat un pol amb diverses institucions per desenvolupar recerques en educació sobre internacionalització, transició treball-escola, activitat física i gent gran, problemes d'aprenentatge, etc.

4. La relació entre la investigació realitzada en els projectes i els grups de recerca hauria de tenir més correspondència amb les tesis doctorals.
5. És necessari augmentar la massa crítica d'investigadors i afavorir una millor distribució dels projectes i de la direcció de tesis doctorals.
6. Les convocatòries pròpies de l'àmbit educatiu estan centrades de forma exclusiva en el sistema educatiu formal. Cal impulsar la recerca en àmbits educatius no formals.
7. S'hauria d'incentivar la incorporació de professionals del sector educatiu als grups de recerca.
8. S'ha de potenciar la recerca en educació a través de la participació en grups interdisciplinaris.
9. No existeix una política d'investigació clara en l'àmbit educatiu i les convocatòries i accions estan molt determinades per decisions polítiques conjunturals. Una forma de resoldre aquesta situació pot ser determinada per la creació d'agències independents de recerca, com s'ha fet en altres països europeus.
10. Manca una internacionalització de la recerca. S'ha de recolzar la participació dels grups catalans en els programes marc de la comunitat europea i amb altres països (Amèrica llatina, Àsia, etc.).
11. La recerca en educació hauria d'articular-se amb la creació d'instituts d'investigació, observatoris i xarxes amb organitzacions i empreses. Es tracta de desenvolupar el model de triple hèlix, en el qual participen els diferents actors de l'àmbit educatiu, de recerca i de la indústria: Administració educativa, fundacions, associacions, centres educatius i empreses del sector.

ANNEX: DESCRIPTORS

17. Educació per nivells
 - 17.1. Educació infantil
 - 17.2. Educació primària
 - 17.3. Educació secundària
 - 17.4. Educació obligatòria
 - 17.5. Batxillerat
 - 17.6. Educació superior i universitària

- 17.7. Educació d'adults
 - 17.8. Formació professional
 - 17.9. Formació continuada
18. Perspectives i principis de l'educació
- 18.1. Antropologia i sociologia de l'educació
 - 18.2. Economia de l'educació
 - 18.3. Història de l'educació
 - 18.4. Diversitat cultural i educació
 - 18.5. Educació i desenvolupament humà
 - 18.6. Educació salut i qualitat de vida
 - 18.7. Educació i gènere
19. Educació social i desenvolupament comunitari
- 19.1. Convivència i ciutadania/construcció de la ciutadania
 - 19.2. Educació i comunitat
 - 19.3. Família i escola
 - 19.4. Educació ambiental i desenvolupament sostenible
 - 19.5. Educació familiar
 - 19.6. Educació comunitària i desenvolupament local
 - 19.7. Educació i inclusió social
 - 19.8. Nens i adolescents acollits i respostes formatives
 - 19.9. Polítiques culturals i animació sociocultural
 - 19.10. Formació ocupacional i laboral
 - 19.11. Oci i temps lliure
 - 19.12. Disseny i avaluació de socioeducatius
 - 19.13. Desigualtat
 - 19.13.1. Desigualtat social
 - 19.13.2. Desigualtat educativa
 - 19.13.3. Desigualtat territorial
 - 19.14. Multiculturalitat
 - 19.15. Immigració i integració de nousvinguts
 - 19.16. Igualtat

- 20. Sistemes, polítiques i institucions educatives
 - 20.1. Estructura i funcionament del sistema educatiu
 - 20.2. Cultura i clima institucional
 - 20.3. Propostes polítiques d'educació
 - 20.4. Finançament de centres
 - 20.5. Procés de Bolònia
 - 20.6. Prospectiva
 - 20.7. Educació rural i urbana (tots els aspectes i dimensions)
 - 20.8. Organització i gestió de centres i programes
 - 20.9. Direcció i avaluació de sistemes i centres
 - 20.10. Innovació, qualitat educativa i avaluació
 - 20.11. Equipaments i recursos educatius (EAP, biblioteca escolar, etc.)
 - 20.12. Creació de xarxes educatives
 - 20.13. Titularitat dels centres
 - 20.13.1. Centres públics
 - 20.13.2. Centres privats
 - 20.13.3. Centres concertats
 - 20.14. Programes formatius

- 21. Processos educatius generals
 - 21.1. Diagnòstic, disseny i intervenció educativa
 - 21.2. Ensenyament i aprenentatge escolar
 - 21.3. Planificació i avaluació educativa
 - 21.4. Disseny i avaluació de programes
 - 21.5. Escenaris i temps educatius
 - 21.6. Joc, desenvolupament i aprenentatge
 - 21.7. Llenguatge, pensament i aprenentatge escolar
 - 21.8. Educació emocional i aprenentatge social
 - 21.9. Acció tutorial i orientació educativa

- 22. Agents de l'educació
 - 22.1. Professorat
 - 22.1.1. Pensament i actituds del professor

- 22.1.2. Perfil emocional del professor
 - 22.1.3. Perfil lingüístic del professor
 - 22.1.4. Coneixement i pràctica del professor
 - 22.1.5. Formació inicial del professorat (i altres agents)
 - 22.1.6. Desenvolupament professional docent (i altres agents)
 - 22.1.7. Competències del professor
 - 22.2. Alumnat
 - 22.2.1. Pensament i actituds de l'alumnat
 - 22.2.2. Participació de l'alumnat
 - 22.3. Relació alumne-professor
-
- 23. Processos d'aprenentatge escolar i aula
 - 23.1. Socialització, desenvolupament i aprenentatge escolar
 - 23.2. Autonomia
 - 23.3. Autoestima
 - 23.4. Relacions interpersonals i aprenentatge escolar
 - 23.5. Clima i gestió de la convivència a l'aula
 - 23.6. Agressivitat i violència escolar
 - 23.7. Discriminació
 - 23.7.1. Discriminació racial
 - 23.7.2. Discriminació sexual
 - 23.8. Necessitats educatives especials
 - 23.8.1. de l'alumnat amb discapacitat
 - 23.8.2. de l'alumnat immigrant
 - 23.9. Fracàs i èxit escolar
 - 23.10. Avaluació de l'alumnat
 - 23.11. Aprenentatge centrat en l'alumne
 - 23.12. Comunitats d'aprenentatge
 - 23.13. Habilitats i competències per a l'aprenentatge
 - 23.14. Metacognició, cognició i aprenentatge escolar
 - 23.15. Competències:
 - 23.15.1. Lingüístiques, multilingües

- 23.15.2. Socioculturals
 - 23.15.3. Comunicatives
 - 23.15.4. Digitals
 - 23.16. Construcció de conceptes i canvi conceptual
 - 23.17. Construcció del coneixement i aprenentatge cooperatiu
 - 23.18. Motivació de l'assoliment i aprenentatge escolar
 - 23.19. Intel·ligència, memòria i aprenentatge escolar
 - 23.20. Educació d'actituds i formació d'hàbits
 - 23.21. Educació en valors i criteri moral
 - 23.22. Educació cívica
 - 23.23. Educació religiosa
 - 23.24. Relacions afectives i educació sexual
 - 23.25. Educació viària
 - 23.26. Educació sobre el consum
24. Estudis sobre el currículum
- 24.1. Teoria i disseny curricular
 - 24.2. Planificació, desenvolupament i avaluació del currículum (tots els àmbits i àrees)
 - 24.3. Reformes educatives i innovació curricular
 - 24.4. Continguts, estratègies i recursos curriculars (totes les àrees)
 - 24.5. Estratègies didàctiques/formatives
 - 24.6. Adaptació curricular i necessitats especials
 - 24.7. Pràcticum
25. Tecnologies de la informació i la comunicació (TIC)
- 25.1. Disseny d'entorns educatius multimèdia (e-learning)
 - 25.2. Recursos i utilitats educatives de les TIC
 - 25.3. Educació virtual i a distància
 - 25.4. Mitjans de comunicació social i educació
 - 25.5. Comunitats virtuals
 - 25.6. Entorns virtuals
 - 25.7. Implementació de les TIC

26. Didàctica de la llengua i la literatura (qualsevol idioma)

- 26.1. Ensenyament i aprenentatge de la lectura (L1)
- 26.2. Lectura:
 - 26.2.1. elecció d'obres
 - 26.2.2. hàbits lectors
 - 26.2.3. preferències lectores
- 26.3. Ensenyament i aprenentatge d'escriptura (L1)
- 26.4. Ensenyament i aprenentatge del llenguatge oral (L1)
- 26.5. Ensenyament i aprenentatge de la llengua
- 26.6. Ensenyament i aprenentatge de segones llengües (L2)
- 26.7. Ensenyament i aprenentatge de segones llengües estrangeres
- 26.8. Dificultats d'aprenentatge de la llengua
- 26.9. Formació de professorat de llengua i literatura (L1)
- 26.10. Ús de la llengua anglesa en l'aprenentatge d'altres matèries

27. Didàctica de la matemàtica

- 27.1. Ensenyament i aprenentatge de les matemàtiques
- 27.2. Construcció del coneixement matemàtic
- 27.3. Disseny d'entorns d'aprenentatge matemàtic
- 27.4. Dificultats en l'aprenentatge de les matemàtiques
- 27.5. Formació de professorat de matemàtiques
- 27.6. Coneixement i pràctica del professor de matemàtiques
- 27.7. Desenvolupament professional del professor de matemàtiques

28. Didàctica de les ciències experimentals

- 28.1. Ensenyament i aprenentatge de les ciències experimentals
- 28.2. Dificultats en l'aprenentatge de les ciències experimentals
- 28.3. Formació de professorat de ciències experimentals
- 28.4. Coneixement i desenvolupament professional dels professors de ciències experimentals

29. Didàctica de les ciències socials

- 29.1. Ensenyament i aprenentatge de les ciències socials

- 29.2. Dificultats en l'aprenentatge de les ciències socials
- 29.3. Formació de professorat de ciències socials
- 29.4. Coneixement i desenvolupament professional dels professors de ciències socials
- 29.5. Didàctica dels museus

30. Didàctica de l'expressió artística

- 30.1. Ensenyament i aprenentatge de la música
- 30.2. Ensenyament i aprenentatge de l'expressió plàstica
- 30.3. Ensenyament i aprenentatge de l'expressió dramàtica i cinematogràfica
- 30.4. Formació de professorat d'expressió artística

31. Educació física i esport

- 31.1. Didàctica de l'expressió corporal
- 31.2. Joc esportiu i aprenentatge social
- 31.3. Formació de professorat d'educació física i esport

32. Educació especial

- 32.1. Educació i discapacitat psíquica (autisme, hiperactivitat i altres trastorns conductuals)
- 32.2. Educació i discapacitat mental (dificultats d'aprenentatge, deficiències mentals)
- 32.3. Educació i discapacitat física (visual, auditiva o motòrica)
- 32.4. Problemàtiques per superdotació

Bibliografia

ALBERICIO, F. (2007). “Reptes de futur del sistema universitari de Catalunya. Sistema de recerca, desenvolupament i innovació: generació, transmissió i aplicació del nou coneixement”. Document inèdit (juliol).

BARTOLOMÉ, M. i SANCHO, J. M. (1996). *Llibre blanc de la recerca educativa a la Divisió de Ciències de l'Educació*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

GONZÁLEZ-AGAPITO, J. (coord.) (2004). *Reports de la recerca a Catalunya 1996-2002*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

OCDE (2007). *I+D e Innovación en España: mejorando los instrumentos*. Document publicat per l'OCDE i el Ministerio de Educación i Ciencia.

SARRAMONA J. (coord.) (1991). *Llibre blanc de la recerca educativa a Catalunya*. Barcelona: Direcció General d'Universitats.

12 L'educació als mitjans de comunicació
(2004-2006)

Salvador Cardús i Ros¹

1. Amb la col·laboració de Silvia Cabezas

PRESENTACIÓ

En la mesura que l'educació, i l'escola en particular, és vista com un espai de representació dels conflictes socials —i, paradoxalment, com a panacea per resoldre'ls— i no com un món a banda, aquesta ha anat esdevenint, cada vegada més, objecte d'interès informatiu. D'altra banda, no revelaré ara cap secret si dic que només és notícia allò que és font de maldecaps, mentre que allò que va fent el seu camí en silenci no mereix cap atenció especial. Les bones notícies, ja ho sabem, —i afortunadament— no són notícia: constitueixen la normalitat massiva, també la de l'escola. Per tant, no ens hauria de sorprendre, ni crear cap malestar, ni encara menys desvetllar sentiments de persecució, saber que la informació publicada sobre educació, aquí i arreu, para atenció a tot el que té una dimensió conflictiva.

Per contextualitzar les valoracions d'aquest capítol dins d'un període de temps políticament significatiu, he estès l'anàlisi de la informació a la premsa diària al període 2004-2006, partint del supòsit que la resta de mitjans recullen, bàsicament, els mateixos debats. És un període que correspon gairebé en la seva totalitat a la del govern autoanomenat “nacionalista i d'esquerres”, conegut per tothom com el Tripartit. Bona part de l'atenció informativa del període té relació amb aquestes noves circumstàncies i les polítiques educatives que se'n van derivar. Particularment,

ha estat objecte d'atenció el nou Decret d'admissió d'alumnes del 2004 que va reobrir el debat entre escola pública i concertada, el Pacte Nacional per a l'Educació (PNE), l'aprovació de la LOE espanyola i el debat lingüístic suscitat per la reforma de l'Estatut. Fora de l'àmbit polític, sense forçar massa les coses, es poden distingir els debats següents: la qualitat de l'ensenyament (l'informe PISA 2003), l'impacte de la immigració, la violència en el món escolar i el paper de les noves tecnologies. I acabaré, com no podia ser d'una altra manera, amb la referència a la mort de Marta Mata, el 27 de juny de 2006.

Naturalment, l'anàlisi no és exhaustiva ni pels temes ni pels autors citats. Tanmateix, vist en perspectiva, crec que es pot afirmar que al nostre país hi ha un bon debat educatiu, semblant al que es produeix en la nostra àrea cultural, i que sol tractar els temes més rellevants en profunditat. En tot cas, hi podríem trobar a faltar alguns contrapunts que haurien de posar en qüestió les modes ideològiques, banyades de moralisme fàcil, i que arrelen tan fàcilment en aquest món dels debats educatius.

LES POLÍTIQUES EDUCATIVES

Les eleccions al Parlament de Catalunya el 16 de novembre de 2003 van obrir l'alternança política al país. El 22 de desembre d'aquell mateix any es va constituir un govern de coalició, amb el president Pasqual Maragall al capdavant i amb Josep Bargalló, d'Esquerra Republicana de Catalunya, com a conseller d'Educació durant els primers mesos. Precisament, el canvi de denominació —de Departament d'Ensenyament a Departament d'Educació— va ser presentat com tota una declaració de principis i voluntat de canvi. Però arran dels esdeveniments protagonitzats pel llavors conseller en cap, Josep-Lluís Carod-Rovira, Bargalló el va substituir en el càrrec i Marta Cid va ocupar la cartera d'Educació. Durant el període comprès entre els anys 2004 i 2006, la gestió i les polítiques engegades per aquesta conselleria van suscitar reaccions de tot tipus entre la comunitat educativa. L'objectiu principal marcat pels republicans va ser l'aprovació d'un Pacte Nacional per a l'Educació, cosa que van aconseguir, com a base per una futura llei catalana d'educació.

El nou decret d'admissió d'alumnes

A principi del 2004, la premsa catalana es feia ressò d'unes declaracions del conseller d'Educació, Josep Bargalló, favorables a l'escola pública. Bargalló anunciava un nou decret de matriculació per posar fi a la picaresca que alguns pares havien practicat des de feia temps amb l'objectiu d'eludir l'escola assignada per criteris de proximitat i elegir la que consideraven més adient per als seus fills. “Primarem el dret de la família a triar escola, però impedirem que els centres escullin les famílies” (*Avui*, 4 de gener de 2004) i “Estem aquí per no fer trampes” (*El Punt*, 4 de gener de 2004) són algunes de les afirmacions del conseller, recollides en forma d'entrevista per aquests diaris. En una altra entrevista a *El Periódico de Catalunya* (10 de gener de 2004), el conseller exposava el seu parer en relació amb la subvenció pública: “Hi ha escoles que no haurien de tenir concert”. Des d'*El País Cataluña* (12 de gener de 2004) Bargalló afegia: “*Pretendo que dentro de cuatro años todos los centros públicos y concertados sean iguales en derechos y deberes y cubran las necesidades de escolarización, la misión social de la educación*”.

Aquesta sèrie d'entrevistes va suscitar un cert temor i malestar en l'àmbit de l'educació anomenada “d'iniciativa social”, i va encendre el debat permanent entre l'escola pública i la privada. Respecte a la possibilitat de retirar les subvencions a determinades escoles, Bargalló ja responia en aquesta mateixa entrevista d'*El País Cataluña* que “*Los módulos del concierto no cubren los gastos, es evidente, y se han otorgado conciertos a centros a los que no era necesario hacerlo, también es evidente. [...] Debemos acordar con toda la comunidad educativa y con las administraciones locales un marco normativo nuevo, nuestro, dentro del marco jurídico estatal del cual no podemos movernos, que debe especificar muy claramente cuándo un centro debe ser concertado y cuándo no, e incluso que deje claras las funciones que cumple cada centro*”. Al seu torn, a les preguntes d'*El Mundo Catalunya* (12 de gener de 2004) Josep Bargalló contestava: “*No suprimiremos los conciertos educativos porque están previstos en la ley. [...] La mejor defensa del concierto educativo es ser muy duros, muy rígidos, con las pocas escuelas que lo incumplen*”.

Des de la Conselleria, doncs, es va defensar la idea que tots els centres sufragats amb fons públics havien d'oferir els mateixos drets i deures a les famílies de l'alumnat. Bargalló va dir que calia que “tots els centres sostinguts amb fons públics, siguin pú-

blics o privats, tots, col·laborin idènticament en la missió social que és l'escolarització. Si en una zona hi ha uns índexs d'interculturalitat concrets, aquests índexs els hem de poder trobar en els centres públics i en els centres privats. I tot això, respectant sempre els drets de la família a escollir centre”, *Presència* (23 de gener de 2004). En aquesta mateixa entrevista, el periodista li va preguntar “I què passa amb els cobraments de quotes d'alguns centres concertats a través de les fundacions? Se'ls renovarà el concert?” Bargalló responia que “l'ensenyament als centres sostinguts amb fons públics és gratuït i que, per tant, els alumnes no tenen cap obligació de participar en cap activitat que no sigui lectiva, i pagant. Un cop donada la informació, haurem de vetllar perquè sigui així.

El projecte de nou decret d'admissió d'alumnes, que va afectar tant l'escola pública com la concertada el curs 2004-2005, va ser presentat pel mateix conseller el 6 de febrer de 2004. Aquest decret d'escolarització incorporava més transparència i informació de l'oferta educativa per mitjà de les oficines d'informació escolar; la creació de les oficines municipals d'escolarització encarregades de vetllar per la distribució equilibrada dels alumnes nouvinguts i garantir la legalitat en el procés d'admissió dels alumnes; es proposava garantir el dret de les famílies a elegir el centre escolar per als seus fills i, finalment, afavorir la integració dels alumnes procedents de la immigració. Des de *La Vanguardia*, a “*La hora de la escuela pública*” (7 de febrer de 2004) es va interpretar el nou decret com un “*alegato en favor de la enseñanza pública*”. Per la seva banda, *El Periódico de Catalunya* (7 de febrer de 2004) va publicar com a titular: “El procés de matriculació escolar guanya transparència”. El *Diari de Girona* (7 de febrer de 2004) posava èmfasi en un altre dels aspectes del decret: “Ensenyament garantirà la llibertat d'elecció dels pares”, ben diferent de la visió que n'oferia *El Mundo Catalunya* (7 de febrer de 2004): “*El Govern privilegiará a las escuelas con inmigrantes*”.

Pel que fa a les línies editorials, hi va haver divisió d'opinions. Entre els detractors de la mesura, els diaris comarcals *Diario de Tarragona* i *La Mañana*. El primer es va oposar a aquest nou decret de matriculació perquè considerava que la xarxa pública era insuficient i això requeria la presència i la funció social de la privada concertada. En el seu editorial “*Matriculación: orientar, más que dirigir*” (*Diari de Tarragona*, 14 d'abril de 2004) denunciava l'intervencionisme de l'Administració respecte al dret

d'escollir dels pares: “*la función pública ha de ser la de orientar a los padres, más que dirigir los flujos escolares. [...] Lo que no debe hacer es suplir con sistemas de educación planificada el buen entendimiento entre las familias y los centros*”. Per la seva banda, *La Mañana* editorialitzava a “La discordia educativa” (23 de juny de 2004): “*La cuestión no es aplicar unas determinadas ideas educativas sino conseguir que el derecho a la educación no entre en colisión con otras prerrogativas que asisten a las familias para buscar el mejor futuro posible para sus hijos*”.

En canvi, *El Periódico de Catalunya* i el diari comarcal *Segre* es van mostrar partidaris de la mesura. L'editorial “L'hora de l'altra política” d'*El Periódico de Catalunya* (30 de gener de 2004) opinava que el decret elaborat pretenia “garantir que els centres que reben diners públics prestin efectivament tot el servei públic que està previst que facin”. Des d'aquest diari, per mitjà de l'editorial anterior, titulat “Mestres de xoc” (11 de gener de 2004), s'havia exigít més control perquè els centres concertats assumissin la seva part de responsabilitat en la integració dels immigrants i els adolescents més problemàtics. I afegia: “l'ensenyament de qualitat i la recerca de la igualtat d'oportunitats són dues especialitats que corresponen a dos tipus d'escoles: són els dos objectius inseparables de tots els centres finançats per l'Administració”. L'editorial del *Segre* “Pares que fan trampa” (25 d'abril de 2004) criticava la picaresca dels pares que s'empadronen en un altre punt de la ciutat per fugir del col·legi on havien de matricular els seus fills i exigia a la Generalitat que posés fi a aquests tripijocs. Tanmateix, creia que el Govern “ha d'incidir també en les causes profundes que els impulsen, és a dir, fer un estàndard de qualitat a tota la xarxa pública i concertada, redistribuint l'alumnat amb necessitats d'integració i evitant fomentar, com de vegades s'ha fet des del mateix departament, col·legis públics de primera i de segona”. De forma més prudent es va pronunciar el diari *El Punt* en l'editorial “Cal congelar la llei de qualitat” (1 de febrer de 2004), en què apuntava que el Departament seguia “una línia que de moment és clara i transparent però que no amaga un possible focus de conflicte amb un sector educatiu que té molt pes a Catalunya”.

Com pronosticava l'editorial d'*El Punt*, la reacció del sector de l'escola privada d'iniciativa social contrària al decret de matriculació no es va fer esperar, tal com testimonien alguns titulars de portada i notícies de la premsa: “La escuela concertada se resiste a ceder la selección de sus alumnos”, *La Vanguardia* (3 de març de 2004); “Les escoles

cristianes demanen un major finançament per admetre més alumnes immigrants”, *El Punt* (3 de març de 2004); “El decret de matriculació rep 500 al·legacions de l’escola concertada”, *Diari de Girona* (3 de març de 2004); “*La patronal de la escuela católica exige más dinero para escolarizar a los inmigrantes*”, *El País Cataluña* (3 de març de 2004); “*Medio millar de alegaciones contra el proyecto de decreto de admisión de alumnos*”, *ABC* (3 de març de 2004); “*Cid recibe medio millar de alegaciones de la escuela concertada*”, *La Razón* (3 de març de 2004) i “Les escoles cristianes fan més de 4.000 al·legacions al decret de matrícula”, *Avui* (8 de març de 2004).

Des de les pàgines d’opinió, les patronals, els sindicats i les associacions de pares i mares d’escoles privades concertades van alçar la veu per denunciar el “monopoli” de l’escola pública i reivindicar el dret a escollir escola i tipus d’ensenyament per a l’alumnat. Francesc Riu, secretari de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya, a través de l’article “Poderes públicos y educación” publicat a *La Vanguardia* (17 d’abril de 2004) —i més tard a l’article a l’*Avui* “Societat civil i educació” (13 de juny de 2004)— es pronunciava de la manera següent: “*Porque el carácter de la educación, como expresión de libertades fundamentales individuales y colectivas, impide que pueda configurarse como actividad reservada al Estado o propia de los poderes públicos. [...] Otra de sus obligaciones [dels poders públics] es el apoyo manifiesto y suficiente a la iniciativa social y a la consiguiente diversidad de ofertas educativas, como garantía del derecho preferente de los padres a escoger el tipo de educación que desean para sus hijos y, por ello, del derecho a la libre elección de centro docente*”.

En aquesta mateixa línia es va posicionar el Grup Hayek d’orientació liberal a “El model educatiu i l’escola concertada” (*Avui*, 5 de juliol de 2004): “L’escola pública no pot assumir l’assignació de l’educació de forma monopolística. La desaparició d’ajuts públics a la concertada provocaria una allau de matriculacions a la pública [...] [que] acabaria dissolent bona part de la pluralitat cultural”. D’altra banda, el sindicat més representatiu de l’escola concertada, SITEC-USOC, per mitjà d’un dels seus assessors i membre del Consell Escolar, Francesc Portalés, en l’article “Dirigisme o llibertat d’escola” (*El Punt*, 17 d’abril de 2004), aprofitava l’ocasió per defensar la funció social de l’ensenyament privat sufragat amb fons públics i acusar el president Maragall de confondre l’obligatorietat de l’Estat de finançar l’educació amb l’estatalisme dirigista de l’educació: “l’ensenyament que s’imparteix en els centres d’iniciativa social, la mal

anomenada privada, conté les mateixes virtuts que s'atribueixen a la pública i totes dues constitueixen en realitat l'ensenyament públic”.

Paral·lelament, des de la Federació d'Associacions de Pares i Mares de les Escoles Lliures de Catalunya (FAPEL), el seu president Antonio Arasanz va publicar l'article "Qui discrimina?" (*El Punt*, 29 de juny de 2004) amb l'objectiu de sortir del pas de les crítiques llançades contra l'escola "diferenciada": "Voler impedir als centres privats concertats que exercitin una de les possibilitats d'organització emparades per la llibertat d'ensenyament no sembla ni gaire democràtic, ni legítim i, sobretot, el que no intenta és respectar el contingut essencial de les llibertats constitucionals. [...] La UNESCO no considera discriminatori crear centres d'ensenyament separat per sexe, per motius d'ordre religiós, lingüístic o qualsevol altre aspecte que no sigui considerat discriminatori. [...] D'aquí es dedueix que la llibertat d'ensenyament difícilment es compaginaria amb la prohibició de constituir escoles per a estudiants d'un sol sexe [...]". Opinió compartida pel director de la Institució Familiar d'Educació, Josep Maria Barnils, en el seu article "Qué es discriminación en educación" (*El País Cataluña*, 30 de juny de 2004): "se puede deducir a ciencia cierta que la diferenciación escolar por razón de sexo no es en sí discriminatoria. Podría serlo si no fuera objetiva ni razonable; no lo será si se comprende como una consecuencia de la libertad de pensamiento (pedagógico y/o moral) o como instrumento de una acción positiva”.

La Plataforma Dret a Escollir va organitzar una concentració ciutadana de protesta el 22 de juny de 2004 per expressar l'oposició al nou decret de matriculació. La Plataforma considerava que el decret atemptava contra el dret dels pares a elegir, que incrementava la intervenció estatal en detriment de la llibertat individual, que s'avançava cap a un "monopoli estatal docent" contrari al "pluralisme" democràtic, amb la consegüent pèrdua d'autonomia dels centres concertats. El polítòleg Jordi Argelaguet afegia les reflexions i dades següents en un article d'opinió titulat "Política educativa: aprenents de bruixot" (*Avui*, 14 d'abril de 2004), "atès que gairebé un 40% de l'alumnat de Catalunya va a escoles concertades, els diners públics que reben (cobreixen un 70% del cost real) són insuficients, per la qual cosa necessiten cobrar quotes voluntàries dels pares per poder garantir la seva supervivència". Segons Argelaguet, en el supòsit que el decret de matriculació els retirés l'ajuda pública, aquests centres es veurien obligats

a privatitzar-se, cosa que incrementaria la selecció de l'alumnat. Al mateix temps, la xarxa pública es desbordaria per l'allau d'alumnes procedents de la concertada. És a dir, les conseqüències serien contràries a les buscades.

El rebuig a la reforma del sistema de concertació de les escoles privades a Catalunya va ser contrarestat per l'opinió d'alguns columnistes i pel sindicat majoritari a l'ensenyament públic, USTEC-STEs. Albert Quintana, com a representant d'aquest sindicat, va afirmar en l'article "L'actitud de l'escola concertada" (*Diari de Girona*, suplement "L'Aula") que caldria redefinir el concepte de *públic* i insistir en la necessitat que l'educació subvencionada amb diners públics fos realment un servei públic per al conjunt de la societat. Els articles "L'ensenyament públic: moll de l'os del sistema educatiu" (*El Punt*, 2 de maig de 2004) de Ramon Arnabat (professor i director de l'IES El Foix); "El dret d'elegir escola" (*Avui*, 20 de juny de 2004) de Josep-Maria Terricabras (filòsof i membre de l'Institut d'Estudis Catalans); "Llibertat d'elecció per a alguns o igualtat d'oportunitats per a tots" (*Avui*, 7 d'agost de 2004) de Joan Costa (investigador de la London School of Economics i membre de la Junta de Catalunya 2003) i "*¿Es justa la libertad de elección de escuela?*" (*El País Cataluña*, 13 de febrer de 2006) de Xavier Bonal (professor de sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona) van introduir en el debat la pregunta de si "la llibertat d'elecció dels pares" garantia "la igualtat d'oportunitats dels nens i nenes", tenint en compte que estadísticament els centres públics absorbien un percentatge superior d'alumnes amb problemàtiques socials. En aquest sentit, Bonal afirmava: "*todos los que creemos que esto tiene que ver con una distribución desigual de las oportunidades educativas estamos en condiciones de responder que la libertad de elección de escuela, en la medida en que supone un sistema de asignación insuficiente para maximizar la situación de los que están peor, es injusta. Se podrá, si se quiere, defender la libertad de elección desde valores aislados o unilaterales como la libertad individual o la utilidad personal, pero no desde la justicia*".

El Pacte Nacional per a l'Educació

La polèmica sorgida arran del nou decret d'escolarització només va ser l'aperitiu d'un llarg procés de negociació per aprovar el Pacte Nacional per a l'Educació. Després de

gairebé un any de converses, el 20 de març de 2006, els agents socials implicats, amb l'excepció significativa del sindicat USTEC-STEs, van signar el Pacte. De l'àmbit de l'ensenyament públic van signar bona part de les entitats que integren el Marc Unitari de la Comunitat Educativa (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, els sindicats de mestres i professors CCOO i UGT, federacions d'associacions de mares i pares com ara FAPAC i FAPAES i associacions d'estudiants, com ara l'Associació de Joves Estudiants de Catalunya (AJEC)). I del món de l'ensenyament privat concertat, van signar-lo el sindicat USOC, les patronals Agrupació Escolar Catalana (AEC), la Federació Escola Cristiana Catalana i els Centres Autònoms d'Ensenyament i l'Associació de Pares d'Escoles Lliures (FAPEL), que agrupa les AMPA de nombroses escoles promogudes per la “iniciativa social”.

L'endemà els diaris van recollir la notícia a les pàgines d'interior, tret d'alguns que la van destacar en titular de portada, com ara *El Punt* —“L'escola pública i la concertada firmen el pacte educatiu” (21 de març de 2006)— i *Expansión Catalunya* —“*Un pacto esperado, un sector a la expectativa*” (21 de març de 2006). *L'Avui*, a través de la notícia “Maragall referma el seu compromís amb l'educació” (21 de març de 2006) va destacar les paraules de la consellera Marta Cid: “El Pacte representa un punt de partida basat en la confiança i el diàleg constructiu”, i destacava l'opinió de les patronals dels centres concertats: “L'acord suposa un reconeixement efectiu del pes social que l'escola concertada té a Catalunya”. Segons *El Periódico de Catalunya*, “18 organitzacions subscriuen el pacte educatiu català” (21 de març de 2006), les crides a la confiança i a l'optimisme estaven exemptes de cauteles. Així ho va fer palès el secretari general de CCOO, Joan Coscubiela: “L'èxit de l'acord ens el juguem en els primers mesos”. *El Periódico de Catalunya* assenyalava també que mentre el sindicat USTEC-STEs havia renunciat a sumar-s'hi, la Federació d'Associacions de Pares d'Escoles Lliures (FAPEL), molt reticent a subscriure'l, finalment s'hi havia afegit.

D'altra banda, la notícia “*Maragall sostiene que el pacto por la educación refleja que el tripartito no sólo vive del Estatuto*” d'*El País Cataluña* (21 de març de 2006) va posar l'accent en el contingut del pacte: “*Entre las prioridades del pacto figuran reducir el fracaso escolar y mejorar el rendimiento del alumnado, y muy especialmente la anhelada equiparación entre la escuela pública y la privada concertada*”. Finalment, *El Mundo*

Catalunya —“Maragall considera una muestra de patriotismo el Pacto por la Educación” (21 de març de 2006)—, *ABC* —“Maragall: El Pacto Nacional de Educación es una muestra del patriotismo que necesitamos” (21 de març de 2006)— i *La Razón* —“El Pacto Nacional de Educación es un acto de patriotismo, afirma Maragall” (21 de març de 2006)— no només van coincidir en els seus titulars, sinó també en el cos de la notícia, on van emfasitzar la negativa del sindicat majoritari de l'escola pública a adherir-se a la firma.

El Pacte Nacional per a l'Educació preveia per al curs 2006-2007, entre altres mesures, l'aplicació de la sisena hora a l'ensenyament primari a l'escola pública, fruit de la “necessitat” d'equiparar la jornada escolar a la dels centres concertats; la desaparició de les aportacions econòmiques dels pares a la concertada; l'ampliació del calendari escolar amb l'objectiu de conciliar la vida laboral i familiar i la contractació de 4.600 mestres en els dos anys següents. La premsa, en general, es va posicionar a favor del pacte a través de les seves línies editorials. L'acord va ser qualificat d'“ambiciós” i “històric” perquè garantia, segons els editors, la igualtat d'oportunitats de tots els estudiants, millorava la qualitat acadèmica i corregia les diferències entre les dues xarxes de l'ensenyament públic.

Com a exemple, els editorials “Un pas endavant decisiu per millorar l'educació” (14 de març de 2006) i “La immigració i el pacte nacional a les escoles” (25 de juny de 2006) del diari *El Punt* valoraven el PNE “com una eina valuosíssima” per començar a resoldre alguns dels dèficits de la xarxa catalana d'ensenyament, com el fet que: “El percentatge d'alumnes immigrants a les escoles públiques (15%) gairebé triplica el de les concertades (4%), segons dades facilitades pel Departament d'Educació [...]”. La concentració d'alumnes nouvinguts en l'escola pública facilita una dualització gens positiva del sistema educatiu, i tampoc ajuda gaire a la integració en la societat”. Segons l'editorial de *La Vanguardia*, “*El camino que seguir*” (14 de març de 2006), “*El pacto abre así la puerta a la solución de los endémicos problemas que afectan a la educación de nuestro país. [...] Catalunya ha dado ahora un paso adelante y muestra qué camino seguir.*” De manera semblant es pronunciava el diari *Avui*, dies abans de l'acord, per mitjà del seu editorial “És necessari el Pacte per l'Educació?” (3 de març de 2006): “Catalunya necessita fer un gir copernicà per posar fi a alguns problemes

que semblen endèmics i que minen la moral dels professors, dels pares i dels alumnes. Els darrers informes sobre el nivell dels estudiants catalans han de provocar una reacció contundent. L'educació és un element de cohesió social però també és una eina bàsica per marcar el futur dels països". Respecte a l'oposició del principal sindicat de l'ensenyament públic, els editorials "*Un gran consenso avala el Pacto por la Educación de la consellera Cid*" d'*El Mundo Catalunya* (14 de març de 2006) i "Educació: una aposta de futur" d'*Avui* (15 de març de 2006) no arribaven a comprendre el perquè d'aquesta negativa. Tanmateix, per l'editor del diari *Avui* "resulta difícil de justificar [la posició d'USTEC] més enllà dels plantejaments estrictament ideològics, legítims però impropis d'una organització sindical".

El primer conflicte relacionat amb el PNE es va produir per la introducció de la sisena hora lectiva a l'ensenyament públic. Cal recordar que a principi del mes de març, poques setmanes abans de la signatura del pacte, el sindicat USTEC-STEs va convocar una manifestació en contra de la sisena hora lectiva, tal com va recollir el diari *Avui* en la seva portada: "La consellera Cid es queda sola en la defensa del Pacte per a l'Educació" (3 de març de 2006). Segons el titular de notícia d'*El Punt*, "Més de 1.000 mestres es concentren a tot Catalunya contra la sisena hora a primària" (3 de març de 2006). En relació amb la implantació de la sisena hora en els centres públics de primària (llibertat de cada centre per triar quin reforç o assignatura impartir durant aquesta hora de més), els representants d'USTEC qualificaren la mesura de "no necessària ni prioritària" i esgrimiren que el finançament d'aquesta hora de més provocaria un desviament dels diners públics destinats a incrementar les subvencions als centres privats, en detriment d'ampliar-los i millorar les condicions dels centres públics. A més, insistiren en el fet que més hores lectives no equivalien a millorar el rendiment dels estudiants o la qualitat de l'ensenyament.

Des del sindicat d'ensenyament CGT, Anna Campanera en l'article "La sisena hora a l'escola pública" (*El Triangle*, 27 de febrer de 2006) alertava que "aquesta solució s'ha imposat per atendre una reivindicació legítima: compatibilitzar els horaris laborals amb la vida familiar. Però en aquest cas el remei és pitjor que la malaltia, ja que on s'ha de reivindicar aquest dret és en l'àmbit laboral, exigint una reducció de les jornades i no pas augmentant la dels més desprotegits, els infants".

Rosa Cañadell, professora de secundària i portaveu d'USTEC-STEs, en els articles “Una oportunitat perduda” (*Canvi Setze*, 20 de febrer de 2006) i “Curs nou i problemes vells” (*Actual*, 14 de setembre de 2006) defensava que l'educació pública havia de ser l'eix vertebrador de tota l'educació i que en aquest sentit el Pacte era del tot “insuficient” i oferia “poques garanties de millorar la situació actual”. Cañadell, en una entrevista concedida al diari *Avui* (“El pacte consolida la doble xarxa”, 15 de març de 2006), afegia: “El pacte consolida la doble xarxa educativa perquè no inclou mesures clares perquè tots els centres concertats deixin de seleccionar l'alumnat i assoleixin la gratuïtat. I tampoc no hi ha directrius per treure el concert als centres que no compleixin aquesta funció, de manera que l'alumnat immigrant i procedent de classes més desfavorides es continuarà escolaritzant a l'escola pública”. De forma semblant, Josep Maria Cartanyà, representant sindical d'USTEC, en el seu article “Les prioritats de l'educació i la sisena hora” (*El Punt*, 11 de febrer de 2006) afirmava que “no hi ha cap element que ens indiqui que els resultats de l'escola concertada de Catalunya siguin millors que els de les concertades d'altres llocs de l'Estat, on la concertada no fa la sisena hora”. Des de les pàgines del *Diari de Girona*, en el seu suplement “L'Aula”, Francesc Saló —representant d'USTEC a les terres gironines— deixava dit en l'article “La sisena hora: una hora més de qualitat insuficient” (10 de gener de 2006) que “en cap cas l'educació de casa nostra es mereix ser tractada amb quatre cops d'efecte per assolir mèrits precipitadament”. Per aquest corrent d'opinió la mesura de la sisena hora responia a una voluntat “oportunist” i “populista” de la Conselleria envers els mals resultats obtinguts en l'informe PISA 2003 i en altres, com ara l'Avaluació de Competències Bàsiques realitzada als alumnes de secundària. Però l'historiador Xavier Diez en el seu article “El Fòrum de la sisena hora” (*El Punt*, 6 de febrer de 2006), afirmava: “Finlàndia fa una mitjana de quatre hores, mentre que els estats on s'acosten a sis, com Luxemburg, es mouen a la cua dels informes PISA”.

Ben diferent era l'òptica de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, l'USOC (el sindicat més representatiu de l'escola privada concertada), les patronals de l'àmbit de l'escola concertada (Agrupació Escolar Catalana, Fundació Escola Cristiana Catalana, Centres Autònoms d'Ensenyament, etc.), federacions de mares i pares (FAPAES, FAPAC, federació de pares d'alumnes d'educació especial...) i l'Associació de Joves Estudiants de Catalunya (AJEC) que donaran l'aval al Pacte Na-

cional per a l'Educació. Segons bona part de la comunitat educativa, l'acord nacional aconseguit garantia l'estabilitat del sistema d'ensenyament català, representava un pas endavant cap a veritables polítiques educatives integrals, esdevenia una oportunitat per resoldre antics problemes i posava fi a l'enfrontament "fictici" entre l'escola pública i la concertada. Pel president de la Federació d'Associacions de Pares i Mares d'alumnes d'Ensenyament Secundari de Catalunya, Antonio Marcos López Pulido, en un article publicat al setmanari *Actual*, titulat "El nou curs escolar i l'aplicació del Pacte Nacional per a l'Educació" (14 de setembre de 2006), "la signatura del pacte és per a FAPAES una millora en tots els sentits per al sistema educatiu, però és, per primer cop, una millora social i un compromís de la societat civil, que creu en la participació de les famílies i la fomenta, dóna eines per conciliar la vida laboral i familiar, i preveu una reducció important en les despeses que han de suportar".

Pel que fa als representants de l'ensenyament d'iniciativa social, Francesc Portalés —USOC—, Ignasi Casals —AEC— i Carles Camí —Centres Autònoms d'Ensenyament— en unes entrevistes publicades al diari *Avui* (26, 27 i 29 de març de 2006), es mostraven satisfets amb el Pacte perquè finalment es reconeixia per escrit la funció social dels centres concertats". A més, respecte del fenomen de la immigració, van desmentir que els seus centres seleccionessin l'alumnat i que en tot cas la poca presència d'alumnat estranger a les aules s'explicava per la "zona d'influència", és a dir, per l'entorn, el barri on estaven localitzats.

Des de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya —entitat inscrita dins del Marc Unitari de la Comunitat Educativa—, alguns dels seus membres més destacats van expressar el seu punt de vista a les pàgines d'opinió d'*El Periódico de Catalunya*. Joan Domènech i Jaume Cela, per mitjà de l'article "Oportuna sisena hora" (14 de març de 2006), es van mostrar partidaris de la mesura, encara que la van qualificar de "precipitada": "El curs vinent, les escoles públiques de primària tindrem una hora més de classe. Aquesta decisió obeeix a dos objectius principals: millorar els nivells d'aprenentatge de les criatures i equiparar l'horari de l'escola pública a la privada concertada, i d'aquesta manera eliminar una diferència que, no ens enganyem, crea desigualtat. Som dels que donen la benvinguda a aquesta decisió per les oportunitats que pot suposar per a l'escola pública, malgrat que pensem que la proposta s'està

fent massa precipitadament, sense donar temps als centres a reflexionar i organitzar de la millor manera aquest recurs per tal que sigui realment un avanç per al conjunt del sistema educatiu”. També el polític i director de la Fundació Jaume Bofill, Jordi Sánchez, en el seu article “Igualdad de horario” (*El País Cataluña*) va respondre a les crítiques que des d’alguns sectors s’havien llançat contra la sisena hora: “*Afirmar que una hora de más no mejora el rendimiento podría llegar a ser creíble, pero lo que no es sostenible desde la razón es que no se acepte que entre los alumnos que reciben la sexta hora y los que no la reciben no hay diferencia*”. Opinió compartida per l’editorial “La sisena hora, per equitat” d’*El Periódico de Catalunya* (2 de febrer de 2006). Segons el seu editor, la mesura constituïa un dels “reptes bàsics per millorar l’ensenyament”, ja que posaria fi a la “discriminació negativa” que patien bona part dels escolars catalans, que rebien al llarg de sis anys 1.056 hores lectives menys, l’equivalent a tot un curs.

La nova Ley Orgánica de Educación

En el context de l’Estat espanyol, el nou govern presidit pel socialista José Luis Rodríguez Zapatero va paralitzar la polèmica Llei de qualitat de l’educació (LOCE) aprovada feia poc i impulsada per l’executiu anterior, del Partit Popular. Bona part dels preceptes de la Llei de qualitat no van arribar a entrar en funcionament, com ara la instauració de la prova de revàlida al final del batxillerat per accedir a la universitat. Gairebé un any més tard del triomf electoral del PSOE, el 30 de març de 2005, el Ministeri d’Educació va presentar l’Avantprojecte de llei que regulava l’ensenyament no universitari en substitució de la LOCE. El 7 d’abril de 2006 s’aprovà la nova *Ley Orgánica de Educación* (LOE), presentada per la ministra María Jesús San Segundo, com recullen els titulars de portada dels diaris *La Vanguardia* i *El País Cataluña* d’aquell mateix dia: “*Aprobado el cuarto modelo educativo de la democracia*” i “*El Congreso aprueba la sexta ley de educación de la democracia*”. Uns titulars prou simptomàtics del gran nombre de reformes que en els últims anys i de la mà dels diferents governs ha anat experimentant l’ensenyament a l’Estat. Els seus editorials, també publicats en aquella data, es mostraven optimistes amb les rectificacions que introduïa la reforma i destacaven l’abstenció de Convergència i Unió motivada per la presència d’un representant municipal en els consells escolars dels centres concertats.

En canvi, amb un to ben diferent es van pronunciar les línies editorials d'*El Mundo Catalunya* —“Una ley de educación sectaria” (7 d’abril de 2006)—, *ABC* —“LOE, apuesta por el fracaso” (7 d’abril de 2006)— i *La Razón* —“Aprobada la LOE: consumado el gravísimo error” (7 d’abril de 2006)—, que qualificaven la llei de “controvertida” i “equivocada”. Per *El Mundo*, “el PSOE ha hecho oídos sordos a las peticiones de las organizaciones que se manifestaron multitudinariamente contra la reforma el 12-N. Y se ha empeñado en sacar adelante una ley que además de sectaria es mala”. En resposta a aquestes crítiques, l’editorial “Adaptación educativa” d'*El País* (7 d’abril de 2006) puntualitzava que la “*asignatura de Religión [...] es de oferta obligatoria para los centros y de libre elección para los alumnos, en cuyo currículum no se computará a efectos de repetición de curso o asignación de becas.* I denunciava: “*Tanto en este punto como en el tratamiento de la enseñanza privada concertada, la Conferencia Episcopal ha mantenido una actitud de permanente movilización, incluso en la calle, en contra del proyecto*”.

Pel que fa als efectes de l’aplicació de la LOE a Catalunya, “Marta Cid creu que hi ha marge per a la llei catalana”, segons va informar *El Punt* a “El Congrés aprova la reforma educativa amb l’oposició del PP i l’abstenció de CiU” (7 d’abril de 2006). Des d’aquest mateix diari (“El català continuarà sent la llengua vehicular de l’ensenyament”, 31 de març de 2005) també s’indicava que per al Departament d’Educació, la reforma era considerada com una “lleï de mínims”, molt allunyada del “reglamentisme” de la Llei de qualitat. Les quatre hores obligatòries de castellà que imposava la LOE als alumnes de primària, iniciativa de l’aleshores ministra Pilar del Castillo, havia provocat el rebuig de moltes entitats que van organitzar la campanya “El català a l’escola” per defensar la immersió lingüística. Tanmateix, el decret d’ensenyances mínimes de primària, aprovat a finals del 2006 pel Govern de l’Estat, seria posteriorment percebut des de Catalunya com una invasió en les competències de la Generalitat en matèria educativa regulades en el nou Estatut.

En particular, el cas del Decret que imposa tres hores setmanals de castellà va ser el causant del primer conflicte del nou Govern de coalició resultat de les eleccions de novembre de 2006. La revista *El Temps* va dedicar un editorial a Òmnium Cultural —“Òmnium vol que el Govern català recorri contra el decret d’ensenyances mínimes”

(26 de desembre de 2006)— en què explicava l'oposició de l'entitat envers l'aprovació “unilateral” del Decret de castellà: “Òmnium argumenta que l'informe del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (setembre de 2006), que analitza la competència lingüística en català i castellà en infants d'entre deu i catorze anys, demostra la capacitat d'expressar-se en castellà i català de la mainada, d'aquesta edat, són equivalents, i fins i tot superiors en castellà en alguns aspectes. Així mateix també recorda que el darrer informe PISA *demostra que el coneixement de llengua castellana dels alumnes catalans és equivalent al que mostren els nens de la resta de l'Estat*”. L'inici del 2007 quedaria marcat per aquesta polèmica, amb el nou conseller d'Educació, Ernest Maragall, al centre del debat.

La “imposició” del català

Durant l'any 2006, en el context de l'aprovació del nou Estatut per a Catalunya, *El Mundo Catalunya* va encapçalar una campanya en contra de la política d'immersió lingüística de la Generalitat. Titulars de portada com ara “*El tripartito abre la vía para eliminar incluso la asignatura de castellano*” (12 de gener de 2006) o la secció “*La imposición del catalán*” (12 de gener de 2006) volien atiar la polèmica. *El Mundo* es convertí en el portaveu de les queixes d'alguns pares que deien que se sentien discriminats a l'hora d'educar a Catalunya els seus fills. En relació amb això, el diari publicà la portada “*La Justicia obliga a un colegio de Badalona a dar clases de castellano*” (2 de febrer de 2006) en la qual recollia la resolució del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya (TSJC) en el cas d'un pare que exigia que el seu fill de set anys fos escolaritzat en un centre de Badalona íntegrament en castellà.

La interpretació del dictamen, però, és diferent en funció dels diaris. Així doncs, alguns titulars publicats el 2 de febrer de 2006 incidien a fer pensar que el TSJC ordenava que l'escola badalonina oferís a aquest alumne tot l'ensenyament primari en castellà, com pot ser el cas d'*El País Cataluña* (“*La justicia obliga a la Generalitat a dar a un alumno las clases en castellano*”), *El Periódico de Catalunya* (“*El TSJC obliga Educació a ensenyar en castellà a un nen*”), *ABC* (“*El TSJC obliga a una escuela de Badalona a enseñar en castellano a un alumno*”), *La Razón* (“*La Justicia catalana obliga a dar clases*

en español”) o *La Gaceta de los Negocios* (“*El TSJC obliga a una escuela a enseñar en castellano*”). En canvi, *La Vanguardia* titulava “*El TSJC obliga a una escuela de Badalona a dar atención individualizada en castellano*” i, per la seva banda, el diari *Avui* afirmava: “El TSJC obliga una escola de Badalona a donar suport en castellà a un nen de primària”. Segons aquesta segona línia periodística, la sala contenciosa administrativa del Tribunal havia obligat l’escola de Badalona a donar “atenció i suport individualitzat” en castellà en totes les àrees de coneixement i emplaçava també el centre educatiu a impartir l’ensenyament en llengua castellana segons l’horari reglamentari establert, que el tribunal entenia que era de quatre hores setmanals”.

La consellera Cid va sortir del pas afirmant que “hi ha en marxa una campanya de politització interessada per acabar amb el model d’immersió lingüística” (*Avui*, 3 de febrer de 2006). En aquest mateix sentit es van pronunciar els editorials “Un model educatiu que funciona” d’*El Punt* (3 de febrer de 2006) i “La pressió... que es manté” d’*Avui* (3 de febrer de 2006). Ambdós acusaven al Partit Popular i els seus mitjans afins de “dibuixar un escenari excloent i discriminatori” molt allunyat de la realitat catalana, tot ratllant la “pura demagògia” i convertint l’anècdota en norma. A més, insistien que el cas ocorregut al col·legi CEIP Feliu Vegues de Badalona era un cas aïllat. Precisament, un any enrere, l’*Avui* havia editorialitzat “Un idioma no del tot vehicular” (2 de maig de 2005) per fer-se ressò d’unes xifres fetes públiques pel Departament d’Educació “força alarmants” perquè denotaven que “el català no és ni tan sols l’idioma vehicular del món de l’ensenyament”: “Segons ha reconegut la mateixa consellera, Marta Cid, entre el 10% i el 20% de les classes a les escoles es fan en castellà, una proporció que augmenta als instituts, on se situa entre el 30% i el 40%”. Ben diferent s’expressava l’editorial “*Castellano por la via judicial*” d’*El Mundo* (2 de febrer de 2006). Des de la seva òptica, el castellà és una llengua “residual” i “marginal” a les aules. És per això que l’editor animava altres pares a denunciar, a través de la justícia i del defensor del poble, la vulneració dels seus drets, el dret que els seus fills rebien l’ensenyament en la seva llengua habitual, el castellà i “*en la lengua de su país*”.

ELS DEBATS SOCIALS ENTREN A L'ESCOLA

L'informe PISA i la qualitat de l'ensenyament

La premsa va estar molt atenta a l'estat de l'educació a Catalunya, arran de l'informe PISA 2003 (Programa per a l'Avaluació Internacional dels Alumnes, promogut per l'OCDE), donat a conèixer al final de l'any 2004. Els titulars de portada foren prou il·lustratius de la preocupació creixent pels resultats baixos dels estudiants catalans: “El nivell dels alumnes catalans, per sota de la mitjana de l'OCDE”, *Avui* (8 de desembre de 2004), “Els alumnes catalans estan entre els pitjors del món en comprensió lectora”, *El Punt* (8 de desembre de 2004) i “Catalunya està per sota de la mitjana en nivell educatiu”, *El Periódico de Catalunya* (8 de desembre de 2004). Marta Cid, aleshores consellera d'Educació, va admetre que aquests resultats “no són satisfactoris”, tot i que va declarar que no l'havien sorprès tenint en compte que l'informe PISA del 2000 ja va revelar uns resultats similars i des de llavors “no s'han introduït mesures correctores” per millorar-los. Com a contrapartida, la consellera va declarar que “el sistema educatiu català és un dels més equitatius” (*Avui*, 12 de desembre de 2004).

Pel que fa a la valoració dels resultats de l'informe citat, hi havia unanimitat entre els diferents diaris. Cap d'ells no es va mostrar sorprès per uns resultats que indicaven que el nivell dels estudiants catalans de quinze anys estava per sota de la mitjana dels països de l'OCDE en matèries com ara les matemàtiques i la comprensió lectora. Catalunya ocupava en aquestes dues àrees la posició vint-i-quatre i vint-i-sis, respectivament, del rànquing, en què Finlàndia ocupava un dels primers llocs. Segons l'editorial “Un debat que cal fer amb urgència” del diari *Avui* (8 de desembre de 2004), “el baix nivell de l'alumnat és descoratjador i, en un futur, pot restar competitivitat a Catalunya respecte a països del seu entorn”. Des d'aquest mateix diari es defensava la necessitat de reconstruir “el prestigi social dels mestres i professors” i d'introduir a l'ensenyament el “concepte d'exigència”. Preocupació compartida pels editorials “Suspense educatiu” de *La Vanguardia* (8 de desembre de 2004) i “Suspens a l'escola” d'*El Periódico de Catalunya* (8 de desembre de 2004). Tots dos eren del parer que si el nostre país aspirava a posicions de lideratge econòmic, cultural i social, s'hauria de replantejar urgentment el rumb del seu ensenyament. En aquest sentit, *La Vanguardia* opinava

que la responsabilitat sobre aquesta qüestió no només requeia en els governants, sinó també en el conjunt de la ciutadania: professors, pares i alumnes, entre altres agents. *El Periódico de Catalunya*, per la seva banda, proposava “destinar més recursos, donar autonomia als centres, estimular els alumnes amb més dificultats i incentivar els que tenen possibilitats d'arribar a l'excel·lència acadèmica”.

En canvi, *El Punt* en el seu editorial “Un nivell educatiu encara millorable” (9 de desembre de 2004) s'expressava amb més optimisme: “L'enquesta, per tant, mostra que el nivell educatiu català encara pot millorar molt, tot i que supera un grapat de països i, per exemple, els resultats dels alumnes de la resta de l'Estat espanyol”. A més, *El Punt* incidia en un dels elements que es desprenia de l'enquesta, per considerarlo “força positiu”. Feia referència a l'equitat: “l'OCDE considera que la majoria dels alumnes catalans se situen en la mitjana que obté Catalunya. És a dir, que no hi ha alumnes amb uns resultats molt bons i altres amb uns de molt dolents sinó que hi ha certa equitat”. *El Punt*, a més, confiava en el Pacte Nacional per a l'Educació —tot just posat en marxa— per intentar cercar fórmules que milloressin el nivell educatiu dels joves. A diferència d'*El Punt*, l'editorial “Males notes” (15 de desembre de 2004) del diari comarcal *Segre* es va mostrar crític amb les declaracions de la consellera, pel fet de voler minimitzar la gravetat dels resultats. L'aparició uns dies després d'un nou estudi d'Avaluació sobre les Competències Bàsiques d'alumnes de segon d'ESO, “dispara més senyals d'alarma sobre el panorama educatiu”, segons va posar de manifest aquest mateix editorial. Aquest, alhora, creia que calia donar prioritat a la “pedagogia de l'esforç” en lloc de plantejaments “més lúdics”.

En l'àmbit educatiu, alguns professionals i experts reclamaven per mitjà dels seus articles d'opinió atendre certs valors que en els darrers temps s'havien considerat poc en el món de l'ensenyament, com ara l'esforç, la disciplina, la responsabilitat i la concentració. Al marge del retorn a una “cultura de l'esforç”, que en pocs anys ha esdevingut el tòpic preferit en tots els debats educatius, bona part dels agents implicats reflexionaven sobre el “dèficit d'autoritat” que pateixen els docents. Des del seu punt de vista, l'educació no podia concebre's sense el respecte a l'autoritat, en aquest cas, a l'ensenyant. En un altre ordre de coses, pensaven que era una equivocació continuar primant l'equitat de l'alumnat si això representava aigualir els continguts, rebaixar els

nivells d'exigència i menystenir l'excel·lència. Atribuïen part d'aquest fracàs educatiu a les reformes —la LOGSE— i les contrareformes legislatives —la Llei de qualitat (LOCE)— que s'havien anat succeint en pocs anys de la mà dels diferents governs espanyols. Pel que fa a les famílies, coincidien a assenyalar que semblava com si els pares i la societat en general haguessin dimitit de les seves obligacions i traslladat la responsabilitat d'educar exclusivament als professionals. I val a dir que aquestes idees han anat conformant, amb raó o sense, la percepció que la societat catalana té de la seva mateixa realitat educativa.

A través de l'article “Cap a on van la llengua i la literatura a l'ensenyament secundari?” (*Avui*, 21 de desembre de 2004) d'Aulet, Carbonell, Castellanos, Gustà, Macià, i Muñoz, professors d'universitat i d'ensenyament secundari, s'afegien a la diagnosi de la situació. Creien que s'havia “tocat fons” i que calia redreçar l'estat actual de l'educació: “És descoratjador adonar-se que la formació lingüística i literària que s'imparteix en les nostres aules no és útil ni operativa, resultat com és, entre altres causes, d'una excessiva fragmentació i simplificació dels continguts, cosa que dificulta molt un tractament consistent de les matèries”. Això hauria estat fruit de l'aplicació de la LOGSE, que comportava que els alumnes de secundària, finalitzada l'etapa, mostressin serioses dificultats d'expressió i de comprensió lectora.

En canvi, la presidenta de l'Associació de Mestres Alexandre Galí, Teresa Casas, en el seu article “L'avaluació del nostre alumnat” (*Diari de Terrassa*, 21 de desembre de 2004) sortia en defensa de l'antiga LOGSE i recordava que els resultats de l'informe PISA es basaven en la situació formativa de l'any 2003, període d'“involució” i de “desgavell” del sistema educatiu, fruit de les reformes introduïdes pel Partit Popular. La solució, segons Casas era senzilla: calia aprendre del cas finlandès, tot recuperant el prestigi social del professorat: “Si se li reconeix la competència sabrà respondre, si se'l tracta com a irresponsable reaccionarà amb desídia”.

Altrament, el pedagog Josep Miquel Beltran, en un article publicat a *El Punt* (“A mi em paguen per ensenyar”, 16 de desembre de 2004), focalitzava l'atenció en els problemes de motivació amb què els docents es trobaven dia a dia: “Recuperar la motivació per aprendre el que s'ensenya a les institucions educatives i no fracassar en l'intent podrà

ser fruit d'una educació amb afecte". Beltran es mostrava partidari d'implantar accions educatives que afavorissin l'autoestima: "Però més enllà del que es pot fer, l'important és guanyar-se el respecte del grup. Sense el respecte, l'acte d'educar és impossible".

Poc abans de finalitzar l'any 2004, la publicació de l'article "Aprendre a aprendre... què?" (*Avui*, 12 de novembre de 2004) del sociòleg i periodista Salvador Cardús va suscitar reaccions airades. Segons Cardús, "la consigna de l'aprendre a aprendre [...] és d'aquelles fàcils de seguir. Aprendre a aprendre estalvia la molèstia d'haver de saber res, no només a qui ha d'aprendre, sinó també a qui ha d'ensenyar [...]. A més, es pot abandonar definitivament la duresa d'haver d'exercitar la memòria, d'entrenar la força de voluntat o d'educar el caràcter, que crearien enormes resistències i podrien posar en perill tot el sistema. Se segueix, doncs, la mateixa lògica de l'actual sistema d'alimentació, fet de menjar ràpid de textures escumoses, com sintetitza bé aquest anunci de la *mousse* de tonyina pensada per estalviar a les criatures la *molèstia* d'haver de mastegar. Cremes, xarrups, purés, *patès*, emulsions... res que ennuegui".

La rèplica a aquestes afirmacions no es va fer esperar. L'article "A propòsit d'aprendre a aprendre" (*Avui*, 25 de novembre de 2004) de Montserrat Castelló i Climent Giné —tots dos professors de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport de Blanquerna, Universitat Ramon Llull— va sortir del pas d'algunes de les opinions exposades per Cardús. En primer lloc, s'esgrimia l'argument que mai des de la psicologia de l'aprenentatge ni des de l'educació s'havien menystingut els continguts i l'esforç memorístic: "No es discuteix, almenys en els darrers deu o quinze anys, el paper de la memòria ni de l'esforç necessaris en l'aprenentatge i en la formació. En tot cas, es qüestiona la utilització estèril de la memòria per donar suport a determinats aprenentatges. L'èmfasi en l'aprendre a aprendre, si s'és rigorós i respectuós amb la tradició psicològica que ho defensa, no estalvia la molèstia de saber, com afirma l'autor en el seu article, entre altres motius perquè no es poden aprendre estratègies sense tenir en compte el contingut que s'aprèn, que en determina la utilitat i la validesa, i sense unes elevades dosis d'esforç i voluntat". Alhora, segons aquests professionals, "els sabers i l'aprendre a aprendre no són dues opcions antagòniques, sinó les dues cares d'una mateixa moneda". Al seu torn, Salvador Cardús va respondre en un nou article, "Més sobre aprendre i saber" (*Avui*, 10 de desembre de 2004). Cardús expressava el

seu malestar pels que ell va anomenar els “talibans de la pedagogia igualitarista a ultrança, que serien capaços de reduir a zero el nivell d'exigència per tal d'aconseguir una igualtat universal”.

Mesos més tard, del 25 al 27 de febrer de 2005, es va celebrar a la Universitat de Barcelona el Fòrum Social “Per a l'educació a Catalunya, una altra educació és necessària”. Els continguts de les jornades tenien com a eixos principals debatre l'educació en l'era de la globalització; discutir sobre què s'ha d'ensenyar, com i per què, i potenciar l'educació pública com a base vertebradora del sistema educatiu. L'acte d'inauguració va anar a càrrec de Frei Betto, escriptor i exassessor del Govern brasiler presidit per Lula da Silva. “Ara com ara no hi ha models alternatius ni de societat ni d'educació. [...] El model educatiu actual està basat en la competitivitat i no en la solidaritat”, va pronunciar Betto en el seu discurs, segons va informar *El Periódico de Catalunya* (“El Fòrum Social per a l'educació a Catalunya obre les portes”, 26 de febrer de 2005). *El Punt* va resumir les paraules de Frei Betto en titular de notícia: “Frei Betto obre el Fòrum Social de l'educació advertint del perill de privatització de l'ensenyament” (26 de febrer de 2005). Els participants també van polemitzar, segons va destacar el diari *El Punt* (“Els participants al fòrum defensen que la igualtat d'oportunitats preval sobre el dret a triar centre”, 27 de febrer de 2005), sobre l'escola pública i la privada concertada. En una altra de les notícies d'aquest mateix rotatiu, “El fòrum social demana controlar la creixent privatització de l'educació” (28 de febrer de 2005), es resumien algunes de les conclusions d'aquestes jornades: el sistema educatiu ha de ser una prioritat social, cal incrementar la inversió econòmica, s'ha d'arribar a un compromís pedagògic i és convenient la integració a llarg termini de les escoles concertades a la xarxa pública, entre altres.

Immigració i escola

És també durant aquests tres anys que el debat sobre l'impacte de la immigració a l'escola ha anat pujant de to. Segons l'editorial d'*El Punt* titulat “La immigració ja és un fenomen consubstancial amb el país” (18 de gener de 2004), al Principat s'hauria doblat (fins a més de 73.000) el nombre d'alumnes estrangers en els últims dos anys.

A l'especial "El mapa nacional de la immigració", publicat aquell mateix dia, recull les xifres següents: "el curs 2003/2004 s'han matriculat al Principat 73.474 estrangers, nombre que equival a un 7,61% de l'alumnat total, un percentatge que dobla el de fa tan sols dos anys. El curs 2001-2002 hi havia un 3,71% d'estudiants immigrants (un total de 34.757). La majoria d'aquests estrangers es concentren en l'educació primària (un 9% del total), la infantil (7,9%) i la secundària obligatòria (7,8%), sobretot en el sector públic. De fet es pot dir que els centres educatius públics absorbeixen gairebé la totalitat de l'alumnat nouvingut: el percentatge d'estudiants estrangers en l'ensenyament públic és d'un 10,5% de mitjana —en l'educació infantil arriba a un 12,9%—, i als centres privats, només d'un 3%. En el que sí que coincideixen centres educatius públics i privats és en la procedència d'aquests alumnes forans. La majoria són de l'Amèrica Central i del Sud (29.724 en el sector públic, i 5.239, en el privat), i del Magrib (17.445 i 2.436, respectivament). Al darrere se situen els originaris dels països de l'Europa de l'Est, l'Àsia i l'Àfrica". Des d'*El País Cataluña* s'aporten altres dades corresponents a l'alumnat procedent del Magrib: "*Según Enseñanza, en Cataluña estudian casi 20.000 niños y jóvenes magrebíes, el doble que en el curso 2000-2001. La provincia de Barcelona acoge al 64% de estos alumnos y hay escuelas de la capital, como es el caso del Institut Miquel Tarradell, donde constituyen gran parte de su alumnado*" ("*Las aulas catalanas acogen a casi 20.000 alumnos de origen magrebí, el doble que hace dos años*", 23 de gener de 2004). Finalment, el *Diari de Girona* per mitjà de la notícia "Catalunya compta amb quasi el 6% d'alumnes estrangers" (26 de gener de 2004) va publicar algunes de les conclusions aportades per l'informe *Immigració a Espanya* referit a l'any 2003 i elaborat per la Fundació de les Caixes d'Estalvis (FUNCAS), on destacava el fet que "Catalunya comptava amb el 5,8% d'alumnes immigrants per cada cent estudiants que cursen educació infantil, primària i ESO".

A les pàgines dels diaris hi ha consens a l'hora de demanar a les administracions més recursos perquè la immigració no es converteixi en problema. En aquest sentit, Josep Gifreu titulava "Aules d'acollida" el seu article a la revista *El Temps* (27 de juny de 2006) per incidir en una de les iniciatives més importants en la gestió d'aquest nou fenomen, per a la que es necessita una més gran inversió pública, l'aula d'acollida: "Catalunya acull la proporció més elevada d'immigrants que arriben a l'Estat espanyol. A final de 2005, segons dades de la Secretaria d'Estat d'Immigració, Catalunya rebia el 22,08% de

la immigració total a l'Estat. [...] La primera i ineludible institució afectada és l'escola. Doncs, l'escola i el sistema escolar a Catalunya ha ideat una forma específica d'acollida dels nouvinguts: és l'aula d'acollida, una proposta educativa innovadora, destinada a dinamitzar i potenciar tot el procés d'acolliment i d'integració al nou entorn. [...] Un informe emès recentment per la Universitat de Girona, realitzat sobre una mostra de 3.911 alumnes de primària i secundària de les aules d'acollida durant el curs 2004-2005, conclou: entre el 60% i el 70% d'aquests alumnes assoleixen una competència lingüística òptima en els primers cinc mesos. Resultats, doncs, espectaculars”.

Respecte a la integració real de l'alumnat estranger, l'antropòloga Marta Casas (“L'esforç per integrar-se serveix de poc quan topen amb la xenofòbia”, *Diari de Girona*, 23 d'abril de 2004), declarava que “els fills i les filles d'immigrants viuen la mateixa complexitat que la resta de joves de la seva edat, independentment del seu origen cultural. En el seu cas, als problemes propis de l'edat s'hi sumen les dificultats lingüístiques, les derivades dels processos migratoris familiars i de l'actitud de la societat d'acollida. [...] No podem explicar un cas de fracàs escolar pel fet de ser fill o filla d'una família immigrada; en tot cas, l'explicarem pel fet de ser una família immigrada amb un determinat capital cultural i una determinada situació socioeconòmica, pel fet de ser dona o home, d'estar en una edat determinada, d'haver arribat aquí amb una edat determinada, etc.”.

Eduard Navarro, mestre i membre del Grup d'Educació Intercultural del Casal del Mestre de Granollers i el Vallès Oriental, en l'article “Nous temps per a l'escola catalana” (*El 9 Nou*, 12 de juliol de 2004) qualificava l'educació intercultural com a fonamental per al futur de la nostra societat. Tanmateix puntualitzava que “Si enfoquem l'educació dels nens i les nenes de diferents països només des del punt de vista de la diversitat cultural, la cultura podria anar prenent el paper de factor segregador. [...] Volem donar a tot l'alumnat les mateixes oportunitats reals, perquè aquesta és la clau per trencar el procés d'exclusió de les minories”. Mentre que la regidora socialista de l'Ajuntament de Vic, Lluïsa Carbonell en el seu article “Les imprevisions del *model Vic*” (*El 9 Nou*, 4 de juny de 2004) qüestionava l'anomenat “model Vic” d'integració escolar. Per Carbonell, l'aplicació del model a totes les escoles, públiques i concertades perseguia un repartiment equitatiu de nens provinents de la immigració, però el desequilibri

existent entre oferta i demanda, no s'explicaria “només per possibles actituds racistes”, sinó que també hi tenia molt a veure la situació geogràfica de les escoles: “Totes les concertades són dins de la ciutat i per dir-ho amb més precisió, al centre de la ciutat. Totes les públiques són als extrems, a la perifèria i una als afores”.

Pel catedràtic d'Història, Antoni Segura (“¿Árabe en la escuela pública?”, *El País Cataluña*, 21 de febrer de 2004), la inserció de la immigració passa també per l'escola concertada. *“En el curso 2002-2003, 34.676 hijos de residentes extranjeros asistieron a la escuela en Cataluña, lo que supone el 3,5% del alumnado catalán (y el 17,2% del alumnado extranjero estatal). El 89,5% procedía de países poco desarrollados y el 84,4% estaba escolarizado en centros públicos. En otras palabras, los alumnos procedentes de países ricos se escolarizan preferentemente en centros privados, donde por ahora nadie ha planteado problemas de conflicto cultural, mientras que los procedentes de países pobres se escolarizan en centros públicos, donde el supuesto conflicto cultural oculta los problemas de orden económico y de falta de formación”*.

No tots els punts de vista solen ser pessimistes, i així, a l'editorial de l'*Avui* “L'escola pot assumir la immigració” (7 de setembre de 2006), hi deia: “Enguany es matricularan uns 14.000 escolars més de nacionalitat estrangera respecte als que hi havia l'any passat, cosa que significa que l'alumnat que prové d'altres països arribarà fins a l'11,7 per cent del global. Són quantitats importants però, a hores d'ara, perfectament assumibles pel conjunt del sistema educatiu català. És més, un dels èxits essencials del tripartit, la sisena hora, podrà començar a aplicar-se a partir d'aquest curs gràcies a una ampliació substancial del nombre de professors, cosa que indica que l'escola catalana no és, ni de bon tros, prop del precipici”.

La suposada violència a les aules

Per a alguns autors, l'actual societat de la desvinculació, la pèrdua d'autoritat dels professors i la sobreprotecció de les famílies són algunes de les variables que expliquen en part el fracàs escolar i la creixent onada de violència juvenil a les escoles i instituts catalans. Aquests punts de vista han estat àmpliament recollits als mitjans de comunica-

ció que troben en les anàlisis catastrofistes —a vegades, de qualitat dubtosa— una font d'informació permanent. Aquest interès ha donat lloc a l'aparició de nous conceptes com ara l'*assetjament escolar* —*bullying*— i els *pares agressors*.

Respecte del primer, la notícia del suïcidi, el 21 de setembre de 2004, del jove basc Jokin Zebeiro, alumne de l'institut d'Hondarribia, víctima de maltractaments físics i psicològics a mans de companys de classe, va despertar gran preocupació i alarmisme en l'opinió pública. A Catalunya (a Mollerussa, Tàrrega, Sort, Roda de Ter, Santa Coloma de Farners...) van sortir a la llum sengles casos de nois i noies adolescents que també denunciaven haver patit assetjament. Els termes amb els quals informava la premsa eren d'aquest estil: “*Un escolar hiere a otro con una navaja en un IES de Tàrrega*” (*La Mañana*, 20 d'abril de 2004); “*Un matrimoni canvia el seu fill d'escola perquè creu que ha rebut assetjament*” (*Regió7*, 18 de març de 2005); “*Un alumne fereix un company amb una navalla al pati d'un institut de Santa Coloma de Farners*” (*El Punt*, 26 de gener de 2006); “*Assetjament a l'IES Miquel Martí Pol de Roda de Ter*” (*El 9 Nou*, 10 de febrer de 2006) i “*El niño víctima de acoso escolar en Sort cambia de centro educativo*” (*El Mundo Catalunya*, 16 de febrer de 2006), entre altres. Segons l'estudi presentat pel síndic de greuges, Rafael Ribó, al final de l'any 2006 al Parlament, tal com va informar *El Mundo*, “*el 25% de los estudiantes catalanes admite haber sufrido acoso escolar*” (20 de desembre de 2006). *El Periódico de Catalunya* ho va resumir per mitjà d'un altre titular de notícia: “*14 de cada 100 alumnos d'ESO reben insults gairebé diàriament*” (20 de desembre de 2006). Malgrat aquestes xifres, Ribó i el seu adjunt per a temes de la infància, el sociòleg Xavier Bonal, van destacar “*la petita dimensió del bullying en el sistema escolar català*” i “*van advocar per esgotar la via del diàleg i la mediació abans d'utilitzar la sanció, i per descomptat, d'acudir a la via judicial*” —segons relatava l'editorial “*Assetjament a l'escola*” (*El Periódico de Catalunya*, 20 de desembre de 2006). Tanmateix, la notícia “*Educación recibe en 4 meses 80 demandas de ayuda o información sobre bullying*” de l'ABC (2 de gener de 2006) mencionava la creació de la Unitat de Suport a la Convivència Escolar, al principi del curs 2005-2006, per la Generalitat, amb l'objectiu d'evitar la conflictivitat en els centres, trencar la llei del silenci envers els casos d'assetjament i fomentar la mediació escolar per a la resolució d'aquestes situacions.

Altrament, el fenomen dels “pares agressors” fa referència a l'abús dels pares envers mestres, professors i monitors. A les acaballes del 2006 i a l'inici del 2007 comença a ser notícia aquest nou model de violència exercit per familiars d'alumnes respecte als ensenyants. Mostra d'això va ser el titular de *Societat* “La mare i la tieta d'un nen apallissen una monitora escolar a Sant Adrià”, de l'*Avui* (6 de gener de 2007). Finalment, destaquem pel seu interès els reportatges “Violència a les escoles: observar per després actuar” de la revista *Presència* (suplement del diari *El Punt*, 30 de desembre de 2005) i “*Bullying*, al punt de mira” del setmanari *Actual* (2 de febrer de 2006). Tots dos coincidien a assenyalar la dificultat per definir pròpiament l'assetjament escolar per no confondre'l amb altres pràctiques relacionades també amb la violència. A més, incidien en els programes i els “protocols” a seguir pels centres sobre com actuar davant la problemàtica, engegats tant pel Departament d'Educació —Programa de convivència i mediació escolar— com per altres iniciatives —el projecte l'Observatori de la Violència a les Escoles, coordinat pel grup GRODE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Per la catedràtica de psicologia evolutiva de l'educació, Rosario Ortega Ruiz (*Actual*, 2 de febrer de 2006), el concepte *bullying* inclou: “violència, intimidació, comportaments vexatoris, crítiques, insults i maltractaments verbals en general. Tots aquests actes [...] són susceptibles de convertir-se en casos d'assetjament escolar sempre i quan siguin feridors, sistemàtics i augmentin d'intensitat en el temps”.

L'espantall de les noves tecnologies

Les noves tecnologies —i les no tan noves, com Internet, els videojocs i els mòbils, com encara ho és la televisió— continuen sent vistes pel món educatiu com a adversaris perillosos. En aquest punt es troba a faltar una resposta intel·ligent que hi faci de contrapunt. La noció gairebé màgica d’“influència” esdevé el pretext fàcil per a la demonització d'aquestes tecnologies, d'altra banda absolutament consolidades en la cultura popular actual.

L'editorial “Niños y televisión” de *La Vanguardia* (21 de gener de 2004) es feia ressò de la presentació el dia abans del *Llibre blanc sobre l'educació en l'entorn audiovisual* pel Consell Audiovisual de Catalunya (CAC). Segons l'estudi, la influència dels mitjans

audiovisuals en el desenvolupament dels nens i adolescents és preocupant. De l'anàlisi se'n desprèn que els infants d'entre quatre i dotze anys passen més hores davant de la televisió, unes 990 hores cada any, que no pas a l'escola, 960. Unes 30 hores setmanals més si hi afegim el temps que dediquen a l'ordinador, la videoconsola o al mòbil. A més, l'informe conclou que la màxima audiència infantil s'aconsegueix entre les nou i les dotze de la nit, quan la programació estrella és *Gran Hermano* o *Operación Triunfo*. Per *La Vanguardia*, *“El citado informe señala que algunos contenidos audiovisuales suponen un peligro potencial sea cual sea su influencia en la formación del telespectador y recuerda que el consumo, creciente y abusivo, junto a la falta de formación, predisponen a un impacto negativo. Se expone asimismo, que el consumo infantil de televisión es extenso e intenso y, generalmente, sin control familiar. Sería fácil concluir que las familias son las únicas responsables de esta situación, pero aunque su participación es incuestionable, el libro blanco señala que no podrán asumir sus responsabilidades si carecen de información adecuada sobre estos fenómenos y, especialmente, si el sistema mediático no se hace también responsable del esfuerzo de protección de la infancia. Se plantea, en suma, la necesidad de romper el divorcio, cuando no la contradicción, que hoy existe entre medios audiovisuales y educación”*.

Per alguns articulistes, molts nois i noies estan “obsessionats” per Internet, tal com ho constaten estudis com el d'A. Gil, J. Feliu, E. Gil i I. Rivero (2003) “Noves tecnologies de la informació i la comunicació o noves tecnologies de relació? Infants, joves i cultura digital” (<http://www.uoc.edu/dt/20338/>). Segons aquests estudis, les taxes de connexió a Internet entre els adolescents són molt elevades, un 73,9% dels joves de Barcelona en són usuaris. Els principals grups d'edat consumidors d'Internet a l'Estat espanyol són els joves d'entre catorze i dinou anys, essent Catalunya i el País Basc els llocs on la penetració d'Internet és més alta. A més, aquests estudis indiquen que el 80% dels joves de Barcelona tenen un telèfon mòbil. Tot plegat, assenyala que l'ús de les noves tecnologies s'ha estès en gran manera entre els joves. El fet de saber moure's per aquest nou mitjà no garanteix —segons aquestes veus— més intel·ligència, reflexió, saviesa ni voluntat d'estudi, com des de les autoritats educatives es vol fer creure.

Això explicaria la iniciativa de la Conselleria d'estendre Internet a totes les aules, com va recollir *El Punt* per mitjà de la seva portada “Més de 2.000 escoles tindran accés a

Internet a través de banda ampla en dos anys” (22 d'agost de 2006). Segons la notícia, “La Generalitat invertirà 48 milions en el cablejat d'escoles i instituts durant els pròxims anys, amb l'objectiu de facilitar l'accés dels alumnes a la xarxa. La iniciativa significa un pas molt important en l'aprenentatge a través de les noves tecnologies de la informació i la comunicació. El Govern confia que d'aquí a quatre anys, amb el pla funcionant a ple rendiment, hi haurà un ordinador per cada dos alumnes matriculats. Actualment, la ràtio és d'un per cada 6,43 estudiants”. En definitiva, pels detractors de la xarxa, l'ordinador no educa ni suposa un ensenyament més efectiu. Malgrat l'avenç tecnològic són del parer que són els pares els qui realment eduquen i els professors els qui ensenyen.

En la mort de Marta Mata

Al final de curs 2005-2006, la “mestra de mestres”, Marta Mata, va morir als vuitanta anys. Havia estat nomenada presidenta del Consejo Escolar del Estado l'any 2004 sota el nou govern Zapatero. Precisament el 2002 havia dimitit del seu càrrec de vicepresidenta d'aquest organisme, en protesta per la Llei Orgànica de qualitat de l'ensenyament aprovada pel Partit Popular. Des de la premsa se li va fer un homenatge, en què es recordava una vida dedicada a l'escola, i en particular, a la defensa de l'escola pública i inclusiva, la seva tasca de renovació pedagògica i la seva lluita clandestina durant el règim franquista, amb la fundació l'any 1965 de l'Escola de Mestres Rosa Sensat i l'Escola d'Estiu.

CONCLUSIONS

Tal com deia al començament, l'escola i l'educació en general han entrat amb tots els “honors” a l'espai mediàtic. Per a bé i per a mal, hi ha entrat com a objecte d'atenció, certament. Per a bé, l'educació és avui una preocupació fonamental de la societat catalana, fins i tot amb independència de si se sap traduir en decisions eficaces. Per a mal, i en el cas dels debats polítics, sovint l'educació i l'escola esdevenen instruments de confrontació partidista. En altres casos, i també per a mal, els conflictes escolars són

útils per a l'extensió d'aquesta cultura de la por —els nens i les nenes són un material molt sensible— que poc a poc orienta les nostres societats.

En canvi, si l'escola i l'educació són objecte d'atenció, s'ha de dir que el món educatiu poques vegades és capaç d'articular el seu propi discurs en públic, i encara menys d'imposar la seva pròpia agenda de preocupacions. Això el situa, generalment, a la defensiva i són molt escasses les veus pròpies reconegudes com a referents dins d'aquest mateix àmbit.

Cap dels debats públics sobre educació que apareixen en l'anàlisi d'aquest període no sembla gens circumstancial. Ans al contrari, ja sigui el de la qualitat, el de la immigració, la violència a les aules o l'amenaça de les noves tecnologies, tot fa pensar que seguiran sent els grans temes dels propers anys. En aquest sentit, i en previsió, seria desitjable que les discussions fossin capaces d'anar aprofundint en la complexitat que tots presenten i que se superessin alguns dels tòpics en què solen caure. Molt particularment, podria ser de molt interès que els debats alcessin la mirada cap a l'exterior del país. En realitat, moltes de les incerteses educatives que considerem pròpies, són globals. I polèmiques que ens semblen locals, es repeteixen en moltes altres latituds. Dirigir la mirada cap a l'exterior, a banda de relativitzar alguns catastrofismes i alleujar la tan maltractada autoestima del país, ens podria donar claus fonamentals per no haver de passar per tota la cadena d'errors que altres ja han assajat.

13 L'educació a Catalunya vista des de la comunitat educativa: l'acció del Consell Escolar de Catalunya (2003-2006)

Jordi Riera Romaní i Mireia Civís Zaragoza

INTRODUCCIÓ

L'educació i el fet educatiu en general se'ns presenta com una realitat complexa i polièdrica que requereix l'adopció de diferents punts de vista i perspectives si volem tenir-ne un coneixement al més acurat possible. Així doncs, en la tasca de dilucidar quin és l'estat de l'educació a Catalunya aquest capítol ens apropa a la mirada i l'acció que desenvolupa el Consell Escolar de Catalunya (CEC) que, des de fa vint anys,¹ actua al nostre país com a organisme superior de representació, consulta i participació dels diferents sectors implicats en l'ensenyament no universitari pel que fa a l'àmbit competencial de la Generalitat de Catalunya.² Així doncs, un coneixement més en

1. El Consell Escolar de Catalunya, tal i com el coneixem avui dia, no es constitueix fins l'any 1986, quan la Generalitat de Catalunya ja té competències en educació i s'aprova la LODE, que preveu mecanismes de participació en el sistema educatiu. No obstant això, podem fer referència a dos consells previs com a antecedents. En primer lloc tenim el Consell d'Ensenyament i de Cultura (del 1978 al 1980), que es constitueix durant la Generalitat Provisional com a òrgan consultiu i d'assessorament al conseller. Posteriorment, i amb l'entrada en vigor de l'Estatut d'Autonomia, es crea el Consell d'Ensenyament, també amb la finalitat de dotar el Departament d'Ensenyament d'un organisme de caràcter consultiu i d'assessorament al conseller.

2. Concretament, el CEC té un president, que en l'actualitat és el professor Dr. Pere Darder i Vidal; una secretària, que en l'actualitat és la Sra. Teresa Pijuan i Balcells, i un seguit de persones que representen diferents organitzacions i entitats educatives, fins a un total de cinquanta-quatre membres. Concretament es tracta de quatre professors de nivells educatius no universitaris, cinc pares i mares d'alumnes, dos alumnes, dos representants del personal administratiu i de serveis dels centres docents, tres titulars de

profunditat de l'activitat del Consell ens permetrà conèixer els debats, les discussions i els reptes que encara Catalunya pel que fa a l'educació.

En aquest sentit, aquest capítol se centra en l'activitat desenvolupada pel Consell Escolar de Catalunya en els tres cursos anteriors al 2006-2007, és a dir, en l'activitat que va del curs 2003-2004 al curs 2005-2006, ja que respon al període del qual tenim l'activitat més recent degudament documentada i editada, així com les memòries d'activitats anuals corresponents. Tot i així, en algunes de les qüestions que tractem, hem procedit també a fer alguna referència puntual de màxima actualitat.

L'ACTIVITAT DEL CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA

El CEC desenvolupa la seva activitat a partir del Ple, de la Comissió Permanent i de tres comissions de treball que són la Comissió d'Ordenació del Sistema Educatiu, la Comissió de Programació, Construcció i Equipament, i la Comissió de Finançament de l'Ensenyament. Així mateix, també es creen de manera puntual subcomissions específiques a l'hora de tractar temes concrets i elaborar propostes o documents sorgits per iniciativa del Consell o a partir de la demanda de la Conselleria d'Educació o d'alguna altra instància. Emperò, aquestes subcomissions es tanquen quan acaben la tasca que els ha estat encomanada.

L'activitat del CEC se centra en l'elaboració de dictàmens i de la memòria anual, d'acord amb el que estableix la llei de creació del CEC, però també desenvolupa una sèrie de tasques vinculades a la millora de la qualitat de l'ensenyament, tal com ho preveu el seu reglament. D'entre aquestes podríem esmentar les jornades i les diferents publicacions que s'elaboren. Concretament, pel que fa a les jornades, el CEC n'organitza una cada any

centres privats, tres representants de centrals i organitzacions sindicals, tres representants d'organitzacions patronals, dos professors del moviment de renovació pedagògica, sis representants de l'Administració educativa, els set presidents dels consells escolars territorials, sis representants de l'Administració local, tres representants de les universitats, tres personalitats de prestigi reconegut en el camp de l'educació, un representant de l'Institut d'Estudis Catalans, un representant dels col·legis professionals i un representant del Consell Nacional de Joventut de Catalunya. El mandat dels membres del CEC és de quatre anys.

en una població diferent del país, amb la voluntat d'entrar en contacte amb la comunitat educativa de l'indret i fomentar-ne la participació. Així mateix, també participa en la jornada anual que organitzen els diferents consells escolars autonòmics i l'estatal.

Pel que fa a les publicacions, a banda de les memòries que ja hem esmentat, trobem dues col·leccions més. Una és l'anomenada Documents, que recull el desenvolupament i les conclusions de les jornades de reflexió que es realitzen anualment. L'altra és la col·lecció Dossiers informatius, que recull les reflexions desenvolupades per iniciativa del CEC o per encàrrec d'altres instàncies educatives, i van variant en funció dels interessos, les necessitats, les inquietuds i la conjuntura del sistema educatiu en cada moment.

Finalment, en algunes ocasions elaboren algun document per iniciativa pròpia, que no s'acaba publicant en paper però sí que publiquen al web.

En aquest sentit, l'activitat de reflexió i divulgació que realitza el CEC ha comportat que al llarg dels seus vint anys llargs d'existència hagi analitzat i s'hagi pronunciat sobre la majoria de qüestions educatives del país, com ells mateixos exposen en el document que editen amb motiu dels vint anys del CEC (Consell Escolar de Catalunya, 2006a). I entre les més rellevants d'aquestes qüestions trobem les diferents lleis del Parlament de Catalunya, les diverses lleis orgàniques aparegudes al llarg d'aquests anys, la participació a la Conferència Nacional d'Educació, qüestions vinculades al professorat i la seva formació, a l'ensenyament de llengües, a la direcció i la gestió de centres, als drets dels infants, als models de formació professional, als resultats acadèmics de l'alumnat, a la coordinació entre primària i secundària, a l'alumnat immigrant, a l'atenció a la diversitat, a la convivència, al Debat Curricular, al Pacte Nacional per a l'Educació i al nou Estatut d'Autonomia.

METODOLOGIA DESENVOLUPADA PER A L'ANÀLISI DE L'ACTIVITAT DEL CEC

Una vegada ja hem presentat l'estructura del CEC, les seves funcions, responsabilitats i la seva activitat central, exposarem breument la metodologia desenvolupada per tal

de dur a terme l'anàlisi pròpiament dita de l'activitat del CEC durant aquests darrers anys, per a la qual cosa hem combinat diferents procediments.

D'una banda, hem fet una lectura en profunditat dels diferents tipus de documents generats pel CEC aquests darrers cursos i que ja hem citat anteriorment, tot fent un resum de cadascun d'ells i assenyalant-ne les idees clau. Posteriorment, hem procedit a categoritzar totes les idees clau de manera que poguéssim sintetitzar al màxim el contingut que recullen els diferents documents i que reflecteix l'activitat del CEC per als cursos assenyalats.

Les categories significatives obtingudes de manera inductiva (a partir de l'anàlisi, classificació i supraordenació dels textos treballats) han estat emmarcades en sis grans àmbits categorials:

- Àmbit estructural i legislatiu del sistema, que inclou les categories: etapes educatives, professionals educatius i lleis.
- Àmbit organitzatiu i de gestió, que inclou les categories: gestió de centres i gestió administrativa.
- Àmbit didàctic i curricular, que inclou la categoria currículum.
- Àmbit de clima i cohesió social, que inclou la categoria clima/cohesió social.
- Àmbit de coresponsabilització, que inclou la categoria coresponsabilitat educativa.
- Àmbit de l'avaluació del sistema, que inclou la categoria avaluació del sistema educatiu.

Així mateix, i com veurem més endavant, algunes d'aquestes categories s'han subdividit en subcategories. Així doncs, un cop desenvolupada la categorització hem pogut elaborar graelles que ens permetessin recollir tot el volum d'activitat del CEC per anys, per documents, per idees clau i per categories.

A més, al llarg del procés de documentació i lectura hem anat elaborant paral·lelament un breu diari d'observacions que ens ha permès anar recollint valoracions més qualitatives a partir de la lectura dels diferents documents i els temes abordats per cadascun.

D'altra banda, hem recollit dades pel que fa a nombre de comissions i subcomissions i al nombre de reunions. D'aquesta manera també hem pogut elaborar una graella en què quedava recollida l'activitat de cadascuna de les comissions i subcomissions del CEC quant a la realització de reunions, l'emissió de dictàmens i l'elaboració de documents.

Com a conseqüència dels dos processos descrits hem pogut procedir al creuament de dades per tal de fer-ne una anàlisi complementària d'ordre qualitatiu i quantitatiu.

Finalment, i amb la finalitat de reforçar aquesta metodologia d'anàlisi, s'han efectuat també entrevistes a persones "clau"³ que ens han ajudat a contrastar, complementar i corroborar els resultats i conclusions a què arribem.

ANÀLISI DE L'ACTIVITAT DEL CEC AL LLARG DELS CURSOS 2003-2004, 2004-2005 I 2005-2006

Per tal de mostrar els resultats obtinguts en l'anàlisi de l'activitat del CEC sobre la base de la metodologia exposada en el punt anterior, procedirem a desenvolupar les dues perspectives tècniques d'anàlisi. En primer lloc exposarem l'anàlisi de l'activitat del CEC des d'una perspectiva longitudinal, per anys analitzats. En segon lloc exposarem l'anàlisi de l'activitat del CEC a partir de la seva producció documental vinculada a les diferents activitats i que queda recollida en els dictàmens i documents elaborats i publicats. A partir d'aquestes dues anàlisis fem un treball d'aprofundiment parcial en els temes centrals que han estat treballats durant aquests tres anys (apartat següent d'aquest capítol) i que ens ajudaran complementàriament a treure les conclusions finals i una certa prospectiva del que poden ser els propers anys de treball de la comunitat educativa catalana, representada en el CEC.

3. En concret fem referència al president del CEC, Sr. Pere Darder i a la seva secretària institucional, Sra. Teresa Pijoan.

Anàlisi de l'activitat del CEC des d'una perspectiva longitudinal per anys

Pel que fa a l'activitat desenvolupada pel CEC al llarg d'aquests tres anys ens centrem en:

- a) nombre de reunions de comissions i subcomissions,
- b) nombre de dictàmens i
- c) documents elaborats,

tot distingint el que succeeix cada any, posant en relació l'activitat dels diferents anys i vinculant-ho amb les dades relatives a l'actualitat educativa del moment.

Per fer l'anàlisi que segueix recollim en aquestes taules les dades referents a les trobades del ple, de les comissions i subcomissions, i posant-hi en relació, també, els dictàmens i documents elaborats per cadascuna d'aquestes comissions i subcomissions:

Taula 1.

Activitats del Consell Escolar de Catalunya. Curs 2003-2004

Activitats	Reunions	Dictàmens	Documents
Ple	5		
Comissió Permanent	11	2	
Comissió d'Ordenació	6	4	
Comissió de Programació	5	3	
Subcomissió de Calendari i Jornada Escolars	2		1
Subcomissió de Jornada de Reflexió 2004	4		1
Subcomissió del Pacte Nacional per a l'Educació	8		
Sectors	1		
TOTAL	42		2

Font: CEC.

Taula 2.**Activitats del Consell Escolar de Catalunya. Curs 2004-2005**

Activitats	Reunions	Dictàmens	Documents
Ple	10		
Comissió Permanent	10	2	
Comissió d'Ordenació	6	6	
Comissió de Programació	11	5	
Subcomissió de l'Estatut d'Autonomia	3		1
Subcomissió d'Instruccions d'Inici de Curs	3		1
Subcomissió de la Jornada de Reflexió	2		
Subcomissió de les Jornades Consells Escolars	5		1
Subcomissió del Pacte Nacional per a l'Educació	25		1
Subcomissió de la Llei Orgànica d'Educació (LOE)	4		1
TOTAL	79		5

Font: CEC.

Taula 3.**Activitats del Consell Escolar de Catalunya. Curs 2005-2006**

Activitats	Reunions	Dictàmens	Documents
Ple	6		
Comissió Permanent	10	4	
Comissió d'Ordenació	10	3	1
Comissió de Programació	5	1	1
Subcomissió Conviure i Treballar Junts	6		1
Subcomissió de les Jornades de Consells Escolars de Comunitats Autònomes i de l'Estat	4		1
TOTAL	41	8	4

Font: CEC.

Comentari pel que fa a les reunions de comissions i subcomissions

En referència a les reunions, un primer aspecte a destacar és el fet que aquestes es dupliquen el curs 2004-2005, essent un total de setanta-nou, quan la resta de cursos el nombre se situa pels volts de quaranta. Fetes diverses anàlisis constatem que la causa

del gran augment de reunions del curs 2004-2005 no la trobem en les reunions de les comissions reglamentàries sinó en les subcomissions.

Les subcomissions específiques es creen per acord de la Comissió Permanent i en funció de demandes formulades per la Conselleria d'Educació, per altres instàncies o per pròpia iniciativa del CEC. Concretament, en el curs 2004-2005 s'arriben a constituir fins a sis subcomissions, quan normalment el nombre habitual sembla ser de dues o tres. D'entre aquestes hi ha la del Pacte Nacional per a l'Educació (que efectua un total de vint-i-cinc reunions a les quals caldria sumar-hi les vuit del curs anterior, atès que a finals d'aquest ja es constitueix la mateixa!), la de l'Estatut d'Autonomia i la de la LOE. Ens trobem doncs, en un curs d'activitat intensa generada, majoritàriament, per la també intensa activitat en política educativa que es dona al país. Analtzarem els debats i els aspectes principals tractats a l'apartat següent.

Constatem, per tant, que l'estructura oberta i flexible del CEC permet que d'una banda es mantingui un treball constant a partir de les comissions reglamentàries alhora que, de l'altra, es desenvolupi una activitat que s'acaba d'ajustar a la realitat socioeducativa del moment a partir de les subcomissions específiques que es creen en funció del moment i la demanda.

D'altra banda, en aquest punt també voldríem fer esment, analitzades les memòries del CEC, del fet que l'alta representativitat dels membres del CEC implica que a vegades l'assistència a les comissions o subcomissions no sigui la desitjada, atès que els seus membres tenen moltes altres ocupacions i responsabilitats, com bé assenyala el mateix CEC en les diferents memòries. Així mateix, la pluralitat de la mateixa representativitat també ha comportat a vegades una altra limitació, per bé que menor, que és el fet que en algun punt el consens hagi estat més difícil i s'hagi hagut de recórrer al sistema de votacions.

Comentari pel que fa als dictàmens

Breument, i fel que fa als dictàmens, cal comentar que tenim un primer curs (2003-2004) en què se n'efectuen nou (vuit corresponents a projecte de decret i un a projecte d'ordre), nombre sensiblement inferior a l'habitual a causa de la moratòria del calendari

d'aplicació de la Llei de qualitat de l'educació (LOCE), segons el mateix CEC explica a la memòria anual. El següent curs, en canvi, s'elaboren tretze dictàmens, vuit corresponents a projecte de decret i cinc a projecte d'ordre. Finalment, el curs 2005-2006 se n'elaboren vuit, nombre de nou inferior a l'habitual determinat pel canvi normatiu estatal amb l'entrada en vigor de la LOE. Veiem, com a conseqüència, que el volum de dictàmens esdevé un reflex de l'activitat legislativa del moment.

Comentari pel que fa als documents

Pel que fa als documents elaborats al llarg dels cursos objecte d'estudi constatem que hi ha certa irregularitat. Mentre que el curs 2003-2004 tan sols se n'elaboren dos, el 2004-2005 se n'elaboren cinc i el 2005-2006 quatre.

Els dos del 2003-2004 denoten un any de poca activitat i corresponen a l'aportació del CEC a la jornada de reflexió catalana i a un document sobre el calendari i la jornada escolars, elaborat a iniciativa pròpia del CEC. En canvi, i pel que fa al nombre de documents del curs 2004-2005, cal assenyalar que reflecteixen molta activitat i un nombre considerable d'aportacions del CEC. Entre aquestes trobem el document que s'elabora amb motiu de les jornades de reflexió de les comunitats autònomes i de l'Estat, un document sobre les instruccions d'inici de curs, dos dossiers informatius en referència a la LOE i el nou Estatut d'Autonomia i un document sobre el Pacte Nacional per a l'Educació.

Finalment, podem considerar que la producció del curs 2005-2006, amb un total de quatre publicacions, s'ajusta a un any d'activitat més normalitzada. Dues de les publicacions corresponen a documents amb aportacions al Debat Curricular i a la Llei d'educació permanent, i s'elaboren a petició de la Conselleria d'Educació, i els altres dos corresponen als documents que s'elaboren habitualment amb motiu de les jornades de reflexió de Catalunya i les de les comunitats autònomes i de l'Estat.

En resum, doncs, i pel que fa a les diferents qüestions abordades en aquest punt, constatem com, definitivament, el curs 2004-2005 va ser un curs amb molta activitat de reflexió, debat i producció en el si del CEC, activitat que en bona part estava marcada

pels esdeveniments en política educativa que es van succeir al llarg del curs, als quals el CEC va donar resposta.

D'altra banda, assenyalaríem el curs 2003-2004 com el de menys activitat en el si del CEC en el context del període estudiat, en part per la coincidència amb processos electorals (eleccions autonòmiques i generals). En el cas del Govern de la Generalitat de Catalunya, i com la mateixa memòria del CEC exposa, els canvis que es viuen a la Conselleria d'Ensenyament produeixen certa alteració en el treball habitual del CEC i els canvis en el Govern central i la moratòria de la Llei de qualitat d'educació (LOCE) definitivament afecten l'activitat habitual del CEC.

Anàlisi de l'activitat del CEC segons el tipus, contingut i volum de la seva producció documental

Molt breument, quant a l'anàlisi de continguts de la producció documental elaborada al llarg d'aquests tres anys, i que podem consultar amb detall a l'Annex d'aquest capítol, constatem com l'activitat del CEC ha estat clarament impregnada per l'actualitat de la política educativa catalana i estatal. Les qüestions normatives i de lleis estan molt presents en les diferents reflexions, debats i aportacions del CEC, tant en els dictàmens com en les diferents publicacions que s'elaboren al llarg del curs.

Pel que fa a les temàtiques que han estat abordades en els diversos documents que hem estudiat, tant en referència a lleis i normatives com en el marc d'altres reflexions, i agafant com a base les sis categories que hem enunciat a l'apartat anterior sobre metodologia, podríem fer-ne un resum-síntesi (taula 4), que inclogui un cert factor de ponderació/incidència en el marc dels diferents documents produïts, encara que responguin a diferents formats editorials.

Globalment, veiem com els sis àmbits delimitats tenen una incidència prou rellevant en el context de tota la producció documental si bé també es constaten variabilitats. Així mateix, cal fer constar que alguns dels àmbits o categories tenen un impacte més transversal mentre que d'altres el tenen més focalitzat, aspecte que comentarem més endavant.

Taula 4.**Categories i incidència que tenen en el total de documents**

Categories	Incidència	
Àmbit estructural i legislatiu	Etapas educatives	18
	Estructura	1
	Zero a tres anys	2
	Formació professional	10
	Formació continuada	1
	Formació d'adults	3
	Ensenyaments especials (música)	1
	Professionals educatius	4
	Professorat	3
	Psicòlegs i pedagogs	1
	Lleis	6
Àmbit organitzatiu i de gestió	Gestió de centres	4
	Gestió administrativa	12
Àmbit didàctic i curricular	Curriculum	24
	Competències	1
	Interdisciplinarietat	1
	Importància del Debat Curricular	1
	Llengua	1
	Llengües estrangeres	2
	Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC)	1
	Religió	1
	Educació tecnocientífica	1
	Educació artística i corporal	8
	Educació ambiental	1
	Educació en valors	2
	Educació emocional	1
	Educació social i cultural	2
Desenvolupament personal i ciutadania	1	
Àmbit de clima i cohesió social	Clima/cohesió social	14
	Cultura democràtica	3
	Gestió de la convivència	10
	Binomi igualtat-llibertat	1
Àmbit de coresponsabilització	Coresponsabilitat educativa	6
Àmbit de l'avaluació del sistema	Avaluació del sistema educatiu	6

Font: Elaboració pròpia.

Per fer un breu comentari dels àmbits i les categories més destacables en el context de tota la producció documental podem esmentar alguns apunts que ampliarem degudament en l'apartat següent.

Com es pot comprovar i en primer lloc, l'àmbit estructural i legislatiu té el nombre més gran d'incidències, repartides entre les referències a etapes educatives i les referències legals, quedant les referències als professionals educatius en un segon terme. En aquest punt, ens sembla destacable fer esment que són significatives les referències legals entorn de les competències en educació que ha de tenir la Generalitat de Catalunya. Per bé que el nombre d'incidències no sigui tan elevat com el d'altres categories, cal valorar que l'extensió dedicada a aquesta qüestió és remarcable en els diferents documents on s'aborda. Sens dubte, es tracta d'una qüestió clau per a la política educativa catalana i en alguns punts no està prou ben resolta, motiu pel qual s'hi continua insistint, tant des de la perspectiva de l'estructuració del sistema i de les seves etapes educatives (posant l'èmfasi en algunes etapes en especial, com la infantil), així com pel que fa als referents de Llei més amplis, que, dit sigui de pas, encara ocupen massa temps en els debats estatals i massa sovint polititzats, tot espatllant la possibilitat de situar-se en un context més estable i de millora qualitativa del sistema.

En segon lloc, i més enllà del repartiment de competències entre l'Estat i la Generalitat, hi ha un altre tipus de referència significativa que també apareix en el sentit de l'autonomia i les competències, i que es vincula a la gestió i direcció dels centres. Aquesta apareix en l'àmbit organitzatiu i de gestió tot posant de manifest la necessitat i el sentit que els centres tinguin més autonomia per gestionar el seu propi model d'escola i garantir que aquest s'adeqüi més al context sociofamiliar en què se situen. Veiem, per tant, un denominador comú en la idea de descentralització i autonomia, aplicable a diferents nivells. Així mateix, cal comentar que l'alt nombre d'incidències de la categoria gestió administrativa, també en el context d'aquest àmbit, no esdevé objecte de major aprofundiment per part nostra, atès que es tracten aspectes més vinculats a la gestió ordinària (transport escolar, calendari, instruccions de l'inici de curs...) de menys transcendència global.

En tercer lloc, constatem com els aspectes vinculats al currículum, tant pel que fa a les competències que els alumnes han d'assolir com als debats entorn dels continguts

que ha de tenir un currículum actualitzat, també tenen un bon nombre d'incidències. Pel que fa a aquest període, ens ha cridat l'atenció l'èmfasi posat en ensenyaments que tradicionalment no han tingut un gran reconeixement curricular, com ara l'educació artística i corporal, en la qual podem veure que s'insisteix molt, però també en l'educació emocional, l'educació en valors, l'educació ambiental o l'educació del compromís social.

Un altre nucli d'interès que mostren les diferents aportacions del CEC fa referència al clima i la cohesió social, i es dediquen molts esforços a parlar de la gestió de la convivència, dels drets i deures dels alumnes, i de la necessària implicació de la comunitat educativa en el seu sentit més ampli per tal de vetllar en aquesta sentit.

Així mateix, també tenim una categoria entorn de la cada vegada més necessària co-responsabilitat educativa dels diferents agents amb compromís en l'educació, qüestió que veiem reflectida de manera transversal, però també específica. Es fa força esment a les famílies però també a l'Administració, als mestres i a la comunitat educativa en general, entesa en un sentit ampli. Tot i que no té un nombre gaire elevat d'incidències cal destacar que es tracta de referències desenvolupades a fons, sobretot en el context del document vinculat al Pacte Nacional per a l'Educació.

Finalment, tenim l'avaluació del sistema educatiu, àmbit i categoria que, igual que l'anterior, no té un nombre d'incidències alt, tot i que emergeix de diversos documents i sobretot s'hi dedica un document monogràfic que fa augmentar, per tant, el pes específic d'aquestes aportacions en el conjunt de tota la documentació.

En síntesi, doncs, aquests han estat els temes més desenvolupats en el context del CEC i de la comunitat educativa, per extensió.

TEMES DE FONTS ABORDATS PEL CEC EN EL PERÍODE ESTUDIAT

A continuació, i a la llum del que ens mostra la taula 4 de l'apartat anterior i el que hem anat comentant breument fins ara, ens endinsarem en el debat i la discussió que

s'ha gestat entorn dels grans temes enunciats per tal de conèixer amb més profunditat l'estat de l'educació a Catalunya vista des de la comunitat educativa. Per fer-ho, i com també hem comentat en l'apartat de la metodologia emprada, no ens cenyirem només al contingut dels documents sinó que complementarem l'anàlisi amb la informació obtinguda a les entrevistes i amb dades d'altres fonts vinculades a la mateixa comunitat educativa. D'aquesta manera, l'anàlisi amplia la perspectiva i s'enriqueix.

Entorn de les etapes educatives

El debat vinculat a les etapes educatives consta d'un volum significatiu de discussió i reflexions. Aquestes, com hem vist anteriorment, fan referència a diferents etapes educatives com ara el cicle de zero a tres anys, la formació professional, la formació continuada, la formació d'adults o els ensenyaments especials. Ara bé, d'entre aquestes les que han centrat majoritàriament l'interès i la discussió han estat el primer cicle d'educació infantil, la formació professional i la formació permanent. En algun cas han incorporat el debat en reflexions de caire més global i en altres l'interès s'ha centralitzat en un sol debat, del qual finalment se n'ha elaborat un document, com comentarem tot seguit.

Pel que fa a l'etapa de zero a tres anys constatem com les referències queden finalment reflectides en un dictamen i una addenda. Concretament estem parlant del Dictamen 9/2005 sobre el Projecte de Decret pel qual s'ordena l'educació a infants de zero a tres anys i de l'addenda a aquest Dictamen. Tanmateix, aquesta sola referència té al darrere un debat i una discussió intensos, i la Comissió de Programació hi dedica un nombre significatiu de reunions al llarg del 2004-2005.

El Projecte de Decret per a l'ordenació de l'educació en la franja de zero a tres anys esdevé complex ja que hi va haver dificultats per arribar a un consens. Bàsicament hi havia dues discussions: una entorn del model educatiu i una altra entorn de l'ordenació i responsabilització dels costos. Pel que fa a la discussió sobre el model, aquesta se centrava en la delimitació de l'etapa des d'una concepció més assistencial o més educativa, d'una banda, i en el tipus de professional que havia d'assumir les tutories d'aquests grups d'edat, de l'altra.

Respecte a aquest darrer punt, cal recordar que en l'actualitat hi ha dos tipus de professionals que es responsabilitzen dels grups-classe d'aquestes edats: els tècnics superiors en educació infantil (Cicle Formatiu de Grau Superior) i els mestres d'educació infantil (diplomatura en Magisteri). Així doncs, la discussió girava a l'entorn de qui havia d'assumir la responsabilitat de l'aula en aquestes edats: si un mestre que ha estat preparat com a tal (mentre el tècnic desenvolupa una tasca d'auxiliar) o si un tècnic, atès que la formació professional el capacita per ser educador en una aula, i a més disposa d'un volum considerable de pràctiques en la seva formació, que es consolida d'aquesta manera com una formació de qualitat. Si bé darrere d'aquesta qüestió no se'ns escapa que n'hi ha una d'econòmica (el cost d'un tècnic en formació professional sempre serà menor que el d'un diplomata) hi havia també la discussió entorn de la qualitat de l'atenció educativa que es proporciona, finalment, a l'infant de zero a tres anys, així com el sentit de cada titulació i la coherència amb el lloc professional que després ocupen aquests professionals.

En aquest sentit, des del CEC se'ns confirma que ja fa temps que es demana a l'Administració que cal que es posin d'acord l'àmbit universitari i l'àmbit de la formació professional per tal d'evitar aquest encavalcament de titulacions. Encavalcament que s'esdevé no només en aquest cas sinó també en d'altres, quan les sortides professionals s'equiparen o quan es planteja si un cicle formatiu de grau superior està al mateix nivell que una diplomatura. Segurament aquestes són qüestions que, amb vistes al procés de convergència europea cap a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), en què diplomatures i llicenciatures passaran a ser estudis de grau, tornaran a ser revisables i necessitaran un aclariment més general i "definitiu".

D'altra banda, i pel que fa a la discussió més econòmica i d'ordenació, el debat va girar a l'entorn de com implementar les tantes vegades anunciades 30.000 places escolars. Calia decidir qui ho feia, qui i com es finançava, amb quin tipus de personal es comptava i quins eren els engranatges de la coresponsabilitat que hi ha en aquesta etapa entre la Generalitat i els ajuntaments. Eren moltes les variables que s'hi barrejaven: des de la realitat de cada municipi (que fa que en poblacions petites i mitjanes hi hagi més sòl per construir places), passant per la tradició de la ciutat de Barcelona (amb unes escoles bressol de molta qualitat però a la llum dels responsables de finances molt costoses per assumir-les des d'un model públic tan generalitzat), a la decisió de si podien haver-hi

escoles que acollissin només els infants de dos a tres anys, que després seguiran el procés d'escolarització, o calia garantir sempre el zero-tres; o bé com resoldre la situació en poblacions petites en què l'escola bressol esdevé indispensable perquè els joves no marxïn, però això potser comporta un grup de zero a un i d'un a dos anys molt minvat, etc.

Així doncs, calia regular tota aquesta diversitat i ordenar-la adequadament de manera que es donés resposta a la complexitat que impliquen totes aquestes variables que incideixen en el zero-tres i per tant, i com ja hem dit, la discussió va ser extensa i intensa. I finalment calia assegurar, com expressen des del CEC en el dictamen esmentat, que es respongués cada vegada millor a les necessitats dels infants i a les demandes de les seves famílies. En aquesta línia, i des de la nostra perspectiva, ens sembla important insistir en la necessitat de preservar el valor pedagògic de les discussions tot vetllant perquè el factor econòmic no les acabi tergiversant. En resum, pensem que la discussió sobre l'etapa zero-tres hauria de tenir sempre com a referent el valor educatiu d'aquesta etapa, tenint en compte, això sí, el necessari equilibri entre qualitat i igualtat d'oportunitats (en referència a la necessitat de garantir un major nombre de places).

D'altra banda, i pel que fa al debat sobre la formació professional, veiem com es tracta d'un debat que ocupa un bon nombre de documents dedicats íntegrament a aquesta temàtica, concretament dictàmens i el dossier informatiu *Formació Professional i Ocupació: Cap a un espai comú* (Consell Escolar de Catalunya, 2004d). Pel que es desprèn d'aquests, així com de les entrevistes realitzades, el que ocupa i preocupa respecte a aquesta formació és la seva qualitat, que esdevé fonamental per a un accés més adequat al món laboral i per a les empreses en si, que detecten mancances importants en la formació professional dels seus treballadors, com darrerament també hem pogut contrastar amb referents del món de l'empresa (Cambra Oficial de Comerç Indústria i Navegació de Barcelona, 2005 i Cercle d'Economia, 2006).

Així doncs, els debats i les reflexions del CEC sobre aquesta etapa professionalitzadora giren entorn de la necessitat d'establir estratègies per dotar de prestigi social la formació professional, augmentar la qualitat de la seva formació, garantir una connexió directa i adequada entre la formació professional i el món laboral, i la necessitat d'un treball conjunt per tal de donar una resposta única i no diversificada a la formació

professional. En aquesta línia, cal tenir en compte que, de formació professional, en trobem de bàsica i específica, regulada per la LOGSE, però també de contínua i ocupacional, regulada per la Llei de qualificacions i la formació professional. I és per això que la majoria de les reflexions i discussions van culminar a les XV Jornades de Consells Escolars i Comunitats Autònomes de l'Estat celebrades el 2004 que duïen per títol "Formació professional i ocupació: cap a un espai comú", títol que també duu el dossier informatiu que recull les reflexions esmentades.

Entre altres mesures, i per assolir les fites esmentades, es parla de més inversió econòmica de l'Estat, de garantir una continuïtat entre l'educació obligatòria, la no obligatòria i la formació professional, de la creació de xarxes de centres integrats per àrees i famílies que treballin conjuntament, d'establir relacions bidireccionals amb el sector empresarial, de donar una dimensió europea a la formació professional i promocionar la mobilitat dels estudiants i professionals entre països de la Unió Europea i augmentar les competències de les comunitats autònomes amb la finalitat d'engegar plans regionals de formació professional.

Així mateix, i ja relacionant-ho amb el darrer dels punts que volíem esmentar, també hem trobat referències a una idea de formació professional propera a la idea de formació permanent i d'aprenentatge al llarg de la vida (*lifelong learning*). Sens dubte la realitat actual quant a la formació passa per una concepció global, contínua i atemporal, en què no finalitzem la nostra formació en un moment concret de les nostres vides i en què no hi ha una edat específica i acotada per a l'aprenentatge. Constantment s'està aprenent i per tant constantment s'està ensenyant i formant. I el CEC comparteix l'opinió que com més formació i més nivell educatiu hi hagi, major serà la cohesió social, idea que veiem àmpliament reflectida en el document sobre la Llei d'educació permanent (Consell Escolar de Catalunya, 2006d). En aquest document, s'insisteix en la necessitat que l'educació permanent incideixi en l'augment del nivell de competències bàsiques de les persones adultes, amb especial atenció als col·lectius amb risc d'exclusió social, però sense que en siguin els únics destinataris.

En suma, constatem com les reflexions del CEC al llarg d'aquests tres cursos pel que fa a les etapes educatives justament se centra en les etapes preobligatòries o post-

obligatòries, fet que des de la nostra perspectiva esdevé un encert ja que sovint pel fet de no estar tan reglades queden més oblidades. I si, en tot cas, hem trobat a faltar alguna qüestió, aquesta és la necessària i cada vegada més imprescindible reflexió al voltant de l'etapa de secundària obligatòria, la qual viu a cavall de les conseqüències de diverses reformes de llei, sense que cap d'elles hagi prestat gaire esforç ni dedicació a enfortir-la com a etapa clau de l'educació al nostre país.

Entorn del marc legal autonòmic i estatal

Dins l'àmbit de debat i aportacions entorn de les noves lleis estatals i autonòmiques, el CEC, en aquest període, va tenir dues línies clares de treball i debat. En l'àmbit autonòmic va treballar i debatre, com hem vist a l'apartat anterior, al voltant de l'Estatut d'Autonomia. En l'àmbit estatal no va ser menor la feina, ja que va haver de debatre i fer propostes relacionades amb una nova llei d'educació estatal (la LOE), la cinquena reforma educativa de la democràcia.

Pel que fa a les aportacions a la redacció de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, el Ple del Consell Escolar de Catalunya, reunit a Barcelona el 24 de novembre de 2004, va aprovar el document síntesi dels debats interns entre tots els sectors, que resumia les seves principals aportacions (Consell Escolar de Catalunya, 2004c). Específicament el CEC es posicionava clarament per una recuperació de totes les competències en educació, que a parer seu, tocava també alguns articles de la Constitució espanyola (CE). Això últim fonamentat en les dificultats d'interpretació competencial que presenta sempre el desenvolupament dels articles 81 i 149 de la Constitució, quan, específicament l'article 149.1.1 de la CE habilita l'Estat per dictar lleis reguladores de les condicions bàsiques per garantir la igualtat de tots els espanyols.

Per la porta de la igualtat, manifesta el Plenari del CEC, si l'Estat manté el seu esperit competencialment expansiu, l'homogeneïtat té un ampli camp per córrer, tot legitimant pretensions d'anivellament de les competències de les comunitats autònomes (CA) i fonamentant la posició de l'Estat.

En aquesta línia, i aterrant en un àmbit més pedagògic, les aportacions del CEC es van centrar en la demanda de competència plena per ordenar el Sistema Educatiu Català, avaluar-lo i regular-lo en totes les seves dimensions, des de les curriculars fins als drets i deures de la comunitat educativa.

Com ja és sabut, aquesta llei fonamental, després de passar per tots els tràmits parlamentaris a Catalunya i a Madrid, va ser ratificada per la ciutadania el 18 de juny de 2006 bo i substituint l'Estatut de Sau de 1979.

A causa de les negociacions posteriors als documents del CEC, de les esmenes aparegudes al llarg del procés de negociació al Parlament català i a l'espanyol, i dels pactes esdevinguts al llarg del procés, de tots és sabut que el text final ratificat per la ciutadania no ha arribat a satisfer plenament tots els sectors del CEC que van participar en aquests debats previs. En tot cas, la satisfacció ja no és plena tampoc en la mesura que el marc constitucional tampoc no ha variat, i es preveu que es continuïn donant situacions conflictives del marc de competències. Una prova de tot això la tenim, per exemple, en la polèmica esdevinguda més recentment entorn de la constitucionalitat o no de l'últim decret d'ensenyaments mínims de l'executiu central,⁴ que preveu una tercera hora més de castellà a les escoles i altres regulacions més específicament pedagògiques d'acció tutorial i atenció a la diversitat.

D'aquesta manera, l'executiu vol defensar el dret de la Generalitat a determinar les hores de castellà i la manera com cal impartir-les. De tota manera, el Govern català ha tirat endavant el Decret Curricular de primària i finalment deixa en mans de les escoles decidir pedagògicament si apliquen o no aquesta tercera hora. Recollim a continuació l'Acord del Govern de la Generalitat de Catalunya del dia 13 de febrer de 2007:

El Govern recorre el Decret de primària del Ministeri d'Educació

El Govern ha acordat avui presentar el conflicte de competència davant el Tribunal Constitucional pel Decret d'ensenyaments mínims d'educació primària,

4. *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria.*

del Ministeri d'Educació. [...] El conflicte de competència que es presentarà al Decret d'ensenyaments mínims de primària, afecta els articles 6.4, 11.2 i 13 apartats 5 i 6, i l'annex III. El Govern català considera que el nivell de concreció a què arriben aquests articles vulnera les competències de la Generalitat. Aquests articles fan referència a l'establiment de temps de lectura diaris (6.4), organització de l'acció tutorial (11.2), atenció als alumnes d'incorporació tardana (13.5) i als alumnes amb altes capacitats intel·lectuals (11.6), i a l'horari corresponent als continguts bàsics dels ensenyaments mínims (annex III).

Sens dubte aquestes situacions recurrents (i que com es comprova no s'han aturat amb l'aprovació del nou Estatut d'Autonomia de Catalunya) que cauen en la regulació estatal de nivells molt concrets i específics del currículum, acció tutorial, etc. minen la confiança plena de la comunitat educativa catalana pel que fa a assolir un ple reconeixement de les competències en educació per a Catalunya.

I mes enllà del nivell legislatiu autonòmic, i durant aquest període del CEC que hem estudiat com a estratègia per endinsar-nos en els temes d'interès de la comunitat educativa a Catalunya durant aquests últims anys, tenim la reflexió i el debat que la nostra comunitat va haver de fer davant la proposta d'una nova llei d'educació estatal: la LOE.

El Ple del CEC va aprovar l'1 de juny de 2005 el DOC-31, titulat Informe sobre l'avantprojecte de la LOE.

Com era d'esperar, els membres i diferents sectors representats en el CEC es van manifestar ja en contra de l'avantprojecte per una qüestió competencial, la qual cosa lliga de ple amb el que hem estat comentant més amunt. De nou, una llei estatal de l'educació podia posar fre a les legítimes intencions de la nostra comunitat educativa de progressar en el seu autogovern. De fet, aquest document tornava a fer referència a totes les qüestions competencials a les quals ja feia referència el DOC 3/2004 del CEC, ja comentat anteriorment.

Des d'una perspectiva més pedagògica es van debatre molts aspectes que van des de la definició del currículum (es considera que la LOE —propera a la LOCE— tanca

més el currículum que la LOGSE), a la definició de les etapes educatives (en especial s'aprecia el retorn postLOCE, d'una visió educativa del cicle de zero a tres anys i no assistencial), les polítiques de professorat (a les quals es demana més clarificació i suport), i la participació, l'autonomia i el govern dels centres educatius.

Com és sabut el ple del Congrés dels Diputats va aprovar la Llei Orgànica d'educació (LOE), amb el suport de 181 diputats, els vots en contra dels 133 diputats del PP, com estava anunciat, i l'abstenció de 9 diputats de CiU. El portaveu de CiU, Antoni Duran i Lleida, va esgrimir com a motiu principal per no recolzar amb els seus vots la nova llei la inclusió d'un regidor o representant de l'ajuntament en el consell escolar dels centres concertats. D'altra banda CiU va tenir un paper clarament defensor del principi de la llibertat dels pares i mares d'elecció de centre i de l'ideari dels col·legis privats.

La nova llei, que va acompanyada d'una memòria econòmica per a la seva implantació fins a l'any 2010 de 7.033 milions d'euros, regula l'assignatura d'educació per a la ciutadania, introduïda a proposta del president del Govern, José Luis Rodríguez Zapatero, i que havia estat suprimida durant la tramitació al Senat a petició d'ERC.

Dos anys després del seu accés al Govern, els socialistes van aconseguir aprovar una nova llei marc del sistema educatiu en la qual sobresurten les reformes que s'emprenen a l'ESO, en què s'implanta un nou sistema de promoció de curs i s'instaura un tipus de diversificació curricular que tracta d'evitar la discriminació. En aquest sentit endureix una mica les mateixes propostes que feia la LOGSE i proposa determinades diversificacions, en el segon cicle d'ESO, que la comunitat educativa catalana no ha considerat ara "itineraris" com sí que va considerar en les propostes de la LOCE del PP. En concret, en el plantejament de la LOE, per als alumnes que una vegada cursat segon d'ESO "no estiguin en condicions de promocionar a tercer", i que ja hagin repetit una vegada, s'obre la possibilitat d'incorporar-se als programes de diversificació curricular.

Altres qüestions més singulars com ara l'aprenentatge d'idiomes, que s'avança al segon cicle de l'etapa d'infantil (de tres a sis anys), o l'obligatorietat d'eticocívica a quart curs d'ESO, no han aixecat grans debats en el si de la nostra comunitat educativa. La presència

de la matèria de religió no registra cap mena de canvi respecte a la situació actual, però la situació del professorat que imparteix l'assignatura confessional als centres públics sí: seran contractats d'acord amb les garanties que figuren a l'Estatut dels Treballadors.

En síntesi, un període, aquest, farcit de reptes legislatius de gran importància (Estatut d'Autonomia i LOE), en què la coordinada de l'educació ha estat de nou interpellada. Més encara si tenim en compte que a Catalunya es va signar el comentat Pacte Nacional per a l'Educació que vol ser la base per la Llei catalana de l'educació de la qual fa anys que parlem. Sens dubte, en aquest foc creuat i prolífic de lleis de tots els nivells legislatius, la nostra comunitat educativa ha d'acabar posant en joc tota la seva capacitat de debat, suport i construcció conjunta d'un escenari educatiu català que "progressi adequadament" cap a la qualitat del sistema que tots desitgem, per a tots, i per a totes les noves generacions de ciutadans, en condicions d'igualtat d'oportunitats i equitat.

Entorn de l'autonomia i la gestió de centres

El concepte d'autonomia entorn del qual els diferents sectors del CEC s'han anat posant d'acord al llarg d'aquests últims anys de debat, ha estat el de vincular-la al grau de capacitat de decisió dels centres quant a la seva organització, activitat pedagògica i gestió econòmica, que els permeti millorar la qualitat i la capacitat d'adaptar-se a l'entorn i les necessitats socials, generals i personals de l'alumnat.

Des la perspectiva del CEC, la comunitat educativa ha de sentir-se identificada plenament amb els projectes educatius de centre (PEC), i col·laborar a definir-los a curt i mitjà termini. En definitiva el PEC, en un marc d'autonomia de centre sòlid i real, hauria de representar el compromís formal i de fons de totes les persones i agents que estan implicats en el repte educatiu que representa, des de la participació real, la transparència, la coordinació externa i la interdependència, entesa aquesta última com a la construcció d'autèntiques xarxes educatives que optimitzen tots els recursos educatius de la zona on està ubicat el centre i que afavoreixen l'acció integrada dels serveis educatius en el territori (Consell Escolar de Catalunya, 2005d, p. 39).

El consens dels diferents sectors del CEC en aquest punt es manté a l'hora de pensar els àmbits d'aplicació de l'autonomia de centre: àmbit pedagògic, curricular, organitzatiu i àmbit de recursos. Específicament pel que fa referència a l'àmbit organitzatiu, s'han viscut aquests anys en el si de la comunitat educativa catalana debats molt marcats per posicions de sortida diferents, potser influïts per les dificultats manifestes entorn del rol de la direcció de centre i dels equips directius.

D'una banda tindriem la posició que reclama l'autonomia plena dels centres educatius però des d'una posició de recuperació jeràrquica plena del comandament de la direcció que reduiria molt significativament el paper d'òrgans col·legiats com ara el Consell Escolar. A l'altra banda tindriem la posició contrària, que reduiria la figura de la direcció i dels equips directius a un paper catalitzador i mediador del que es discuteix i s'aprovi en els òrgans col·legiats, ja que veuen en un excés d'autonomia dels centres i de més acció directiva, una possibilitat de decantament cap a posicions massa lliberals en l'educació. Una posició més contemporitzadora entre les dues anteriors és aquella que defensen determinats col·lectius (fins i tot determinades associacions de directors, com AXIA⁵) amb més experiència en gestió i direcció de centres, que demanen un grau més alt d'especialització de la funció directiva vinculada a la professionalització dels directors i al grau més gran d'autonomització dels centres.

En aquest últim cas, s'argumenta que Espanya (conjuntament amb Portugal) són els únics països europeus i de l'OCDE en què la funció directiva no està professionalitzada, sinó que s'entén com un aspecte més, passatger i experiencial, de la funció docent del professorat. S'accedeix a la direcció d'un centre o a l'exercici d'un càrrec directiu sense experiència ni formació prèvies i es desenvolupa aquesta funció sense capacitat de decisió ni suport de l'Administració, sense prestigi ni disponibilitat de recursos, sense una remuneració econòmica convincent i sense una estabilitat en el càrrec que permeti prendre decisions amb una certa distància relacional i de seguretat futura.

5. AXIA és una associació civil, d'àmbit territorial català, sense ànim de lucre, integrada per persones que exerceixen o hagin exercit càrrecs de direcció a l'educació pública de Catalunya (<http://axiacat.com/>).

En aquest sentit últim, però, ressaltem la poca producció documental del Consell Escolar de Catalunya en aquest sentit, malgrat la rellevància del tema. En concret, trobem una referència en forma de Dictamen sobre la gestió dels centres que certament aporta una informació força rellevant sobre la necessitat d'incentivar els directors dels centres com a element cabdal si volem aconseguir unes escoles de més qualitat. A banda d'aquesta referència, es reclama el marge necessari en aquest sentit per avançar cap a un model propi de direcció, en què cal reforçar també els òrgans de coordinació horitzontal per consolidar l'acció educativa dels equips docents.

Sens dubte el debat continua obert en el present, i la mateixa OCDE ha elaborat informes sobre aquesta qüestió, com el presentat el mes de maig de 2007, al voltant de la direcció i el lideratge de l'escola espanyola com a motiu de preocupació si es pensa en l'evolució positiva de la qualitat i el nivell d'excel·lència de les nostres institucions educatives (OCDE, 2007).

Així doncs, l'autonomia dels centres i el paper dels equips directius a les escoles del nostre país, passen i passaran per ser temes cabdals de present i futur. I entorn d'aquesta qüestió, hi resta també íntimament vinculat el tema de l'avaluació de programes, centres i professors, que tractem aquí en un altre apartat.

Entorn de l'àmbit didàctic i curricular

Un altre dels temes presents en les reflexions del CEC està relacionat amb l'àmbit didàctic i curricular, com queda palès en les referències ja esmentades pel que fa als diversos documents. Per raons lògiques, aquest és un tema que s'aborda i es treballa al llarg d'aquests tres cursos, per bé que d'acord amb el que els mateixos representants del CEC entrevistats ens comenten, no s'emporta un alt protagonisme. Això és degut que els debats en profunditat sobre temes curriculars acostumen a anar molt vinculats a les lleis, i és per això que del 1992 al 1998 hi va haver un intens treball sobre el currículum ordinari, amb motiu de la LOGSE, i ara se n'està iniciant un altre amb motiu de la LOE (concretament ja s'ha debatut els aspectes del currículum de primària i secundària i ara faltaran el batxillerat i els cicles formatius). Tanmateix, i

respecte als cursos que ens ocupen, el debat no va ser tan intens a causa del Recurs d'inconstitucionalitat que el Govern català va fer a la LOCE, la llei que hagués ocupat el debat, i per tant les discussions sobre el currículum vinculades a aquesta llei van restar aturades durant un temps.

Ara bé, més enllà que les reflexions d'àmbit curricular no hagin ocupat el volum que en altres moments han pogut ocupar, constatem un nombre significatiu de reflexions i discussions, que comentarem a continuació. En aquest sentit, cal assenyalar que el debat viscut al llarg d'aquests tres cursos ha tingut quatre moments clars, un de motivat per causes més exògenes i tres per causes més endògenes.

En primer lloc tenim el Debat Curricular, que ocupa un dels documents del CEC (Consell Escolar de Catalunya, 2005b). Com bé sabem el Debat Curricular se circumscriu en el marc del Pacte Nacional per a l'Educació, del qual parlarem més endavant de manera específica, i en ocasió del Debat es va demanar al CEC que hi fes una aportació. No-gensmenys, i com recull el mateix document que es va elaborar amb motiu del Debat, la reflexió/aportació es va fer "en un temps curt" i el CEC considera que es tracta d'una aportació que no és especialment significativa si prenem la perspectiva dels tres cursos estudiats. Essencialment l'aportació va consistir a valorar la importància del Debat Curricular i fer comentaris entorn de les grans temàtiques que s'hi abordaven: l'ensenyament de la llengua, l'educació social i cultural, l'educació tecnocientífica, els llenguatges corporal, musical, visual i plàstic, i el desenvolupament personal i la ciutadania. D'aquestes aportacions, sobretot podem destacar els suggeriments que incidien a assegurar que aquests continguts donessin resposta a la societat actual i a les seves complexitats, sens dubte un aspecte clau que ha de tenir en compte l'escola si vol preparar els futurs ciutadans per integrar-se adequadament en una societat cada vegada més canviant i complexa. Així mateix, i com a aspecte que crida més l'atenció, també s'insistia en el valor dels llenguatges corporal, musical, visual i plàstic, i en l'educació emocional, com a continguts d'alt valor interdisciplinari i com a eines de comunicació i expressió.

En segon lloc, i relacionat amb aquest darrer aspecte comentat, podem fer referència al debat que s'ha generat pel que fa a l'educació artística i corporal. En aquest cas es tracta d'un debat que s'ha iniciat per raons de motivacions internes i no per cap causa

externa. Al CEC es consideren grans defensors dels ensenyaments artístics, pel que aporten a la dimensió personal dels individus, en el marc d'una concepció integral de l'aprenentatge —en aquest tema se senten allunyats d'altres consells escolars de l'Estat espanyol, que tenen una visió dels ensenyaments artístics molt més vinculada a la seva professionalització. Així es considera que sovint els debats curriculars han girat molt entorn del currículum ordinari i els aprenentatges més “clàssics” i instrumentals, com ara les matemàtiques o la llengua. I aquests aprenentatges artístics són cabdals però sovint queden relegats a un segon terme. Així doncs, tenien pendent el fet de debatre'ls i per aquest motiu es van organitzar unes jornades i es va elaborar tot un document vinculat a aquests ensenyaments i que duu per títol *Expressió, cultura i cohesió social* (Consell Escolar de Catalunya, 2005e). Així mateix, en un futur proper hi hauran unes jornades d'àmbit estatal centrades en aquests ensenyaments en què s'espera que el CEC pugui fer una aportació diferenciada de la resta, en el sentit que hem apuntat abans.

Des de la nostra perspectiva, creiem que les reflexions d'aquest tipus són un encert. Sovint els currículums escolars s'han focalitzat en els aprenentatges més instrumentals i “clàssics”, i ara hom s'adona que en el món actual, tant si pensem en el món laboral com en la societat en general, aquests no són els ensenyaments que necessàriament donen les respostes més adequades. En una societat cada cop més canviant segurament té més sentit desenvolupar competències vinculades a la capacitat de comunicació, d'expressió, d'adaptar-se al canvi, de ser creatiu, de treballar en equip, etc., que no pas focalitzar en continguts “tradicionals”. Així doncs, i sense passar a l'altre extrem, segurament aquest tipus de matèries —entre altres— poden contribuir al desenvolupament d'actituds, valors i capacitats en aquest sentit.

Un tercer punt clau del debat entorn del currículum fa referència a un debat de fons que fa molt de temps que existeix en el si del CEC i que sobretot està sostingut per algun sector, el qual mobilitza amb força a la resta. Es tracta de l'atenció a la diversitat i les seves implicacions curriculars. Segurament es tracta del tema curricular abordat en els cursos estudiats que ha produït més tensions, atès que en els dos anteriors hi ha hagut molta unanimitat i consens. Entorn d'aquest tema hi va haver tot un debat vinculat als itineraris que marcava la LOCE. En aquest sentit, el CEC es considera un consell amb

molta sensibilitat per l'èxit escolar i l'atenció a la diversitat, motiu pel qual, més enllà dels debats i les discussions, mostren molt d'interès en estar informats de les actuacions que duu a terme el Departament d'Educació com ara les aules d'acollida, les unitats d'adaptació curricular (UAC), etc. amb la finalitat de fer-hi les reflexions oportunes.

Finalment, un darrer aspecte que constatem fa referència a les competències bàsiques. Tot i que en el document del Debat Curricular ja s'hi fa alguna referència, des del CEC es considera que no hi ha una articulació gaire clara entre el currículum i les competències bàsiques, aspecte que també es constata en la LOE i els decrets de primària i secundària. Es considera que el pas cap a parlar de competències ha estat una mica sobtat i que sobretot no s'ha explicat prou bé la relació entre continguts, activitats i competències, fet que genera certa confusió en el professorat. Ens comenten que el professorat no acaba d'entendre que mitjançant les activitats, que treballen sobre uns continguts (conceptuals, procedimentals o actitudinals) s'ha d'arribar a les competències. I fins i tot s'apunta un fet que ja ha estat comentat en els cercles educatius —més enllà del CEC— i que fa referència al fet que s'han conegut casos de professors que per sobre de tot han prioritzat un treball per tal d'aconseguir uns bons resultats en les proves de competències bàsiques tot confonent, per tant, finalitat i mitjans, entre altres coses.

D'altra banda, també és significatiu comentar que hem trobat alguna referència a l'ensenyament de l'anglès i de les TIC, però aquesta ha estat molt minoritària, circumstància que ens ha sorprès una mica atesa la vigència i actualitat d'aquests ensenyaments. Des del nostre punt de vista, potser valdria la pena dedicar algun espai a parlar de com enfocar-los perquè en ambdós casos ens trobem amb ensenyaments directament vinculats a les grans revolucions que estem vivint actualment (globalització, societat de la informació, etc.) i per tant és una realitat que afecta de manera directa l'escola i a la qual l'escola està fent front de manera més o menys sistemàtica. Veiem com, per exemple, es van dedicar unes jornades de reflexió a la temàtica d'educar en un món global, a partir de les quals es va elaborar un document amb el mateix nom; tanmateix, en aquest no hi queden recollides reflexions sobre aquests ensenyaments sinó que sobretot es prioritzen reflexions en el sentit que hem apuntat més amunt (educació emocional, educació en valors, educació en el compromís social i polític, sostenibilitat) i que, també són cabdals, naturalment, però sense oblidar l'altra dimensió.

En el cas de l'anglès no hi ha dubte que es tracta d'un idioma que és necessari dominar avui dia i després de temps en què ha estat una de les assignatures pendents del nostre sistema educatiu, darrerament s'hi estan dedicant molts més esforços. Podem fer referència, per exemple, al Pla d'impuls per a l'aprenentatge de l'anglès que ha endegat el conseller Maragall, i que pretén que el 2010 els alumnes que acaben l'ESO tinguin un nivell de competència lingüística en anglès equivalent al nivell del tercer curs de l'Escola Oficial d'Idiomes.

Tanmateix, la mesura exemplificada ha generat desconcert i desacord en alguns sectors educatius, que veuen que l'esforç es fa molt difícil, no acaba d'estar ben planificat i té un cost molt elevat. En termes generals, i pel que fa a l'ensenyament de l'anglès, es constata certa desorientació quant al millor moment per iniciar-ne l'aprenentatge, quant al tipus de metodologia que s'ha d'emprar (sobretot vinculada a models en què l'aprenentatge de l'idioma queda més o menys integrat amb altres aprenentatges), quant a la funció de les ofertes extraescolars complementàries a l'estudi que ja se'n fa en horari escolar, quant a la dedicació d'hores a la setmana, etc. És en aquest sentit, doncs, que veuríem oportú que des del CEC s'hi dediquessin algunes reflexions i anàlisis per ajudar a encarar el millor plantejament d'ensenyament d'aquesta llengua, que permetés fer-ne un abordatge racional i amb sentit.

D'altra banda, i quant a les TIC, segurament el treball que s'està fent des de les escoles encara és més erràtic i s'ha anat de l'aula d'informàtica a la informàtica a l'aula passant per tot tipus de possibilitats que han quedat desbordades un cop han aparegut els canons de projecció, les pissarres digitals o els tablet PC, entre d'altres. Si bé és cert que des del Departament d'Educació s'hi està donant impuls amb els programes d'innovació educativa, en què les TIC són una de les línies prioritàries, també és cert que aquest impuls no està esdevenint suficient com a estratègia orientadora i assessora per a les escoles de manera global. Així doncs, es constata com en alguns casos l'aparició de les noves tecnologies no ha anat acompanyada de la innovació metodològica que aquestes fan possible sinó que s'ha seguit fent el mateix que es feia emprant les noves tecnologies com a substitutives dels llibres de text o la pissarra convencional i desaprofitant-ne part del potencial. De nou, doncs, i per les mateixes raons manifestades en el punt anterior, pensem que seria oportuna alguna recomanació o reflexió del CEC en aquest sentit.

Em resum, valoràriem el debat entorn de l'àmbit didàctic i curricular al llarg dels tres cursos objecte d'estudi com a debat amb alguns punts de molt interès, sobretot en referència a ensenyaments que treballen dimensions de la persona indispensables per gaudir d'una educació i formació integral, i que sovint han estat relegats. Però també destacàriem la necessitat d'abordar un debat entorn d'algun aspecte pedagògic clau més pel moment de canvis socials que estem vivint, atès que la funció de l'escola és cabdal en el desenvolupament dels ciutadans del futur.

Entorn del clima i la cohesió social

Aquest esdevé un altre dels eixos que travessa de manera consistent el debat i l'activitat del CEC al llarg dels tres cursos analitzats. I sens dubte, aquest fet reflecteix una sensibilitat especial pel tema de tota la comunitat educativa catalana.

En aquest sentit, i més enllà del volum d'incidències ja vistes en l'apartat anterior, resulta rellevant constatar que fruit d'aquest debat alguns documents del CEC esdevenen pràcticament monogràfics entorn d'aquesta temàtica. Seria el cas de dos dictàmens sobre drets i deures dels alumnes i dels documents que duen per títol *Expressió, cultura i cohesió social* (Consell Escolar de Catalunya, 2005e) i *Conviure i treballar junts* (Consell Escolar de Catalunya, 2006c). Així mateix, és destacable el fet que aquests dos documents recullen el conjunt del debat viscut en les jornades de reflexió del CEC, fet que reforça la idea que es tracta d'un tema que ha generat un debat en profunditat dels diferents sectors de la comunitat educativa representats en el CEC. D'altra banda, i més enllà de les dades que ens aporten els documents i l'activitat viscuda en els tres cursos estudiats, ens consta que encara es tracta d'un tema que, com els mateixos membres del Consell comenten, està damunt la taula. Actualment segueix essent un tema candent i alguns representants del Consell (el sector del professorat) fan una clara demanda de seguir-hi treballant i discutint. Sense anar més enllà, les manifestacions de professors a la plaça de Sant Jaume de Barcelona, el novembre del 2006, desencadenades per l'agressió a un professor en una escola de Barcelona, són una clara constatació de la vigència de la temàtica i de la necessitat de seguir-la tractant.

Un primer punt que cal destacar pel que fa a aquesta qüestió és el tractament i l'enfocament que se li ha donat. A ningú no se li escapa que dins l'epígraf de clima i cohesió social hi tenen cabuda temàtiques com ara la mediació, el *bullying*, la violència a les aules o la gestió de conflictes. Tanmateix, en les fonts consultades no trobem pràcticament cap referència a aquests termes, fruit d'una voluntat expressa de no generar alarmisme en aquest punt. En aquest sentit, els mitjans de comunicació no hi han ajudat, i el CEC considera que en un moment determinat la imatge que s'ha anat generant del sistema educatiu ha estat clarament negativa alhora que esbiaixada. Segurament, i d'acord amb el CEC, cal insistir que aquesta visió des de la crispació i l'emfasització de determinades circumstàncies negatives que ningú no desitja, òbviament, no és la posició més promocionadora del bon clima i de la cohesió que aparentment es pretén defensar. I d'altra banda, cal fer constar que segurament tampoc no s'està en un moment tan difícil i amenaçador, com es pot recollir quan hom s'atansa a les escoles i se'ls pregunta directament.⁶ Així doncs, la postura del CEC de tractar el tema del clima i la cohesió social des d'un enfocament positiu i no negatiu, ha estat un comú denominador en totes les discussions que valorem com a gest clau i de responsabilitat.

Con a conseqüència del que hem exposat, el repte que ha tingut el CEC ha estat treballar entorn d'una temàtica de gran sensibilitat social amb l'accent posat en la convivència, la cultura democràtica i la cohesió social, i no en el conflicte i la problemàtica,⁷ és a dir, positivament la qüestió objecte d'anàlisi i discussió.⁸

Un dels punts en què s'ha centrat el debat ha estat el dels drets i deures dels alumnes, amb motiu del Decret sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència

.....
6. Per exemple, aquesta percepció "no alarmista" és compartida per les escoles de l'AEC (Agrupació Escolar Catalana).

7. Caldria fer un aclariment, en la línia del que defensen els experts en el tema, i és que el conflicte en si no és ni positiu ni negatiu sinó que el que és positiu o negatiu és la manera com s'aborda i es resol. De tota manera, és cert que la idea de conflicte sovint s'associa a una idea de problemàtica, motiu pel qual s'opta per no fer-hi una referència tan directa.

8. En aquest sentit cal esmentar que les propostes i reflexions sobretot s'han centrat en l'escola. Tanmateix, també trobem alguna referència a l'educació d'adults com a instrument de cohesió social i de resposta a noves necessitats socials, aspecte que també val la pena considerar.

en els centres escolars no universitaris. És així que s'han emès dos dictàmens, el primer l'octubre del 2003 i el segon el febrer del 2005, vinculats al caràcter educatiu que es considerava que havia de tenir tota mesura i regulació de la convivència als centres. La idea de “drets i deures” sempre evoca la cultura democràtica i l'equilibri necessari entre els drets que tots hem de tenir i alhora les responsabilitats que se'n deriven. Només aquest equilibri i la seva implícita interrelació, farà que les actuacions esdevinguin, finalment, educatives. I justament la sensibilitat que genera aquest equilibri, en què cal que tothom estigui d'acord (pares i mares, alumnes, mestres), ha motivat que aquesta fos una qüestió força debatuda.

D'altra banda, el Consell ha dedicat força esforços a donar pautes i indicacions de com es podia potenciar i construir aquesta cohesió social. Essencialment, a la base hi ha la convicció que una de les responsabilitats més grans de l'educació ja és l'educació per a la convivència en si, i per tant el que cal fomentar són models educatius que garanteixin aquesta dimensió. D'acord amb el que hem llegit en els documents i hem contrastat en les entrevistes desenvolupades amb els representants del CEC, no s'està plantejant un model de gestió de la convivència en què calguin molts programes específics, moltes unitats específiques i molta tecnificació de la convivència. En paraules del president del CEC, el Dr. Pere Darder, sovint els programes de mediació inoculen elements que caldria haver treballat prèviament i de manera normalitzada, integrada en el currículum ordinari.

Així doncs, els plantejaments que trobem en aquest sentit apunten més a un enfocament preventiu i proactiu, element que sens dubte ens sembla essencial si hi volem donar un enfocament educatiu. I només en casos d'emergència, de necessitat i de no tenir alternatives, hem de pensar en respostes més reactives i més interventives.

Com a conseqüència, en el marc d'una formació que ensenyi a viure, els plantejaments del CEC giren entorn dels continguts que cal abordar i les actituds que cal fomentar. Entre els primers trobem el foment dels ensenyaments artístics (als quals ja hem fet referència) ja que, en si, afavoreixen dimensions de la persona vinculades a la comunicació, l'expressió, el benestar i la sociabilitat. Així mateix, i com es defensa en el document que duu per títol *Expressió, cultura i cohesió social* (Consell Escolar de

Catalunya, 2005e), la transmissió i la creació cultural ens ha d'apropar al coneixement d'altres cultures i per tant a una millor convivència intercultural.

També es fa referència a la necessitat de trobar espais per a l'aprenentatge de les habilitats socials i la discussió de dilemes morals, valors i contravalors; és a dir, es planteja que cal parlar de què suposa conviure, que és quelcom ben diferenciat de coexistir, com el mateix professor Torralba apunta en la conferència general que recull el document de *Conviure i treballar junts* (Consell Escolar de Catalunya, 2006c).

D'altra banda, i quant a actituds a fomentar, s'esmenta la necessitat d'educar en una cultura del diàleg i del pacte, d'afavorir el pluralisme, promoure la intel·ligència crítica davant la manipulació mediàtica, i fomentar l'esperit democràtic mitjançant la participació en la vida escolar i política.

Així mateix, una altra idea que trobem vinculada al treball per a una bona convivència fa referència a la coresponsabilitat (temàtica en què aprofundirem a continuació), i és que com el mateix Torralba (2006, p. 11) explica, "La convivència és obra de tots i també, consegüentment, responsabilitat de tots, encara que no tots els agents són igualment responsables, sinó que hi ha graus i nivells de responsabilitat diferents". Així doncs, també considerem molt encertada aquesta convicció del CEC que la convivència és una qüestió de tota la comunitat educativa, entesa en el seu sentit més ampli, dins la qual hi entraria la família, l'escola, l'entorn social, l'Administració o els mateixos alumnes, com defensen en el document de *Conviure i treballar junts*.

Només treballant conjuntament, sentint-nos coresponsables en la tasca de gestionar la convivència i per tant, ja acceptant com a positiva la diferència des del moment que treballem plegats, podrem contribuir a un bon clima social i escolar. Cal aprendre a conèixer i reconèixer les diferències, siguin del tipus que siguin, i a entendre que la diversitat (cultural, social, econòmica, de pensament, etc.) és riquesa. A conviure només se n'aprèn convivint.

En síntesi, i ja per tancar les reflexions entorn de la cohesió social i la convivència, considerem molt interessant l'enfocament del CEC que parteix de la necessitat de

treballar per a la convivència des de ben petits i d'emprar la mediació quan no hi hagi cap altra alternativa. De fet, es constata com actualment la direcció del Departament d'Educació ha fet un gir en aquesta direcció, i si en algun moment potser es va fer més èmfasi en la mediació i el conflicte sembla que ara s'opta més per aquest altre enfocament, que pot quedar exemplificat en la Unitat de Suport a la Convivència Escolar (USCE) que han creat al mateix Departament. És cert que el nom no fa la cosa, però de vegades hi ajuda.

Finalment, i si bé no es pot amagar que en determinats centres i sobretot a l'educació secundària podem trobar situacions en què el lideratge del grup pot ser complicat, cal no confondre aquesta situació amb una generalització del problema. De fet, els darrers estudis del Departament d'Educació entorn el clima escolar (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2003) apunten que aquest no està tan deteriorat com en algun moment ha pogut semblar per les notícies que han arribat. Aquest estudi que es tornarà a fer properament i, sens dubte, caldrà estar amatents als resultats.

Entorn de la coresponsabilitat de la comunitat educativa i el Pacte Nacional per a l'Educació

Aquest ha estat un àmbit molt important de treball del CEC i de tota la comunitat educativa catalana. Encara que l'aparent producció documental entorn d'aquest àmbit sembla escassa respecte d'altres, no és el cas de l'anàlisi qualitativa i en profunditat dels documents (entre els que destaca CEC, 2005d) i de l'activitat desenvolupada durant aquests anys, per tots els sectors representats en el CEC.

De fet podríem afirmar ja d'entrada que el paper desenvolupat pel CEC en aquesta qüestió i pels diferents sectors que hi estan representats —que ha dedicat molta part dels seus esforços, especialment durant el curs 2004-2005, a dialogar, consensuar i teixir una millor relació de coresponsabilitats i reconeixements mutus davant el repte educatiu— (vegeu Consell Escolar de Catalunya, 2006e, p. 8-9) va afavorir clarament que posteriorment es pogués arribar a signar el Pacte Nacional per a l'Educació el 20

de març de 2006. Podem afirmar doncs que sense el treball intens en el si del CEC, no és probable que s'hagués pogut arribar a signar aquest pacte d'una clara transcendència històrica a Catalunya, si sabem acomplir coresponsablement totes les fites i tots els acords plantejats en el Pacte, així com els que es derivin d'una nova llei catalana d'educació en el marc del nou Estatut de Catalunya.

La mateixa consellera d'Educació, Sra. Marta Cid, afirmava aquell 20 de març de 2006 que "la reunió d'avui és el resultat de molts mesos de treball, amb encerts i desencerts i amb renúncies de totes les parts". Per primera vegada en la història recent del nostre país "tot el conjunt del món educatiu de Catalunya s'ha assegut en una mateixa taula". Certament, aquell dia signaven l'acord els representants de les famílies, dels centres educatius públics i concertats, dels mestres i professors de l'escola catalana, dels estudiants i dels ajuntaments, amb un objectiu únic: "totes les organitzacions implicades en el Pacte compartim un mateix objectiu: millorar la qualitat de l'educació". En aquest sentit, la consellera va expressar també que "el pacte educatiu suposa més estabilitat del sistema educatiu, més qualitat de l'educació, més innovació pedagògica i organitzativa i igualtat d'oportunitats per a tothom".

Certament, Catalunya, en aquest punt de les coresponsabilitats socioeducatives, tenia i té avui alguns temes pendents des de fa dècades i de gran transcendència de futur. Però especialment en aquest període estudiat i amb la màxima significativitat del treball fet pel CEC, destaquem la importància d'haver-ne afrontat alguns dels més rellevants, i al voltant dels quals gira la viabilitat de futur d'un sistema educatiu català cohesionat, d'alt nivell de qualitat i amb vocació de futur.

La voluntat expressada en aquell acte, i durant el tot el temps d'elaboració per arribar a signar-lo (en el CEC consten formalment fins a vint-i-cinc reunions de la subcomissió pel Pacte, aquell curs 2004-2005, moltes més de les que mai cap altra subcomissió del CEC s'ha reunit) va ser la d'arribar a consolidar un autèntic compromís amb tota la societat, per enfortir el nostre sistema educatiu, assegurar la cohesió social i la igualtat d'oportunitats i, en termes generals, millorar la qualitat de l'educació. Grans fites, bons propòsits i sobretot una gran necessitat de "pau, reconeixement mutu i concòrdia" en el món de l'educació per poder avançar decididament pel que fa als temes fonamen-

tals que tractava el Pacte: família i educació, el servei públic educatiu (escola pública i privada concertada), el paper dels ajuntaments en matèria educativa, la professió docent i la d'altres professionals de l'educació, així com —i finalment— la important qüestió de l'autonomia dels centres.

Lluny de fer, aquí, en un espai tan reduït, una anàlisi de tots els aspectes de contingut del Pacte, volem destacar tot i així en positiu la voluntat explicitada de la comunitat educativa catalana allà representada de no allargar-se en disquisicions i d'entomar els aspectes claus de manera frontal i finalment acordada (el document del pacte no s'allarga més de 55 pàgines, més els annexos), tant si s'estava més o menys d'acord amb cadascun dels acords finals en cada tema. Almenys, els sotasignats ho estaven globalment, malgrat que és cert que entre ells, dissortadament, no hi eren tots els que són.

És destacable també que tancava el document una explícita memòria econòmica, en què quedaven acordats els compromisos econòmics assumits pel Govern per a cadascun dels apartats citats més amunt i amb una projecció de costos-inversió econòmica en cada tema fins l'any 2009. Aquest exercici de transparència i compromís qualificava positivament el Pacte, i reforçava notablement l'aposta financera per a la millora de la xarxa pública de centres del nostre país. Ara bé, la nostra és una doble xarxa complementària que hauria de traduir-se en el finançament previst. I aquí queden ombres. Per exemple, la sempre posposada i necessària revisió dels mòduls dels concerts educatius tornava a quedar pendent, mai millor dit, d'un estudi econòmic —que el Pacte encarrega— del cost real de la plaça escolar. Llums i ombres doncs en aquest punt, perquè encara es manifesta la viciada dinàmica dels acords econòmics i de la inversió prevista per a uns, en oposició a la inversió que es determina per als altres. El país necessita un model més integrat del “servei públic educatiu” i del seu finançament, que respecti i reconegui al màxim el nostre mapa educatiu, i que des de la perspectiva de la inversió pública doni arguments per a la confiança mútua, i com a conseqüència per al diàleg constructiu, en el marc de la llibertat d'ensenyament, igualtat d'oportunitats i planificació de l'oferta educativa.

Dels altres temes tractats en el si del CEC aquests anys i que van veure la llum en el Pacte, i que van donar peu i contingut a alguns dels dictàmens treballats així com a

diverses de les publicacions, destaquem la qüestió de la participació dels ajuntaments en els consells escolars, així com la important qüestió de l'autonomia dels centres. Pel que fa a la major implicació dels ajuntaments en el teixit educatiu semblava valorat positivament pels signants del Pacte, fins que en un debat posterior diferent (el de la LOE) es va espatllar el clima de confiança generat en aquest punt en concretar-se la inclusió d'un regidor o representant de l'ajuntament en el consell escolar dels centres concertats, fet que precisament va fer que els representants de CiU al Parlament espanyol s'abstinguessin de votar favorablement la LOE, i d'altra banda que hi votessin a favor ERC i IU-ICV, com hem comentat ja en l'apartat del marc legal autonòmic i estatal. No sembla possible, des de la nostra perspectiva, estendre en un futur la xarxa de coresponsabilitats de la comunitat sense la participació de les entitats locals i municipals, però d'altra banda caldrà seguir treballant en els mecanismes de participació, coordinació i representativitat en el si de cadascuna de les realitats educatives, amb l'objectiu de la creació de la confiança mútua necessària.

Pel que fa a la gestió i la progressiva autonomia dels centres, ja hi hem dedicat en aquest capítol un altre apartat, però sens dubte el pacte va significar un pas endavant. A proposta de diversos documents del CEC i del treball de les seves comissions, el Pacte va reflectir consensuadament que tots els sectors representats consideraven que l'autonomia de centre és, alhora, un instrument i una estratègia per a la millora i la qualitat dels centres educatius i per avançar en la compensació de desigualtats i en l'equitat educativa. Així mateix, que l'autonomia de centre l'ha de poder desenvolupar la totalitat de centres públics a través de plans específics de centre i/o a través de la col·laboració entre diversos centres d'un àmbit territorial determinat. Els centres privats concertats, per raó de la seva naturalesa jurídica, tenen garantida l'autonomia. Sorprenen, però, que posteriorment a aquestes declaracions i acords, alguns sectors clàssicament defensors d'aquests principis els hagin qüestionat en el si del CEC, tot advertint que al darrere s'hi amaguen processos d'excés de liberalització del sistema.

El paper de les famílies en la xarxa de coresponsabilitats, així com la d'altres agents socials que hi intervenen ha passat per molts menys fòrums de discussió i debat, malgrat la presència transversal d'aquests en tots els temes tractats, i el reconeixement de la importància educativa de la seva actuació (vegeu Consell Escolar de Catalunya, 2004a,

p. 24) davant d'un sistema educatiu excessivament delegat de funcions i tasques i que ja no pot ser considerat tancat i aïllat en ell mateix si no volem col·lapsar-lo indefinidament. En tot cas, caldrà situar bé l'especificitat de la seva aportació (de les famílies i dels agents no formals) i el seu paper asimètric i específic en la xarxa de coresponsabilitats. I d'altra banda constrènyer el concepte de xarxa de coresponsabilitats a la relació escola i família pot arribar a ser limitador i poc generador de canvis sociopedagògics.

Des de la nostra perspectiva, i recollim també algunes aportacions específiques del CEC, caldria anar obrint-se a una idea de coresponsabilitat que interpel·li i responsabilitzi en primer lloc els diferents nivells de l'Administració (autonòmica i local) així com altres agents socials com ara els mitjans de comunicació, el món sociocultural, el món de la salut, del treball, de les empreses, la comunitat/ciutat en general...

Precisament, i des d'una perspectiva més mediàtica, es va parlar molt de l'acord, per exemple, de l'esmentada "sisena hora" pels centres públics de primària. Pendents encara avui que aquest acord s'acabi d'aplicar en la seva totalitat d'extensió i forma en el sistema educatiu, i pendents dels mecanismes (modalitats de suport i contractes programa) que permetrien progressivament assumir la gratuïtat de la sisena hora també, en els centres concertats, caldrà veure encara com s'ajusten les conseqüències que s'han derivat de la seva aplicació real, en alguns punts compromesa i polemitzada.

La manca de mestres "ocupables", d'una banda, i els diferents tipus d'interpretació del contingut de la sisena hora, de l'altra, en alguns moments han posat en entredit la bondat de la mesura. És d'esperar que finalment i a mitjà termini porti grans beneficis per a la necessària millora de la qualitat de l'educació als CEIP catalans i per a la millora de la conciliació de la vida laboral i familiar, que també fonamenta. Entre altres coses perquè vivim en un context socioeducatiu (família, escola, societat) que malauradament sovint té una enorme capacitat per transformar grans apostes (sobre el paper) i que comporten un gran esforç financer, com aquesta, en peus de pàgina dissonants de la nostra història educativa.

Entorn de l'avaluació del sistema educatiu

L'àmbit de l'avaluació del sistema educatiu ha estat de menys gruix de reflexió al llarg d'aquests tres cursos. De fet, les aportacions al voltant d'aquest tema han estat molt puntuals, com ja hem vist més amunt, i només hi trobem referències en dos dossiers informatius: *l'Informe sobre l'avantprojecte de LOE* i *L'avaluació del sistema educatiu* (Consell Escolar de Catalunya, 2005f i 2006e). Ara bé, també és cert que acaba esdevenint una categoria amb cert factor d'impacte, justament perquè el segon d'aquests documents es dedica monogràficament a l'avaluació del sistema educatiu, fruit d'un cert debat entre els sectors representats.

L'avaluació del sistema no és una de les tasques que pertoqui desenvolupar al CEC i en aquest sentit, i com comentarem més endavant, són molt reticents a desenvolupar qualsevol activitat que pugui acostar-se a avaluar, perquè consideren que no forma part del seu àmbit de competències, ja que correspondria plenament al Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya. Així doncs, aquesta circumstància fa que l'avaluació del sistema tampoc no sigui un tema de debat habitual o recurrent.

Pel que fa a les reflexions esmentades entorn de l'avaluació del sistema, cal destacar que aquestes sobretot es desenvolupen en el marc de les jornades estatals del curs 2005-2006 que tracten de l'avaluació de la qualitat en el sistema educatiu. Entre el més rellevant de l'aportació que s'hi fa hi hauria la visió de la necessitat de la participació de la comunitat educativa en el procés d'avaluar el sistema per a millorar-ne la qualitat així com la necessitat d'entendre l'avaluació de l'educació en un senti ampli. Avaluació que passaria per no centrar-se només en l'oferta educativa i els mètodes d'ensenyament sinó en el finançament, la gestió, l'orientació general i l'assoliment d'objectius a llarg termini, com ells mateixos expliquen en el dossier informatiu *L'avaluació del sistema educatiu* (Consell Escolar de Catalunya, 2006e).

Sens dubte l'avaluació esdevé una manera específica de conèixer la realitat educativa per poder-hi introduir canvis de millora. L'avaluació permet descriure la realitat educativa i facilita la presa de decisions. Conseqüentment, i com el mateix CEC planteja, és molt important que la comunitat educativa se senti cridada a la tasca d'avaluar i

ahora entengui l'avaluació com un instrument al servei de la professió i no com un agent distorsionador, fiscalitzador o amenaçador. Per això cal que hi hagi una relació clara entre els resultats de l'avaluació i la presa de decisions per a la millora, de manera que es contribueixi a millorar la percepció que té el professorat de la utilitat de les avaluacions. I finalment, es fa imprescindible acotar què s'entén per model de qualitat i quines implicacions té per al conjunt de la comunitat educativa, tasca encara pendent, com s'apunta en el document del CEC.

En el context d'aquesta reflexió, també es revisen els diferents instruments i recursos que poden contribuir a la millora de la qualitat, com ara els plans estratègics de centre, les proves de les competències bàsiques, els plans d'acció tutorial, la formació de professorat i de pares i mares, i accions com la Conferència Nacional d'Educació i el Pacte Nacional per a l'Educació. Així mateix, també s'analitzen els diferents recursos i mecanismes emprats per avaluar entre els quals podem esmentar el Sistema d'Indicadors d'Ensenyament, el Pla Director de la Inspecció d'Educació 2002-2006; el Pla d'Avaluació del Departament d'Educació per a l'any 2006, etc.

Conseqüentment, es posa de manifest la diversitat d'accions, mecanismes, recursos, etc. existents quant a l'avaluació i és justament per aquest motiu que des del CEC s'insisteix en la necessitat d'articular correctament les diferents actuacions avaluatives per tal de donar coherència al model d'avaluació. Així mateix es posa èmfasi en la necessitat de clarificar les polítiques d'informació a la comunitat educativa pel que fa als resultats d'aquestes avaluacions.

Des de la nostra perspectiva, i com també es recull en el debat del CEC i en l'*Informe sobre l'avantprojecte de la LOE* (Consell Escolar de Catalunya, 2005f), el tema de l'avaluació és una qüestió crucial per a la qualitat del sistema educatiu, de la mateixa manera que és cabdal una comprensió formativa de l'avaluació i no tan sols sumativa, per fer el paral·lelisme amb els models d'avaluació didàctica. Cal que l'avaluació serveixi per millorar, per corregir i no tan sols per mesurar. Entenem que una avaluació que només serveix per mesurar acaba convertint-se en una eina només potenciadora de la competitivitat i abocada a determinats usos inapropiats, amb la finalitat només d'obtenir bons resultats.

Una altra reflexió entorn de l'avaluació del sistema educatiu que és present en el CEC fa referència al seu posicionament respecte a l'avaluació del sistema, qüestió que hem apuntat a l'inici. Des del CEC tenen clar que l'avaluació del sistema no és una funció seva. I sens dubte és una postura de coherència i honestedat amb les tasques que desenvolupen, fet que podem constatar quan al llarg de les entrevistes realitzades amb representants del CEC ens expliquen com altres consells educatius de l'Estat sí que assumeixen funcions avaluadores, que acaben limitant-se a exposar les dades que la mateixa Administració els ha facilitat. Així doncs, en aquests casos acaba considerant-se que avaluar és mostrar dades sense que aquestes siguin comentades, valorades o, en definitiva, avaluades. I encara més, es constata com sovint aquesta postura porta a valorar positivament la tasca desenvolupada per l'Administració educativa corresponent, tot confonent l'Administració educativa amb el consell escolar.

Des del CEC, en canvi, consideren que d'una banda l'Administració educativa ja disposa de dos instruments o organismes avaluadors prou potents: el Consell Superior d'Avaluació (que ja hem citat més amunt) i la Inspecció Tècnica del Departament, i per tant ja existeixen els organismes amb competències exclusives en aquest sentit. Però de l'altra, i potser encara és més important, consideren que com a CEC no disposen de cap tècnic o expert en avaluació i per tant no estan en disposició de liderar una anàlisi d'aquest tipus, més enllà que puguin emetre opinions concertes sobre temes puntuals. Consideren que l'avaluació és prou important i que no es pot banalitzar ni simplificar, ja que en fer-ho s'estaria "traint" el mateix concepte d'avaluació. Perquè, per damunt de tot, senten que la seva funció és representar la comunitat educativa i com a tal detecten necessitats, sensibilitats, perills, interessos, adverteixen, demanen..., però no avaluen.

En síntesi, i quant a l'avaluació del sistema educatiu, constatem com el CEC es manifesta interessat a estar informat de l'estat de la qualitat del sistema educatiu a partir dels informes i plans que presenta tant la Inspecció Tècnica del Departament com el Consell Superior d'Avaluació per tal de poder donar la seva opinió, però es desvincula amb claredat de qualsevol iniciativa avaluadora.

Tanmateix, i fent un darrer apunt, pensem que per bé que l'avaluació no sigui competència del CEC per les raons exposades, sí que es tracta d'un tema amb una rellevància

cabdal pel que fa a la qualitat de l'educació, com també hem dit. I segurament continua sent una qüestió millorable en el marc del nostre sistema educatiu, motiu pel qual ens sembla que hauria de formar part de les reflexions permanents i de fons del CEC. No estem dient, emperò, que el CEC hagi d'avaluar, però sí reflexionar i discutir sobre l'avaluació del sistema i els seus resultats, justament per ajudar a trobar aquest enfocament formatiu i alhora de coherència global en el marc de tot el sistema. Segurament al país l'avaluació educativa encara està lluny d'estar al servei de la millora de la qualitat amb tot el seu potencial, i en aquest sentit pensem que les aportacions del CEC, com a comunitat educativa, poden contribuir-hi de manera significativa.

REFLEXIONS FINALS I PROPOSTES DE FUTUR

A tall d'epíleg, però també amb la voluntat d'apuntar algunes darreres idees i reptes de futur pel que fa a l'educació a Catalunya, presentem a continuació unes reflexions finals. Les vinculem als temes rellevants tractats en el període estudiat, d'una banda, i al CEC com a òrgan de representació i participació de la comunitat educativa de Catalunya, de l'altra.

Pel que fa als diferents temes rellevants que s'han tractat aquests anys

En l'àmbit estructural i legislatiu hem vist que els temes de fons han estat dos: un vinculat a les etapes educatives i l'altre al marc legal de l'educació. Respecte a les etapes educatives el debat que hem estat comentant ens suggereix una reflexió clara: necessitem una millor visió de conjunt que s'allunyi d'anàlisis parcials. D'una banda, i com ja hem comentat, ens ha semblat molt encertat el debat entorn del cicle de zero a tres anys, perquè certament es tracta d'una etapa que requereix més debat fonamentador i més regulació. Així mateix, tota la reflexió entorn d'una formació professional de qualitat es fa més que indispensable. Ara bé, més enllà d'aquest debat per etapes, pensem que cal una certa visió de conjunt pel que fa al sistema educatiu i al sentit que té cada etapa en el conjunt d'aquest. Estem parlant d'una anàlisi més sistèmica en què aprofundir

en una etapa tingui sentit en el context de la comprensió de tot el sistema. Per citar un exemple prou rellevant, tenim sobre la taula una qüestió que és motiu de moltes preocupacions: els índexs de fracàs escolar. Doncs bé, una certa manera d'afrontar aquesta problemàtica passa per revisar l'ESO però segurament també per establir mecanismes preventius ja a la primària i l'educació infantil, com recomana l'OCDE en el context de les proves PISA⁹ o com el mateix Marchesi apunta en el seu llibre *Qué será de nosotros, los malos alumnos* (Marchesi, 2004). Així doncs, no tindria sentit un treball a fons centrat en l'ESO i prou. Doncs bé, aquesta és la idea que volem reflectir, calen debats a fons de cadascuna de les etapes, tenint cura de tractar-les totes, però sempre amb la perspectiva d'un debat més ampli i mai de manera aïllada.

Quant al marc legal de l'educació la conclusió i els reptes són clars. D'una banda caldria fugir de la inèrcia juridicoreglamentista tant en l'àmbit estatal com en l'autonòmic que faci moure's pendularment o de manera excessivament ideologitzada o polititzada el marc jurídic d'un terreny tan sensible com és el de l'educació. A partir d'aquí, i més enllà d'insistir i aprofundir en la legítima i necessària defensa competencial de Catalunya en aquest àmbit, caldria anar treballant en profunditat la nova Llei catalana de l'educació, com una nova i excel·lent oportunitat per consolidar els principis bàsics que haurien de regular el nostre sistema educatiu. En aquest punt, elements com la consolidació del concepte de "Servei Públic d'Educació" entorn del qual s'han cohesionat postures i pactes, conjuntament amb la nova visió del sistema com a xarxa, i altres eixos com el d'autonomia dels centres, l'actualització curricular i l'avaluació del sistema, en seran elements clau.

En l'àmbit de l'autonomia i gestió de centres, i com ja hem apuntat a l'apartat corresponent, els reptes passen per un increment, d'una banda, de les competències i la capacitat de decisió dels centres en referència a les polítiques pedagògiques, organitzacionals i de personal així com, d'altra banda, per una millor preparació professional i més reconeixement formal en l'assumpció de responsabilitats de gestió i direcció dels centres educatius. Diferents informes nacionals i internacionals avalen aquest repte de futur, i tenim en aquest context una forta cohesió de la comunitat educativa dins de la seva diversitat.

9. Programme for International Students Assessment. Vegeu <http://www.pisa.oecd.org>.

Quant a l'àmbit didàctic i curricular la reflexió passaria per constatar la necessitat de revisar els continguts curriculars a la llum de les necessitats reals que tenen i tindran els alumnes a l'hora d'integrar-se socialment i laboral. Cal tenir molt clar quines són les competències que els cal desenvolupar i plantejar un currículum d'acord amb aquestes. Des del CEC ja s'han fet alguns apunts respecte a matèries amb menys tradició a les escoles però que permeten un més gran desenvolupament personal. Tanmateix, pensem que, com també hem apuntat en l'apartat corresponent, cal seguir-hi treballant, tant pel que fa a continguts com a metodologies didàctiques adequades.

La reflexió entorn del clima i la cohesió social ens porta a concloure que certament l'escola és un àmbit privilegiat de formació en aquest sentit. La quantitat d'hores que passen els alumnes a l'escola i el fet de conviure en grups d'iguals esdevé una oportunitat fonamental per treballar la cohesió social, i per fer-ho des d'una perspectiva positiva i proactiva. Nogensmenys, aquí la crida no la fariem sistema educatiu endins sinó comunitat educativa enfora. Es tracta d'un repte que només es podrà aconseguir amb la complicitat i col·laboració de la resta d'agents amb responsabilitats compartides en l'educació. Sens dubte la coresponsabilitat és clau per a aquestes i altres qüestions.

En aquesta línia, la coresponsabilitat educativa, com a eix temàtic estructurador de molts altres eixos, va prenent la rellevància que li correspon pensant en el futur de l'educació. S'erigeix com l'horitzó de significat per a i des de la comunitat educativa catalana, i en la consolidació del Servei Públic d'Educació, com a lloc de trobada i de riquesa educativa, per abandonar velles discòrdies que han fet sovint dels conceptes "privat" o "públic" antinòmies insalvables. És sa per a un país que l'alternativa pedagògica i d'innovació aposti per una xarxa única de nodes diversos, en la mesura que aquesta mantingui objectius comuns, i per damunt de tot el mateix afany i finalitat compartits entorn del repte de la qualitat de l'educació, la igualtat d'oportunitats i la cohesió social. A la nostra memòria històrica de l'educació a casa nostra en tenim alguns exemples clars, en què diferents iniciatives de titularitat privada, amb vocació social, no han estat pas un entrebanc sinó un potencial enorme d'enriquiment i millora de la qualitat del sistema. I viceversa.

Així doncs haurem de continuar treballant per aquest compromís comú, a partir de la millora de la confiança i el reconeixement mutu. A partir d'aquí, caldrà coconstruir un

nou sentit de pertinença a la “comunitat” educativa que inclogui no només el considerat sistema “formal” d'educació, sinó també tots aquells representants de reconegut impacte socioeducatiu, cadascú des del seu lloc i valor diferencial. La comunitat no pot ser entesa ja només des de la relació escola-pares, sinó que cal passar a escola-pares-comunitat. En aquest sentit, el vector “local-global” marcarà molt la dinàmica de la participació real de tots els agents. L'escola contenidor o bústia de suggeriments de tota la resta de la societat té les hores comptades per col·lapse del mateix sistema. Cal preservar la seva especificitat, i alhora teixir nous ponts, aliances i confiança. Tot i que als diferents sectors representats al CEC els interessen (prioritzen) coses diferents (com hem vist en aquest capítol) comencen a haver-hi molts més llocs comuns que fa uns anys. Tot i que el Pacte Nacional ha intentat fer passes i assumir compromisos diversos (inclòs el finançament) queda camí per recórrer, i fins que no es resolgui la situació matisarà tot el que vagi passant. Per tant, en la mesura que assolim l'equilibri i el reconeixement de tots els agents, tindrem un sistema educatiu més ric, amb perspectives diferents i més divers.

Finalment, i respecte al darrer dels temes abordats, podem dir que la gran conclusió respecte a l'avaluació del sistema és que cal treballar-hi a fons. Cal treballar, en general, per a una comprensió adequada del sentit d'avaluar, tant pel que fa a la tasca del mestre de l'aula com pel que fa a les avaluacions més globals i del sistema. La visió predominant de l'avaluació és excessivament restrictiva, cenyida a la mesura i poc al servei de la millora. És ben clar que el repte en aquest sentit és fer de l'avaluació una baula més del projecte educatiu de l'aula, de les escoles i del país.

Pel que fa al CEC, com a òrgan de representació i participació de la comunitat educativa de Catalunya

Sembla necessari apuntar aquí, molt breument, i com a darrer punt del capítol, algunes de les qüestions que, al llarg de l'estudi que hem realitzat i també a partir de les entrevistes realitzades, es desprenen com a reptes de futur pel que fa a la mateixa dinàmica de funcionament i als continguts objectius de la tasca que desenvolupa el CEC.

En síntesi són tres les qüestions en què es podria avançar, i que creiem que recullen també bona part de les conclusions del treball realitzat aquí. Vint anys de CEC a

Catalunya permeten reconèixer l'enorme vàlua de les seves aportacions al país, però també allò que s'entreu que pot ajudar a dibuixar noves dinàmiques i aportacions de futur.

En primer lloc caldria aprofundir en un model de CEC més proactiu que reactiu en la seva tasca quotidiana d'anàlisi, reflexió i propostes de millora del sistema educatiu i del nou concepte del sistema, entès com una autèntica xarxa de coresponsabilitats socioeducatives, que abandona la pròpia i clàssica concepció de "sistema" com a quelcom aïllat i intraorganitzat per assolir uns fins intradefinits. Sense cap mena de dubte, és molt inviable treballar en codi de "construcció" d'una nova cultura de la comunitat educativa catalana si s'està bàsicament sotmès als esdeveniments de llei o d'actualitat reguladora del mateix sistema.

Evidentment és una bona cosa per al país que els màxims representants de la comunitat educativa catalana debatin i es posicionin per a cadascun dels temes que sorgeixen en el dia a dia (o any acadèmic rere any acadèmic), per tal de manifestar-se i aprofundir en les polítiques de pacte i consens entorn de l'educació, però no hauria de ser només això. Alguns sectors, i nosaltres mateixos com a autors d'aquest treball, veiem en el CEC noves potencialitats i reptes de futur que tindrien relació justament amb un treball més de fons de cohesió de la xarxa i de reconeixement de l'aportació de tots els agents implicats en el repte educatiu. Però si el nostre context nacional i estatal continua elaborant lleis d'educació cada tres anys i altres figures jurídiques recurrents, continua anant endavant i enrere en el marc legislatiu, serà difícil que es pugui assolir aquest primer repte que proposem, però això no evita que esdevingui de vital importància intentar-ho. De fet, dels treballs que el CEC ha fet al llarg d'aquests anys, els que han tingut una importància basal han estat més les activitats que han permès aquest tipus de treball més serè i aprofundit, com ja hem posat en evidència al llarg d'aquest capítol.

En segon lloc destacaríem com un altre repte de futur la voluntat (necessitat) de madurar i avançar al voltant d'una nova, ampliada i inclusora concepció dels "agents" educatius, com a membres també de la comunitat educativa. Si defensem una nova concepció de la xarxa de coresponsabilitats educatives, bé que s'hauran d'analitzar els

critèris i processos de participació en un òrgan d'aquesta importància. Això mateix pot permetre també aprofundir en les vicissituds (positives i no tan positives a vegades) entorn de la participació activa i real dels diferents membres actuals del CEC. Potser caldrà que tots els sectors (i no només alguns), per exemple, puguin assegurar la seva participació en els treballs i debats interns, a partir d'un grau més alt de reconeixement social (i com a conseqüència de suports) entorn de la responsabilitat de participar en aquest òrgan de tanta transcendència representativa estructurada (en diferents àmbits del territori). Un exemple o cas paradoxal és la necessitat que els mateixos protagonistes (els alumnes) millorin aquesta participació i hi siguin de manera més estable i sòlida que actualment; en aquest sentit és recomanable optar per representants dels últims anys del cicle. El mateix conseller d'educació, Hble. Sr. Ernest Maragall, en una de les últimes jornades del CEC es va expressar en aquest sentit global, en considerar que el CEC és una mena de "senat de l'educació" en què segur que si tots hi són representats, es pot donar informació del sistema educatiu al cent per cent, i proposar ensems estratègies conjuntes de cohesió i millora de la qualitat de l'educació a tot el país.

I finalment, una tercera qüestió/reflexió més de síntesi ens porta a considerar la importància de l'educació per al projecte de país, i la importància de disposar de models educatius innovadors, capdavaners i d'avantguarda. L'educació i l'escola han de preparar els ciutadans del futur i això implica anar per davant dels canvis que es van produint a la societat. Sabem que això no és així, que l'escola i l'educació sovint hi van a remolc i que això encara succeeix més avui dia que els canvis són tan ràpids. És per això que cal començar a pensar plantejaments educatius nous i no només renovats, cal començar a pensar reformes autèntiques. Reformes que ajudin a descol·lapsar els mestres i el sistema i alhora s'ajustin a les demandes socials reals, i per tant als plantejaments que segurament trenquin amb un model d'escola i de sistema educatiu del segle XX —si no XIX— i transitin cap a un veritable model educatiu per al segle XXI.

El repte és complex, com complexa és la societat i complex hauria de ser el sistema educatiu, d'acord amb una visió de la realitat des del paradigma de la complexitat que el mateix Morin proposa a través del seu pensament i que trobem reflectit en obres com ara *Introducción al pensamiento complejo* (1994) o a *Tenir el cap clar* (2001), entre

altres. Sembla necessari, en aquest sentit, revisar a fons quins són els elements que per ara no ajuden a donar resposta a aquesta conjuntura. Creiem que al llarg del capítol hem anat apuntant algunes idees, i elements com el currículum, les metodologies d'aula, el sistema d'avaluació, l'ús de les noves tecnologies o la formació del professorat segurament estarien en el nucli dur d'aquesta reforma; naturalment, al costat de la constitució d'una autèntica xarxa de coresponsabilitats socioeducatives.

ANNEX: ANÀLISI DELS CONTINGUTS ABORDATS DES DELS DIFERENTS DICTÀMENS I DOCUMENTS

Analitzem a continuació les activitats del CEC per tal de veure el volum que implica cadascuna en la globalitat de la seva activitat i els continguts que s'han abordat.

Per fer-ho, ens basarem en les idees clau recollides en cada document i en la seva categorització —exposada i explicada en l'apartat sobre la metodologia desenvolupada—, la qual exposarem sintèticament a mode de taula per a cada tipus de publicació. Aquestes taules ens han de permetre visualitzar gràficament i de manera ràpida els continguts i ponderacions a què farem referència si bé els comentaris que hi farem ampliaran el contingut que apareix a la taula¹⁰.

Concretament farem referència als tipus de documents que segueixen i que ja hem esmentat a l'apartat sobre l'activitat del CEC d'aquest capítol:

- Dictàmens
- Documents publicats al web
- Col·lecció Documents
- Col·lecció Dossiers Informatius
- Altres publicacions
- Memòries

10. Les taules que incloem a continuació recullen les categories però no les subcategories, les quals podem veure a la taula 4 d'aquest mateix article.

Dictàmens

Pel que fa als dictàmens, recordem que el CEC ha de ser consultat de manera preceptiva a l'hora de legislar sobre les qüestions generals que tenen a veure amb el sistema educatiu a Catalunya, encara que aquests no siguin vinculants. Així mateix, també cal recordar com l'emissió de dictàmens forma part de l'activitat específica del CEC i, per tant, és natural que ocupi una part important de la seva activitat ordinària.

Específicament els dictàmens elaborats al llarg d'aquests tres cursos han estat:

Curs 2003-2004

- Dictamen 3/2003 sobre el projecte de decret pel qual s'estableix el currículum del cicle formatiu de grau mitjà de tècnic o tècnica en explotació de sistemes informàtics.
- Dictamen 4/2003 sobre el projecte de decret pel qual s'estableix el currículum del cicle formatiu de grau superior de salut ambiental.
- Dictamen 5/2003 sobre el projecte de decret sobre drets i deures de l'alumnat dels centres docents de nivell no universitari de Catalunya.
- Dictamen 1/2004 sobre el projecte de decret pel qual es regulen la constitució i composició del consell escolar, la selecció del director i el nomenament i el cessament dels òrgans de govern dels centres docents públics.
- Dictamen 2/2004 sobre el projecte de decret pel qual s'estableix el règim d'admissió d'alumnes als ensenyaments que són sufragats amb fons públics en els centres docents.
- Dictamen 3/2004 sobre el projecte de decret pel qual es regula el servei de transport.
- Dictamen 4/2004 sobre el projecte d'ordre per la qual s'estableix el calendari escolar del curs 2004-2005 per als centres docents no universitaris.
- Dictamen 5/2004 sobre el projecte de decret pel qual s'estableix el procediment de reconeixement de l'adaptació al currículum establert pel Govern de la Generalitat dels llibres de text utilitzats.
- Dictamen 6/2004 sobre el projecte de decret pel qual s'estableix el currículum del cicle formatiu de grau mitjà d'atenció socio sanitària.

Curs 2004-2005

- Dictamen 7/2004 sobre el projecte de decret pel qual es determina la composició del Consell Escolar de la ciutat de Barcelona.
- Dictamen 8/2004 sobre el projecte d'ordre per la qual es desenvolupa el procediment d'expedició dels títols acadèmics i professionals no universitaris de Catalunya.
- Dictamen 9/2004 sobre el projecte de decret de modificació del Decret 63/2001, de 20 de febrer, pel qual s'estableix l'ordenació curricular del grau superior dels ensenyaments de música i es regula la prova d'accés d'aquests estudis.
- Dictamen 1/2005 sobre el projecte de decret sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres docents de nivell no universitari de Catalunya.
- Dictamen 2/2005 sobre el projecte de decret pel qual es regula la consolidació personal de part del complement retributiu específic per a l'exercici del càrrec de director en els centres docents públics de Catalunya.
- Dictamen 3/2005 sobre el projecte de decret de modificació del Decret 155/1994, de 28 de juny, pel qual es regulen els serveis educatius del Departament d'Educació.
- Dictamen 4/2005 sobre el projecte d'ordre per la qual s'estableix el calendari escolar del curs 2005-2006 per als centres docents no universitaris.
- Dictamen 5/2005 sobre el projecte de decret pel qual s'estableixen els currículums i es regulen les proves d'accés específiques dels títols de tècnic/a d'esport en les especialitats de futbol i futbol sala.
- Dictamen 6/2005 sobre el projecte d'ordre per la qual s'estableixen diverses mesures flexibilitzadores de l'oferta dels ensenyaments de formació professional específica.
- Dictamen 7/2005 sobre el projecte d'ordre per la qual es modifica l'Ordre ENS 193/2002, de 5 de juny, per la qual es regula la formació pràctica en centres de treball i els convenis de col·laboració amb empreses i entitats.
- Dictamen 8/2005 sobre el projecte de decret de modificació del Decret 133/2001, de 29 de maig, sobre la regulació de la borsa de treball per prestar serveis amb caràcter temporal com a personal interí docent.
- Dictamen 9/2005 sobre el projecte de decret pel qual s'ordena l'educació a infants de zero a tres anys.
- Dictamen 10/2005 sobre el projecte d'ordre per la qual es regulen les estades de formació del professorat de formació professional a les empreses i institucions.
- Addenda al Dictamen 1/2005 sobre el projecte de decret sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres docents de nivell no universitari de Catalunya.

Curs 2005-2006

- Dictamen 11/2005 sobre el projecte d'ordre per la qual s'adapta el currículum del cicle de formació específica d'arts plàstiques i disseny de grau superior d'il·lustració als perfils professionals d'animació audiovisual i de còmic.
- Addenda al dictamen 9/2005 sobre el projecte de decret pel qual es regulen el primer cicle de l'educació infantil i els requisits dels centres.
- Dictamen 1/2006 sobre el projecte de decret pel qual s'estableix el currículum dels cicles de formació específica de grau mitjà d'arts plàstiques i disseny en brodats, puntes i tapissos i catifes de la família professional de tèxtils artístics.
- Dictamen 2/2006 sobre el projecte d'ordre per la qual s'estableix el calendari escolar del curs 2006-2007 per als centres docents no universitaris.
- Dictamen 3/2006 sobre el projecte d'ordre per la qual s'adapta el currículum del cicle de formació específica d'arts plàstiques i disseny de grau superior d'arts aplicades de la fusta al perfil professional de restauració de mobles.
- Dictamen 4/2006 sobre el projecte d'ordre per la qual s'adapta el currículum del cicle de formació específica d'arts plàstiques i disseny de grau mitjà d'ebenisteria artística al perfil professional de restauració d'ebenisteria artística.
- Dictamen 5/2006 sobre el projecte d'ordre per la qual s'adapta el currículum del cicle formatiu de grau mitjà d'instal·lació i manteniment electromecànic de maquinària i conducció de línies al perfil professional de manteniment de vaixells d'esbarjo i serveis portuaris.
- Dictamen 6/2006 sobre el projecte de decret pel qual es regulen els ensenyaments de formació professional en la modalitat a distància.

Així mateix, el contingut dels dictàmens elaborats al llarg d'aquests tres cursos, dona com a resultat la taula de categories següent:

Taula 5.

Categories i la seva incidència en el total dels trenta dictàmens

Categories	Incidència
Etapes educatives	6
Gestió de centres	1
Gestió administrativa	11
Clima i cohesió social	4

Font: Elaboració pròpia.

Com podem constatar, al llarg dels tres cursos en què ens centrem, s'ha emès un total de trenta dictàmens la majoria dels quals han versat sobre aspectes de gestió administrativa, si bé no ha estat l'única temàtica que han abordat. Els dictàmens vinculats a la gestió administrativa han fet referència a aspectes administratius i de funcionament que van des del calendari escolar i els criteris d'admissió d'alumnes fins a la borsa d'interinatge i el registre de llibres de text reconeguts. D'altra banda, i pel que fa a les altres temàtiques tractades, destaquem que hi ha també un nombre significatiu de dictàmens que fan referència al clima i la cohesió social, tant en el que es refereix a la gestió de la convivència com a la creació d'una cultura democràtica a les escoles quan es parla de drets i deures de l'alumnat. També són significatius els dictàmens que fan referència a les diferents etapes del sistema educatiu. Concretament, en trobem que se centren en la formació professional (en major mesura) així com en el primer cicle d'educació infantil i en els estudis de règim especial, com són els de música. Finalment, trobem una referència a la gestió dels centres que, si bé és menor en quantitat, aporta una informació força rellevant sobre la necessitat d'incentivar els directors dels centres com a element cabdal si volem aconseguir unes escoles de més qualitat.

Documents publicats al web

Quant als documents publicats al web comptem amb tres textos elaborats al llarg d'aquests tres cursos per iniciativa del CEC:

- Aportacions del Consell Escolar de Catalunya a les Instruccions d'inici de curs (curs 2004-2005).
- Aportació del Consell Escolar de Catalunya al document Debat Curricular. Reflexions i propostes (curs 2005-2006).
- Informe del Consell Escolar de Catalunya sobre el Document de bases per a la Llei d'Educació Permanent de Catalunya (curs 2005-2006).

I concretament, pel que fa a la taula de síntesi de categories, obtenim aquestes dades:

Taula 6.

Categories i la seva incidència en el total dels tres documents publicats al web

Categories	Incidència
Etales educatives	3
Professionals de l'educació	2
Gestió de centres	2
Gestió administrativa	1
Curriculum	8

Font: Elaboració pròpia.

Així doncs, aquests documents aborden aspectes vinculats al funcionament del sistema educatiu tot fent aportacions concretes entorn a les instruccions d'inici de curs, la necessària millora de la formació permanent o el Debat Curricular¹¹. Les qüestions corresponents al debat curricular (categoria currículum) originen un bon nombre de referències i en aquest sentit es fa una revisió exhaustiva de les diferents competències a assolir per part dels alumnes tot mostrant un gran acord amb el que s'està plantejant des del Debat Curricular. En aquesta línia, es destaca la importància de totes les matèries per a l'assoliment de les competències, matèries que van des de l'educació tecnocientífica fins a la llengua, passant per l'educació artística i corporal o l'educació social i cultural. També es fa esment de la importància de fer-ne un tractament interdisciplinari.

Així mateix, i pel que fa al document que parla de les instruccions d'inici de curs, es fan aclariments respecte a les funcions dels professionals de l'escola (mestres, psicòlegs i pedagogs) i a aspectes vinculats a la millora de la gestió dels centres com ara la necessària coordinació entre primària i secundària, i la possibilitat de dotar els centres de major autonomia. Finalment, i en referència al document sobre la formació permanent, es fan diversos apunts en relació a l'encert de promocionar-la per tal de millorar el nivell educatiu de les persones adultes i alhora garantir una millor cohesió social.

.....
 11. Cal aclarir que al llarg dels comentaris sovint farem referència a la temàtica general que aborda o motiva el document i que no queda recollida a la taula atès que aquesta ja entra directament en les categories. Tanmateix, els títols dels documents als quals fem referència sí que reflecteixen la temàtica marc.

Col·lecció Documents

Les publicacions de la col·lecció Documents recullen tot el debat que té lloc a les jornades de reflexió que se celebren anualment:

- Aportacions del Consell Escolar de Catalunya a les Instruccions d'inici de curs (curs 2004-2005).
- Aportació del Consell Escolar de Catalunya al document Debat Curricular. Reflexions i propostes (curs 2005-2006).
- Informe del Consell Escolar de Catalunya sobre el Document de bases per a la Llei d'Educació Permanent de Catalunya (curs 2005-2006).
- 13. Educar en un món global (curs 2003-2004).
- 14. Expressió, cultura i cohesió social (curs 2004-2005).
- 15. Conviure i treballar junts (curs 2005-2006).

Així mateix, la taula de síntesi de categories reflecteix aquestes dades:

Taula 7.

Categories i la seva incidència en el total dels tres documents

Categories	incidència
Curriculum	10
Clima i cohesió social	9

Font: Elaboració pròpia.

Constatem que s'aborden qüestions més de fons pel que fa als reptes que afronta l'educació en el context actual com ara la gestió de la convivència, la cohesió social i la globalització. En aquest sentit, dediquen de nou força esforços al currículum tot fent una aposta clara per incorporar de manera seriosa i rigorosa ensenyaments i dimensions que no han estat tradicionalment tan abordats com ara l'educació emocional, l'educació en valors, l'educació ambiental, les educacions artística i física, l'educació del compromís social... Així mateix, i com veiem reflectit a la taula, una altra temàtica que apareix amb força té a veure amb la gestió de la convivència als centres en el que es refereix als agents que han de treballar-hi per tal de gestionar-la de manera adequada. D'entre aquests podem esmentar les famílies, l'escola, l'entorn, l'Administració o els mateixos alumnes.

Col·lecció Dossiers Informatius

Respecte a l'altra col·lecció amb què compta el CEC, els Dossiers Informatius, recordem que recull les reflexions desenvolupades a iniciativa del CEC o d'altres instàncies educatives les quals van variant en funció de l'actualitat educativa i les necessitats, inquietuds, interessos... que pugui generar. En el període de temps de què ens ocupem el CEC ha elaborat un total de cinc documents:

- 28. Formació Professional i Ocupació: Cap a un espai comú (curs 2003-2004).
- 29. Estatut d'Autonomia. Educació (curs 2004-2005).
- 30. Aportacions al debat per a una nova llei (curs 2004-2005).
- 31. Informe sobre l'avantprojecte de la LOE (curs 2004-2005).
- 32. L'avaluació del sistema educatiu (curs 2005-2006).

Pel que fa a aquests documents, les següents han estat les categories abordades:

Taula 8.

Categories i la seva incidència en el total dels cinc dossiers informatius

Categories	Incidència
Etapas educatives	9
Professionals de l'educació	1
Lleis	6
Curriculum	6
Coresponsabilitat educativa	3
Avaluació del sistema educatiu	6

Font: Elaboració pròpia.

A nivell global, i sobre la base de les temàtiques marc que aborden els documents, constatem un marcat accent posat en les noves lleis que han anat apareixent a diferents nivells, a banda d'abordar també la formació professional i l'avaluació del sistema educatiu en general. Es tracta, per tant, de documents que aborden temàtiques sobretot vinculades a l'estructura del sistema.

Els dossiers que versen sobre lleis (i que són tres) ho fan respecte a l'Estatut d'Autonomia, respecte a una nova llei catalana d'educació fruit del Pacte Nacional per a l'Educació i respecte a la LOE. En aquests documents, i com ens mostra la categoria de lleis, trobem reiterades referències a les competències a assumir per part del Govern català en educació, a la seva distribució, la seva invasió, etc. També constatem com es fa força referència a aspectes curriculars tractant continguts a abordar (educació en valors, llengües estrangeres, TIC, ensenyaments artístics o religió) i es tracten aspectes que tenen a veure amb una visió més sistèmica del mateix sistema educatiu: la necessària coresponsabilitat, l'avaluació del mateix i la formació del professorat. Així mateix, en aquests dossiers sobre lleis apareixen també referències a la formació professional i a l'educació d'adults com a dues formacions que han de ser suficients en quantitat i qualitat.

D'altra banda, i pel que fa al dossier que aborda directament la formació professional, constatem com tracta una qüestió que mereix l'atenció continuada del CEC. Fins ara hem pogut comprovar que esdevé una constant en molts dels documents consultats, però en aquest cas s'hi dedica tot un monogràfic per abordar la necessitat de comptar amb una formació professional de qualitat i prestigiosa. Finalment, en el document sobre l'avaluació del sistema educatiu, s'advoca per reformular la idea d'avaluació que massa sovint es té (de control, sumativa, final) per convertir-la en un instrument al servei de la millora del sistema educatiu.

Altres publicacions

Finalment, tenim un darrer document, dins d'altres publicacions, en què el CEC també va estar treballant al llarg del curs 2004-2005 sobre el Pacte Nacional per a l'Educació. De nou, doncs, veiem com els aspectes vinculats a l'actualitat política ocupen bona part de l'activitat del CEC. Concretament es tracta de:

- Educació i nous reptes socials. Aportacions al Pacte Nacional per a l'Educació. (curs 2005-2006).

I en aquest, hem pogut observar les categories següents:

Taula 9.

Categories i la seva incidència en el document d'altres publicacions

Categories	Incidència
Professionals de l'educació	1
Gestió de centres	1
Clima/Cohesió social	1
Coresponsabilitat educativa	3

Font: Elaboració pròpia.

Com recull la taula, la coresponsabilitat torna a tenir-hi un lloc rellevant tot distingint, entre els diferents agents que s'hi han d'implicar, la família i els ajuntaments. D'altra banda, el document aposta fort pel professorat com a nucli vertebrador de qualsevol canvi educatiu. Trobem una referència al clima i cohesió social en l'al·lusió al necessari equilibri en el binomi igualtat (d'oportunitats)-llibertat (d'ensenyament).

Memòries

Finalment, cal recordar que les memòries anuals aquestes també formen part de l'activitat pròpia del CEC i n'hi ha una per curs:

- 16. Activitats. Consell Escolar de Catalunya. Setembre 2003-agost 2004.
- 17. Activitats. Consell Escolar de Catalunya. Setembre 2004-agost 2005.
- 18. Activitats. Consell Escolar de Catalunya. Setembre 2005-agost 2006.

En elles s'hi presenta el treball dut a terme al llarg dels cursos tot recollint les diferents activitats de les comissions reglamentàries i les extraordinàries, les activitats del ple, la projecció externa del CEC, les publicacions i els dictàmens. També s'hi fa una anàlisi comparativa de la normativa publicada al DOGC en la qual es contrasten les propostes assumides i no assumides respecte als seus dictàmens. Així mateix, la memòria recull les memòries dels consells escolars territorials.

Bibliografia

DOCUMENTS

CAMBRA OFICIAL DE COMERÇ, INDÚSTRIA I NAVEGACIÓ DE BARCELONA. GABINET D'ESTUDIS ECONÒMICS (2005). *El repte de l'educació no universitària a Catalunya: situació actual i propostes d'actuació*. [en línia]

Accessible a: <http://www.cambrabcn.es/Catalan/Economia/documents/mon225.pdf> (Consulta el 6-3-07)

CERCLE D'ECONOMIA (2006a). *Educació: la gran prioritat*. [en línia]

Accessible a: <http://www.circuloeconomia.com/Educacio%20La%20gran%20prioritat.pdf> (Consulta el 5-3-07)

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. (2004a). *Aportacions al debat per a una nova llei*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. (2004b). *Educar en un món global*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. (2004c). *Estatut d'Autonomia. Educació*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. (2004d). *Formació Professional i Ocupació: Cap a un espai comú*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. (2005a). *Activitats. Consell Escolar de Catalunya. Setembre 2003- agost 2004*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. (2005b). *Aportació del Consell Escolar de Catalunya al document Debat Curricular. Reflexions i propostes*. [en línia]

Accessible a: <http://www6.gencat.net/cec/dicta.htm#doc2004> (Consulta el 12-3-07)

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. (2005c). *Aportacions del Consell Escolar de Catalunya a les Instruccions d'inici de curs*. [en línia]

Accessible a: <http://www6.gencat.net/cec/dicta.htm#doc2004> (Consulta el 12-3-07)

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. (2005d). *Educació i nous reptes socials. Aportacions al Pacte Nacional per a l'Educació*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. (2005e). *Expressió, cultura i cohesió social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. (2005f). *Informe sobre l'avantprojecte de la LOE*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. (2006a). *20 anys del Consell Escolar de Catalunya. 1986-2006*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. (2006b). *Activitats. Consell Escolar de Catalunya. Setembre 2004- agost 2005*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. (2006c). *Conviure i treballar junts*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. (2006d). *Informe del Consell Escolar de Catalunya sobre el Document de bases per a la Llei d'Educació Permanent de Catalunya*. [en línia]
Accessible a: <http://www6.gencat.net/cec/dicta.htm#doc2004> (Consulta el 12-3-07)

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. (2006e). *L'avaluació del sistema educatiu*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. (2007). *Activitats. Consell Escolar de Catalunya. Setembre 2005- agost 2006*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA. (2003). *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

MARCHESI, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2006). *REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*. Madrid: BOE.

MORIN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

MORIN, E. (2001). *Tenir el cap clar*. Barcelona: La Campana.

OCDE (2007). *School leadership in Spain*. OECD country background report. [en línia]
Accessible a: <http://www.enriccanela.cat/wp-content/uploads/2007/05/la-direccio-de-les-escoles-ocde-2007.pdf> (Consulta el 29-5-07)

SARRAMONA, J. (1995). "Breu història del Consell Escolar de Catalunya". A *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, núm. 2, 1995, p. 182-185.

TORRALBA, F. (2006). "Conferència general". Dins *Consell Escolar de Catalunya, Conviure i treballar junts*, (p. 11-18). Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DICTÀMENS¹²**Consell Escolar de Catalunya. (2003). Dictàmens. Documents no publicats.**

- Dictamen 3/2003 sobre el projecte de decret pel qual s'estableix el currículum del cicle formatiu de grau mitjà de tècnic o tècnica en explotació de sistemes informàtics.
- Dictamen 4/2003 sobre el projecte de decret pel qual s'estableix el currículum del cicle formatiu de grau superior de salut ambiental.
- Dictamen 5/2003 sobre el projecte de decret sobre drets i deures de l'alumnat dels centres docents de nivell no universitari de Catalunya.

Consell Escolar de Catalunya. (2004). Dictàmens. Documents no publicats.

- Dictamen 1/2004 sobre el projecte de decret pel qual es regulen la constitució i composició del consell escolar, la selecció del director i el nomenament i el cessament dels òrgans de govern dels centres docents públics.
- Dictamen 2/2004 sobre el projecte de decret pel qual s'estableix el règim d'admissió d'alumnes als ensenyaments que són sufragats amb fons públics en els centres docents.
- Dictamen 3/2004 sobre el projecte de decret pel qual es regula el servei de transport
- Dictamen 4/2004 sobre el projecte d'ordre per la qual s'estableix el calendari escolar dels cursos 2004-05 per als centres docents no universitaris.
- Dictamen 5/2004 sobre el projecte de decret pel qual s'estableix el procediment de reconeixement de l'adaptació al currículum establert pel Govern de la Generalitat dels llibres de text utilitzats.
- Dictamen 6/2004 sobre el projecte de decret pel qual s'estableix el currículum del cicle formatiu de grau mitjà d'atenció socio sanitària.

12. Amb la finalitat de facilitar la consulta de la bibliografia hem agrupat els dictàmens i els hem citat a part. Així mateix, encapçalem cada any amb la referència bibliogràfica completa i a continuació en llistem tots els dictàmens.

- Dictamen 7/2004 sobre el projecte de decret pel qual es determina la composició del Consell Escolar de la ciutat de Barcelona.
- Dictamen 8/2004 sobre el projecte d'ordre per la qual es desenvolupa el procediment d'expedició dels títols acadèmics i professionals no universitaris de Catalunya.
- Dictamen 9/2004 sobre el projecte de decret de modificació del Decret 63/2001, de 20 de febrer, pel qual s'estableix l'ordenació curricular del grau superior dels ensenyaments de música i es regula la prova d'accés d'aquests estudis.

Consell Escolar de Catalunya. (2005). Dictàmens. Documents no publicats.

- Dictamen 1/2005 sobre el projecte de decret sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres docents de nivell no universitari de Catalunya.
- Dictamen 2/2005 sobre el projecte de decret pel qual es regula la consolidació personal de part del complement retributiu específic per a l'exercici del càrrec de director en els centres docents públics de Catalunya.
- Dictamen 3/2005 sobre el projecte de decret de modificació del Decret 155/1994, de 28 de juny, pel qual es regulen els serveis educatius del Departament d'Educació.
- Dictamen 4/2005 sobre el projecte d'ordre per la qual s'estableix el calendari escolar del curs 2005-06 per als centres docents no universitaris.
- Dictamen 5/2005 sobre el projecte de decret pel qual s'estableixen els currículums i es regulen les proves d'accés específiques dels títols de tècnic/a d'esport (futbol i futbol sala).
- Dictamen 6/2005 sobre el projecte d'ordre per la qual s'estableixen diverses mesures flexibilitzadores de l'oferta dels ensenyaments de formació professional específica.
- Dictamen 7/2005 sobre el projecte d'ordre per la qual es modifica l'Ordre ENS 193/2002, de 5 de juny, per la qual es regula la formació pràctica a centres de treball i els convenis de col·laboració amb empreses i entitats.
- Dictamen 8/2005 sobre el projecte de decret de modificació del Decret 133/2001, de 29 de maig, sobre la regulació de la borsa de treball per prestar serveis amb caràcter temporal com a personal interí docent.

- Dictamen 9/2005 sobre el projecte de decret pel qual s'ordena l'educació a infants de zero a tres anys.
- Dictamen 10/2005 sobre el projecte d'ordre per la qual es regulen les estades de formació del professorat de formació professional a les empreses i institucions.
- Addenda al Dictamen 1/2005 sobre el projecte de decret sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres docents de nivell no universitari de Catalunya.
- Dictamen 11/2005 sobre el projecte d'ordre per la qual s'adapta el currículum del cicle de formació específica d'arts plàstiques i disseny de grau superior d'il·lustració als perfils professionals d'animació audiovisual i de còmic.
- Addenda al dictamen 9/2005 sobre el projecte de decret pel qual es regulen el primer cicle de l'educació infantil i els requisits dels centres.

Consell Escolar de Catalunya. (2006). Dictàmens. Documents no publicats.

- Dictamen 1/2006 sobre el projecte de decret pel qual s'estableix el currículum dels cicles de formació específica de grau mitjà d'arts plàstiques i disseny en brodats, puntes i tapissos i catifes de la família professional de tèxtils artístics.
- Dictamen 2/2006 sobre el projecte d'ordre per la qual s'estableix el calendari escolar del curs 2006-2007 per als centres docents no universitaris.
- Dictamen 3/2006 sobre el projecte d'ordre per la qual s'adapta el currículum del cicle de formació específica d'arts plàstiques i disseny de grau superior d'arts aplicades de la fusta al perfil professional de restauració de mobles.
- Dictamen 4/2006 sobre el projecte d'ordre per la qual s'adapta el currículum del cicle de formació específica d'arts plàstiques i disseny de grau mitjà d'ebenisteria artística al perfil professional de restauració d'ebenisteria artística.
- Dictamen 5/2006 sobre el projecte d'ordre per la qual s'adapta el currículum del cicle formatiu de grau mitjà d'instal·lació i manteniment electromecànic de maquinària i conducció de línies al perfil professional de manteniment de vaixells d'esbarjo i serveis portuaris.
- Dictamen 6/2006 sobre el projecte de decret pel qual es regulen els ensenyaments de formació professional en la modalitat a distància.

Quarta part:

Monografia sobre professorat

Aquesta quarta part constitueix la contribució de diferents investigadors en l'àmbit de l'educació a un tema considerat central per entendre l'estat de l'educació a Catalunya: el professorat.

Els textos analitzen els docents des de perspectives ben diferents, que, en tot cas, aborden qüestions que són claus per entendre millor aquest col·lectiu professional.

La primera contribució gira al voltant del tipus de relació pedagògica que s'estableix entre professors i alumnes a les escoles i instituts catalans on hi ha fills de famílies immigrades. El professor Joaquín Gairín destaca que, tot i que els docents semblen viure en una situació normalitzada en aquest tipus d'entorns, la realitat no és així. Aprofundint en les estratègies que utilitzen, les seves opinions, l'entorn de l'escola on treballen, etc., observem que estem davant un tema que no està resolt i que caldrà tenir en compte si no volem incrementar les desigualtats educatives ja existents en l'actualitat.

La segona contribució ens la proporciona el professor Jordi Longás en la seva recerca sobre un dels problemes que té la professió d'ensenyant aquí i també a altres països: la presència significativa de la síndrome d'esgotament professional o *burnout* entre els docents en actiu. A partir d'una àmplia mostra de professors del sector privat —malauradament resta fer el mateix amb igual rigorositat en el sector públic—, ens assenyalava la gravetat de la situació: un 20% dels enquestats entren en situació de risc

en certs períodes de l'any escolar, com pot ser en acabar els trimestres. Cal tenir molta cura d'aquest fenomen que minva la capacitat de reacció dels professors davant els nous reptes de l'educació al nostre país.

La tercera contribució ens proporciona una mirada de caire més comparatiu, ja que ens situa l'estat del professorat a Catalunya des d'una perspectiva internacional. A partir de les dades proporcionades per l'OCDE i pel mateix Departament d'Educació, el professor Francesc Pedró fa una radiografia del perfil professional i laboral dels nostres docents. La conclusió general —tot i a risc de ser excessivament reduccionistes— és que no tenim en conjunt una situació deteriorada, almenys pel que fa als grans números i variables analitzats. La pregunta oberta que cal respondre és, doncs, per què no s'obtenen millors resultats en el nostre sistema educatiu?

La quarta contribució no és realment el fruit d'una recerca concreta. Es tracta dels primers resultats d'un seminari impulsat per la Fundació Jaume Bofill en el qual s'han emprat dades sobre la situació professional i laboral del professorat a Catalunya i a partir del qual s'han fet anàlisis i propostes per millorar la situació actual dels docents. La contribució de Miquel Martínez, Ramón Farré, Iñaki Echebarria i Ramón Plandiura proporciona pistes molt rellevants sobre quines haurien de ser les mesures que cal implementar en relació amb el professorat.

En definitiva, aquesta quarta part constitueix per ella mateixa la part monogràfica de l'anuari sobre un tema que, sense ànims d'exagerar, és l'ànima de qualsevol canvi significatiu del sistema educatiu. D'aquí la importància que hi hem volgut atorgar en les pàgines següents.

14 Les relacions professor-alumne en entorns
d'immigració. La situació a Catalunya

Joaquín Gairín Sallán

La present aportació recull elements de l'estudi "La interacció docent-discent en contextos escolars amb forta presència d'alumnat de família immigrada", subvencionat pel Departament d'Educació en la convocatòria ARIE 2005 (Resolució de concessió de 6 de març de 2006). Bàsicament, se centra en la presentació dels resultats d'un qüestionari dirigit al professorat, encara que també incorpora a les propostes algunes altres aportacions de l'estudi (Gairín i altres, 2007).

INTRODUCCIÓ

La realitat plantejada pels fluxos migratoris dels últims anys ha impulsat a prendre mesures davant la nova realitat de la immigració, en clau de repte en un escenari visualitzat com a nou pel volum i per la diversitat de persones que hi ha implicades. La immigració recent s'ha convertit, juntament amb deficiències existents en el sistema de caire estructural i el preocupant fracàs escolar en el marc de l'ensenyament secundari, en una de les qüestions prioritàries i preocupants en l'espai de l'educació a Catalunya, tant pel que fa al conjunt de la comunitat educativa com a la comunitat científica i acadèmica.

Tot i això, aquesta preocupació no s'ha acompanyat d'uns plantejaments d'acció suficientment rigorosos i sòlids, sinó que més aviat ha evidenciat un cert desconcert sobre com es pot abordar aquesta realitat. Ens trobem en el marc d'un escenari poc favorable,

en què l'existència d'un currículum i una cultura escolar marcadament etnocèntrica, un cos docent amb dèficits formatius en relació amb continguts interculturals o l'existència d'un excés de burocràcia en la pràctica dels gestors de l'educació actuen com a barreres per a la consecució d'una educació obligatòria de qualitat per a tothom.

Catalunya s'ha caracteritzat, en els darrers anys, per dur a terme polítiques educatives sobre el fet migratori amb signes i naturalesa divergents, fet que evidencia la desorientació i pressió que ha tingut davant aquesta realitat. Inicialment, les autoritats educatives van optar per desenvolupar polítiques marcadament assimilacionistes, argumentades i apel·lades des de criteris d'una suposada igualtat: tot alumne d'origen immigrant ha de rebre el mateix tracte que la resta dels seus companys, per evitar el risc de ser discriminat a partir de la diferenciació. Posteriorment, i salvant la por de perdre trets identitaris, es va anar assentant la necessitat d'oferir sistemes d'acollida i escolarització més justos, òptims i eficaços, i es van consolidar programes fonamentats a partir de models segregadors, en què es consideraven idònies les aules especialitzades per als arribats amb més de vuit anys i fins als dinou anys. La integració conseqüent d'aquests alumnes en aules ordinàries posava en dubte l'existència d'un escenari d'igualtat d'oportunitats.

Aquest nou fracàs va motivar la instauració de les polítiques educatives actuals, de naturalesa més integradora. S'ha entès que no és adequat ni just marginar i segregar aquests alumnes dels centres ordinaris, i que les mesures educatives necessàries no han de ser estàndards sinó que han de donar resposta a les necessitats educatives de cada un dels alumnes. En aquest context, té sentit promoure l'existència de plans d'acollida per als alumnes en els diferents centres escolars i desenvolupar sistemes diversificats d'atenció a les diferents necessitats lingüísticocomunicatives i curriculars —no sempre coincidents— i establir materials de suport i especialistes (mediadors culturals, psicopedagogs, etc.) que faciliten el procés integrador d'aquest alumnat.

Resten molts temes significatius i prioritaris per resoldre en l'actualitat. Per exemple, la desproporció dels alumnes d'origen immigrant entre centres privats i públics, o l'augment de la xenofòbia de les famílies en el moment de matricular els seus fills en centres educatius amb una forta presència d'alumnes d'origen immigrant.

Tanmateix, cal dir que en els darrers anys el sistema educatiu català ha fet importants avanços, en pro d'una plena i adequada integració de l'alumnat de família estrangera. Per exemple, des del 1995 i fins a l'actualitat, s'ha multiplicat gairebé per deu la seva presència en els centres educatius, de manera que s'ha passat d'un percentatge inferior a l'1% fa deu anys al 8,4% actual en ensenyaments no universitaris, segons dades de l'any 2005 del Ministeri d'Educació i Ciència.

No obstant això, cal veure si la macropolítica dissenyada té incidència en la micropolítica dels centres educatius i en el comportament del professorat. En aquest sentit, l'estudi que es presenta tracta d'identificar si les formes de relació docent-discent mantenen o no estereotips. Les respostes a un qüestionari genèric dirigit al professorat i el contacte directe amb dotze centres intenta donar algunes respostes respecte del tema que estem plantejant.

DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE L'ESTUDI

La contextualització feta a la introducció i els propòsits generals que s'expliciten a continuació es desprenen d'una revisió dels estudis fets fins al moment. Es tenen en compte les aportacions generals de Bonal, Essomba i altres (2004); Carbonell, Simó i Tort (2005); Conteh (2003); EURYDICE (2005); Fuster Sobrepere (2004); García (2002); Jiménez i Malgesina (2002); Lorenzo i altres (1999); Pujolàs (2004); Sipan i altres (2001); Suarez-Orozco (2003), i diversos autors (2000, 2001 i 2005).

En l'àmbit més específic, amb referència a Catalunya i al tema que tractem, esmentem els següents: Besalú (2004); Besalú i Climent (2004); Carbonell (2000); Comas (2003); Fullana, Besalú, Vilà (2003); Garreta (2003); Jordan i altres (2004); Montón (2003); Torrabadella i Tejero (2005), i Unamuno (2003).

La gran majoria de la literatura revisada es concentra més en aspectes descriptius que en aspectes aplicatius, i quan es desenvolupen propostes es fan des d'una dimensió macroestructural de política educativa. També copsem que són pocs els estudis que s'han fet des d'una panoràmica interdisciplinària basada en la pedagogia i la inter-

venció. Per últim, no hem trobat referències significatives i substantives sobre l'estudi de la interacció docent-discent en el context d'un centre educatiu i les conseqüències per als processos d'ensenyament-aprenentatge.

La finalitat del projecte era "identificar i sistematitzar teòricament i pràcticament, els patrons de comportament entre docents i discents de família estrangera en els centres educatius". Alguns dels objectius específics fan referència a identificar patrons i models d'interacció docent-discent quan hi ha una forta presència d'alumnat d'origen immigrant a l'aula; analitzar els efectes dels patrons i models obtinguts sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge; detectar elements que incideixen en els patrons i models obtinguts i que provenen del context del centre educatiu, i dissenyar algunes propostes d'actuació emmarcades dins l'educació intercultural.

Es tracta, per tant, de detectar i assenyalar l'impacte de la pròpia ideologia i identitat cultural del docent en la seva actuació professional i, per tant, en el marc de la interacció amb l'alumne. El fet de proposar com a objectiu el creuament de mirades entre docent i alumne ha de garantir l'obtenció de coneixement sobre la distància que hi ha entre el discurs i la pràctica, per tal de poder establir posteriorment propostes de lideratge educatiu.

La metodologia de treball inclou una aproximació general mitjançant qüestionaris a una mostra del professorat dels centres i una aproximació específica en centres concrets per tal d'aprofundir en els resultats generals.

En relació amb la mostra genèrica, es va elaborar un mapa de centres escolars de les províncies de Barcelona i de Lleida, en què els municipis tenen més d'un 15% de població immigrant, respecte de la població total, i se'n va fer un mostreig significatiu. La mostra de centres per a l'estudi específic ha quedat limitada a la província de Barcelona i ha estat constituïda per dos centres a la comarca del Maresme, dos centres a la comarca del Vallès Oriental i vuit centres a la comarca del Vallès Occidental. La selecció d'aquests centres és opinàtica i s'ha constituït a partir de variables significatives, en què s'ha tingut en compte la forta presència d'alumnes immigrants (més del 20%), l'etapa educativa (primària i secundària), els territoris diferenciats (grans poblacions,

poblacions intermèdies) i el context similar (centres de primària i secundària d'un mateix context).

El quadre 1 presenta una síntesis de les activitats dutes a terme entre el 10 de juny de 2006 i el 14 d'abril de 2007.

Quadre 1.

Activitats de l'estudi

Activitats i accions realitzades
<p>Tramesa, seguiment i recollida de 261 qüestionaris a professors de trenta-sis centres i de vint municipis</p> <p>Contactes, gestions i estades en centres educatius que responen a les actuacions següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vint-i-set observacions d'aula: dues/tres per centre, en diferents nivells educatius. • Deu grups de discussió amb professors, directius, responsables de l'aula d'acollida i membres dels equips de suport, com a mínim. • Vint-i-dues entrevistes a professors tutors de l'aula on es fan les observacions. • Cinquanta-sis històries de vida d'alumnes de diferents cursos. • Anàlisi en els centres dels programes curriculars. • Anàlisi d'accions específiques envers els alumnes immigrants. <p>Desplaçament per realitzar divuit entrevistes a responsables del sistema educatiu (inspectors, assessors LIC, assessors EAP i altres, experts i responsables del sistema).</p>

Font: Elaboració pròpia.

Els instruments assumeixen i adapten les qüestions derivades d'una matriu de variables vinculades a l'objecte d'estudi. Els cinc grans blocs considerats són l'ensenyament-aprenentatge, els agents, el context aula, el context centre i el context sistema, i el seu contingut es pot veure en la presentació dels resultats (quadres 2 a 5).

Finalment, i respecte al tractament de la informació, s'ha fet una anàlisi de contingut pel que fa a les dades obtingudes en l'estudi de camp específic i un tractament estadístic pel que fa a l'anàlisi genèrica. L'anàlisi estadística ha incorporat anàlisi descriptiva univariada i bivariada, amb recodificació de variables i les proves estadístiques pertinents.

L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ

A continuació presentem els resultats més significatius del qüestionari precedits de les dades que permetin situar els referents de les respostes donades.

Les dades d'identificació més significatives que situen l'estudi genèric s'esmenten a continuació:

- a) Un 56% són centres d'infantil i primària i un 44% són centres de secundària. El 7% són privats concertats i un 93% són públics.
- b) Un 41% del professorat enquestat pertany a centres de poblacions més grans de 100.000 habitants; un 20% pertany a municipis d'entre 50.000 i 100.000 habitants, i un 39% a municipis de menys de 50.000 habitants.
- c) Hi ha professors i professores que acaben de començar la carrera docent i altres que porten fins a quaranta-quatre anys exercint. La mitjana és de setze anys de docència activa.
- d) Els anys d'experiència amb alumnat immigrant són menors: el màxim són trenta anys i la mitjana és només de set anys, fet que encaixa amb el creixement més important d'alumnat immigrant, que es produeix des de l'any 2000.
- e) Les hores de formació específica amb alumnat immigrant són molt diverses: oscil·len des de les zero hores fins a les dues-centes, i tenen una elevada desviació típica. La mitjana d'hores és de vint-i-set. Si observem la distribució de freqüències cal destacar que gairebé un 50% del professorat no té cap formació específica sobre alumnat immigrant i gairebé un 75% del total no supera les trenta hores de formació.

Respostes del professorat

L'ENSENYAMENT-APRENTATGE

El context de l'ensenyament-aprenentatge afavoreix, en general, gairebé "bastant" una interacció basada en el respecte a la diversitat i la integració de l'alumnat immigrant. Així, la puntuació mitjana que s'obté de totes les variables agrupades (i canviades de

signe les que presenten un enunciat negatiu) és d'un 2,7 (vegeu el quadre 2) en un espectre que va de l'1 (gens) al 4 (molt).

Quadre 2.

Estadístics descriptius d'ensenyament-aprenentatge

Qüestions	N	Mitjana
Afavoreixes la inclusió de l'estudiant immigrant a les teves classes?	256	3,29
L'escolarització dels alumnes immigrants et suposa una dificultat tècnica important per desenvolupar el currículum ordinari?	259	2,75
Tens les competències professionals adients i necessàries per desenvolupar tasques educatives amb estudiants immigrants?	252	2,42
La teva assignatura inclou continguts que tinguin en compte trets d'altres cultures?	259	2,34
Desenvolupes activitats específiques per a estudiants immigrants?	257	2,35
Promoues activitats de tutoria individuals o grupals per a estudiants immigrants?	238	2,35
És responsabilitat teva atendre aquests tipus d'estudiants?	250	2,96
La metodologia que utilitzes a l'aula potencia la interacció entre tots els estudiants del grup?	257	3,15
Estimules la participació i interacció de l'estudiantat immigrant en les activitats proposades?	259	3,27
Utilitzes material específic per a estudiants immigrants?	251	2,35
Tens en compte els dèficits de partida de les minories en el sistema d'avaluació?	258	3,24
Les expectatives del professorat envers el resultat dels aprenentatges varia en funció de les característiques dels estudiants?	252	2,99
Els estudiants immigrants tenen percepcions de discriminació?	250	2,02
Els estudiants no immigrants assumeixen la presència d'altres cultures i persones diferents a l'aula?	258	3,05
Els estudiants no immigrants es relacionen habitualment dins del centre amb estudiants nous?	255	2,94
Els estudiants no immigrants es relacionen habitualment fora del centre amb estudiants nous?	226	2,19
L'estudiantat no immigrant mostra actituds de superioritat respecte dels companys immigrants?	251	1,95
Potencies un ambient a l'aula que impulsi la diversitat i el respecte?	256	3,55
Índex: El context de l'ensenyament-aprenentatge afavoreix la interacció basada en el respecte a la diversitat i la integració de l'alumnat immigrant.	175	2,70

Font: Elaboració pròpia.

La majoria del professorat enquestat manifesta que afavoreix la inclusió de l'estudiantat immigrant a la seves classes: un 38% considera que l'afavoreix molt i un 54%

que l'afavoreix bastant; també, la gran majoria considera que potencia un ambient a l'aula que impulsa la diversitat i el respecte, i només un 2% creu que ho fa en poca mesura.

Si analitzem altres opinions expressades ens podem fer una idea del que entén el professorat per afavorir la inclusió de l'estudiantat immigrant. Els elements que surten més reforçats fan referència a potenciar la interacció entre l'alumnat a l'aula i la participació de l'alumnat immigrant en el desenvolupament de les activitats, i a tenir en compte la situació de l'alumnat immigrant de cara a l'avaluació. En canvi, només una minoria recorre a activitats específiques, tutories i material específic.

D'una banda, només un 28% considera que la seva assignatura té bastants continguts que presenten trets d'altres cultures i un 9% que en té molts. Per a la majoria, el 63%, la seva assignatura no recull la diversitat que hi pot haver a l'aula. Així mateix, només un 26% promou bastants activitats específiques per a l'alumnat immigrant i un 14% moltes, mentre que un 42% ho fa poc i un 18% gens. Només un 25% utilitza bastant material específic per a l'alumnat immigrant, i un 14% molt. També menys de la meitat (un 45%) promou activitats de tutoria individuals o grupals per a estudiants immigrants.

D'altra banda, una gran majoria afirma que utilitza una metodologia a l'aula que potencia la interacció entre tots els estudiants del grup (un 60% bastant i un 28% molt). A més, sis de cada deu professors enquestats estimula la participació i la interacció de l'estudiantat immigrant en les activitats proposades, amb una mitjana del 3,3. A banda de potenciar la seva participació a l'aula, el professorat té en compte la seva situació en l'avaluació: un 51% del professorat té bastant en compte els dèficits de partida de les minories en el sistema d'avaluació i un 38% ho té molt en compte. Les expectatives envers el resultat dels aprenentatges de vuit de cada deu professors i professores enquestats varien en funció de les característiques dels estudiants.

Per a un percentatge important del professorat enquestat l'escolarització d'alumnat immigrant els suposa una dificultat tècnica per desenvolupar el currículum ordinari, així, asseguren que els dificulta bastant i un 17% que ho fa en gran mesura. En la mateixa

línia, un 56% del professorat creu que no té les competències professionals adients i necessàries per desenvolupar tasques educatives amb estudiants immigrants: un 50% creu que té poques competències en aquest àmbit i un 6% que no en té cap.

La majoria de professorat coincideix en el fet que és responsabilitat seva atendre l'alumnat immigrant. Tot i així, un 23% considera que té poca responsabilitat en aquesta tasca i un 8% que no en té gens.

Més d'un 75% dels estudiants no immigrants, segons el professorat enquestat, assumeix la presència d'altres cultures i persones diferents a l'aula. No obstant això, el percentatge dels que no ho assumeixen és força elevat: un 15% ho assumeix en poca mesura i un 2% gens.

La majoria d'estudiants no immigrants (un 55%) es relacionen habitualment dins el centre amb els estudiants immigrants, però només un 20% ho fa molt sovint, i un 25% ho fa poques vegades. D'altra banda, si s'observa la freqüència amb què es relacionen els estudiants no immigrants habitualment fora del centre amb estudiants immigrants (segons la percepció del professorat), els percentatges baixen força i la mitjana passa d'un 2,9 a un 2,1. Un 59% es relaciona poques vegades amb estudiants immigrants fora del centre i un 12% no ho fa mai. De manera que només un 29% es relaciona bastant o molt amb estudiants immigrants en espais no escolars (i és només un 3% el que ho fa molt sovint).

Malgrat que hi ha un 25% d'estudiants no immigrants que no mostra actituds de superioritat respecte dels seus companys immigrants, hi ha un 55% que en presenta algunes vegades, encara que poques; un 18% que les presenta en força ocasions i un 2% que les presenta moltes vegades.

En aquestes circumstàncies no és d'estranyar que, per al professorat enquestat, un 20% de l'alumnat immigrant té una percepció de discriminació bastant elevada, i un 4% en té molta. La majoria té poca percepció de discriminació (mitjana de 2), però el fet que un de cada quatre alumnes immigrants pugui ser objecte de discriminació és una dada preocupant.

En conclusió, el professorat, en general, es considera responsable de l'atenció de l'alumnat immigrant i d'afavorir-ne la integració a l'aula, mitjançant l'ús d'una metodologia a l'aula que potencii la interacció entre tots els estudiants del grup i estimuli la participació de l'estudiantat immigrant en les activitats que es proposen. No obstant això, el professorat troba que no té les competències professionals necessàries per exercir aquesta tasca i, a més, l'escolarització d'alumnat immigrant suposa una dificultat tècnica per desenvolupar el currículum ordinari.

L'estudiantat no immigrant assumeix en bona mesura la presència d'altres cultures i persones diferents a l'aula i es relaciona força amb l'estudiantat immigrant, però poc fora del centre. Malgrat això, l'estudiantat no immigrant presenta, ja sigui força vegades o poques, actituds de superioritat envers els seus companys immigrants, els quals de vegades se senten discriminats.

EL CONTEXT DE LA TEVA AULA

Des d'un punt de vista global, la valoració que s'obté respecte del paper del context aula per afavorir la interacció basada en el respecte a la diversitat i la integració de l'alumnat immigrant és més alta, amb un valor de 3, que l'obtinguda respecte a l'ensenyament-aprenentatge (quadre 3).

Quadre 3.

Estadístics descriptius del context de l'aula

Qüestions	N	Mitjana
Quin és el grau d'integració dels estudiants immigrants a les teves classes?	252	3,11
Quin és el grau d'integració dels estudiants no immigrants a les teves classes?	252	3,31
Consideres que la decoració de la teva aula reflecteix la diversitat dels seus membres?	242	2,28
La distribució de l'estudiantat a la teva aula denota marginació d'alguns membres del grup classe?	252	1,34
Hi ha diferències de comportament a la teva aula davant estudiants immigrants?	252	1,72
Es fan habitualment activitats específiques per a l'alumnat immigrant?	249	2,20
L'ambient a les aules afavoreix la inclusió d'alumnes immigrants?	256	3,04
Índex: El context de l'aula afavoreix la interacció basada en el respecte a la diversitat i la integració de l'alumnat immigrant	224	3

Font: Elaboració pròpia.

Segons el professorat enquestat, el grau d'integració a l'aula és superior entre els alumnes no immigrants que entre els alumnes immigrants. Un 59% de l'alumnat immigrant està bastant integrat i un 26% ho està molt. No obstant això, encara queda un 15% que està poc integrat. Aquesta falta d'integració no es tradueix, segons la percepció del professorat, en una situació de marginació, ja que només un 5% (davant el 15% entre els no immigrants) considera que la distribució de l'estudiantat a la seva aula denota bastant o molt la marginació d'alguns membres del grup classe.

Un 83% del professorat coincideix en el fet que l'ambient a les aules afavoreix bastant o molt la inclusió d'alumnes immigrants. Aquesta valoració global coincideix amb les percepcions anteriors manifestades pel professorat, tot i que és força positiva si tenim en compte que hi ha un percentatge important d'alumnat immigrant no integrat a l'aula (un 15%).

La majoria del professorat considera que no hi ha en absolut (un 42%) o en poca mesura (un 46%) diferències de comportament a la seva aula davant estudiants immigrants. Així mateix, un 23% considera que la decoració de la seva aula no reflecteix en absolut la diversitat dels seus membres i un 36%, que la reflecteix poc.

La meitat del professorat (un 51%) afirma que no es fan habitualment activitats específiques per a l'alumnat immigrant i un 17%, que no es fan mai. Si ho comparem amb les respostes a la pregunta "desenvolupes activitats específiques per a estudiants immigrants?", analitzada anteriorment, obtenim que les respostes coincideixen, tot i que el percentatge que considera que fa moltes activitats específiques habitualment (6%) és inferior al que afirma que el professorat desenvolupa activitats específiques, sense especificar-ne la freqüència (un 14%).

En conclusió, el context aula afavoreix, segons l'opinió majoritària del professorat, la inclusió de l'alumnat immigrant. I tot i que un 15% d'aquest alumnat està poc integrat, no es pot parlar d'una situació de marginació.

Cal ressaltar, no obstant això, que en més de la meitat de les aules no hi ha diferències de comportament, de canvis de decoració i d'activitats específiques per a l'alumnat

immigrant, cosa que posa en dubte si el procés d'inclusió ha tingut en compte la diversitat cultural o ètnica dels estudiants.

EL CONTEXT DEL TEU CENTRE

El professorat afirma, en general, tenir una actitud activa i predisposada per compensar les desigualtats dels estudiants, fet que es veu facilitat per l'existència de polítiques explícites d'actuació davant estudiants immigrants i per un entorn de centre que no presenta trets discriminadors. La valoració global d'aquest aspecte és de 2,9, és a dir, bastant positiva. No obstant això, una de les amenaces rau en la falta de formació del professorat per atendre les minories ètniques i per abordar situacions de coerció i/o discriminatòries (quadre 4).

Quadre 4.

Estadístics descriptius del context del centre

Qüestions	N	Mitjana
Tractes de compensar les desigualtats dels estudiants amb activitats o actituds específiques?	252	2,90
Les experiències viscudes a l'aula amb estudiantat immigrant i no immigrant et doten de recursos per solucionar futures situacions?	254	2,94
Consideres que la decoració del centre té trets discriminadors?	251	1,19
Els criteris per determinar la situació física de l'aula d'acollida reflecteixen la diversitat existent?	176	2,47
Els plantejaments institucionals del centre recullen polítiques explícites d'actuació davant estudiants immigrants?	216	2,81
Té el professorat prou formació per tractar les minories ètniques?	246	2,10
Té el professorat prou formació per tractar situacions de coerció i/o discriminatòries?	248	2,20
El professorat, en general, manté comportaments discriminatoris entre els estudiants?	257	1,24
Creus que el professorat, en general, promou activitats d'integració?	249	3
Índex: El context del centre afavoreix la interacció basada en el respecte a la diversitat i la integració de l'alumnat immigrant.	144	2,9

Font: Elaboració pròpia.

La majoria de professorat enquestat afirma tenir una posició activa per compensar les desigualtats dels estudiants: un 58% afirma que s'esforça bastant i un 17% que s'esforça molt per compensar aquestes desigualtats, per a la qual cosa du a terme activitats o mostra actituds específiques. Un 52% creu que el professorat en general promou força activitats d'integració i un 25% pensa que en promou moltes. D'altra banda, només un 4% dels enquestats creu que el professorat en general manté comportaments discriminatoris entre els estudiants.

Una gran majoria coincideix en el fet que les experiències viscudes a l'aula amb estudiantat immigrant i no immigrant els dota de recursos per solucionar futures situacions (un 61% hi està bastant d'acord i un 18% molt).

El professorat està dividit en relació amb l'afirmació que els criteris per determinar la situació física de l'aula d'acollida reflecteixen la diversitat que hi ha: un 20% creu que no la reflecteixen en absolut i un 23% opina que en poca mesura, mentre un 46% i un 11% opinen que els criteris per determinar la situació física de l'aula d'acollida reflecteixen força i molt, respectivament, la diversitat que hi ha.

La decoració del centre, segons una gran majoria del professorat, no presenta trets discriminadors (un 84%), tot i que un 14% considera que pot presentar algun tret discriminador i un 2% afirma que en presenta bastants.

En força centres (51%) i molts centres (19%) hi ha polítiques explícites d'actuació davant estudiants immigrants en els plantejaments institucionals del centre, segons el que afirma el seu professorat.

Un dels problemes del professorat del centres davant l'increment d'estudiantat immigrant és, sens dubte, la manca de formació per fer front a les noves situacions que es generen a l'aula. Un 13% del professorat creu que no té gens de formació per tractar les minories ètniques i un 65% creu que en té poca. D'altra banda, un 11% no té cap formació per tractar situacions de coerció i/o discriminatòries, i un 60% en té poca. En conclusió, hi ha una actitud positiva, encara que no és majoritària, del professorat per compensar les desigualtats dels estudiants en l'àmbit del centre educatiu, amb activitats o actituds específiques.

Crida l'atenció, en tot cas, que s'esmenti l'existència de comportaments minoritaris (al voltant del 4%) del professorat respecte als estudiants immigrants, i que es mantinguin aquestes situacions discriminatòries en aspectes com la situació física de l'aula d'acollida, la decoració del centre i la manca de polítiques específiques d'actuació davant dels estudiants immigrants, inclosa la manca de formació del professorat per tractar les minories ètniques

EL CONTEXT DEL SISTEMA EDUCATIU

Bona part del professorat (85%) coincideix en el fet que el sistema educatiu hauria d'implicar-se més en els processos d'acollida dels estudiants immigrants. Aquesta opinió està en consonància amb la valoració global donada, un 2,6, que se situa entre la valoració de "poc" i "bastant" (quadre 5).

El coneixement del professorat sobre el tractament de la immigració en l'àmbit del sistema educatiu és baix. Així, un 7% afirma que el seu nivell de coneixement és nul

Quadre 5.

Estadístics descriptius del context del sistema educatiu

Qüestions	N	Mitjana
Quin coneixement tens sobre el tractament de la immigració en l'àmbit del sistema educatiu?	253	2,39
S'estableixen relacions amb agents de la comunitat educativa pròxima dirigides a activitats per a famílies d'immigrants i/o d'integració?	231	2,34
Avalua el centre els plans d'actuació emprats per al tractament dels immigrants?	222	2,78
Estableixes propostes de millora per optimitzar les seves actuacions en el futur?	236	2,56
La filosofia general del sistema potencia l'atenció individualitzada a l'estudiantat?	242	2,33
Hi ha normativa relacionada amb la immigració?	212	2,36
Hi ha sistemes de suport a l'atenció a la diversitat que facilitin la inclusió dels immigrants i hi donin suport?	248	2,71
El sistema hauria d'adoptar una posició més implicada en els processos d'acollida dels estudiants immigrants?	242	3,17
Índex: El context del sistema educatiu afavoreix la interacció basada en el respecte a la diversitat i la integració de l'alumnat immigrant.	180	2,6

Font: Elaboració pròpia.

i un 51% que és baix. Només un 38% creu que té força coneixement i un 4% que en té molt.

El professorat es distribueix de manera bastant equitativa entre els que tenen molta o força implicació en la millora dels plans d'actuació per al tractament dels immigrants, que fan propostes de millora per optimitzar-ne les actuacions (un 9% i un 45% respectivament) i els que en tenen poca o gens (un 39% i un 7% respectivament).

La implicació de la comunitat educativa pròxima en la integració de l'alumnat immigrant i les seves famílies és baixa, segons l'opinió del professorat. Un 49% considera que s'estableixen poques relacions amb agents de la comunitat educativa pròxima dirigides a activitats per a famílies d'immigrants i/o d'integració, i un 13% considera que no se'n produeixen.

Segons el professorat, el centre avalua en gran mesura els plans d'actuació emprats per al tractament dels immigrants: un 15% ho fa molt i un 57% bastant. Malgrat tot, en un 28% dels casos s'avalua poc o no s'avalua.

Segons la percepció del professorat, la filosofia general del sistema no potencia l'atenció individualitzada a l'estudiantat (un 14%) o la potencia en poca mesura (un 48%). Una gran majoria del professorat pensa que hi ha poca (un 46%) o cap normativa (un 12%) relacionada amb la immigració en l'àmbit del sistema educatiu. Només un 7% creu que n'hi ha molta, de manera que la mitjana de l'1 al 4 només és d'un 2,4. Tot i això, un 49% creu que hi ha bastants sistemes de suport a l'atenció a la diversitat que faciliten la inclusió dels immigrants i hi donen suport, i un 12% creu que n'hi ha molts.

En conclusió, es detecten dèficits en la implicació del professorat i de la comunitat educativa pròxima en la millora dels plans d'actuació per al tractament dels immigrants, així com en la normativa relacionada amb la immigració.

El professorat considera, de manera majoritària, que el sistema educatiu s'hauria d'implicar més en els processos d'acollida dels estudiants immigrants. Aquesta demanda es pot explicar per la manca d'informació que diu tenir sobre les accions que promou

el sistema educatiu, per la seva modesta implicació directa en els plans d'actuació promoguts, per la demanda que fa d'una actuació normativa més específica o per considerar que cal una major implicació del sistema educatiu.

Algunes relacions per aprofundir

Més enllà de l'anàlisi descriptiva univariada feta i presentada en els apartats anteriors, es va fer una anàlisi descriptiva bivariada de comparació de mitjanes, per a la qual cosa es van recodificar variables independents. La prova estadística utilitzada, aplicant prèviament el test de normalitat Kolmogorov-Smirnov, ha estat la T d'Student per a mostres independents i distribució normal, i la prova U de Man Whihney per a mostres independents. En el cas que la distribució de la variable dependent en una categoria de la independent o en les dues no fos normal, com ha succeït en la majoria de casos, s'ha optat pel test no paramètric anàleg.

La prova estadística d'igualtat de tres mitjanes utilitzada ha estat la prova estadística ANOVA i la prova no paramètrica, la de Kruskal Wallis. Altres proves utilitzades, sobretot en relació amb la pregunta "Especifica els cinc problemes més usuals que es produeixen amb el col·lectiu d'estudiants immigrants i les seves respostes educatives" han estat la txi-quadrada i la V de Cramer, que permet valorar la intensitat de l'associació.

En tots els casos, si la significativitat és inferior a 0,05 (afirmant amb un 95% de confiança que hi ha diferències en funció de la categoria utilitzada) s'ha rebutjat la hipòtesi nul·la d'igualtat de variàncies.

De totes maneres, cal considerar relacions febles, que cal aprofundir en estudis posteriors, les comparacions relacionades amb la titularitat del centre i amb la grandària de la població. En el primer cas, pel fet que es tracta d'una mostra petita de centres (conseqüència de la distribució anormal de l'alumnat immigrant entre els centres públics i privats) i, en el segon, perquè s'utilitza una agrupació de poblacions usual en estudis sobre corporacions locals però encara poc contrastada en estudis educatius

S'han detectat poques diferències de mitjanes significatives respecte a la titularitat del centre, però cal llegir, com ja s'ha comentat, aquests resultats amb cautela, atès el baix nombre de centres de titularitat privada que es recullen en la mostra (només un 7% del total, quan un 39% de l'alumnat en el cas de l'educació primària i gairebé un 42% en l'educació secundària està escolaritzat en centres privats, percentatge que es redueix a un 16% si parlem d'alumnat immigrant).

En general, es detecta una situació més favorable en termes d'atenció a la diversitat en els centres privats que en els públics, pel que fa al contingut de les assignatures, la formació del professorat i les relacions amb la comunitat educativa (quadre 5).

En funció de l'etapa educativa on ens situem, s'observen diferències de mitjanes estadísticament significatives en diverses variables d'ensenyament-aprenentatge, context de l'aula o del centre, tot i que no se'n produeixen en cap variable de context del sistema educatiu. Cal considerar, per poder-ne fer una interpretació adequada, que a Catalunya hi ha més alumnat immigrant en la primària que en la secundària: 228.072 en primària i 146.387 en secundària, segons dades del curs 2005-2006.

El professorat de secundària es troba amb el fet que l'escolarització dels alumnes immigrants els suposa més dificultats per desenvolupar el currículum ordinari, fins al punt que afirma, com a mitjana, que els genera força dificultat. També les seves expectatives envers els resultats dels aprenentatges varien més en funció de les característiques dels estudiants que en funció de les pròpies del col·lectiu de primària.

En opinió del professorat, l'estudiantat no immigrant de secundària no assumeix tant la presència d'altres cultures i persones diferents a l'aula, mostra més actituds de superioritat i especialment es relaciona molt menys amb els alumnes nous respecte de l'alumnat de primària.

La distribució de l'alumnat a la classe denota poca marginació tant a primària com a secundària, tot i que és més intensa en el cas de secundària. També és a la secundària on els estudiants tenen més percepció de discriminació, amb una diferència de mitjanes estadísticament significativa i prou important (0,5 punts). A més, els criteris per de-

Quadre 6.

Incidència de variables independents (el signe + identifica l'opció que hi dona més importància)

Relacions significatives	Variable		
	Pública	Privada	
A la teva assignatura hi ha continguts que incloguin trets d'altres cultures?		+	
Té el professorat prou formació per tractar les minories ètniques?	+		
S'estableixen relacions amb agents de la comunitat educativa pròxima dirigides a activitats per a famílies d'immigrants i/o d'integració?		+	
	Primària	Secundària	
Afavorses la inclusió de l'estudiantat immigrant a les teves classes?	+		
Promous activitats de tutoria individuals o grupals per a estudiants immigrants?	+		
La metodologia que utilitzes a l'aula potencia la interacció entre tots els estudiants del grup?			
Estimules la participació i interacció de l'estudiantat immigrant en les activitats proposades?	+		
Els estudiants no immigrants assumeixen la presència d'altres cultures i persones diferents a l'aula?	+		
L'estudiantat no immigrant mostra actituds de superioritat respecte als companys immigrants?	+		
Potencies un ambient a l'aula que impulsi la diversitat i el respecte?	+		
Consideres que la decoració de la teva aula reflecteix la diversitat dels seus membres?	+		
Hi ha diferències de comportament a la teva aula davant estudiants immigrants?			+
L'ambient a les aules afavorses la inclusió d'alumnes immigrants?	+		
Els criteris per determinar la situació física de l'aula d'acollida reflecteixen la diversitat que hi ha?	+		
Té el professorat prou formació per tractar situacions de coerció i/o discriminatòries?	+		
	≤50.000	≤99.000	≤100.000
Utilitzes material específic per a estudiants immigrants?	+		
Hi ha polítiques explícites d'actuació davant estudiants immigrants en els plantejaments institucionals del centre?	+		
Té el professorat prou formació per tractar les minories ètniques?	+		
Creus que el professorat, en general, promou activats d'integració?			+
Quin coneixement tens sobre el tractament de la immigració en l'àmbit del sistema educatiu?	+		
El centre avalua els plans d'actuació emprats per al tractament dels immigrants?	+		
Estableixes propostes de millora per optimitzar les seves actuacions en el futur?	+		
El sistema hauria d'adoptar una posició més implicada en els processos d'acollida dels estudiants immigrants?	+		

Font: Elaboració pròpia.

terminar la situació física de l'aula d'acollida reflecteixen en major mesura la diversitat que hi ha en els centres de primària, amb una diferència positiva de 0,4 punts.

En conclusió, a escala macro del sistema educatiu no s'estableixen diferències significatives en relació amb la interacció amb l'alumnat immigrant, però aquestes diferències són importants a escala més micro: de centre, d'aula i d'ensenyament-aprenentatge. En aquests tres contextos es reafirma que en els centres de primària les relacions professorat-alumnat i alumnat entre si, així com els elements contextuals del centre (espais, decoració...) afavoreixen més la integració de l'alumnat immigrant i el respecte a la diversitat.

Considerant la mida del municipi, és en els municipis menors de 50.000 habitants on s'observa un context que afavoreix la interacció professorat-estudiantat més positiva envers l'alumnat immigrant, amb més formació del professorat, més material específic, més implicació del centre i més coneixement i conscienciació per part del professorat sobre el paper del context del sistema educatiu.

Els anys de docència del professor o professora aporten més competències professionals per desenvolupar tasques educatives amb estudiants immigrants. Així, el professorat amb més de vint anys d'experiència docent considera en major mesura que té les competències professionals adients i necessàries per desenvolupar tasques educatives amb estudiants immigrants i més coneixement sobre el tractament de la immigració en l'àmbit del sistema educatiu.

No obstant això, les diferències són només estadísticament significatives si el comparem amb el grup de deu a vint anys de docència, no pas amb el de menys de deu anys, cosa que pot reflectir que el professorat que ha començat a exercir recentment també té preparació per afrontar el creixement d'alumnat immigrant en els centres educatius. Els anys d'experiència amb alumnat immigrant no marquen grans diferències en la interacció professorat-alumnat immigrant, tot i que sí que destaca que el professorat amb més experiència d'alumnat immigrant té més recursos per fer front a situacions de coerció o discriminatòries, sap potenciar un ambient a l'aula que impulsi la diversitat i el respecte, i treballa en major mesura en centres que han desenvolupat

polítiques explícites d'actuació davant estudiants immigrants en els plantejaments institucionals del centre.

La formació específica en alumnat immigrant és important i necessària, ja que dóna eines per desenvolupar una interacció millor amb l'alumnat immigrant, tenir-ne un coneixement més gran i estar més sensibilitzat i implicat en l'àmbit de l'aula, el centre i el sistema educatiu per fomentar-hi la diversitat. No obstant això, també podria ser que el professorat que ja està més sensibilitzat de partida sigui el més predisposat a fer formació i la formació només reforci una situació favorable de partida. Aquesta darrera afirmació pot veure's confirmada pel fet que la divisòria no es produeix entre el grup de menys de 25 hores de formació i el grup de més de 25, sinó entre el grup que no té o gairebé no té formació (menys de 5 hores) i el que en té (més de 5 hores) i, per tant, no és el grau d'especialització el que estableix les diferències, sinó la voluntat de formar-se en l'àmbit de l'estudiantat immigrant.

Problemes i alternatives esmentades

El gràfic 1 recull els problemes més usuals que es produeixen amb el col·lectiu immigrant. A banda dels problemes principals que s'esmenten, n'hi ha d'altres que també preocupen el professorat en relació amb el col·lectiu d'estudiants immigrants. Cal destacar que un 8,7% del professorat pensa que un dels problemes més habituals és la falta d'implicació de les famílies en l'educació dels fills i filles o en la dinàmica de l'escola.

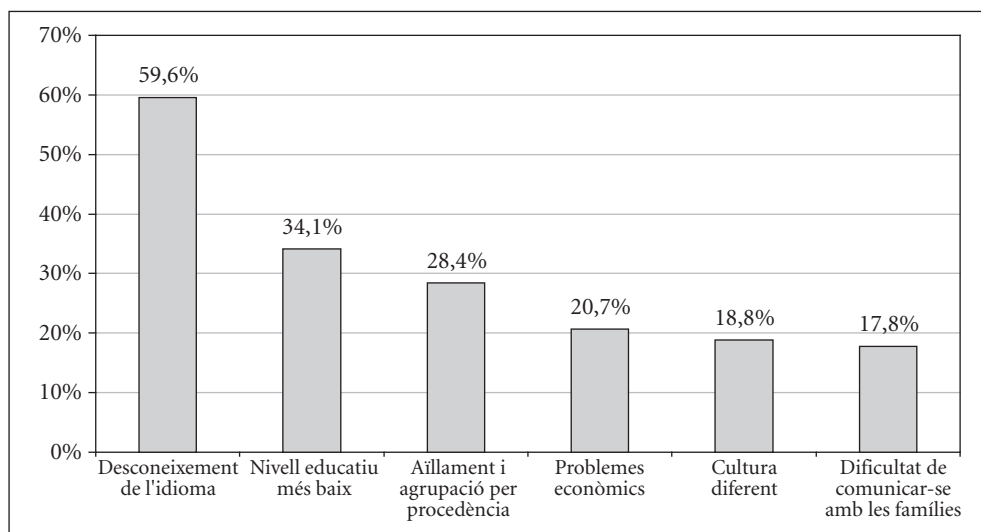
Un altre dels problemes se situa en la perspectiva de la institució escolar: un 8,7% del professorat esmenta que falten aules d'acollida, o bé que les que hi ha no són adequades (massa alumnes, mala programació...) o que la coordinació entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària no és la que hauria de ser. D'altra banda, un 5,8% fa referència a la falta de capacitació i flexibilitat dels docents per atendre l'alumnat immigrant. La incorporació a meitat de curs i la mobilitat residencial de les famílies que obliga a canviar de centre, així com l'absentisme també són problemes usuals.

També cal fer esment al racisme i la discriminació envers l'alumnat (segons un 6,7% del professorat aquest és un dels problemes més usuals). Altres problemes esmentats són la falta d'hàbits d'estudi i la poca implicació en festes i activitats de l'escola, especialment entre les nenes (6,3% i 6,7%, respectivament). Els elements de masclisme entre l'alumnat immigrant és també un altre dels problemes més destacats (4,8%). Finalment, cal fer referència a elements de desarrelament entre l'alumnat immigrant: "procés de dol" i dificultat d'adaptació a la nova realitat (5,8%).

Els problemes de comunicació amb l'alumnat immigrant es produeixen sobretot en ciutats grans (70% del professorat així ho manifesta davant del 51% de poblacions de menys de 50.000 habitants)¹ i entre professorat amb pocs anys d'experiència docent i

Gràfic 1.

Els sis problemes més usuals esmentats pel professorat (freqüència relativa superior al 10%)



Font: Elaboració pròpia.

1. Les relacions que s'esmenten en funció de les variables independents de l'estudi són totes elles significatives estadísticament.

especialment amb poca experiència amb alumnat immigrant, del que se'n pot derivar que l'experiència de tracte amb alumnat immigrant pot ser un element per combatre les dificultats inicials de comunicació.

El segon problema més citat és el fet que bona part de l'alumnat immigrant presenta un nivell educatiu més baix (així ho esmenta un 34,1% dels enquestats), que genera problemes per seguir el grup classe. Es comenta també que això provoca la necessitat de treballar material específic, fet que limita la interacció amb els companys i companyes.

Un 9% afirma que el problema no és només tenir un nivell educatiu més baix de partida, sinó patir una situació de manca d'escolarització en els seus països d'origen. De fet, un 4% esmenta que hi ha una gran diversitat de nivells i ritmes d'aprenentatge entre la població immigrant, des d'aquells que no han estat escolaritzats, fins als que arriben amb molt bona base.

Hi ha diferències significatives depenent de l'etapa educativa i la formació del professorat. Així, gairebé la meitat del professorat de secundària considera que aquest és un dels problemes més freqüents entre l'alumnat immigrant, mentre que només una quarta part del professorat de primària comparteix aquesta opinió; també, per a la meitat de professorat amb menys de cinc hores de formació específica aquest és un dels principals problemes que es troben amb l'alumnat immigrant.

El tercer problema que més esmenta el professorat (un 28,4%) és la dificultat de l'alumnat immigrant per relacionar-se amb altres nens i nenes de l'aula o el centre, especialment amb nens i nenes no immigrants, cosa que fomenta agrupacions d'alumnes per origen o situacions d'aïllament entre l'alumnat immigrant. Un dels motius que s'assenyala com a causant d'aquesta situació és el problema de la comunicació.

Aquest problema l'esmenta en major mesura el professorat de municipis de 50.000 a 100.000 habitants (un 48%). No obstant això, a banda d'aquest element diferenciador, el problema de l'aïllament de l'alumnat immigrant o de la formació de guetos es manifesta per igual en centres públics o privats, o de primària o de secundària, i

és percebut com a problemàtic en igual mesura per professorat amb més o menys experiència docent, més o menys experiència amb alumnat immigrant i més o menys hores de formació específica per treballar amb alumnat immigrant.

El quart problema més esmentat (un 20,7%) fa referència als problemes econòmics de les famílies immigrants, cosa que es tradueix en una sèrie de dificultats per seguir amb normalitat la vida escolar: falta de llibres, impossibilitat d'assistir a les sortides, males condicions d'habitatge que dificulten l'estudi, etc.

La manca de recursos econòmics se senyala en major mesura en l'etapa de primària (27% del professorat de primària, davant el 13% del de secundària). D'altra banda, el professorat amb més anys de docència és el que més esmenta aquest problema.

El següent problema és cultural. Gairebé un 19% del professorat entén com un dels problemes més usuals amb alumnat immigrant el fet que siguin d'una cultura o religió diferent, atès el desconeixement mutu entre cultures, especialment dels seus codis socials, fet que dificulta la interacció amb l'alumnat immigrant. Aquesta opinió és general i no depèn de l'experiència docent i amb població immigrant, de les hores de formació específica o de treballar en un centre públic o privat, a primària o secundària, o bé, en un municipi gran o petit.

La dificultat de contactar i d'establir una bona comunicació amb les seves famílies és esmentada pel 17,8% del professorat, bàsicament per diferències culturals i idiomàtiques, i pels problemes d'accessibilitat, atesos en part a la dificultat de conciliació de la vida familiar amb la vida laboral de les famílies immigrants.

Aquest problema es viu més en l'etapa primària que en la secundària: mentre un 25% de professorat de primària expressa que aquest és un dels seus problemes més habituals, només ho fa un 9% del professorat de secundària, possiblement perquè les trobades amb les famílies no són tan freqüents com a primària.

El gràfic 2 recull les respostes educatives més esmentades pel professorat. A banda d'aquestes respostes educatives, que superen un 10% de freqüència relativa, n'hi ha

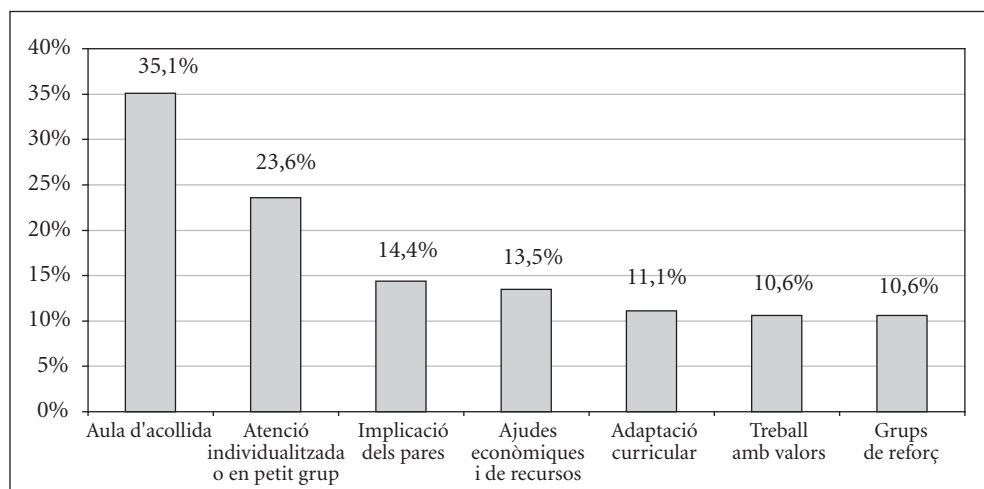
d'altres que també s'ofereixen i que cal esmentar. Així, un 9,1% del professorat afirma fer adaptacions metodològiques o de material pedagògic, i un 7,7% ofereix reforç específic en llengua, sobretot llengua oral.

També hi ha centres que compten amb serveis de mediació (7,2%) o de traducció (6,7%). D'altra banda, elements com la formació del professorat i la intervenció de psicòlegs i psicopedagogs és molt reduïda. Es treballa força la interacció entre l'alumnat immigrant i no immigrant amb activitats específiques per a aquesta finalitat (6,7%), i es fan tutories amb el grup classe per abordar el tema (5,8%).

Finalment, és important la iniciativa d'alguns centres d'implicar la resta de companys, ja sigui a través de la figura de la persona guia, que introdueix l'alumne immigrant a l'escola i al grup classe, o bé recorrent a la fórmula de parelles lingüístiques. Així ho esmenta un 4,8% del professorat enquestat.

Gràfic 2.

Principals respostes educatives als problemes més usuals esmentats pel professorat (freqüència relativa superior al 10%)



Font: Elaboració pròpia.

Cal destacar com a mitjana que la principal resposta és l'aula d'acollida, que afirmen tenir en el centre on treballen un 35% del professorat. Aquest percentatge és del 51,4% en municipis de 50 a 10.000 habitants i del 27,8% en municipis de menys de 50.000.

Un 23,6% del professorat ofereix atenció individualitzada, o bé en petit grup, a l'alumnat immigrant, per tal de millorar el seu procés d'aprenentatge. Així ho afirma gairebé una quarta part del professorat. Aquesta és una mesura que es pren en termes iguals en centres públics o privats, així com de primària o de secundària, i sigui quina sigui la formació del professorat en immigració o els seus anys de docència o d'experiència amb població immigrant.

La tercera resposta educativa més freqüent —que dona un 14% del professorat— és intentar implicar els pares i mares, reunir-s'hi, donar-los informació del funcionament de l'escola i de com poden ajudar el seu fill o filla en el procés d'aprenentatge. Aquesta iniciativa és més gran entre el professorat de primària (un 19%) que entre el de secundària (un 8%).

En quart lloc, per respondre als problemes econòmics que tenen moltes de les famílies immigrants, se'ls orienta cap a les beques o subvencions que hi ha, o bé la mateixa escola els cedeix material ja sigui demanant-lo a alumnes de cursos anteriors, fent-ne fotocòpies, etc. Així ho afirma una mitjana del 13,5% del professorat (18% a primària i 8% a secundària).

El professorat amb més de vint anys de docència (un 19%) i amb més de deu anys d'experiència amb alumnat immigrant (un 23%) és el que recorre en major mesura a la recerca de recursos de l'escola o externs per pal·liar els problemes econòmics de les famílies immigrants que es manifesten en l'escolarització dels seus fills i filles.

Una altra de les respostes que dona el professorat (un 11%) consisteix a dur a terme mesures d'adaptació curricular, per tal de facilitar el procés d'aprenentatge de l'alumnat immigrant. L'adaptació curricular és més freqüent en la secundària que en la primària: la diferència en termes percentuals és del 20% al 4%.

El professorat (un 10,6%) recorre al treball amb valors (respecte, interculturalitat...) per fer front a alguns dels problemes anteriorment esmentats: manca de relació entre els estudiants immigrants i els estudiants no immigrants, racisme o discriminacions. Aquesta és una mesura que es pren en termes iguals en centres públics o privats, així com de primària o de secundària, i sigui quina sigui la formació del professorat en immigració o els seus anys de docència o d'experiència amb població immigrant.

També es fan grups de reforç per a alumnat immigrant, com afirma un 10,6% del professorat. En aquest cas tampoc no s'estableix cap associació estadísticament significativa amb les variables independents.

COMENTARIS ALS RESULTATS

Els elements fonamentals del procés d'ensenyament-aprenentatge habitualment s'identifiquen amb el professorat, els estudiants i el mètode de treball. Les opinions del professorat expressades en el qüestionari poden ser contrastades i han de ser-ho amb evidències i amb les opinions d'altres participants o intervinents en el fet educatiu que es recullen en el mateix estudi.

El context de l'ensenyament-aprenentatge, per al professorat, afavoreix bastant la integració i interacció de l'alumnat immigrant. Aquesta afirmació es vincula a una situació normalitzada en aspectes d'interacció i participació a l'aula i a la consideració que l'avaluació té en compte la situació de l'alumnat immigrant.

Però no es pot parlar de normalitat quan la majoria del professorat (72%) no incorpora continguts d'altres cultures en les seves assignatures, no promou (74%) activitats específiques per als alumnes immigrants i un 55% no practica la tutoria individual o grupal específica per a aquest col·lectiu.

Podem pensar que una situació normalitzada podria prescindir d'algunes d'aquestes últimes qüestions. Però aquest no és el cas, si considerem que un 56% del professorat

no es creu tenir les competències professionals adients i, el que és més preocupant, un 31% considera que té poques o gens responsabilitats en l'atenció de l'alumnat immigrant.

El professorat també considera normalitzada la relació entre l'alumnat. Assenyalen, contradictòriament, que un 25% de l'alumnat no immigrant té poques relacions amb l'immigrant i que aquest percentatge augmenta al 59% fora de l'escola (i un 12% mai no hi té relació). Aquesta situació, i el fet que el professorat detecti actituds de superioritat respecte als immigrants, pot explicar l'assignació que es fa que un 24% de l'alumnat té una percepció de discriminació elevada o molt elevada.

El context aula, s'afirma, afavoreix bastant o molt la inclusió d'alumnes immigrants. No obstant això, cal plantejar les raons per les quals es diu que hi ha un 15% d'alumnat no integrat a l'aula.

A les raons d'estereotips socials i culturals existents, la manca d'experiència del professorat per tractar la diversitat o altres de tipus extern, cal incorporar la manca d'espais que promoguin la diversitat, tant pel que fa a aspectes físics (decoració, assignació d'aules...) com humans (tipologia del professorat, grau de concentració dels immigrants...) i metodològics (sistema d'agrupament dels alumnes, cultura de la diversitat...).

Els centres educatius són actius i estan predisposats per compensar les desigualtats dels estudiants. L'èxit del tractament depèn molt del treball en grup del professorat i de la seva experiència respecte d'aquest tema. De totes maneres, crida l'atenció el fet que en més del 30% dels centres no hi ha polítiques i compromisos explícits davant les necessitats educatives dels estudiants immigrants, que el 78% del professorat es considera amb poca o nul·la formació, i que la decoració del centre presenti per al 16% alguns trets discriminatoris.

Hi ha una alta coincidència (85%) a reclamar una implicació més gran del sistema educatiu en els processos d'acollida dels estudiants immigrants. S'esmenta l'existència de poca o nul·la normativa (58%), la necessitat que hi hagi més suport (39%) i que s'avaluïn els plans d'actuació (28%). Sense menysprear la necessitat que hi hagi més

implicació, el retret del professorat al sistema no es justifica, si considerem que un 58% afirma tenir un grau de coneixement nul o baix del que es fa.

Crida també l'atenció que les relacions amb els agents de la comunitat educativa pròxima per promoure activitats per a famílies d'immigrants són poques o nul·les (62%), si tenim en compte que res no impedeix dur a terme una gestió més activa per part del professorat en aquesta direcció.

Les diferències que hi ha entre el professorat dels centres públics i privats, referents a més continguts interculturals en les assignatures, més formació del professorat i més relacions amb agents de la comunitat a favor de la segona tipologia de centres, pot vincular-se a l'existència d'un context amb menys alumnes immigrants, però no cal descartar l'existència de polítiques institucionals més clares i estables, i el desenvolupament d'una formació interna més focalitzada.

Les diferències entre el professorat de primària i de secundària tenen a veure, sens dubte, amb el model organitzatiu i la formació del professorat. El context aula és més estable (en persones, professorat i matèries) i el model organitzatiu permet mantenir un contacte més intensiu de l'alumnat amb el professorat, que considera, així mateix, que té més formació per tractar les minories ètniques i les situacions de coerció i/o discriminatòries. Aquesta afirmació està en concordança amb les dades analitzades, que mostren que el professorat de primària afavoreix en major mesura la inclusió de l'estudiantat immigrant a les seves classes.

Segurament, la característica més destacable dels centres de primària és la seva mida respecte als de secundària. Això els fa més "familiars", cosa que afavoreix les relacions personals i la resolució funcional dels conflictes. Curiosament, és també en els municipis de mida més petita on la interacció professorat-estudiantat és més positiva envers l'alumnat immigrant.

Els anys de docència activa i d'experiència amb immigrants marquen diferències a l'hora d'abordar els temes d'atenció a aquest alumnes. Com es deia, el professorat amb més de vint anys mostra més seguretat i coneixement de les aportacions del

sistema educatiu, segurament per la seva experiència i anys de vinculació al sistema; mentre que el més jove mostra l'adquirit amb la formació inicial, que sembla eficient en aquest aspecte.

Finalment, cal remarcar que la formació desenvolupada fins al moment no marca diferències en les respostes referides al context aula, centre i sistema i, com es deia, és més la voluntat de formar-se el que les genera. Cal assenyalar, no obstant això, que sí que varien en positiu les respostes del professorat als processos de l'ensenyament-aprenentatge en funció de les hores de formació específica rebuda en alumnat immigrant.

El principal problema que es produeix amb l'alumnat immigrant és la comunicació, per falta de comprensió de l'idioma. Tal com es reflecteix més endavant, l'aula d'acollida és la principal resposta educativa als problemes d'escolarització dels alumnes immigrants. Malgrat tot, es mantenen dèficits de comprensió idiomàtica, que mostren que l'acció de l'aula d'acollida fins ara no ha resolt completament el problema.

Un altre aspecte que cal considerar és el fet que el professorat sense formació específica en alumnat immigrant (menys de cinc hores) és el que expressa en major mesura el fet que l'alumnat immigrant té un nivell educatiu més baix. D'això se'n pot derivar que o bé el professorat amb més formació té més eines per adaptar-se a la diversitat de nivells d'aprenentatge o bé no creu que l'alumnat immigrant tingui un nivell educatiu més baix, o almenys no d'una manera tant problemàtica.

La formació d'agrupacions per origen o l'existència de situacions d'aïllament entre l'alumnat immigrant, manifestada pel 28,4% del professorat, és un fet preocupant, i més si consideren que aquesta situació augmenta en l'àmbit extraescolar. L'existència de diferències culturals, a les quals no es pot extraure el professorat, o la dificultat de contactar i d'establir una bona comunicació amb les famílies són també situacions que no afavoreixen que el problema disminueixi.

Els percentatges de resposta obtinguts en centres públics i privats indiquen que possiblement els problemes econòmics de les famílies immigrants són un problema més freqüent en centres privats. El motiu podria ser el nombre més gran de despeses que

comporta assistir a un centre privat. No obstant això, aquestes afirmacions són només hipòtesis que caldria contrastar.

Les respostes educatives que reconeix el professorat que se solen donar als problemes més usuals que es produeixen amb el col·lectiu d'estudiants immigrants són molt diverses. La majoria tenen com a objectiu millorar el procés d'aprenentatge de l'alumnat immigrant, encara que també es presenten accions dirigides a millorar la interacció entre l'alumnat immigrant i no immigrant.

L'aula d'acollida és reconeguda com una resposta del sistema, que pot ajudar al procés d'integració si facilita la incorporació ràpida i efectiva dels escolars al seu grup de referència. No obstant això, pot convertir-se en un mecanisme de marginació si es considera un espai per als "retards acadèmics" o es perd l'orientació "envers" l'estudiant.

Les adaptacions curriculars, el treball en valors, els grups de reforç, les ajudes econòmiques o altres accions són també alternatives conegudes, però de les qual no tenim prou informació sobre com es combinen i en quin grau real s'apliquen als centres educatius.

Crida l'atenció la poca importància que el professorat dóna a la implicació de les famílies, sobretot en el procés d'adaptació de l'estudiant a la nova realitat escolar.

Per últim, també destaquen algunes respostes relacionades amb el baix nivell d'implicació amb els problemes i les alternatives que s'ofereixen, sobretot si ens situen en el context de centres i professors que haurien d'estar més conscienciats amb el problema curricular i social dels immigrants. Si les respostes del professorat dels centres que tenen més del 15% d'immigrants són les que s'han recollit i responen a la sinceritat, què passaria si s'ampliés la mostra a professors que no tenen una alta matrícula d'alumnat immigrant.

ALGUNS REPTES DE FUTUR

Millorar la resposta educativa amb alumnes immigrants no pot aïllar-se de les respostes que es puguin donar en l'àmbit familiar, social, cultural o econòmic. De fet, estem convençuts que un abordatge global, encara que no garanteix l'efectivitat en tots els casos, millora les probabilitats de respondre als problemes existents.

De totes maneres, som conscients que en aquest escrit únicament tenen sentit les propostes directament educatives, però també assenyalem que no poden ser les estrictament vinculades al professorat. La seva actuació no millorarà sense que es canviïn altres elements vinculats i condicionants de la seva actuació, com poden ser el marc curricular, les formes d'organització de l'alumnat, les relacions amb l'entorn i el seguiment de les actuacions, entre d'altres.

Respecte d'això, s'apunten algunes propostes per al debat classificades d'acord amb els àmbits de la recerca presentada.

L'ensenyament-aprenentatge

- És important potenciar equips docents reduïts (un professor imparteix diverses matèries) i coordinats en aules amb una forta presència d'alumnes d'origen immigrant. Cal que el tutor tingui molta presència a l'aula que tutoritza.
- En l'ensenyament mitjà, el manteniment de grups permanents, la rotació del professorat i la cultura de segmentació curricular predominant limiten molt les possibilitats de diversificar el currículum.
- Cal promoure sistemes de programació que potenciïn les competències sobre els continguts, impulsin les activitats transversals en el currículum i que utilitzin, alhora, metodologies respectuoses amb la diversitat.
- Des de la metodologia com a primer referent cal reforçar la llengua, però també els aspectes emocionals, els culturals (concepte d'autonomia que tenen, idea de responsabilitat...), els socials (treball cooperatiu) i els subjectius (com se senten, què interpreten).

- Cal proporcionar propostes que ajudin el professorat a aprofundir en continguts i activitats, en la tutoria grupal i individual, amb alumnes immigrants.
- Cal impulsar la creació i difusió de materials de referència que serveixin com a recursos als professors, per tal que puguin planificar programes d'atenció a la diversitat. Així mateix, cal avaluar els materials que hi ha, sobretot des del punt de vista etnocèntric i monocultural.
- Cal promoure més la incorporació de les TIC en el currículum, i orientar-les també a l'atenció de les minories.

Els agents

- L'àmbit escolar reproduceix determinades realitats i diferències socials i culturals. S'ha de treballar per reduir-les, de manera que s'afavoreixi l'acceptació de les diferències culturals, es fomenti l'intercanvi i la flexibilitat, i s'entengui que són les persones les que es relacionen com a portadors d'un bagatge cultural.
- La construcció de les expectatives sobre l'èxit en els estudis és un tema social, històric i cultural (no ètnic). Per tant, la intervenció educativa hauria de reconèixer per igual les expectatives de l'alumne, de les famílies i del context, i hauria de relacionar-les adequadament amb els agents socials i culturals corresponents, i d'establir programes no uniformadors i no estandarditzats, per tal d'evitar limitacions de temps.
- Cal promoure projectes compartits que permetin expressions culturals diferents. El treball cooperatiu permet i potencia, per exemple, la relació fora de l'àmbit escolar i, per tant, la comunicació cultural. També els plans d'entorn poden facilitar contactes en el cas dels adolescents.
- Cal promoure les accions dels professors que permetin i garanteixin la interacció i relació entre els alumnes dins i fora de l'escola. Particularment, en la secundària es fa necessari abordar l'ús dels espais informals i potenciar, respecte d'això, la formació del professorat.
- Cal mantenir els crèdits variables, els crèdits de síntesi, els projectes de treball i les actuacions de comunitat, perquè afavoreixen els processos d'integració i disminueixen els problemes que l'acompanyen.

El context aula

- Cal prioritzar i vetllar per combinar la distribució individual i col·lectiva de l'alumnat en l'àmbit de l'aula, tenint en compte la importància que tenen les mesures estructurals. En la secundària, ha de ser una estructura natural, en què la mateixa distribució ha de garantir la comunicació, el suport i l'acolliment, elements que no han de dependre únicament de la voluntat de cada alumne.
- L'espai normatiu ha de ser un espai integral i global, i no s'ha d'orientar únicament des del vessant acadèmic i curricular. Des d'un sentit horitzontal, cal que els alumnes construeixin i participin en el disseny i l'elaboració de les normes, de manera que l'aparell normatiu es vinculi a la vida quotidiana.
- Cal establir patrons de models davant la interacció entre iguals i entre docents i alumnes d'origen immigrant. En funció d'aquests patrons, cal dissenyar també mecanismes de suport i orientació. Així, i depenent dels objectius, el professor s'ofereix com a vehicle de proximitat i mediació entre l'alumne i la resta de companys.
- Per facilitar la integració dels alumnes, els professors han d'aprendre a treballar amb les diferències i les semblances, al mateix temps que han de treballar més en grup.
- La tutoria grupal ha de ser l'espai per parlar sobre la interacció entre els alumnes, i ha d'oferir eines i activitats per treballar aquestes qüestions. No obstant això, el seguiment individual de l'alumne s'ha de fer en espais de tutoria individual.

El context centre

- És fonamental la coordinació sistemàtica i permanent de tots els professionals que intervenen en el procés educatiu de l'alumnat nouvingut. Cal un espai i un temps que formi part de la distribució horària dels centres.
- L'aula d'acollida, nom que caldria revisar, hauria de reformular els seus plantejaments metodològics, de manera que promogui una obertura més gran a l'entorn i que no se centri exclusivament en els aspectes de llenguatge.
- Davant la relació entre aula d'acollida i aula ordinària, caldria treballar per establir una continuïtat, en funció de la tipologia d'aquests espais, que ajudi a aconseguir una correspondència.

- És important fomentar la formació permanent del professorat, en el context d'itineraris formatius, que doni resposta a totes les necessitats de canvi que planteja l'atenció als immigrants en les escoles. Aquesta formació hauria de situar-se en els centres i hauria de quedar vinculada al projecte institucional d'atenció a la diversitat.

El context sistema

- S'ha d'obrir el centre escolar a persones de la comunitat; per exemple, incorporant docents prejubilats o persones de les diferents cultures, de manera que es doti d'una estructura professional que garanteixi l'atenció en aspectes bàsics com l'aprenentatge de la nostra llengua o l'aprofundiment en la diversitat cultural des d'una dimensió de socialització i no únicament acadèmica.
- Cal adaptar la normativa a les especificitats dels alumnes de nova incorporació; pensar quina és l'edat social dels alumnes o els aspectes culturals, com per exemple, com es viu l'adolescència.
- La dotació dels recursos humans dels centres des de l'òptica de la seva optimització, coordinació, cooperativitat i treball en xarxa, s'ha de racionalitzar.
- Els sistemes de selecció i contractació haurien de permetre diversificar els sistemes de contractació del professorat, tant per les feines que s'han de fer com pels moments i espais de realització.
- És important fomentar l'intercanvi d'experiències entre els professionals, de manera que es generi un espai de bones pràctiques.
- Es fa necessari ampliar els recursos en funció de necessitats específiques: més d'un professor en les aules d'acollida, traductors, mediadors culturals, etc.
- Cal supervisar els professors i centres per garantir els principis d'igualtat i equitat.

Totes o la majoria de les actuacions assenyalades haurien de formar part de plans institucionals del sistema i/o dels centres, que es duen a terme i es gestionen col·laborativament i que s'avaluen periòdicament tant internament com externament.

Bibliografia

BESALÚ, X. (2004). "La formación inicial en Interculturalidad". A JORDAN i altres (2004), *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: La Catarata.

BESALÚ, X.; CLIMENT, T. (2004). *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrat*. Barcelona: Editorial Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

BONAL, X.; ESSOMBA, M. A. i altres (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Editorial Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

CARBONELL, F. (coord.) (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Editorial Editorial Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

CARBONELL, J.; SIMÓ, N. TORT, A. (2005). *Magrebies en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate*. Vic: Eumo-Octaedro.

COMAS, M. (2003). *També catalans. Fills i filles de famílies immigrades a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

CONTEH, J. (2003). *Succeeding in diversity. Culture, language and learning in primary classrooms*. Londres: Trentham Books Lm.

DIVERSOS AUTORS (2000a). *Atención a la diversidad. Claves para la innovación educativa*. Barcelona: Graó.

DIVERSOS AUTORS (2000b). *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Barcelona: Graó.

DIVERSOS AUTORS (2001, última edició 2005). *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad. Claves para la innovación educativa*. Barcelona: Graó.

EURYDICE (2005). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Brussel·les: Direcció General d'Educació i Cultura, Comissió Europea.

FULLANA, J.; BESALÚ, X.; VILA, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG.

FUSTER SOBREPÈRE, C. (2004). *La volta a l'escola en vuitanta mons. Diari d'un mestre de la diversitat*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

GAIRÍN, J. (coord.) i altres (2007). *La interacció docent-discent en contextos escolars amb forta presència d'alumnat de família immigrada*. AGAUR, Departament d'Innovació, Universitats i Empresa. Memòria del projecte.

GARCÍA E. (2002). *Student Cultural diversity. Understanding and meeting the challenge*. Boston: Houghton Mifflin.

GARRETA, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.

JIMÉNEZ, C.; MALGESINA, G. (2002). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Paidós.

JORDAN i altres (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: La Catarata.

LORENZO, M. i altres (1999). *Organización y dirección de instituciones en contextos multiculturales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

MONTÓN, M. J. (2003). *L'acolliment de l'alumnat d'incorporació tardana*. Barcelona: Graó.

PUJOLÁS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Eumo-Octaedro.

SIPAN, A. i altres (2001). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Saragossa: Mira Editores.

SUAREZ-OROZCO (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.

TORRABADILLA, L.; TEJERO, E. (2005). *Pioneres i pioners. Trajectòries biogràfiques de filles i fills de famílies immigrades a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània, Fundació Jaume Bofill i Caixa Sabadell.

UNAMUNO, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad cultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.

15 La síndrome d'esgotament professional i el professorat a Catalunya¹

Jordi Longás Mayayo

1. L'article és fruit del treball interdisciplinari d'estudi de la síndrome d'esgotament docent o *burnout* que han dirigit Jordi Riera, Lluís Botella i Montserrat Castelló, i del que formen part com a investigadors Victòria Fernández-Puig, Sergi Corbella i Tary Gómez (FPCEE Blanquerna – URL).

PRESENTACIÓ I JUSTIFICACIÓ DE L'ESTUDI

En els darrers anys la síndrome d'esgotament professional o *burnout* —coneguda col·loquialment com “estar cremat”— ha estat d'actualitat en el món docent. L'aparició, principalment en premsa no especialitzada, d'articles i referències al malestar dels docents ha contribuït en bona mesura a conformar progressivament en l'imaginari social la percepció que la professió docent és una professió amb un alt risc psicològic. L'afirmació no és gratuïta si tenim en compte l'estudi qualitatiu realitzat per Botella i altres (2007) en què s'analitzen els missatges emesos en els mitjans de comunicació al voltant de la salut psicosocial dels docents. El citat estudi confirma que els cinc processos discursius bàsics utilitzats en referència amb la síndrome d'esgotament professional per part dels mitjans són la simplificació en tractar un fenomen complex, el sensacionalisme epidèmic, l'atribució gratuïta de causes, els costos econòmics i laborals que se'n deriven, i la retòrica reivindicativa. Podem afirmar que sense manegar dades contrastades del fenomen, la informació que de manera generalitzada rep la societat sobre el benestar psicològic dels mestres i professors és de tipus catastrofista i sembla abocar gran part dels professionals de l'educació a un destí inevitablement fatal.

En qualsevol cas, i prescindint per un moment de la consistència d'aquesta percepció, és necessari reconèixer la sensibilitat present en la nostra societat pel benestar psicològic i per conèixer els efectes nocius sobre la salut psíquica que es deriven de l'exercici pro-

fessional. Així ho evidencia la Llei 31/1995, de prevenció de riscos laborals, que inclou com a risc laboral els riscos psicosocials i la necessitat de prevenir-los amb la finalitat de millorar la qualitat de vida dels treballadors i de reduir els accidents laborals i l'absentisme laboral, o l'existència des de l'any 1999 de jurisprudència del Tribunal Suprem en què es reconeix la síndrome d'esgotament o *burnout* com a accident laboral.

Per això, el primer problema que cal resoldre en relació amb els riscos psicosocials és conèixer quina n'és la incidència real. I el cert és que des de la mateixa confusió que genera l'ús de conceptes com *estrès*, *depressió*, *malestar*, *esgotament professional*, etc., fins al ball de xifres que hi ha al voltant seu, es fa difícil afirmar taxativament si els nostres docents estan molt o poc "cremats". Segons un estudi de Comissions Obreres publicat l'any 2000, el 25% dels 600.000 docents de primària i secundària causen baixa per malalties laborals (afeccions respiratòries, afeccions relacionades amb la veu, lesions musculoesquelètiques i alteracions psicològiques) i el nombre de baixes per trastorns de tipus psicològic arriba al 3% del total (Argós, 2000). Un estudi més recent presentat en les III Jornadas Confederales del sindicat STE celebrades l'any 2003 (Europa Press, 2003) afirmava que el 61% dels docents de primària i el 39% dels docents de secundària havien causat baixa per malaltia en el darrer curs, amb una mitjana de 29,4 dies per baixa. D'aquestes baixes, s'estima que el 35,7% són degudes a infeccions de tipus respiratori, un 11% es deuen a trastorns de tipus psicològic i el 4,4% a problemes foniàtrics. Altres estudis a Espanya indiquen que entre el 3 i el 4% dels docents pateixen esgotament professional greu i que fins al 40% dels docents presenten una simptomatologia lleu (Fernández i altres, 1992; Manassero, 1996). Aquest percentatge de patir esgotament professional de forma lleu —síntomes de risc sense veure's afectada severament la capacitat laboral— varia en altres autors entre el 25% dels docents (Bullón, 2001) i el 40% en mestres de primària (Cordeiro, 2001), però dóna en qualsevol puntuació de l'interval uns valors de risc importants que cal considerar.

En qualsevol cas, el fet de no disposar d'estudis suficients per afirmar categòricament quina és la incidència real de la síndrome d'esgotament professional en la docència a Catalunya, i encara menys per conèixer l'evolució en el nombre de baixes que provoca, justifica plenament aquest treball. Concretament, amb dades recents, l'article vol donar resposta a diverses qüestions d'interès entorn de la satisfacció-insatisfacció dels

docents a Catalunya, la seva relació amb la qualitat de l'educació i, molt especialment, l'estreta relació entre les pràctiques i cultures organitzatives, i el grau d'esgotament professional.

En l'article es presenten dades obtingudes en la recerca sobre la síndrome d'esgotament professional a l'escola concertada a Catalunya, realitzat per la FPCEE Blanquerna gràcies al suport rebut de Prevenció Risc Escolar S.L., Asepeyo i Catalana Occident. L'estudi forma part d'una recerca més àmplia i encara en curs sobre la síndrome d'esgotament, iniciada l'any 2001, i que implica la col·laboració dels grups de recerca sobre Constructivisme i Processos Discursius, Construcció del Coneixement Estratègic i PSITIC (Grup de Recerca en Pedagogia Social i TIC), com a mostra clara que, des de la nostra perspectiva, conèixer millor la incidència i les característiques de la síndrome d'esgotament en la docència necessita un tractament obertament interdisciplinari.

SÍNDROME D'ESGOTAMENT PROFESSIONAL EN LA DOCÈNCIA

Les psicopatologies laborals tenen un acusat caràcter idiosincràtic i, a la vegada, els components interpersonals i contextuals són de gran importància. Per aquests motius es fa difícil descriure-les a partir de símptomes, la qual cosa comporta que sigui igualment difícil establir els límits clars entre les diferents possibles alteracions psicològiques d'origen laboral. FETE-UGT (2004) cita l'estrès laboral crònic, la síndrome d'esgotament professional i l'assetjament psicològic (*mobbing*) com les psicopatologies més reconegudes en l'àmbit laboral docent. Descartant l'assetjament psicològic, clarament diferenciat de les altres alteracions pel fet que es tracta de les conseqüències derivades de l'assetjament per part d'alguna persona de l'organització, la relació entre estrès i esgotament professional sembla evident. De fet, seguint Barth (1997), l'evolució típica de moltes persones afectades mostra un recorregut que s'inicia amb estrès, passa a consolidar-se com a esgotament professional i, en alguns casos, deriva en quadres depressius. Tot i així, la manifestació de la síndrome d'esgotament professional no sempre està precedida per l'estat d'estrès, com s'explicarà més endavant. Amb l'objectiu de diferenciar-los de la síndrome d'esgotament professional, presentarem primer de forma breu que s'entén per estrès i per depressió, els dos extrems d'un hipotètic

itinerari estàndard d'agreuament psicopatològic. A continuació explicarem amb més detall què és i com es manifesta la síndrome d'esgotament professional o *burnout*.

De manera genèrica, l'estrès s'entén com un procés psicofisiològic que es desencadena per una situació determinada que provoca un desequilibri significatiu entre la demanda que experimenta un subjecte i els recursos adaptatius de què disposa. Selye (1956) va plantejar dues formes d'estrès, una generadora d'una activació positiva capaç de desvetllar el millor potencial de cada persona, que anomenà *eutrès*, i una altra de signe contrari, anomenada *distrès*, resultat de sentir-se sobrepasat per les demandes i que es tradueix en sensacions corporals, sentiments i pensaments que generen malviure. És per això que aquest estrès crònic negatiu es considera la principal porta d'entrada cap a la situació d'esgotament professional.

La depressió es considera una patologia psiquiàtrica i pot ser originada per factors biològics, psicològics o socials, i hi és determinant la vivència subjectiva de la persona que la pateix. La depressió es defineix com un estat de tristesa i angoixa excessiva que es manifesta sovint sense un motiu específic clar. Suposa una alteració de l'afectivitat (emocions, sentiments i estat d'ànim) d'una intensitat anormal i desproporcionada a la situació "real" que es viu o al suposat motiu que l'origina i acostuma a ser de llarga durada. Sovint està acompanyada de desesperança vital i incapacitat per fer res o per mantenir les relacions personals (Monedero, 1973). Tal com es veurà a continuació, un estat d'esgotament avançat pot manifestar-se en un trastorn depressiu. Ara bé, no totes les depressions estan originades per un procés d'esgotament professional, atès que són molts els factors que poden originar-la.

El terme de desgast professional, *burnout*, o síndrome d'*estar cremat* va sorgir l'any 1973 quan el Dr. Freudenberger el va utilitzar per definir el procés de deteriorament psicològic que patia el personal sanitari d'un centre d'atenció a persones marginades. L'origen del terme es deu a la novel·la de Graham Greene *A Burn Out Case*, publicada l'any 1961, en què es narra la història d'un arquitecte turmentat espiritualment que decideix abandonar la seva professió i retirar-se a la selva africana. En els anys setanta el terme va començar a utilitzar-se en la literatura especialitzada en estrès laboral, i es va comprovar que incidia preferentment en les professions assistencials en general.

Cristina Maslach (1979) va fer operatiu el terme i dissenyà un qüestionari per mesurar el nivell d'esgotament professional—el *Maslach Burnout Inventory*— que ha esdevingut l'instrument més àmpliament reconegut per la comunitat científica i el més utilitzat en les recerques entorn de la síndrome d'esgotament professional en diferents països i contextos professionals.

El *burnout* o esgotament professional es defineix com a síndrome per distrès interpersonal crònic en l'exercici laboral i es caracteritza per sentiments de fatiga, desànim, despersonalització i autoeficàcia reduïda, vinculat a situacions cròniques de demandes viscudes com a excessives en l'àmbit laboral (Kahill, 1988). Que sigui una síndrome vol dir que es tracta d'un quadre simptomàtic i no d'una malaltia definida. Seguint Maslach i altres (2001), es pot afirmar que els professionals més afectats són els que treballen en professions d'ajuda, en els àmbits sanitaris, educatius i de serveis socials. Aquest risc comparativament més elevat s'explica per la necessitat comuna, associada als esmentats rols professionals, d'establir vincles personals basats en la confiança i el reconeixement de l'autoritat del professional. Haver de mostrar o inhibir les emocions, i mostrar-se empàtic de forma sistemàtica són exigències susceptibles de generar fatiga de tipus emocional, que és la més associada amb l'esgotament professional. Sembla que justament la frustració generada per la incapacitat d'establir satisfactòriament aquest vincle estaria en l'origen de molts processos d'esgotament professional. Per aquesta raó es parla de distrès interpersonal, diferent dels distrès crònic que generarien altres exigències laborals de tipus menys personal.

Maslach (1979, 1999), des d'una perspectiva psicosocial de gran interès per les seves implicacions en la prevenció de la síndrome, considera que l'estat psicològic d'esgotament professional es caracteritza fonamentalment per tres dimensions, referides sempre a la relació entre l'individu i l'àmbit laboral:

- a) Esgotament emocional: sensació de cansament, fatiga i buidor. La persona està gastada, sense energia ni recursos emocionals, i no pot donar més de sí.
- b) Despersonalització: adopció d'una actitud de distanciament, cinisme i enduriment emocional, amb tendència a considerar o percebre les persones com a objectes insensibles. Apareix una notable pèrdua de la capacitat de contacte interpersonal, insensibilitat i falta d'empatia envers els altres.

- c) Avaluació negativa dels resultats o realitzacions professionals pròpies: el professional sent que la seva competència es redueix i es percep cada vegada més ineficaç i inútil. L'autoestima minva progressivament i com a conseqüència es limita cada vegada més la capacitat per desenvolupar amb èxit el rol professional. Aquest sentiment d'insatisfacció i infelicitat amb el propi rendiment laboral es pot estendre també als àmbits de la vida privada.

El fet de considerar l'esgotament professional exclusivament una psicopatologia laboral es deu al fet que sempre està associat a la vivència per part de la persona que el pateix d'estar sotmesa a unes exigències laborals excessives a les quals no pot fer front. Aquesta vivència, sense considerar ara les situacions en què les càrregues de treball puguin ser valorades objectivament com a excessives, és del tot personal, com demostra el fet que amb condicions equivalents només alguns individus desenvolupen la síndrome d'esgotament professional. Farber (1983) afirma amb contundència que el *burnout* és una síndrome relacionada amb la feina. Segons aquest autor, “sorgeix per la percepció del subjecte d'una discrepància entre els esforços realitzats i allò aconseguit, i es caracteritza per un esgotament emocional, falta d'energia, distanciament i cinisme envers els destinataris, sentiments d'incompetència, deteriorament de l'autoconcepte professional, actituds de rebuig envers la feina, i per altres diversos símptomes psicològics, com irritabilitat, ansietat, tristesa i baixa autoestima.”

Una simptomatologia més detallada i completa es recull al quadre 1 on es presenten els resultats d'observar quines són les manifestacions més comunes que apareixen en les persones que pateixen la síndrome d'esgotament professional. Aquesta simptomatologia no es dona de manera simultània, ni es manifesta íntegrament en una sola persona, això explica que es recullin aquí alguns símptomes aparentment contradictoris entre sí. Aquesta constatació ens remet, una vegada més, al caràcter subjectiu i idiosincràtic de la síndrome d'esgotament professional, i és la combinació de diferents símptomes dels descrits el que genera un quadre preocupant i/o predictiu de patir esgotament professional.

Quadre 1.**Simptomatologia característica de la síndrome d'esgotament professional o *burnout***

Síntomes físics	Síntomes conductuals
<ul style="list-style-type: none"> • Fatiga crònica • Cefalees tensionals • Vulnerabilitat a malalties infeccioses (refredats, gripes, etc.) • Trastorns de la son • Mal d'esquena i altres trastorns musculars • Trastorns cardiovasculars, gastrointestinals, dermatològics, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Absentisme laboral • Increment en el consum d'alcohol, cafeïna i/o tabac • Consum d'altres substàncies addictives • Alteracions de la conducta alimentària
Síntomes emocionals	Síntomes en relacions interpersonals
<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment d'autoeficàcia reduït • Frustració • Insatisfacció • Depressió • Ansietat 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment de fracàs, d'angoixa • Por, sentiment de culpa i d'inadequació • Apatia, tristesa, pessimisme • Irritabilitat, ràbia i hostilitat • Insatisfacció • Estats depressius i/o d'ansietat • Aïllament social • Actituds negatives cap a un mateix i els altres • Compromís professional reduït • Distanciament emocional i despersonalització
Rendiment laboral	Síntomes existencials
<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment d'avorriment i/o monotonia • Manca d'entusiasme • Dificultats de concentració • Disminució de productivitat i qualitat • Sentiment d'autoeficàcia reduït • Frustració 	<ul style="list-style-type: none"> • Qüestionament freqüent del sentit de la feina o la professió • Actitud de desencant o cinisme respecte de l'activitat laboral • Autovaloració professional (i sovint personal) d'incompetència

Font: Elaboració pròpia a partir de Schwab i altres (1986), Schaufeli i altres (1993) i Rudow (1995).

METODOLOGIA DE LA RECERCA

La recerca que es presenta cerca conèixer l'impacte de l'esgotament professional docent en els centres concertats de Catalunya i estudiar-ne empíricament la relació amb els factors vinculats al context professional del docent. L'estudi parteix d'un disseny transversal quantitatiu descriptiu, realitzat mitjançant l'anàlisi de les dades recollides en un qüestionari de resposta múltiple.

Les dades van ser recollides l'any 2003, sobre una mostra de 1.362 docents de quaranta centres educatius concertats de Catalunya (1.360 qüestionaris vàlids). Es va fer un primer mostreig per conglomerats de seixanta centres i es va sol·licitar la seva col·laboració posant com a condició que responguessin tots els docents del claustre per tal d'analitzar el factor organització. En els quaranta centres de la mostra que van col·laborar (vint de Barcelona, dos de Lleida i divuitde comarques) es van obtenir mitjanes de resposta superiors al 90% dels claustres, a excepció de tres centres. El 80% dels centres que van participar tenen claustres compostos entre trenta i seixanta docents. El 70% dels centres, com és característic de l'escola concertada, imparteixen els nivells d'infantil, primària i secundària.

L'instrument utilitzat ha estat un qüestionari format per cent cinquanta ítems agrupats en les parts següents: *a*) instrument de mesura de l'esgotament professional; *b*) qüestionari sobre factors relacionats amb el context del docent (aula, centre, entorn); *c*) qüestionari sobre l'exercici de la docència (satisfacció, gestió de la docència, formació professional i recursos); *d*) qüestionari sobre factors psicològics (autoeficàcia i distorsions cognitives), i *e*) dades sociodemogràfiques.

Concretament, aquest estudi es basa principalment en la utilització dels qüestionaris descrits a continuació:

- Maslach Burnout Inventory (MBI): qüestionari de vint-i-dos ítems d'escala Likert, traducció espanyola (Álvarez i Fernández, 1991) amb respostes en escala d'intensitat, com aconsella Calvete i Villa (1999). Mesura les tres dimensions de la síndrome.
- Qüestionari sobre factors contextuais: qüestionari elaborat específicament per a la recerca que consta de trenta-quatre ítems d'escala Likert agrupats en quatre factors: aula, centre escolar (subfactor 1: direcció-gestió, i subfactor 2: estil educatiu) i context sociocultural.
- Dades sociodemogràfiques: inclou 21 ítems de resposta múltiple per recollir la informació personal i professional més rellevant en relació amb variables recollides en la literatura (gènere, edat, sexe, situació familiar, anys d'exercici, nivell impartit, hores de classe, nombre d'alumnes, càrrecs, hores de dedicació, tipus de formació, activitats complementàries, hàbits de salut i valoracions de les condicions laborals).

També, però, fem referència en algun moment als resultats obtinguts mitjançant el qüestionari sobre l'exercici de la docència (vint-i-cinc ítems per valorar la satisfacció docent, la gestió de la docència, la formació docent i els recursos professionals) i el qüestionari sobre factors psicològics (vint-i-un ítems per valorar les distorsions cognitives i l'autoeficàcia percebuda) desenvolupats en la recerca, atès que ens permetran tant analitzar la complexitat de la síndrome d'esgotament com la valoració dels factors que cal considerar dins les polítiques de prevenció.

Les dades han estat analitzades amb el paquet estadístic SPSS, i s'han fet anàlisis descriptives de la mostra, de l'MBI i del qüestionari, a més d'anàlisis inferencials dels resultats en relació amb la síndrome d'esgotament professional, amb les dades sociodemogràfiques i la síndrome d'esgotament, als factors contextuals i la síndrome d'esgotament (distribució de freqüències, correlacions i anàlisi de regressions).

La recerca segueix en curs, d'un banda, triangulant els resultats més concluints mitjançant metodologia qualitativa (entrevistes en profunditat i reunió de grup o *focus group*) i, de l'altra, a l'espera d'ampliar la mostra objecte d'estudi als centres públics. Els resultats més destacats de l'estudi obtinguts fins a l'actualitat es presenten a continuació.

LA SÍNDROME D'ESGOTAMENT PROFESSIONAL EN ELS CENTRES CONCERTATS DE CATALUNYA

Característiques de la mostra

La mostra està integrada per un 69% de dones i un 31% d'homes. El 49,7% de la mostra treballa a infantil i/o primària, el 50,3% restant ho fa en els nivells de secundària obligatòria o postobligatòria.

Els grups d'edats dels subjectes de la mostra es distribueix de la manera següent: 22% menors o igual a trenta anys, 37% entre trenta-un i quaranta anys, 24% entre quaranta-un i cinquanta anys, i 15% amb cinquanta-un anys o més. En relació amb els

anys d'experiència docent la mostra es distribueix de la manera següent: el 39,5% dels enquestats porta entre un i deu anys en la docència, el 30,6% porta entre onze i vint anys de professió docent, i el 29,8% fa més de vint-i-un anys que és docent.

Resultats de l'MBI i distribució per dimensions

Els resultats del qüestionari MBI per a les tres dimensions (taula 1) són els següents:

- Esgotament emocional: puntuació mitjana de 22,5. Valor màxim 53 i mínim 9. (Es considera esgotament baix <22, mitjà entre 22 i 31, i alt > 31).
- Despersonalització: puntuació mitjana de 9. Valor màxim 21 i mínim 5. (Es considera despersonalització baixa <7, mitjana entre 7 i 13, i alta > 13).
- Realització (eficàcia) professional: puntuació mitjana de 35. Valor màxim 48 i mínim 13. (Es considera realització alta >35, mitjana entre 30 i 35, baixa <30).

Taula 1.

Dades psicomètriques de l'MBI en la mostra

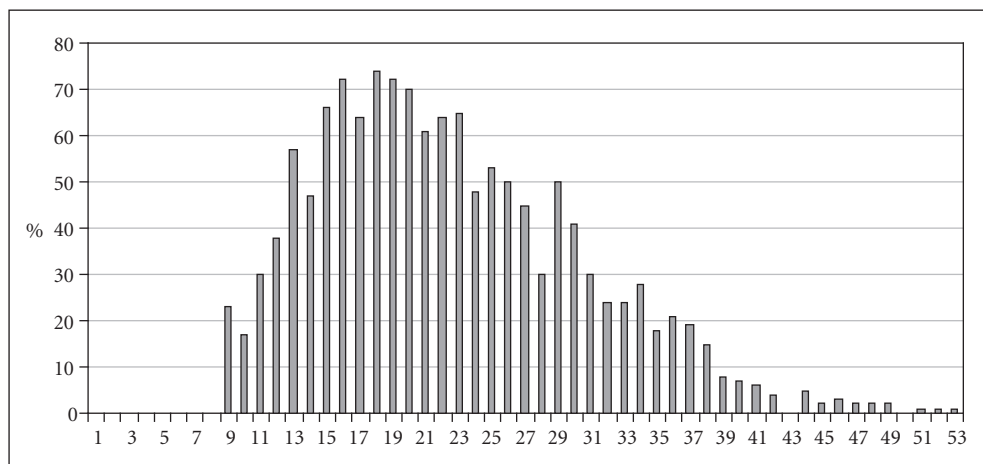
Escala	M	SD	Rang	Desv. típica	Simetria	Curtosi
Esgotament emocional	22,5	8,0	9-53	7,99	0,662	0,152
Despersonalització	9,0	3,3	5-21	3,29	0,866	0,399
Realització professional	35,3	4,8	13-48	4,79	-0,395	0,798

Font: Elaboració pròpia.

La distribució de les freqüències de les puntuacions directes es comenten a continuació. S'observa que l'esgotament emocional (gràfic 1) té una distribució força normal i es desplaça cap als valors de nivell baix. La dimensió despersonalització (gràfic 2) està molt decantada cap als valors baixos. La realització professional (gràfic 3) té una distribució força normal, situada entre els valors mitjans i alts.

Gràfic 1.

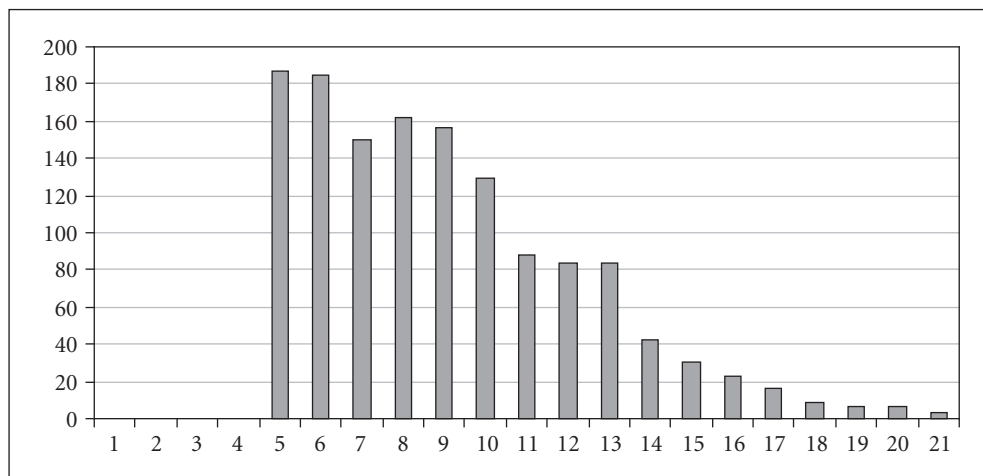
Distribució de freqüències de la dimensió esgotament emocional (MBI)



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 2.

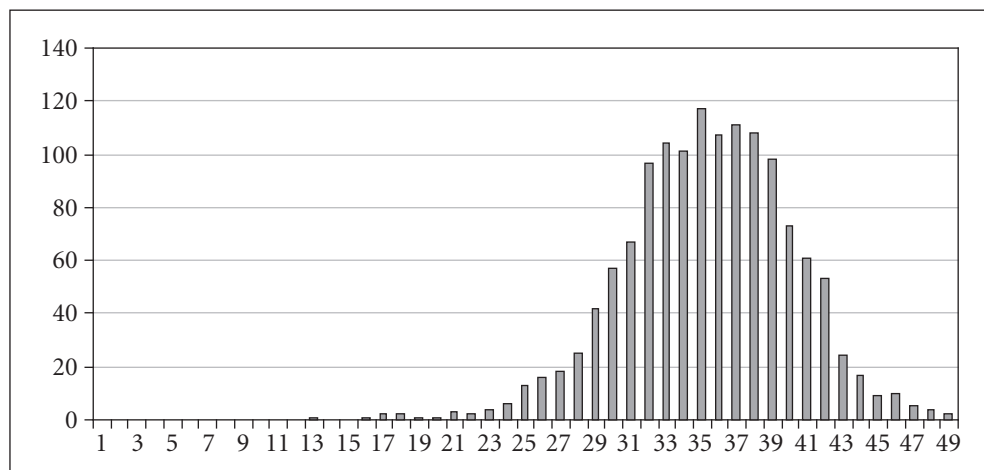
Distribució de freqüències de la dimensió despersonalització (MBI)



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 3.

Distribució de freqüències de la dimensió realització professional (MBI)



Font: Elaboració pròpia.

Si es prenen en consideració els intervals fixats per a la correcció de l'MBI a partir dels nivells alt, moderat i baix, s'observa que en els nivells de risc hi ha un 14,2% de docents amb esgotament emocional alt, el 9,9% de docents de la mostra presenta alta despersonalització i un 10,1% dels docents presenten baixos nivells de realització —vinculada a l'autopercepció d'eficàcia professional— i per tant estan en situació de risc.

Taula 2.

Distribució de freqüències segons els nivells de risc d'esgotament professional

Nivell de risc	Esgotament emocional	Despersonalització	Realització professional
Baix	691 (50,8%)	372 (27,3%)	680 (50%)
Mitjà o moderat	476 (35%)	853 (62,7%)	543 (39,9%)
Alt	193 (14,2%)	135 (9,9%)	137 (10,1%)

Font: Elaboració pròpia.

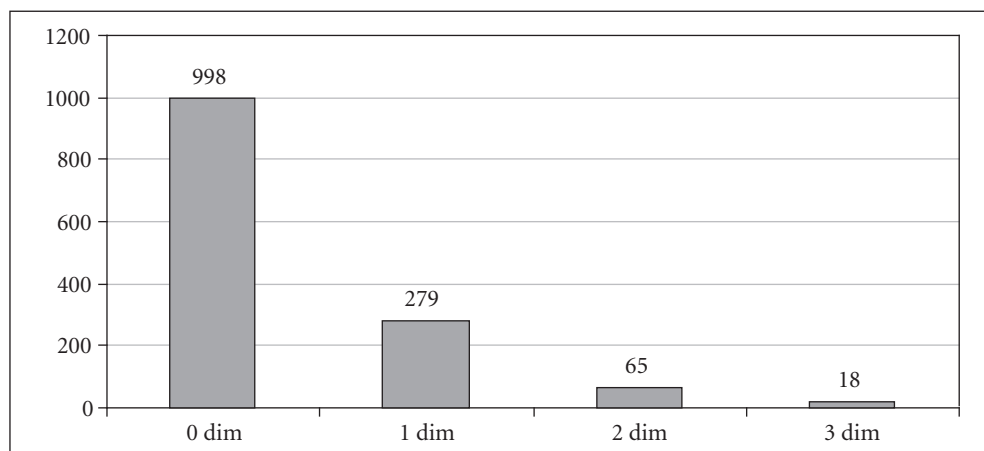
Incidència i “nivells” d'esgotament professional

La literatura especialitzada no especifica la forma de determinar els nivells de gravetat de la síndrome d'esgotament professional. El caràcter idiosincràtic de la síndrome, per més que amb manifestacions comunes, determina que en cada persona la síndrome d'esgotament evolucioni en ritme i intensitats diversos, essent justament l'estat de salut de cada persona l'única mesura possible per valorar el grau real d'afectació. Si bé es freqüent que la dimensió afectada en primer lloc sigui l'esgotament emocional, per passar a continuació cap a la disminució de la realització personal en la feina i desembocar en l'enduriment de sentiments i distanciament en les relacions personals (despersonalització), també es donen itineraris diferents o fins i tot deteriorament simultani en les tres dimensions. Al respecte, alguns autors expliquen que la variable gènere presenta manifestacions diferents d'esgotament professional, en el cas dels homes hi ha més incidència en la despersonalització i en el cas de les dones en l'esgotament (Maslach i altres, 2001; Manassero i altres, 2001), cosa que també es comprova en el nostre estudi. Però el problema que ens plantejem ara, més que corroborar en la mostra estudiada allò que diversos experts han descrit, és determinar la incidència real de l'esgotament professional en el col·lectiu objecte d'estudi i aproximar-nos a la valoració empírica de la seva gravetat. Per fer-ho s'ha optat per calcular el número de subjectes que puntuen amb nivells de risc alt en una, dues o les tres dimensions del MBI que defineixen la síndrome d'esgotament professional.

L'anàlisi de la distribució de freqüències absolutes dels grups de subjectes en funció del nombre de dimensions amb nivells alts de risc d'esgotament professional (gràfic 4) informen que 73,4 % dels subjectes de la mostra no presenten nivells alts de risc en cap de les dimensions avaluades amb el qüestionari MBI. Per contra, un 26,6 % de la mostra puntua en 1 o més dimensions, essent aquest percentatge el que hem de considerar en situació d'estar patint la síndrome d'esgotament professional en graus diferents. Si el 20,5 % dels docents puntua en una dimensió i ja és susceptible de considerar-se en situació d'esgotament professional (moderat), especialment cal considerar el 6,1 % dels docents de la mostra que puntua amb nivells alts, ja que un 4,6 % dels subjectes tenen dues dimensions amb valoracions de risc i un 1,3 % dels subjectes estan en situació que podem predir com a veritablement greu si atenem els resultats avaluats.

Gràfic 4.

Distribució dels subjectes segons el nombre de dimensions (MBI) amb nivells de risc alts



Font: Elaboració pròpia.

Anàlisi de la influència dels factors sociodemogràfics

La literatura explica a bastament la influència de determinades variables sociodemogràfiques sobre el risc d'esgotament professional. Destaquem aquelles que en el nostre estudi han demostrat tenir una influència significativa.²

En relació amb el gènere, les dones tenen un risc 1,68 vegades superior als homes de patir esgotament emocional, mentre que tenen pràcticament la meitat (0,52) del risc dels homes de patir despersonalització.

.....
 2. Hem utilitzat el càlcul de les regressions logístiques en relació amb la presència d'un alt grau de risc en alguna de les dimensions de l'MBI per discriminar quines variables sociodemogràfiques tenen influència de manera diferenciada sobre la síndrome d'esgotament professional. Per economitzar espai i no distreure l'objectiu principal de l'article, presentem tan sols els resultats més rellevants, obtinguts mitjançant el càlcul de l'índex Odd-Ràtio amb un grau de significació superior a $p < 0,05$, seguint el treball de Fernández (2004b).

En relació amb els anys de professió, els docents amb més de quinze anys de professió tenen tres vegades més risc de patir esgotament professional (2,3 entre onze i quinze anys; 3,2 entre setze i vint-i-cinc anys; 3 amb més de vint-i-sis anys). No hi variacions significatives per a les altres dimensions de la síndrome d'esgotament.

En relació amb les diferències entre nivells educatius, no hi ha diferències significatives en esgotament professional, però sí en les altres dimensions. El professorat de secundària té 2,9 vegades més risc de patir despersonalització i 2,0 vegades més de tenir baixa realització personal mitjançant la feina.

Quant al nombre d'alumnes per aula, els resultats són controvertits, atès que hi incideixen altres variables, com el nombre de grups, nivells educatius, etc. que impedeixen, segons la mostra estudiada, extreure conclusions més enllà d'afirmar allò que porta implícit el mateix concepte d'esgotament professional —*resposta a la vivència de demandes laborals excessives*—, atès que amb l'increment del nombre d'alumnes el risc d'esgotament emocional i de despersonalització augmenta.

Finalment, les persones amb estudis vinculats a ciències de l'educació (magisteri, pedagogia, psicopedagogia) tenen un risc 1,9 vegades inferior de patir la síndrome d'esgotament professional enfront de les persones que com a màxim tenen el CAP com a formació pedagògica.

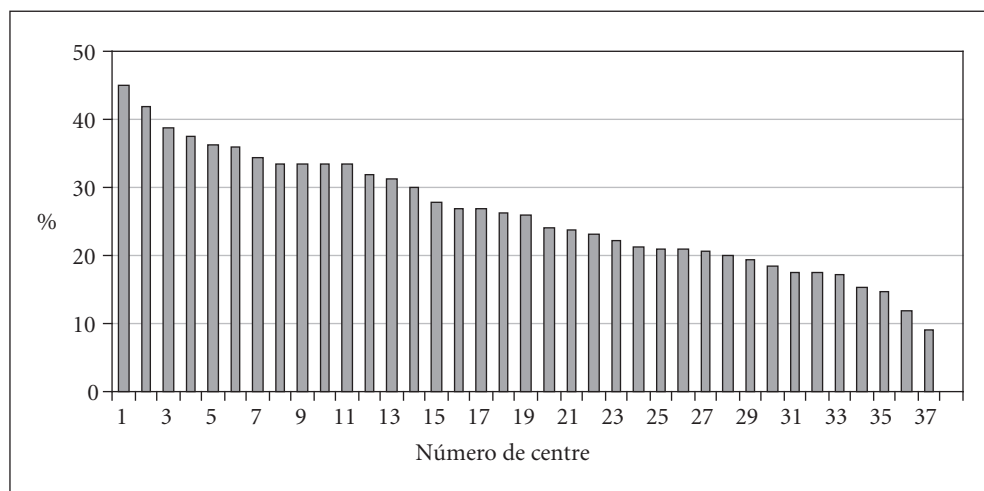
Distribució de la síndrome d'esgotament per centres

Es presenta ara l'anàlisi de la distribució desigual per centres del nombre de subjectes amb una o més dimensions de l'MBI amb nivell de risc alt. Si bé hem dit que el 26,6% de subjectes del total de la mostra tenen risc de patir la síndrome d'esgotament professional, quan s'analitza aquesta distribució per centres es constata que la mitjana de docents amb risc de cada claustre és del 25,5%, amb un rang que varia des del 0,0% del centre amb menor risc fins a l'extrem màxim del 44,9% de risc en relació amb el total de docents del claustre (gràfic 5).³

3. En l'estudi, dels quaranta centres de la mostra se n'han eliminat dos per disposar de dades de menys del 70% dels subjectes dels claustres respectius.

Gràfic 5.

Percentatge de docents del total del claustre amb una dimensió o més d'esgotament professional en situació de risc



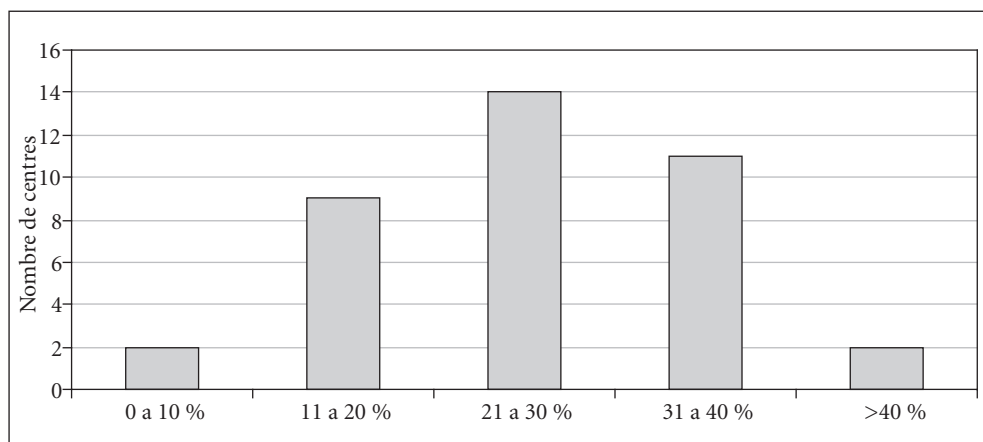
Font: Elaboració pròpia.

L'agrupació per centres dels percentatges de docents del total del claustre que tenen una dimensió o més del qüestionari MBI puntuades amb valors d'alt risc (gràfic 6) ens mostra l'existència d'onze centres amb valors iguals o inferiors al 20% i tretze centres amb valors superiors al 30%. En els extrems trobem dos centres amb situació de risc nul i dos centres amb el 40% del claustre afectat pel risc d'esgotament professional. L'anàlisi de la tipologia de centre en relació amb variables de tipus sociodemogràfic (nivells, línies, nombre de docents, etc.) no mostra en la recerca cap correlació prou significativa.

Els importants graus d'afectació, segons les dades aportades per l'MBI, ens indueixen a fer algunes apreciacions. Les dades es van obtenir al final de trimestre, conscients que és justament en aquests períodes quan els nivells d'estrès en els docents augmenten i es poden obtenir, amb l'objectiu d'analitzar la síndrome d'esgotament professional, els resultats amb un contrast més elevat. Entenent el caràcter dinàmic de la síndrome i la possibilitat de transitar puntualment per alts nivells de risc en alguna de les dimen-

Gràfic 6.

Distribució dels centres en funció del percentatge de docents del total del claustre amb una dimensió o més d'esgotament professional en situació de risc

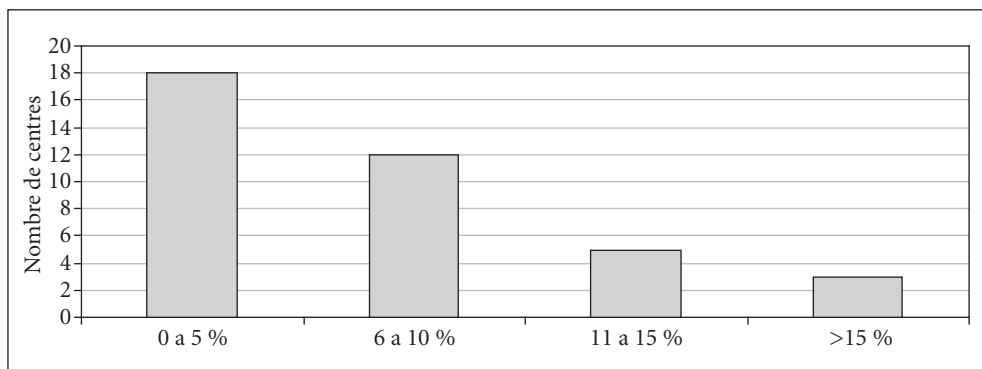


Font: Elaboració pròpia.

sions —principalment l'esgotament emocional— s'ha fet una anàlisi de l'impacte de la síndrome d'esgotament en els claustres de cada centre restringit als subjectes que puntuen amb alts nivells de risc en dues o tres dimensions del qüestionari. Imposant aquest criteri es guanya consistència a l'hora d'asseverar l'impacte de la síndrome en cada centre, entès com una vivència menys transitòria i segurament més profunda i, fins i tot, crònica. Així, podem afirmar que el total de subjectes amb dues o tres dimensions són vuitanta-tres (6,1% de la mostra) i el seu impacte en els centres es manifesta de manera molt més reveladora (gràfic 7). Davant la necessitat de no crear alarma social, aquesta aproximació al risc de patir la síndrome d'esgotament professional prenent el centre docent com a unitat d'anàlisi ens permet afirmar que en el 47% dels centres de la mostra analitzada la síndrome es manifesta de manera contrastada en un màxim del 5% del claustre. Particularment, en el 31,5% del total de centres no apareix cap subjecte amb dues dimensions o més de l'MBI amb nivells de risc. En l'altre extrem destaquem que el 21% dels centres de la mostra tenen una afectació significativa en més del 10% del seu claustre.

Gràfic 7.

Distribució dels centres en funció del percentatge de docents del total del claustre amb dues dimensions o més de la síndrome d'esgotament professional en situació de risc



Font: Elaboració pròpia.

La síndrome d'esgotament professional com a fenomen multifactorial

Tot i no ser l'objectiu principal d'aquest article, sembla interessant recollir breument les correlacions obtingudes en el conjunt de la recerca, tal com va ser plantejada pel grup d'investigació, perquè demostren la complexitat de la síndrome d'esgotament professional i permeten presentar una primera redimensió de les responsabilitats individuals i col·lectives que en matèria de prevenció se'n deriven. En la taula 3 es presenten les correlacions⁴ existents entre totes les variables definides en l'estudi, sense incloure les sociodemogràfiques per tal de centrar-nos en les hipòtesis de la recerca. En conseqüència, podem afirmar el caràcter clarament multifactorial de la síndrome

4. L'anàlisi de les correlacions s'ha fet mitjançant el càlcul del coeficient de Pearson. Per a una mostra de 1.360 subjectes, i tenint com a referent les recerques en el camp de la psicologia, per a $p < 0,05$ estimem rellevants els valors del coeficient de correlació de Pearson entre 0,3 i 0,5; amb alta correlació, els valors entre 0,5 i 0,7, i amb una correlació molt forta, els valors superiors a 0,7.

d'esgotament professional. En la seva manifestació, factors sociodemogràfics a banda, cal considerar almenys la hipotètica equació formada pels factors de personalitat —*com soc com a persona*—, els factors inherents a la manera d'exercir la docència —*com soc com a docent*— i els factors derivats del context docent —*com és la meua classe, la meua escola i l'entorn sociocultural*— atès que totes les correlacions són estadísticament significatives i hi ha tretze correlacions que són rellevants.

Taula 3.

Correlacions (coeficient de Pearson) entre les variables de personalitat, docència i context docent i les dimensions de l'MBI

	Esgotament emocional	Despersonalització	Realització personal
Autoeficàcia	-0,221	-0,166	0,465
Distorsions cognitives	0,376	0,227	-0,227
Satisfacció de la docència	-0,504	-0,344	0,443
Gestió de la docència	-0,321	-0,356	0,478
Formació docent	-0,185	-0,212	0,399
Recursos professionals	-0,331	-0,184	0,291
Direcció i gestió	-0,378	-0,261	0,252
Estil educatiu	-0,257	-0,233	0,275
Aula	-0,212	-0,328	0,467
Context sociocultural	-0,309	-0,255	0,204

Font: Elaboració pròpia.

Una anàlisi més detallada ens permet constatar el següent:

- A més autoeficàcia, l'esgotament emocional i la despersonalització és lleugerament menor. Sí que cal destacar que la realització personal augmenta significativament amb l'autoeficàcia percebuda.
- Les distorsions cognitives són un factor de personalitat que incideix directament sobre l'esgotament emocional i de manera menys important amb els altres factors de la síndrome d'esgotament.
- La baixa satisfacció en l'exercici de la docència té una relació rellevant amb l'increment de l'esgotament professional docent, de manera que es pot afirmar que a més satisfacció menys esgotament emocional i més realització personal.

- La gestió de l'activitat docent, allò que també podríem definir com la gestió de l'aula, correlaciona de manera rellevant amb totes les dimensions de l'MBI, cosa que indica que una bona gestió de l'aula és totalment preventiva davant la síndrome d'esgotament.
- La formació docent incideix de manera positiva en l'increment de la realització personal del docent.
- En l'àmbit de l'organització i la gestió, la correlació rellevant amb l'esgotament emocional indica la influència d'una mala organització en l'augment de l'esgotament emocional. Tot i tenir correlacions estadísticament significatives amb les altres dimensions, les correlacions no mostren tanta contundència, com succeeix també amb el factor estil educatiu que caracteritza el centre escolar on el docent desenvolupa la seva feina.
- Les característiques favorables a l'aprenentatge que presenten els grups d'alumnes i la qualitat de la relació establerta a l'aula influeixen en una major o menor despersonalització i, de manera rellevant, en l'increment de la realització personal.
- El context sociocultural apareix com una variable amb correlació rellevant i de signe negatiu amb l'esgotament emocional del docent. Els contextos "difícils" són causa d'increment de l'esgotament emocional.

Davant el caràcter multifactorial de la síndrome d'esgotament professional sembla impossible determinar l'existència d'un factor causal que l'expliqui. Tot apunta al fet que la combinació de factors és la que pot derivar en la manifestació més o menys severa de la síndrome, però a efectes d'intervenció, per tal de prevenir-lo, sí que interessa fer certes distincions. Així, malgrat la importància dels factors individuals de personalitat, aquests factors no poden ser objectiu de prevenció preferent des de la perspectiva global del sistema educatiu, més enllà del que seria disposar de suports a la persona. Sí que es pot, en canvi, incidir en una millor capacitació dels docents per tal que siguin més capaços de resoldre les necessitats canviants que han de satisfer al llarg del seu exercici professional, i resulta interessant que des de la perspectiva de la salut laboral surti reforçada la necessitat de millorar la formació inicial i contínua. De totes maneres, els altres factors analitzats que tenen a veure amb l'entorn del docent són els més rellevants si es consideren les responsabilitats de prevenció que tenen les institucions segons el marc legislatiu actual. En l'apartat següent ens proposem analitzar-los amb una mica més de deteniment.

Esgotament professional, cultura docent i organització escolar

L'entorn docent l'hem definit, sistèmicament, com l'aula on desenvolupa la seva docència, el centre educatiu on treballa i la tipologia de famílies d'on provenen els seus alumnes i que responen a determinades característiques socioculturals. En la interrelació d'aquests factors amb el docent, el centre —l'organització escolar— pot tenir bàsicament dues grans funcions en relació amb l'esgotament professional. D'una banda, l'organització pot ser generadora directa d'estrès i d'insatisfacció —en relació amb el complex concepte de *clima* (Bolívar, 2000; Martín Bris, 2000)— i, d'altra banda, l'organització pot tenir un paper protector i potenciador del docent i el seu desenvolupament professional (Imbernón, 1994; Sarramona i altres, 1998) —en la línia de les propostes de l'escola que aprèn (Gairín, 1998; Bolívar, 2000; Armengol, 2001). Si, com es desprèn de la recerca, l'antídot principal de la síndrome d'esgotament professional és la satisfacció, ens preguntem quin model d'organització escolar pot ser generador de satisfacció professional i d'una identitat professional sòlida, no subjecta a les anades i tornades de la quotidianitat.

Vistos els resultats de l'estudi, la pregunta no és retòrica, fruit de l'interès per defensar models pedagògics que només existeixen en la teoria. Tal com hem destacat anteriorment (gràfics 6 i 7), la desigual distribució de la síndrome d'esgotament en els centres de la mostra, no subjecta a les variables sociodemogràfiques, apunta cap a la importància de les característiques de l'organització —potser allò que anomenem *cultura organitzativa*— en relació amb els nivells d'esgotament. Assumir les dificultats com a realitats fàctiques que ens guanyen terreny —les *demandes excessives*— o com a reptes professionals, per exemple, no depèn de com és la realitat en ella mateixa, sinó de l'actitud personal i professional i, també, de la concepció i/o epistemologia que de manera més o menys implícita sustenta l'acció docent. S'entén, doncs, que una professió com la docent, marcada per una clara tradició individualista que impregna tant la formació com la manera de resoldre els problemes, pugui veure's influïda molt positivament quan es desenvolupa en un context organitzatiu impregnat pel diàleg, el treball en equip, la planificació sistemàtica, la reflexió conjunta, l'assumpció de metes col·lectives o la reconstrucció contínua dels significats que orienten l'acció educativa. En cas que sigui així, en l'estudi realitzat trobaríem una explicació al per què en els

centres amb entorns socioculturals amb més carències no sempre es manifesta més la síndrome d'esgotament en els seus docents i, a l'inrevés, per què en els entorns socioculturals més favorables apareixen nombrosos centres amb alts nivells d'esgotament professional.

Donada la inexistència d'un model ideal d'organització escolar prou contrastat o consensuat, es va optar per treballar un qüestionari que permetés reconèixer la percepció dels docents en relació amb la presència de determinats atributs i característiques organitzatives de l'escola que serien pròpies de l'escola que aprèn, aquella que es converteix en "text" escrit per a la mateixa comunitat educativa (Gairín, 1998) i que segons la hipòtesi de partida havia de ser més saludable justament per la seva capacitat de protegir i promoure el desenvolupament professional dels seus docents. En aquestes escoles els docents han deixat de considerar l'organització com una cosa secundària (de suport o continent a allò important que és el programa docent), per tenir una posició activa en què les metes de l'organització estan definides, hi ha una consciència col·lectiva que genera compromisos més enllà de l'aula o l'individu, i és possible l'aprenentatge, fruit de la reflexió i la solució de problemes conjuntament. Per això, una vegada revisada la literatura més recent entorn d'aquestes propostes que donen el protagonisme als centres com a organitzacions culturals (Gairín, 1996; Santos Guerra, 2000; Bolívar, 2000; Armengol, 2001, entre d'altres) i del contrast mitjançant reunions de grup amb experts d'organització escolar i docents en actiu, es va confeccionar el qüestionari que després d'haver-ne fet el pilotatge i la validació estadística corresponents reconeix els factors següents que han correlacionat significativament amb les diferents dimensions de la síndrome d'esgotament professional (taula 3).

- a) Direcció, organització i gestió: recull les característiques de l'organització indicatives d'una cultura professional centrada en la capacitat per generar implicació i compromisos, així com per adaptar-se o mostrar predisposició davant el canvi. En concret, els subfactors que el defineixen són els següents:
- Gestió i coordinació: indicadors que determinen la definició i l'assoliment eficaç dels objectius, incloses la revisió, les formes de participació, la distribució dels recursos i, en definitiva, les maneres que té l'organització de racionalitzar els seus esforços.

- Direcció i lideratge: indicadors del tipus de lideratge, donada la influència reconeguda sobre la cultura organitzativa i l'orientació d'un centre educatiu.
 - Equip docent: indicadors per conèixer la fortalesa de l'equip humà i la seva influència sobre el desenvolupament de l'activitat docent.
- b) Estil i/o opcions educatives: recull l'orientació educativa o de projecte educatiu en sentit ampli, aquells aspectes que es deriven d'opcions pedagògiques de fons, de tipus epistemològic, que unifiquen a cada institució educativa i que, en bona part, són modeladores de les decisions organitzatives i pràctiques docents.
- Convivència i orientació: opcions i pràctiques escolars orientades a aconseguir un bon clima de convivència i col·laboració entre alumnes i docents.
 - Gestió curricular: pràctiques afavoridores de la innovació, que se centren principalment en l'obertura a l'entorn, la flexibilitat curricular i organitzativa, i la formació del professorat contextualitzada.

Així mateix, es tenen en compte els factors de context següents, no propis del centre però que també el condicionen:

- c) Microcontext aula: recull la valoració del clima creat a l'aula, considerant la relació positiva amb els alumnes, l'existència de vincles d'afecte, l'orientació a l'aprenentatge i la percepció de la valoració positiva del docent per part dels alumnes.
- d) Context sociocultural: agrupa indicadors que avaluen la valoració de la relació establerta amb els pares dels alumnes, el tipus de valors en relació amb l'educació presents a l'entorn i la percepció del valor de la tasca docent.

Partint de l'existència de correlació entre tots els factors contextuais que afecten el docent i totes les dimensions de la síndrome d'esgotament, s'ha volgut valorar amb més cura quina és la influència de la cultura i l'organització escolar, tal com l'hem definida, i els altres nivells del context, com són l'aula i l'entorn social.⁵ Els resultats

5. A aquest efecte s'han analitzat les regressions lineals múltiples mitjançant el coeficient R quadrat, considerant alhora les variables sociodemogràfiques i els factors de context, per tal d'identificar factors amb relació causal amb les variables dependents.

(taula 4) indiquen que quasi el 20% de l'esgotament emocional depèn dels factors contextuals, amb gran incidència dels models d'organització. La despersonalització es relaciona causalment de manera directa en un 16% amb l'aula, la direcció i la gestió i el tipus de context sociocultural, tot i que aquest darrer hi té un valor més petit. La realització personal s'explica en un 24% pel tipus de relació i clima establert a l'aula i els factors d'organització relatius a la direcció, coordinació i gestió.

En els nostres estudis destaca la no-aparició de les variables sociodemogràfiques —d'altra banda, clàssiques en la literatura sobre la síndrome d'esgotament professional o *burnout*— com a factors determinants de causalitat.

Taula 4.

Anàlisi de les regressions lineals múltiples entre els factors contextuals i les dimensions de l'MBI

	Model *	R quadrat	R quadrat revisat	Error típic de l'estimació
Esgotament emocional	1 Direcció i gestió	0,143	0,142	0,82296
	2 Context sociocultural	0,184	0,183	0,80301
	3 Microcontext aula	0,193	0,191	0,79896
	4 Estil educatiu	0,196	0,193	0,79799
Despersonalització	1 Microcontext aula	0,108	0,107	0,62254
	2 Direcció i gestió	0,147	0,146	0,60894
	3 Context sociocultural	0,163	0,161	0,60344
Realització personal	1 Microcontext aula	0,218	0,218	0,52931
	2 Direcció i gestió	0,244	0,243	0,52078

Nota: * Amb criteri de probabilitat d'F per entrar $\leq 0,050$ i probabilitat d'F per sortir ≥ 100 .

Font: Elaboració pròpia.

Finalment, ens hem interrogat sobre la incidència indirecta que pot tenir l'escola com a organització en la millora de la satisfacció docent i la prevenció de la síndrome d'esgotament. En aquest sentit, entenem que la capacitat de millorar la prevenció de la síndrome des dels centres pot passar, a més de reduint factors d'estrès i donant suport a l'exercici de la docència, per potenciar una cultura que afavoreixi el desenvolupament professional dels seus mestres i professors. Les dades obtingudes ens permeten, respecte d'això, valorar les correlacions que s'estableixen entre els diferents factors

o variables independents. En concret, donades les correlacions rellevants que hem obtingut entre els factors inherents a la docència —*satisfacció amb la docència, gestió pròpia de la docència, utilitat i validesa de la formació i recursos professionals de què es disposa*— i les tres dimensions de l'MBI (taula 3), hem volgut explorar les correlacions que hi ha entre els factors (i subfactors) d'organització i els factors docents. Els resultats obtinguts (taula 5), a banda d'obrir més vies per a la recerca, permeten reconèixer la consistència de la relació establerta entre la cultura professional de l'organització on cada docent exerceix i es desenvolupa professionalment i les competències pròpies de cada subjecte.

Dels resultats obtinguts destaca el fet que totes les correlacions tenen significativitat estadística.⁶ El bon clima a l'aula —la qualitat de la relació dins l'aula entre docent i discent— mostra valors rellevants en relació amb la formació (la seva utilitat i aplicabilitat) i amb la satisfacció amb la docència que es fa. A més té correspondència directa amb la gestió de la docència o la capacitat del docent per gestionar l'aula i l'activitat d'ensenyament-aprenentatge.

El subfactor convivència i orientació, que valora les iniciatives per afavorir el bon clima i potenciar l'acció tutorial i orientadora del centre, també té una correlació rellevant amb la gestió de la docència. L'altre factor que correlaciona amb rellevància amb la gestió de la docència és el context sociocultural. Es podria inferir que un context social que accepta i dóna suport a la tasca docent i una organització de centre que té cura explícita del clima d'acollida, la convivència i l'atenció personalitzada dels alumnes afavoreixen una bona gestió de la docència i de les interaccions que es produeixen en les aules.

Destaquen per damunt de la resta les correlacions molt altes que s'estableixen entre els factors i subfactors contextuals propis de l'organització del centre educatiu —i el projecte educatiu que el caracteritza— i els recursos professionals de què disposa el docent per fer front a les necessitats professionals. Els resultats apunten cap a la

6. Amb això es reforça la hipotètica interconnexió que hi ha entre les variables independents i que ja es manifestava amb claredat en les correlacions establertes amb les variables dependents o factors de l'MBI.

relació intrínseca entre el desenvolupament de la competència professional del docent i l'establiment d'una cultura organitzacional ajustada al paradigma de l'escola que aprèn.

Taula 5.

Correlacions (coeficient de Pearson) entre les variables de docència i context docent

	Formació	Satisfacció docència	Gestió docència	Recursos professionals
Gestió i coordinació	0,267	0,264	0,187	0,564
Direcció i lideratge	0,176	0,264	0,184	0,535
Equip docent	0,190	0,216	0,166	0,491
F1: organització	0,242	0,286	0,206	0,608
Convivència i orientació	0,227	0,269	0,305	0,451
Gestió curricular	0,262	0,189	0,173	0,522
F2: estil educatiu	0,279	0,260	0,271	0,555
F3: microcontext aula	0,384	0,352	0,638	0,277
F4: context sociocultural	0,185	0,259	0,347	0,360

Font: Elaboració pròpia.

CONCLUSIONS I PROPOSTES

La revisió teòrica —la distribució àmplia i diversa en la mostra estudiada de la manifestació de risc en les tres dimensions de l'MBI així ho corroboraria— ens indica que qualsevol docent està exposat a la síndrome d'esgotament professional. Si bé entenem que determinades persones poden ser més vulnerables i determinats entorns comporten més risc, no es pot confirmar un únic factor com a predictiu o causant de la síndrome. Entenem que el model desenvolupat pel grup investigador basat en la interacció dels tres grans factors que s'investiguen en la recerca —personalitat, docència, organització i context— explica les múltiples casuístiques possibles. A falta de seguir aprofundint en la investigació, sembla que docents amb factors de personalitat vulnerables, que treballen en centres que donen bon suport professional i/o en contextos favorables a l'aprenentatge, no desenvoluparan la síndrome. Tanmateix, els docents que treballen en contextos socioculturals difícils tampoc no desenvolupen sempre la síndrome d'es-

gotament, segurament perquè la funció “protectora” del centre educatiu, a més de la seva solvència, redueix molt el risc de “cremar-se”. Sabem que en contextos —socials i organitzatius— molt adversos moltes persones generen respostes de resiliència. En aquest casos extrems es posa de manifest la validesa de l'equació plantejada, en la mesura en què determinades característiques de la personalitat són generadores d'aquest tipus de resposta positiva.

La combinació dels factors esmentats explicaria també en part la complexitat de la síndrome d'esgotament professional des de la perspectiva de la seva manifestació. Els diversos graus en què es manifesta, la simptomatologia complexa i generalment d'aparició lenta i progressiva són característics dels processos d'esgotament professional i són justament les característiques que poden emmascarar el risc pel fet que indueixen a menystenir-les per part dels subjectes que comencen a patir la síndrome. Possiblement aquesta característica de la síndrome com a fenomen sigil·lós podria tenir correlació amb el fet que la màxima prevalença està en docents amb més de deu a quinze anys de professió, i en franges d'edat properes i superiors als quaranta anys.

Els resultats obtinguts sobre una mostra àmplia de docents que imparteixen docència en centres concertats dins el sistema educatiu a Catalunya posen de manifest la importància de la síndrome d'esgotament professional en termes absoluts i també en termes relatius. El fet d'haver aconseguit recollir dades de quasi la totalitat dels claustres dona fiabilitat a aquesta afirmació, per més que el 10 % de docents que no han contestat respon tant a persones amb dedicacions parcials o itinerants com a persones amb baixa laboral. Tot i desconèixer l'efecte d'aquestes baixes sobre l'estimació de l'impacte de la síndrome d'esgotament per claustres, constatem que la suma de l'1,3% de subjectes que puntuen amb nivells de risc en les tres dimensions de l'MBI que defineixen la síndrome i el 4,6% que tenen alt risc en dues dimensions coincideix força amb els valors resultants d'altres recerques fetes en el país —a les quals ens hem referit en la presentació de l'article— i mereixen el qualificatiu de preocupants. Les xifres potser són inferiors als resultats que es podrien esperar, almenys si els referents són l'opinió publicada en els mitjans de comunicació i potser estesa informalment entre els mateixos professionals docents, però des de la perspectiva de la salut pública i de la prevenció dels riscos laborals ha de ser considerada molt rellevant.

El 26,6% de docents que en el moment de recollir les dades mostren almenys una dimensió de l'MBI amb valors de risc (inclou els esmentats anteriorment) és l'altre resultat sobre quin és l'impacte de la síndrome d'esgotament en la docència que mereix una valoració més detallada. La síndrome d'esgotament professional pot manifestar-se en graus diferents i de manera esporàdica, sense que en la majoria de casos evolucioni cap a una situació més crònica i greu (un estat d'esgotament que impedis realment desenvolupar la professió). No és la realitat dels 279 docents de la mostra que, amb una sola dimensió amb valors de risc, continuen treballant i que en moments del curs de menor activitat o després de períodes de vacances segurament puntuarien en l'MBI amb valors menys alarmants. La síndrome es construeix lentament i, per això, si en la vida ordinària l'aparició d'alguns símptomes ha de ser motiu per aplicar mesures correctores, en l'àmbit de la recerca proposem interpretar la puntuació negativa en una sola dimensió com a mostra de vulnerabilitat o indicador de risc i no pas com a indicador d'esgotament professional. En conseqüència, tenint en compte aquesta restricció que proposem, insistim sobre la importància que un 20,5% de la mostra manifesti en els moments crítics del curs (final de trimestre) algun símptoma d'esgotament, ja que una millor gestió d'aquest risc reduiria el desenvolupament posterior d'episodis aguts d'esgotament professional i la seva cronificació. Tot i que en la recerca no ens hem plantejat la influència d'altres factors com els estils de vida —autoimposats o a què ens veiem abocats, la difícil conciliació entre vida laboral i vida familiar, etc.— que poden no ajudar o poden empitjorar les situacions d'estrès generades en l'àmbit laboral, és assenyat orientar els docents sobre el fet que a final de trimestre, quan l'escola “bull” i es van a recollir els resultats, els riscos d'esgotament augmenten i que és saludable cercar fórmules individualment i col·lectivament que els redueixin.

Les dades de la recerca, com les d'altres estudis anteriors, ens aproximen més a l'estimació dels nivells de risc dels docents, i com diria Esteve (1987), al grau de *malestar* que a determinar des de la perspectiva rigorosament laboral l'impacte de l'esgotament professional. No hi ha dubte que aquest esgotament es manifestarà en forma de reducció de la qualitat docent —un intangible de mesura impossible— i en forma de baixes laborals. En relació amb el col·lectiu sobre el que s'ha fet l'estudi disposem de dades recents de les baixes produïdes per raons psicològiques —principalment *baixes per depressió*. En concret, Prevenció de Risc Escolar, S.L. —servei de prevenció

de la majoria de centres concertats de Catalunya de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya i de l'Agrupació Escolar Catalana— ha calculat que en els darrers quatre cursos (de 2002-2003 a 2005-2006), sobre un col·lectiu de 168 centres concertats i 8.264 docents, les baixes per raons psicològiques han afectat el 0,77% dels docents, amb una mitjana de 85 dies de baixa per persona (Prevenició de Risc Escolar, 2007). La xifra se situa aproximadament al 60% dels docents que en la recerca han mostrat alts nivells de risc en les tres dimensions de l'MBI. Si, a més, considerem que aquestes baixes no són totes per motius d'esgotament professional, podríem pensar que la detecció de l'estat d'esgotament mitjançant el qüestionari MBI tindria més caràcter preventiu que de diagnòstic, en tant que l'estat de moltes de les persones que són susceptibles de ser considerades en estat d'esgotament professional segons Maslach no han arribat encara a nivells d'esgotament que hagin generat la impossibilitat de treballar. No volem, però, amb aquesta afirmació treure ferro a les realitats d'angoixa i patiment que viuen aquesta vintena part de la mostra analitzada.

Entenem que per més que el treball se centri en els docents que pateixen la síndrome d'esgotament o que tenen risc de patir-la, també és necessari fixar-se en l'altre extrem de la mostra per evitar fer entre tots plegats la construcció social de la professió docent com una professió de risc. Si no es fa així hi ha el perill d'oblidar tots els docents que obtenen satisfacció amb l'exercici de la professió. El desplaçament de les corbes de distribució de les freqüències de despersonalització (gràfic 2) i realització professional (gràfic 3) cap a valors positius per al conjunt de la mostra indicaria de manera indirecta que els docents que obtenen satisfacció amb la seva feina són majoria. Respecte d'això, vam poder comprovar en la mostra que tots els docents que puntuaven amb nivells alts de satisfacció per la feina feten tenien nivells baixos en l'MBI, cosa que confirma la idea que la satisfacció professional és l'antídot principal de la síndrome d'esgotament. Més directament, i així sembla que es corrobora en els resultats que destaquen la importància del microcontext aula i la gestió de l'aprenentatge, allò que més “crema” els docents no és tant tenir molta feina com el fet que els seus alumnes no aprenguin.

Si, tal com estem assenyalant, la bona gestió de l'aula, les relacions satisfactòries amb els alumnes i, en definitiva, l'aprenentatge esdevenen factors directament relacionats amb l'aparició o no de la síndrome d'esgotament professional, podem inferir algunes

primeres conclusions per tal de prevenir-la. Atès que l'aprenentatge és cosa del docent i de l'alumne, suggerim en primer lloc continuar millorant les competències per ensenyar dels docents, allò que anomenem la professionalitat. La millora de la formació inicial i contínua hauria de permetre als docents gestionar millor les relacions amb els alumnes com a individus i com a grups, que els alumnes trobin una aplicació més gran dels aprenentatges i que, igual que es demana per a la formació contínua dels docents la connexió amb la realitat professional, la formació impartida en les aules estigui més connectada amb la realitat dels infants i joves. I, en segon lloc, també suggerim que per millorar el binomi ensenyament-aprenentatge, caldria estudiar la manera d'incidir efectivament sobre els factors socioculturals que determinen l'interès i la motivació dels alumnes per a l'aprenentatge —què més poden fer en aquest sentit els centres, l'Administració, la societat?—, així com potenciar aquells factors que podrien ser mediadors o facilitadors d'un aprenentatge millor des del sistema educatiu (centres educatius, equips docents, suports i recursos, etc.).

Un factor molt rellevant de la recerca feta sobre una mostra representativa dels centres concertats catalans ha estat la correlació que hi ha entre les característiques organitzatives de l'escola i els tres factors de l'MBI (Maslach i Jackson, 1997). Aquestes característiques tenen més potència explicativa i predictora del risc d'esgotament professional que les variables de tipus sociodemogràfic habitualment recollides en la literatura com ara el gènere, l'edat, els anys de professió, l'estat civil o el tipus d'alumnat. Aquesta conclusió sembla transferible *a priori* als centres de titularitat pública, atès que els factors analitzats en els centres responen a característiques o atributs de l'organització, perfectament comuns i identificables en la seva existència o carència en qualsevol tipus de centres. Fins i tot podríem pensar que el fet de disposar d'una mostra àmplia de centres concertats, que disposen de més autonomia de gestió, assegura un ampli ventall de formes i cultures organitzatives, i amplia així el contrast que se cercava amb la recerca.

Malgrat la inevitable limitació d'espai que correspon a un article, voldríem entretenir-nos una mica més a valorar la importància del model d'organització escolar —o menys pretensiosament de les característiques de l'organització escolar— com a factor de risc o com a factor de desenvolupament professional (generador de satisfacció, competència i reconeixement professional). Des de la perspectiva de la seva prevenció aquest model

pot esdevenir un punt cabdal i, proposem, un punt d'inflexió. Perquè si bé sabem que la cultura organitzativa comporta de manera implícita un model professional determinat, un model que condiona i modela el desenvolupament professional dels seus docents (Imbernón, 1994), sembla que en la pràctica es continua considerant la síndrome d'esgotament professional un problema de salut individual i, en la mesura que el seu impacte s'estén, de dimensions pandèmiques.

Les conseqüències de no considerar els centres des d'una perspectiva de tall etnogràfic o interpretatiu i de no valorar-ne la influència en la construcció de les identitats professionals dels docents poden dur a explicar la síndrome com el resultat de la combinació de condicions laborals deficientes i demandes professionals excessives, especialment de tipus emocional, degudes a l'atenció directa dels alumnes. Òbviament, la resposta automàtica és, per un costat, millorar les condicions laborals i, per un altre, reduir les demandes ja sigui facilitant més recursos, ja sigui potenciant un model professional fonamentat en l'absència de vincle i compromís personal amb els alumnes. La recerca realitzada ens indica, sense menystenir la necessitat de millorar les condicions laborals, ni l'eficàcia de programes d'entrenament del control de l'ansietat i l'estrès, etc. que permetin als docents ampliar els seus recursos personals, la importància de centrar la prevenció a escala col·lectiva —de sistema educatiu— mitjançant l'acció sobre els centres educatius i des dels centres educatius. Si entenem la síndrome d'esgotament professional com una crisi d'identitat professional que deriva cap a una crisi d'identitat personal, cal esmerçar esforços en la construcció d'identitats professionals fortes, tant mitjançant accions adreçades als docents com a individus com molt especialment orientades a enfortir els contextos organitzatius on es construeix la identitat professional mitjançant els processos de resignificació a què obliga el diàleg interprofessional amb la realitat. Resumint, aconseguir que els centres educatius siguin espais de construcció d'un discurs professional reflexiu i sòlid, on es visqui l'interès per gestionar la convivència i el clima (entre docents i entre docents i alumnes) i on hi hagi un compromís real a facilitar recursos de suport (materials, psicopedagògics, etc.) serien fórmules certes per reduir l'impacte de la síndrome d'esgotament professional i augmentar la satisfacció dels docents.

Per això, sense menystenir la importància de les mesures preventives de tipus individual —orientades a millorar la “gestió” de l'estrès o el control de l'ansietat i a incrementar les

competències personals i professionals, entre d'altres— ens atrevim a proposar algunes accions orientades a prevenir l'esgotament professional docent des d'una perspectiva més institucional que afecta les escoles i l'Administració. No podem obviar, segons ens indica la nostra investigació, que són factors de risc, almenys els següents:

- la manca de suport o les dificultats generades per part de la institució i els companys per desenvolupar el propi treball, com ara la descoordinació, la desconsideració, etc.;
- l'organització del treball basada en una concepció individualista i fragmentada de la intervenció pedagògica;
- el tractament ineficaç per part de la institució de les dificultats i conflictes o la gestió del temps irracional, abusiva o ineficaç;
- la falta d'objectius clars i compartits.

En conseqüència, de manera general, des de l'organització són factors preventius tots aquells que estan encaminats al següent:

- assegurar unes condicions de treball que facilitin la docència, tant perquè milloren les condicions dels docents com perquè augmenten l'interès per l'aprenentatge;
- donar suport directe al docent (recursos, assessorament i acompanyament, formació, etc.);
- facilitar la identificació amb el centre i la professió, cohesionant el grup i donant sentit a la seva intervenció (projecte educatiu, organització justa i eficaç, tractament eficaç i educatiu de la disciplina i la convivència, etc.);
- afavorir el reconeixement professional i la integració en un grup professional amb un rol actiu i amb prou prestigi (participació, organització racional, acció-reflexió...).

Per tant, adoptant una visió sistèmica i global, algunes polítiques i estratègies que podrien incidir en una bona prevenció de l'esgotament professional són les següents:

- l'enfortiment de la formació inicial per capacitar els docents per gestionar el canvi, etapa que ha de preveure la construcció de la identitat professional i la prevenció dels riscos laborals;

- la construcció de centres educatius amb identitat pròpia, autonomia i estabilitat dels equips, dotats de lideratges efectius en la direcció apuntada —amb alts nivells de comunicació, participació i col·laboració— i amb orientació i/o visió estratègica;
- l'articulació de sistemes d'incentivació i desenvolupament professionals veritables, alguns dels quals haurien de passar necessàriament per la capacitat de generar la satisfacció que aporta el procés propi d'aprenentatge continu;
- la consolidació d'una cultura professional basada en la reflexió conjunta, el treball en equip i la col·laboració.

Sense ser exhaustius, presentem algunes idees o propostes a mode de llistat obert que pretenen concretar vies per a la millora de la satisfacció professional docent i, en conseqüència, per a la prevenció de l'esgotament professional (quadre 2). Les hem organitzat creuant la finalitat principal que les justifica i la instància institucional que se n'ha de responsabilitzar.

Ens resta comentar l'interès que tindria per a nosaltres ampliar l'estudi a una mostra significativa de centres públics. Entenem que sens dubte partir d'una mostra exclusiva de centres concertats és una limitació important d'aquest treball i la seva ampliació en el sentit apuntat ens permetria conèixer l'impacte de la síndrome d'esgotament professional a Catalunya amb més validesa i fiabilitat. No obstant això, moltes de les conclusions provisionals presentades en relació amb la manera com es construeix la síndrome d'esgotament i amb les implicacions en matèria de prevenció que se'n deriven entenem que són transferibles a totes les escoles catalanes i al conjunt del sistema educatiu. Sens dubte, reconèixer la complexitat del problema ens obliga a presentar respostes multifactorials complexes i en aquest sentit la recerca apunta algunes línies d'actuació. En conseqüència, amb aquest treball esperem contribuir a la reflexió sobre quines línies poden representar una millora real de la qualitat de la tasca dels docents, i de les seves vides, en la certesa que és la millor inversió de futur per aconseguir a casa nostra un sistema educatiu al servei de totes les persones i de màxima qualitat.

Quadre 2.

Propostes per a prevenir la síndrome d'esgotament professional a escala institucional

Finalitat / Agent	Centres	Administració
Garantir unes condicions de treball docent que afavoreixin l'aprenentatge i redueixin els factors desencadenants de la síndrome d'esgotament professional	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar un nombre elevat d'alumnes. • Realitzar una bona gestió de la disciplina a escala de centre. • Procurar que el docent disposi de temps suficient per preparar-se les classes. • Evitar introduir canvis ràpids en les demandes organitzatives/curriculars, situacions de sobrecàrrega. • Crear clima de col·laboració i orientació a l'aprenentatge amb els alumnes i les famílies. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reduir els riscos derivats de classes massa nombroses. • Mesurar les càrregues de treball i evitar un excés de demandes educatives. • Facilitar recursos actualitzats i suficients. • Promoure el compromís de les famílies amb l'educació.
Garantir sistemes de suport professional per als docents	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un clima de suport i confiança que faciliti la manifestació de dificultats en l'exercici de la docència. • Facilitar suport professional al docents que ho demanin. • Promoure la comunicació de retroacció (feedback) entre els docents. 	<ul style="list-style-type: none"> • Millorar el suport psicopedagògic que s'ofereix des del centre. • Oferir suport emocional professional als docents: acompanyament (coaching) individual o grupal, cursos de prevenció, grups de suport Balint. • Oferir possibilitats per a la recuperació del desgast emocional: anys sabàtics, rotació de treballs, jornada partida.
Garantir condicions per a un bon desenvolupament professional	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar la coordinació, comunicació i col·laboració entre el professorat. • Facilitar espais i formes de comunicació amb altres centres. • Potenciar iniciatives i projectes suggerits en el claustre. • Crear una cultura de centre que admeti la diversitat d'estil dins d'un marc normatiu clar i consensuat. • Crear un clima positiu de treball, amb reconeixement i suport. • Promoure situacions que permetin compartir experiències educatives entre els docents. • Promoure la participació dels docents en activitats d'intercanvi professional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoure la formació contínua. • Facilitar la participació dels docents en les decisions sobre el sistema educatiu. • Establir noves formes de desenvolupament professional. • Promoure projectes i campanyes intercomunitats. • Augmentar el sentiment de pertinença al col·lectiu professional docent. • Investigar els processos de desgast negatiu i generar elements de protecció en l'exercici de la docència. • Promoure la participació de docents experimentats en la formació inicial i en els processos de socialització dels docents novells. • Facilitar la recerca conjunta universitat-centres docents.
Promoure una actitud social de valoració de l'educació i de la funció dels docents	<ul style="list-style-type: none"> • Aconseguir una eficàcia més gran en el treball docent de la mà de l'avaluació i la innovació. • Crear un clima de confiança i col·laboració amb les famílies i els alumnes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconèixer la funció dels docents i la importància de la seva aportació a la societat. • Generar elements de reflexió i participació sobre les dificultats actuals de la societat i les seves implicacions en l'educació. • Investigar els processos de desgast negatiu i generar elements de protecció en l'exercici de la docència. • Promoure la participació dels docents experimentats en la formació dels nous docents • Afavorir la recerca conjunta universitat-centres docents.

Font: Elaboració pròpia.

Bibliografia

ÁLVAREZ, E.; FERNÁNDEZ, L. (1991). "El síndrome de «burnout» o el desgaste profesional: Revisión de estudios". A *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiquiatria*, 1991 (2), p. 257-65.

ARGOS, L. (2000). "Los maestros enferman en las aulas". A *El País*, 5 de novembre de 2000.

ARMENGOL, C. (2001). *La cultura de la colaboración*. Madrid: La Muralla.

BARTH, A. (1997). *Burnout bei Lehrern: theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.

BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

BOTELLA, LL.; LONGÁS, J.; GÓMEZ, A. i altres (2007). "La construcción social del burnout en la profesión docente". A *Aloma* (en premsa).

BULLÓN, P. (2001). "Los maestros están quemados". A <http://www.idg.es/iworldun>.

CALVETE, Z.; VILLA, A. (1999). "Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas". A *Revista de Educación* 1999, 319, p. 291-303

CORDEIRO, J. A. i altres (2001). "Educación primaria y síndrome de *burnout*. Situación de riesgo en los y las docentes de la Bahía de Cádiz". A *STEs-intersindical (2001): Riesgos Laborales*. http://www.intersindical.org/salutlaboral/stepv/vall_burnout.pdf.

ESTEVE, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.

EUROPA PRESS (2003). "Los docentes más afectados en bajas laborales en infecciones y trastornos psiquiátricos y de voz que otras profesiones". A *Europa Press*, 4 de novembre de 2003.

FARBER, B. A. (1983). *Stress and burnout in the Human Service Professions*. Nova York: Pergamon Press.

FERNÁNDEZ, J., DOVAL, E., EDO, S. i SANTIAGO, M. (1992). L'estrès docent dels mestres de Catalunya. Barcelona: Departament de Psicologia de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

FERNÁNDEZ-PUIG, M. V. (2004a). "Estrés, *burnout* y depresión". A FETE-UGT (2004): *Catálogo de enfermedades profesionales de los docentes*. (CD-Rom).

FERNÁNDEZ-PUIG, M. V. (2004b). "La síndrome de desgast professional, burnout, en la professió docent. Factors inherents a la docència". Tesina presentada a l'FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull.

- FETE-UGT (2004). *Catálogo de enfermedades profesionales de los docentes*. (CD-Rom.)
- FRIEDMAN, I. A. FARBER, B. A. (1992). "Professional self-concept as a predictor of teacher burnout". A *Journal of Educational Research*, 86(1), p. 28-35.
- GAIRÍN, J. (1998). "La organización institucional como contexto interno de referencia". A DIVERSOS AUTORS (1998). *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis.
- GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- GRUP RECERCA BURNOUT BLANQUERNA (2004). *Estudi de la incidència del burnout en els docents de les Escoles Cristianes de Catalunya. Curs 2002-03*. Previsió Risc Escolar, S.L. Document no publicat.
- HARRISSON, W.D. (1983). "A social competence model of burnout". A A. B. FARBER (ed.). *Stress and burnout in the human services professions* (p. 29-39). Nova York: Pergamon Press.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- KAHILL, S. (1988). "Symptoms of professional burnout. A review of the empirical evidence". A *Canadian Psychology*, 29, p. 284-297.
- MANASSERO, A. i altres (2001). "Burnout en la enseñanza". A *Aula de Innovación Educativa*, 75, p. 103-104.
- MANASSERO, M. A. i altres (1995). "Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes". A *Revista de educación*, 308, p. 241-266.
- MANASSERO, M. A., FORNÉS, J., FERNÁNDEZ, M. C., VÁZQUEZ, A. i FERRER, M. V. (1996). "Burnout en la enseñanza: Análisis de su incidencia y factores determinantes". A *Revista de Educación*, (306) 6, 45-67.
- MARTÍN BRIS, M. (2000). "Clima de trabajo y organizaciones que aprenden". A *Educación*, núm. 27, UAB, p. 103-117.
- MASLACH, C. (1999). "Progress in understanding teacher burnout". A R. VANDENBERGHE; A. M. HUBERMAN (eds.). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (p. 211-222). Nova York: Cambridge University Press.
- MASLACH, C.; SCHAUFELI, W.; LEITER, M. (2001). "Job burnout". A *Annual Review of Psychology*, 52, p. 397-492.
- MASLACH, C.; LEITER, M. (1999). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey-bass Publishers

MASLACH, C. i JACKSON, S.E. (1997). *Inventario "burnout" de Maslach (adaptación española)*. Madrid: TEA Ediciones. Publicaciones de Psicología Aplicada.

MASLACH, C.; PINES, A. (1979). "Burn-out: The loss of human caring". A A. PINES; C. MASLACH (eds.). *Experiencing social psychology: Readings and projects* (p. 246-252). Nova York: A. A. Knopf.

MONEDERO, C. (1973). *Psicopatología general*. Madrid: Biblioteca Nueva.

PREVENCIÓ RISC ESCOLAR, S.L. (2007). *Estudi de Sinistralitat 2006*. A <http://www.prevenio.cat> (25-05-2007).

RUDOW, B. (1995). *Die arbeit des lehrers: zur psychologie der lehrertätigkeit, lehrerbelastung und lehrergesundheit*. Bern: Verlag Hans Huber.

SANTOS GUERRA, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid. Morata.

SARRAMONA, J.; NOGUERA, J.; VERA, J. (1998). "¿Qué es ser profesional docente?". A *Revista de Teoría de la Educación*, vol. 10, 1998, p. 95-144.

SCHAUFELI, W.B., MASLACH, C. i MAREK, T. (1993). *Professional Burnout. Recent Developments in Theory and Research*. New York: Taylor and Francis.

SCHWAB, R.L., JACKSON, S.E., i SCHULER, R.S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational-Research-Quarterly*, 10 (3), 14-30.

SELYE, H. (1956). *The stress of life*. Nova York: McGraw Hill.

SEVILLA, U.; VILLANUEVA, F. (2000). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Madrid: CC.OO.

16 Un diagnòstic de la situació del professorat a Catalunya des d'una perspectiva comparativa

Francesc Pedró Garcia¹

1. Aquesta contribució avança algunes de les conclusions del treball endegat per la Fundació Jaume Bofill sobre el professorat, presentat a inicis del 2008. En l'elaboració de l'informe final del treball hi participen, a banda de l'autor d'aquesta breu contribució, Salvador Carrasco, Teresa Lloret, Josep Maria Mominó, Ramon Plandiura i Mercè Chacón.

El volum de teories de què disposem sobre el professorat és infinitament més gran que les evidències sobre les característiques reals d'aquesta professió. Una forma, que no és ni l'única ni necessàriament la millor indicada, d'augmentar la nostra base de coneixements sobre aquesta qüestió consisteix a comparar-se amb altres països respecte a alguns paràmetres que marquen l'exercici professional. Aquest és el treball que realitzen, amb certa freqüència, alguns organismes internacionals amb l'objectiu de generar una base d'evidències que permeti dissenyar millors polítiques públiques —i alguns dirien que també amb el desig d'unificar-les (Schuller, Jochems, Moos, i Van Zanten, 2006). Aquest és el treball també que actualment està duent a terme la Fundació Jaume Bofill, que compara la situació del professorat a Catalunya amb la d'altres països membres de l'OCDE per aprofundir, per mitjà d'una enquesta adreçada a una mostra estadísticament representativa de docents, en el seu estat d'opinió respecte de la professió i de les perspectives de futur.¹

En abordar aquests temes és freqüent enfrontar-se a força dificultats i limitacions, entre les quals cal esmentar, en primer lloc, les disparitats internes dels sistemes educatius, tant més com més gran sigui el grau d'autonomia de les administracions intermèdies o locals, o dels mateixos centres educatius. Per consegüent, quan es treballa amb valors mitjans es corre el risc de no tenir en compte suficientment el grau de variància interna. En el cas de l'Estat espanyol sabem que, sense cap mena de dubte, aquesta variància és molt gran i tendeix a créixer amb el pas del temps (Pedró,

2005), però no sabem pràcticament res de les diferències internes de Catalunya. Una segona dificultat rau en les limitacions de les dades de què es disposa. En general, les estadístiques amb què treballen els organismes internacionals procedeixen dels corresponents ministeris i són molt limitades. Potser no sigui exagerat afirmar que sobre les qüestions més importants relacionades amb el professorat hi ha una manca absoluta de dades empíriques que permetin fer un judici comparatiu. Entre les qüestions sobre les quals pràcticament es desconeix tot a escala internacional figuren aspectes tan importants com les creences pedagògiques, els mètodes didàctics posats en pràctica o la pròpia imatge social. En aquest sentit, cal prendre mesures davant el risc de confondre el que és veritablement important amb el poc que coneixem, i de concloure que les poques dades amb què podem treballar raonablement bé són les que realment compten, enlloc de maldar per aconseguir les dades que ens caldrien per respondre adequadament i seriosament les preguntes que ens capfiquen. La base de coneixements amb què comptem avui és molt superior a la que hi havia deu anys enrere i, tot i que continuarà creixent en el futur, encara continua essent insuficient. Per tant, les dades ofereixen una versió limitada i incompleta, però això no significa que no se'n puguin extreure algunes lliçons d'interès. Finalment, també cal advertir sobre el contrast que aquestes dades poden presentar respecte de la imatge més estesa entre el mateix professorat català en relació amb les qüestions que aquí s'examinen. Una cosa és la percepció relativa sobre el mateix context i la seva evolució longitudinal més recent, i una altra és la que resulta de fer una comparació internacional. Les pàgines següents són un exemple d'aquestes disparitats i és important avaluar-les adequadament.

Fets aquests advertiments, seguidament es presenta un intent de diagnòstic de la situació del professorat a Catalunya a partir de les comparacions internacionals. Aquest exercici es limita a les dimensions sobre les quals hi ha dades comparatives. En concret, les dimensions de què es disposa són les següents:

- La formació
- El reclutament
- Les condicions laborals
- Les retribucions

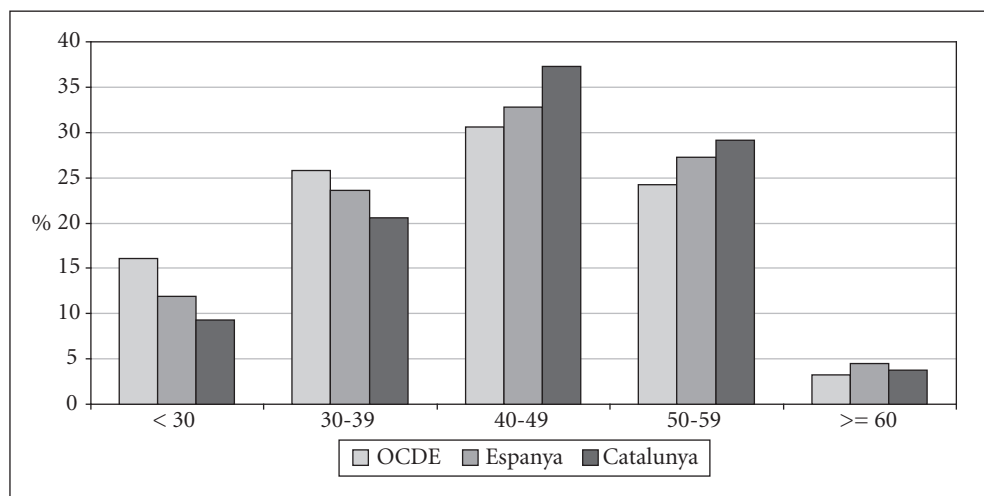
Les dades en què es basa procedeixen íntegrament de la base d'indicadors sobre l'educació de l'OCDE (OECD-CERI, 2006); dades que s'actualitzen constantment i que són públicament contrastables. En aquest cas, majoritàriament daten de l'any 2003, amb algunes excepcions que s'indiquen oportunament. Per raons d'espai es limiten a l'ensenyament obligatori (primària i secundària inferior o ESO). Amb tot, per començar s'ofereixen algunes dades descriptives sobre la població docent, i més en concret sobre l'envelliment del professorat i de la feminització de l'ensenyament, sempre en termes comparatius.

LA POBLACIÓ DOCENT

A l'OCDE hi ha dos fenòmens que marquen en gran manera l'evolució recent de la població docent. El primer és el progressiu envelliment d'aquest col·lectiu i el segon, la seva creixent feminització. Quina és la situació relativa de Catalunya respecte d'aquests dos fenòmens? Els dos gràfics següents mostren els percentatges corresponents de professorat respecte a cada grup d'edat en l'educació primària i en la secundària obligatòria, i s'hi compara el valor mitjà de l'OCDE amb el corresponent valor espanyol i català.

Dels dos gràfics es pot deduir que la situació és ben diferent a cadascun dels dos nivells. Així, a l'educació primària la població docent catalana està més envellida que l'espanyola, la qual, al seu torn, ho està més que la mitjana de l'OCDE, un fenomen especialment notable en el cas dels docents amb edats compreses entre els quaranta i els quaranta-nou i els cinquanta i els cinquanta-nou anys. Cal fer notar que el 2005-2006 sembla que hi ha certa tendència a augmentar lleugerament el volum de professorat que està a la franja dels trenta i dels quaranta, i a disminuir els de més de cinquanta anys.

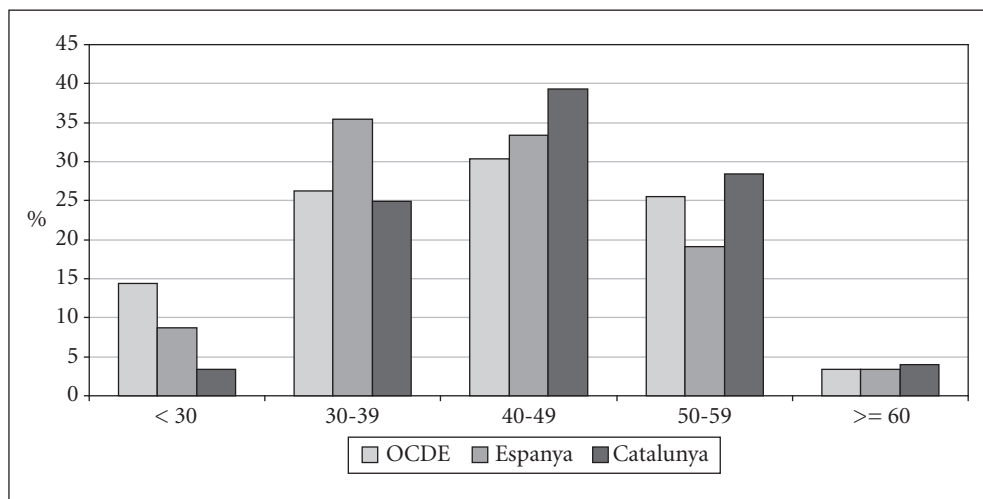
Aquest és un fet important perquè pot tenir nombroses implicacions a mitjà termini si, com s'ha fet notar reiteradament, no es preveuen sistemes de reemplaçament d'unes jubilacions que podrien ser massives en un determinat punt no molt llunyà en el temps. Aquest punt d'inflexió i d'inici d'un període massiu de jubilacions

Gràfic 1.**Estructura d'edats del professorat d'educació primària del sector públic**

Font: OCDE (2006), Ministeri d'Educació (2007) i Departament d'Educació (2007). Les dades de l'OCDE i les dades espanyoles fan referència exclusivament al personal de primària; les catalanes inclouen també el personal d'educació infantil.

s'iniciaria a partir de l'any 2009 i es perllongaria al llarg de quinze anys, fins al 2024 aproximadament. En aquest sentit, del 2000 al 2006 les jubilacions van afectar 5.084 llocs de treball docent a Catalunya i la previsió per al 2007-2011 és que la xifra augmenti fins als 6.644 llocs, és a dir, es preveu que hi hagi un increment notable del ritme de jubilacions. Afortunadament, les noves incorporacions previstes (20.000 nous llocs entre el 2006 i el 2010) poden reduir decisivament la magnitud del problema, a condició que les noves incorporacions siguin sinònim de joventut, cosa no necessàriament evident.

En canvi, en el cas de l'educació secundària obligatòria, en general la població docent espanyola és més jove que la mitjana de l'OCDE, però novament la catalana és la més envellida de totes, amb una intensitat superior que a la primària. En principi, un professorat de secundària més jove hauria de sentir-se socialment i culturalment més

Gràfic 2.**Estructura d'edats del professorat en educació secundària obligatòria**

Font: OCDE (2006), Ministeri d'Educació (2007) i Departament d'Educació (2007). Les dades de l'OCDE i espanyoles fan referència exclusivament al personal de secundària obligatòria; les catalanes inclouen també el personal que treballa als batxillerats.

pròxim a l'alumnat, precisament ara que la desafecció i el desinterès semblen estar en la base del fracàs escolar a l'ESO. No obstant això, un examen detallat del gràfic demostra que no és així en el grup d'edat que correspon a les noves incorporacions —els més joves de menys de trenta anys—. En part, això es deu a la planificació de les convocatòries de places al sector públic, però també hi ha indicis suficients per pensar que les noves incorporacions no corresponen en edat a persones acabades de titular. Més aviat al contrari, l'accés a la docència en l'ensenyament secundari públic sembla majoritàriament en mans de persones que tenen ja una considerable experiència professional prèvia, ja sigui en el mateix sector públic, com a interins o, com sembla més freqüent, en el sector privat i concertat, on les condicions de treball (salaris i hores docents) no són, en principi, tan atractives com les del sector públic. Aquesta diferència de condicions explica una fuga important cap al sector públic. Fins a quin punt docents de secundària procedents del sector privat poden sentir-se desconcertats en el sector

públic, vistes les diferents configuracions socials de l'alumnat, és una qüestió sobre la qual s'ha debatut molt, però encara sense cap constatació empírica.

Completa aquesta imatge descriptiva de la població docent una consideració sobre la feminització del professorat. Curiosament, aquest fenomen, en termes relatius, es dona molt menys a Espanya que a la resta de l'OCDE, però en canvi presenta valors diferents a Catalunya segons el nivell. A primària el professorat català està molt més feminitzat que a la resta de l'Estat i fins i tot més que al conjunt de l'OCDE; en canvi, a secundària és ben bé al contrari. Així, en l'ensenyament primari la taxa mitjana de feminització de l'any 2003 és del 80% a l'OCDE, i del 71% a Espanya, però del 85% a Catalunya —tant al sector públic com al privat. En l'ensenyament secundari el valor mitjà de l'OCDE és del 65%, mentre que a Catalunya es mou entre el 57% i el 55% al sector privat, i a Espanya no arriba al 60%.

Sobre la progressió en el temps d'aquest procés, tot i que no hi ha dades comparatives disponibles amb l'OCDE, sí que en tenim algunes per al cas d'Espanya i encara en tenim de més completes per a Catalunya. A Espanya, en començar la dècada dels noranta, el curs 1990-1991, eren dones el 68,1% del professorat total de primària, i el curs 1995-1996 eren ja el 71,8%, xifra que es va incrementar lleugerament fins al 72,8% en arribar el curs 1999-2000. A Catalunya aquest augment progressiu de la feminització encara és més destacat, atès que el pes relatiu de les dones a la primària va passar del 78,5% el curs 1995-1996 al 85,1% el 2003-2004. A secundària s'evidencia la mateixa tendència: el pes de les dones el curs 1995-1996 era del 52,6% mentre que el 2003-2004 va passar a ser del 60%.

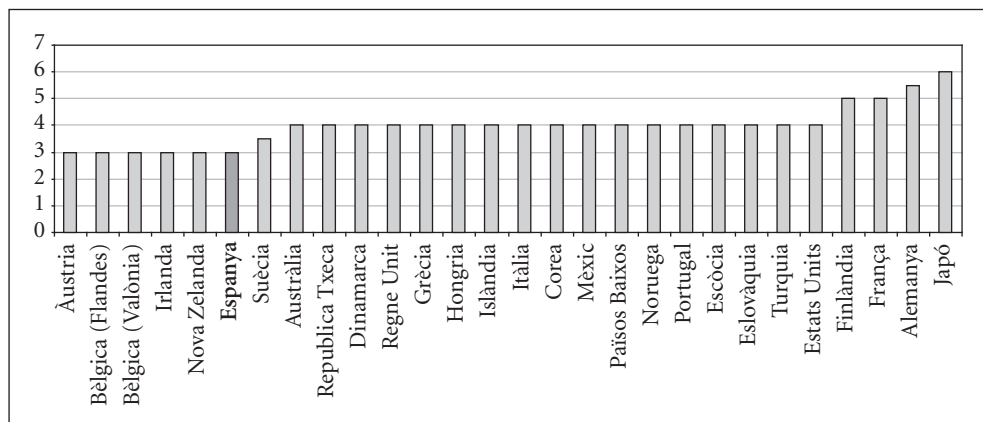
LA FORMACIÓ

Com en totes les professions, la formació inicial contribueix en gran manera a modelar unes determinades pràctiques i, en definitiva, a configurar la mateixa identitat professional. La informació comparativa amb què es compta sobre els continguts d'aquesta formació o la seva organització és molt escassa i, per aquesta raó, la majoria es redueix, fonamentalment, a les qüestions relacionades amb la durada d'aquesta formació.

Aquesta és la informació que es presenta en els dos gràfics següents. El primer (gràfic 3) ofereix la durada mitjana de la formació per a l'exercici en l'educació primària, mentre que el gràfic 4 fa el mateix amb l'ensenyament secundari obligatori.

Gràfic 3.

Durada de la formació inicial per a la docència en ensenyament primari



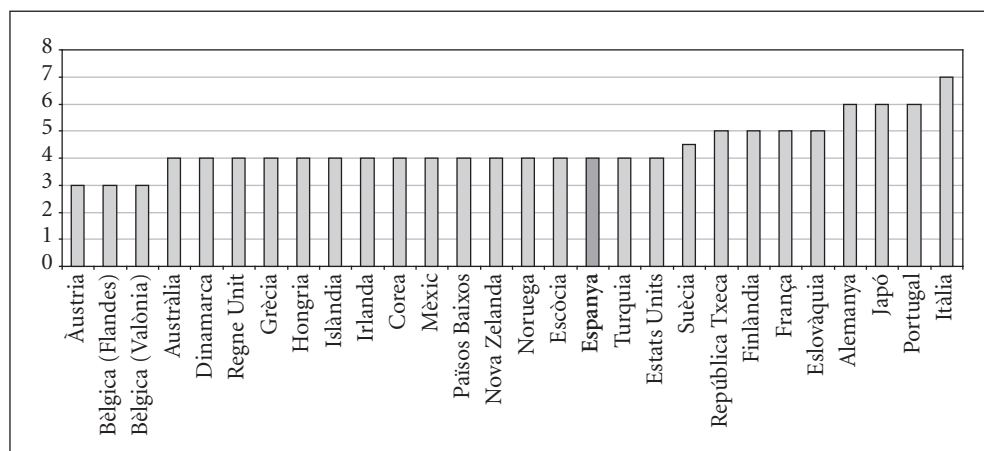
Font: OCDE, 2006.

L'anàlisi comparativa permet concloure clarament dues coses. La primera és que el valor modal o típic en l'àrea OCDE correspon a quatre anys de formació inicial per a l'exercici docent en ambdós nivells. Això, evidentment, suggereix un patró de formació similar que, en canvi, és totalment diferent, quant a durada però també quant a continguts, en el cas de l'ensenyament secundari no obligatori, molt més llarga i generalment amb una orientació més acadèmica. Convé destacar que als països amb sistemes comprensius d'ensenyament secundari, com és el cas del nostre, la formació per a la docència en els nivells obligatoris tendeix a fer-se amb un programa unificat i en un mateix tipus de centres o facultats universitàries.

La segona conclusió és que, precisament, això és el que no succeeix a l'Estat espanyol ni, per extensió, a Catalunya, on cal recordar que la regulació de la professió docent

Gràfic 4.

Durada de la formació inicial per a la docència en ensenyament secundari obligatori



Font: OCDE, 2006.

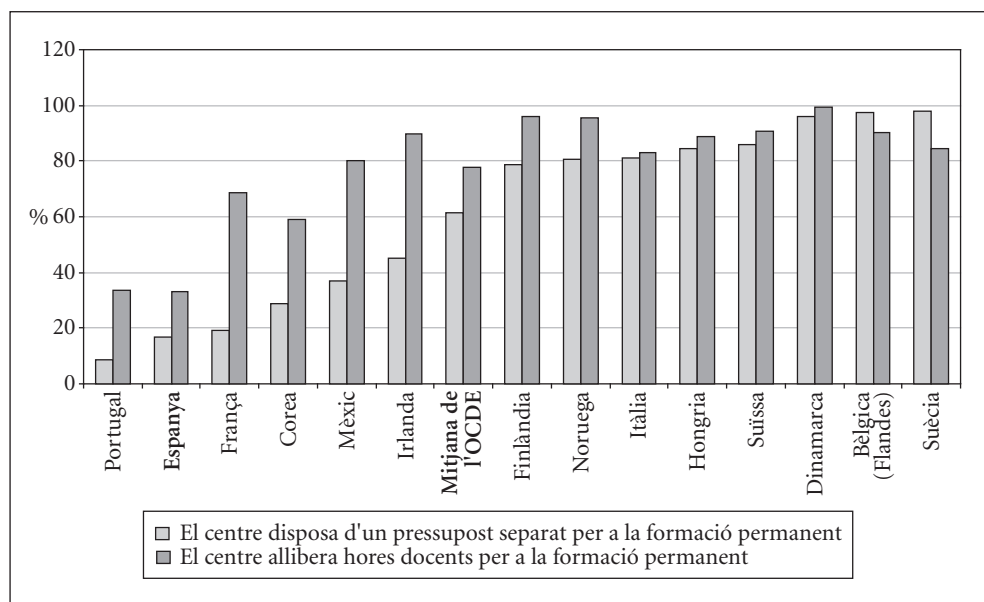
(titulació, accés i carrera dins el sector públic) depèn totalment d'una legislació marc d'àmbit estatal. Per raons històriques i financeres, les formacions inicials per a l'exercici en l'ensenyament a la primària i a la secundària obligatòria estan completament dissociades. El resultat de la comparació entre els dos gràfics és prou evident: per equiparar-se amb els valors típics de l'OCDE, la formació inicial dels mestres hauria d'allargar la durada fins a quatre anys, cosa que representaria ampliar-la un any. I, al mateix temps, s'hauria de pensar fins a quin punt hauria de ser unificada o no amb la dels seus homòlegs de l'ESO, tant en oferta institucional com pel que fa als continguts curriculars. Sense cap dubte, aquesta consideració és molt present en les discussions sobre les implicacions de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior sobre els plans d'estudis de les titulacions universitàries i sembla precisament resolta en la direcció de l'homologació internacional.

Sobre la formació permanent del professorat, el volum d'informació comparativa és encara més reduït. Paradoxalment, només es tenen algunes dades relatives a l'estat de

la qüestió en l'ensenyament secundari no obligatori (batxillerats i formació professional). Cal llegir amb precaució aquestes dades, ja que tant la identitat professional del professorat com les condicions organitzatives dels centres d'ensenyament secundari no obligatori a Catalunya difereixen força de la identitat i les condicions dels centres d'ensenyament primari. Aquesta és també la situació dels homòlegs de l'ensenyament secundari obligatori en la major part de països de l'OCDE, encara que no a Catalunya. Però, malgrat tot, val la pena donar un cop d'ull a la situació que el gràfic 5 dibuixa respecte a les condicions organitzatives de la formació permanent del professorat.

Gràfic 5.

Responsabilitats dels centres públics d'ensenyament secundari superior en matèria de formació permanent del professorat



Font: Base de dades ISUS de l'OCDE, 2003.

La primera columna del gràfic representa el percentatge de centres públics d'ensenyament secundari superior on els directors afirmen disposar d'un pressupost propi per

a la formació permanent del seu professorat. La segona columna, en canvi, mostra el percentatge de centres on s'alliberen hores docents per a la formació docent permanent i on, per consegüent, no cal que el docent faci la formació en horari no escolar o que contracti una persona que el substitueixi. També en ambdós casos, la situació espanyola —i cal pensar que també la catalana— és molt fàcil de descriure: és a la cua dels països referenciats. L'Estat espanyol és el segon país, després de Portugal, on menys probable és que el centre tingui fons propis per a la formació permanent i és el primer, abans que Portugal, on menys probable és que s'alliberin hores per a aquesta formació. Tot i considerar que les condicions puguin ser lleugerament diferents als centres d'educació primària, la situació sembla molt peculiar en el context de l'OCDE. Tot apunta, de totes maneres, que és funció del grau d'autonomia —també financera— dels centres escolars, d'una banda, i de l'estructura de l'oferta de formació, d'una altra.

Finalment, encara és possible afegir alguna cosa més en relació amb la formació permanent, encara que novament es refereixi tan sols al professorat de l'ensenyament secundari superior. De les dades disponibles es dedueix que la major part de les activitats realitzades estaven directament relacionades amb les noves tecnologies, de manera equivalent al que succeeix en la majoria dels països de l'OCDE. En el cas espanyol (no hi ha dades sobre Catalunya), això va representar l'any 2001 un 29% de les activitats realitzades, enfront d'un 32% de mitjana a l'OCDE. On sí que apareixen diferències més grans és pel que fa a les taxes de participació. Generalment, a l'OCDE un 94% dels centres declara tenir anualment almenys un docent que participa en cursos formals, un 69% en conferències i congressos, i un 68% que segueix algun tipus de formació universitària de postgrau. Els valors corresponents per a l'Estat espanyol són significativament més baixos que la mitjana (87%, 50% i, finalment, 55%), de la qual cosa es pot deduir que les taxes de participació són comparativament baixes, situació que no sorprèn si es tenen en compte les condicions en què es produeix (sense pressupost propi i sense possibilitat d'alliberar hores). En darrer lloc, és també significativa la diferència respecte a algunes pràctiques de formació permanent que estan íntimament relacionades amb la cooperació entre col·legues. En general, aquesta pràctica sembla funcionar correctament quan es tracta de reunir esforços individuals, però no tant quan es tracta d'esforços col·lectius. Així, per exemple, la pràctica de fer visites d'ob-

servació a altres centres només es du a terme en un 34% dels casos a l'Estat espanyol, davant d'un 50% de mitjana a l'OCDE (amb valors que en el cas de Dinamarca, de Suècia o de Finlàndia són superiors al 70%). El mateix succeeix amb les pràctiques de tutorització i assessorament o *coaching*, només desenvolupades a Espanya per un 36% de centres enfront d'un 54% de mitjana a l'OCDE. Per últim, els professors espanyols semblen més refractaris que els seus col·legues d'altres països a participar en xarxes formals, una cosa que només s'acredita en el 32% de casos, davant d'un 55% de mitjana a l'OCDE (novament amb valors superiors al 70% als països nòrdics). La imatge que aquestes dades transmeten de les pràctiques de formació permanent mereixerien ser analitzades basant-se en la imatge professional dels docents i el paper que la col·laboració i l'aprenentatge mutu poden tenir-hi, cosa que sens dubte presentaria valors molt diferents en el cas de l'educació primària. En conjunt, doncs, es recullen taxes baixes de participació i una clara preferència per activitats a escala individual amb un pes relativament baix de les activitats que impliquen acords entre diversos centres educatius.

EL RECLUTAMENT

Probablement, l'expressió utilitzada en aquest encapçalament no és gaire afortunada, però intenta cobrir tot allò relacionat amb els processos de selecció i ocupació del professorat. Si es prefereix aquesta expressió a la de contractació és perquè, avui dia, en la majoria dels països de l'OCDE el professorat continua gaudint de l'estatut de funcionari públic, com succeeix als centres públics catalans. Hi ha algunes notables excepcions a aquesta regla general, com són els Països Baixos, Anglaterra, Irlanda, Suècia, Suïssa o Eslovàquia. En poques paraules, la major part dels països de l'OCDE fixa les condicions laborals per mitjà de convenis nacionals, mentre que els que s'acaben d'esmentar les estableixen en altres nivells, ja sigui a escala regional o local.

Malgrat tot, això no significa necessàriament que a tots els països de l'OCDE les fórmules de selecció estiguin fortament centralitzades o ni tan sols regulades per un marc comú. En efecte, al costat de països on aquest control és proverbial (a escala nacional com França, Itàlia o Grècia, o regional com Alemanya, Suïssa o Espanya) han aparegut

en els últims vint anys altres països on aquestes decisions es prenen a escala local o bé, directament, per part de la direcció del centre. En aquest cas, per descomptat, no es tracta de sistemes funcionarials, encara que sí que hi ha una majoria d'ocupacions públiques.

De manera semblant, els concursos oposició continuen sent la fórmula preferida als països on el funcionariat és la via de consolidació preferent de l'exercici docent públic. Però cada vegada són més els països on es fan convocatòries obertes resoltes sense necessitat d'exàmens, encara que basant-se en criteris que sí que es fan públics. La diferència fonamental entre un sistema i l'altre rau en el fet que en el segon els candidats saben obertament per a quina plaça concreta i de quin centre postulen, mentre que en els concursos els candidats només coneixen les destinacions *a posteriori*. Per descomptat, el model de convocatòria oberta permet gestionar molt millor els fluxos de professors a escala local i de centre. I, encara més, quan aquest model obert es produeix en sistemes d'elevada descentralització, el resultat és que augmenta la competència per aconseguir els millors candidats, per a la qual cosa resulta imprescindible disposar d'un marc de contractació flexible —i competitiu. A Europa, a la major part dels països nòrdics, a Flandes, Irlanda, Anglaterra i els Països Baixos es donen aquestes condicions tan allunyades de la realitat catalana. Fins a quin punt són millors o no és una qüestió que queda oberta per a la discussió.

LES CONDICIONS LABORALS

Són moltes les variables que intervenen en la creació d'un context laboral. Un bon nombre d'aquestes variables són difícils d'explorar empíricament, però sens dubte n'hi ha quatre que emergeixen sempre en les anàlisis comparatives com a determinants de les condicions laborals. Es tracta de la grandària de les classes, de les ràtios d'alumnes per docent, dels professionals que col·laboren amb els docents i, finalment, del volum d'hores docents que s'han d'impartir. Encara que el sentit comú sembla indicar que com més gran sigui l'exposició escolar i menors siguin les ràtios i les grandàries de les classes millors seran els resultats, els exàmens comparatius internacionals no aporten evidències concloents sobre aquesta qüestió. De totes maneres, l'enfocament que es

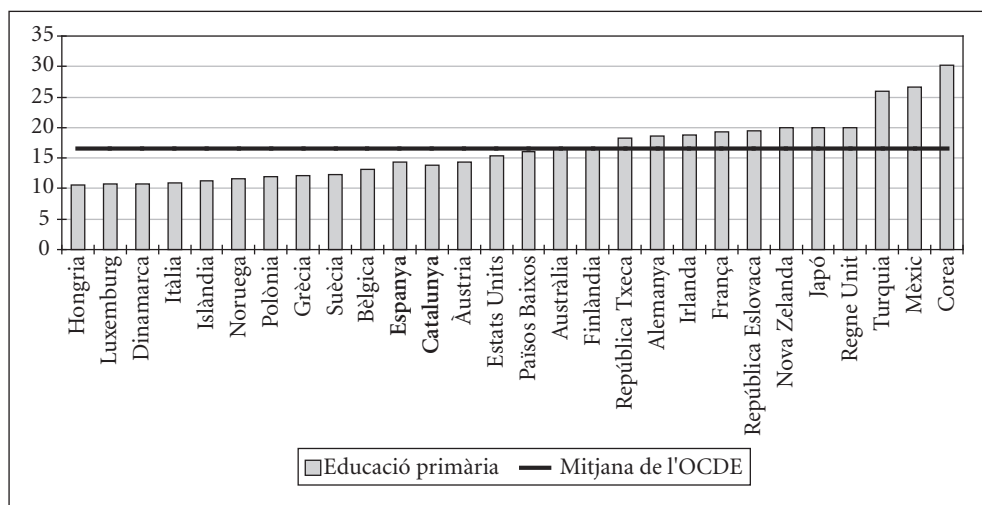
dóna aquí a aquest tema té molt més a veure amb el paper que els valors d'aquests indicadors poden tenir en la configuració de les condicions laborals, independentment dels resultats que s'obtinguin.

Tant la grandària de les classes com les ràtios han estat considerats tradicionalment en el discurs pedagògic els principals determinants de la qualitat educativa. En realitat podria dir-se que ambdós indicadors estan extremadament relacionats, però encara que a simple vista ho sembli no mesuren exactament el mateix. Les ràtios estableixen el nombre mitjà d'alumnes per docent per al conjunt del sistema. Fins i tot en el cas que fossin baixes, hi hauria la possibilitat que l'organització de l'ensenyament, per raons diverses, fes possible que la grandària de les classes fos elevada. I això és, precisament, el que succeeix en el cas català.

En relació amb les ràtios, els gràfics 6 i 7 mostren les corresponents a l'ensenyament primari i secundari obligatori (centres públics i privats) i indiquen el valor mitjà per

Gràfic 6.

Ràtios a l'ensenyament primari

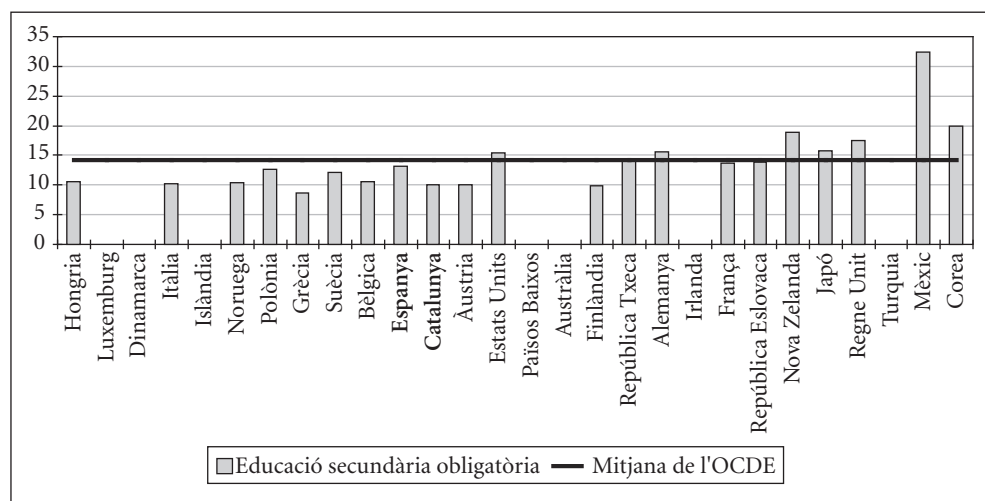


Font: OCDE, 2006.

als països de l'OCDE. Es pot observar que en ambdós casos els valors espanyols estan lleugerament situats per sota de la mitjana i que a Catalunya són encara inferiors. Cal dir que en la major part dels casos, són inferiors als que presenten països els resultats dels quals en els exàmens internacionals, com PISA, acostumen a ser significativament millors. Encara que és veritat que aquests mateixos exàmens demostren que no hi ha correlació directa entre ràtios i resultats, de totes maneres és innegable que les condicions del treball docent, sobretot en un context com l'actual on preval l'atenció individualitzada o, si es prefereix, la personalització de l'ensenyament, sí que s'han de veure a la força molt afectades per aquestes ràtios. En aquest sentit, doncs, els valors catalans representen una molt bona notícia, perquè se situen per sota del valor mitjà de l'OCDE. Cal destacar que els valors catalans a l'ensenyament secundari són significativament inferiors encara als espanyols, i se situen al mateix nivell que Àustria i Finlàndia.

En canvi, quan s'examina la grandària de les classes —i convé recordar que aquest és el valor més apropiat per descriure l'experiència d'aula d'un docent, i no les ràti-

Gràfic 7.
Ràtios a l'ensenyament secundari obligatori

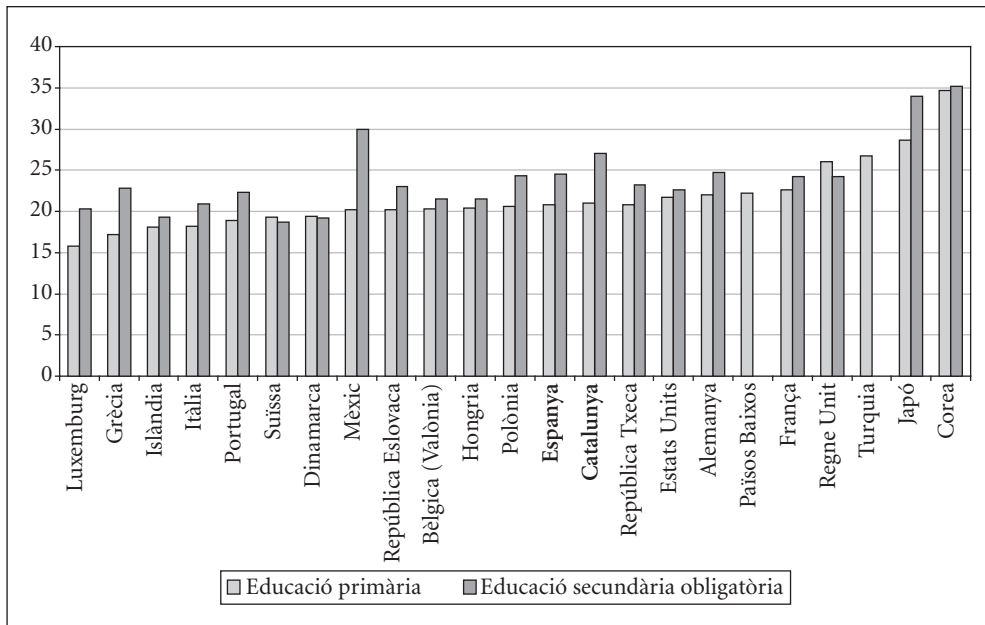


Font: OCDE, 2006.

os—, el resultat de la comparació internacional entre Catalunya i la resta de països de l'OCDE és ben bé un altre. Aquí els valors catalans, i espanyols (conjunt de centres públics i privats), estan per damunt de la mitjana de l'OCDE, tal com mostra el gràfic 8, en què els països han estat ordenats a partir del valor de la grandària de les classes a l'ensenyament primari.

Gràfic 8.

Grandària de les classes



Font: OCDE, 2006.

En concret, a l'educació primària els valors espanyol i català estan lleugerament per sota de la mitjana de l'OCDE. Però, i aquesta és la dada més important, no tant com caldria esperar si es consideren les distàncies que separen les ràtios corresponents dels valors mitjans a l'OCDE. En efecte, les ràtios espanyoles i catalanes de primària estan 2,2 punts percentuals per sota de la mitjana de l'OCDE, és a dir, són aproximadament un 13% inferiors. En canvi, la grandària de les classes en aquest nivell està només 0,8

punts percentuals per sota de la mitjana de l'OCDE, la qual cosa equival tan sols a un 3,7%. En resum, hi ha un desaprofitament notable del que és, en principi, una bona situació de partida.

Pel que fa a l'ensenyament secundari, on cal recordar que les ràtios eren també inferiors a la mitjana de l'OCDE, la grandària de les classes resulta ara sorprenentment superior, sobretot en el cas de Catalunya, a la mitjana de l'OCDE, en 0,6 punts percentuals o un 2,5%. Cal concloure, per consegüent, que l'organització de l'ensenyament pel que fa a les assignacions horàries docents, singularment en el cas de la secundària obligatòria, perjudica la grandària de les classes. I és, en definitiva, la grandària de les classes, i no les ràtios teòriques, allò que més defineix en la pràctica les condicions de treball dels docents.

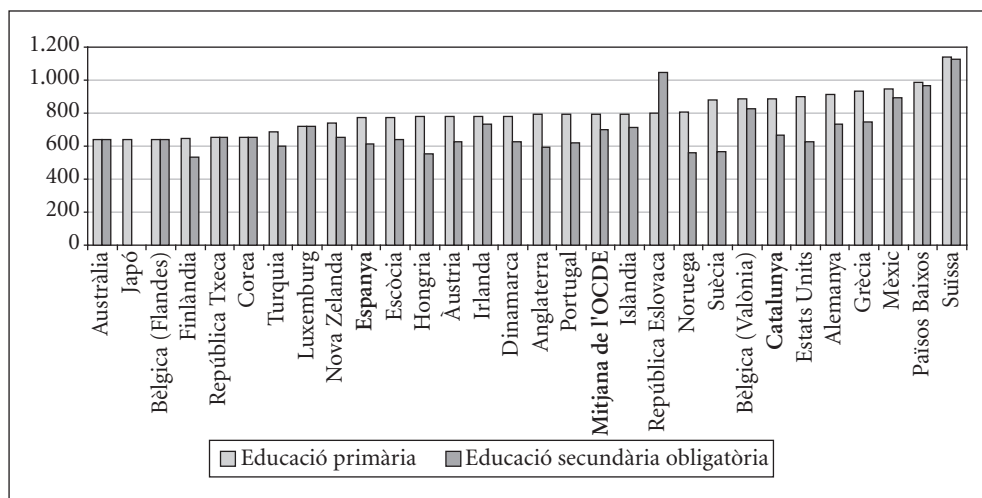
Hi ha dos aspectes més que requereixen un comentari a banda. El primer, àmpliament conegut, és que a Catalunya la grandària de les classes dels centres públics és sempre inferior que el de les altres categories de centres. Encara que sobre aquesta qüestió hi ha dades disponibles sobre les diferències entre les diferents comunitats autònomes, és possible afirmar que a escala estatal aquestes diferències se situen per damunt del 20%, tant a l'ensenyament primari com a la secundària. I són tan importants que en el cas de l'ensenyament primari situen els centres públics significativament per sota de la mitjana de l'OCDE i en una situació una mica pitjor en el cas de la secundària obligatòria, encara que també amb un diferencial positiu. Però, en segon lloc —i això és menys sabut—, en el cas dels centres catalans privats, concertats o no, la grandària resultant és sempre significativament superior als valors mitjans de l'OCDE per a les mateixes categories de centres. Per consegüent, des d'aquest punt de vista es pot parlar de condicions laborals dispars: mentre que la situació en termes de grandària de les classes dels centres públics és millor que la mitjana de l'OCDE, la dels privats és ostensiblement pitjor. Les raons que expliquen aquesta disparitat resten també obertes a la discussió.

Per descomptat, les ràtios i la grandària de les classes no ho són tot quan es tracta d'explicar les condicions laborals del treball docent, ja que també cal comptar les hores docents, igualment denominades hores de contacte en la terminologia internacional.

Així, si ràtios i grandària de les classes mesuren indirectament les circumstàncies o el *com*, les hores de contacte proporcionen la justa mesura del *quant*, donant per fet que la quantitat importa. Amb aquesta expressió es vol significar no tant el volum d'hores de treball dels docents, sinó les que passen davant dels alumnes. Aquesta distinció és molt important per raons diverses, que van des dels costos financers fins al risc de patir la síndrome d'esgotament o *burnout* docent. El resultat de la comparació es mostra al gràfic 9, on s'ordenen els països a partir del nombre d'hores netes de contacte a l'educació primària, però es mostren també les corresponents a la secundària obligatòria.

Gràfic 9.

Hores netes de contacte



Font: OCDE (2006) i Departament d'Educació.

A simple vista, es pot observar que Espanya està en el terç dels països on el nombre d'hores netes de contacte és més baix. Tant a l'educació primària com a la secundària obligatòria els valors espanyols són inferiors a la mitjana de l'OCDE, particularment en el cas de l'última. Així, en l'educació primària la diferència equival a un 2,9% menys d'hores de classe i situa Espanya com el cinquè país europeu amb un valor menor,

després de Bèlgica (Flandes), Finlàndia, la República Txeca i Luxemburg. Curiosament, a la secundària obligatòria aquesta diferència augmenta fins a arribar a un 12,4% i, de nou en el context europeu, permet afirmar que Espanya és el país amb una xifra més baixa d'hores de contacte després de Finlàndia, Hongria, Suècia, Noruega i Anglaterra. En definitiva, en el cas d'ambdós nivells escolars es pot concloure que el volum d'hores docents és reduït en comparació amb als valors mitjans de l'OCDE i contribueix a establir unes condicions laborals més favorables en el context internacional. No passa el mateix a Catalunya, on les hores netes de contacte són lleugerament superiors, tot i que continua havent-hi força diferència entre la primària i la secundària: 888 hores a primària i 666 a secundària.

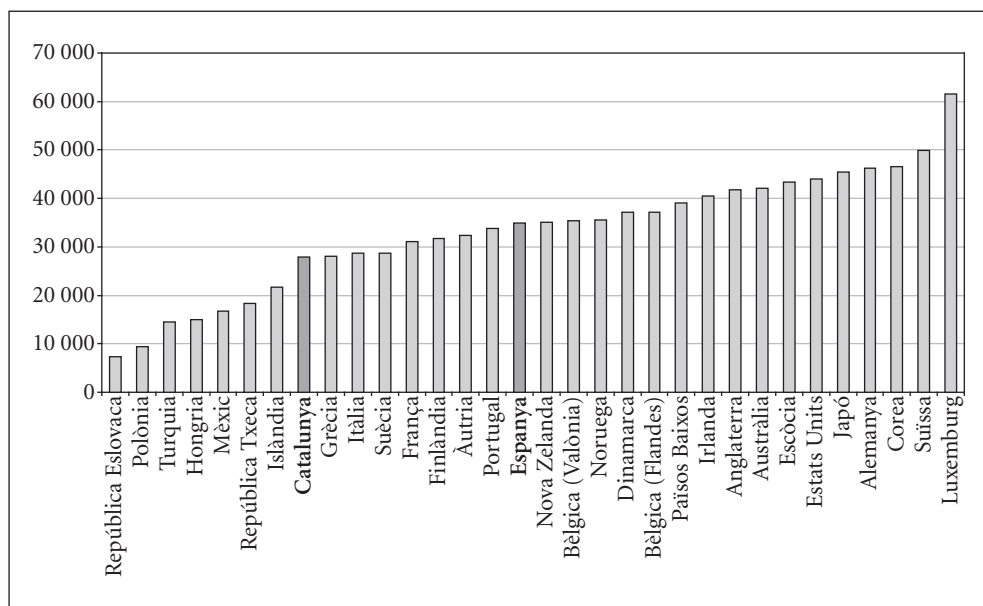
En resum, tenint en compte els pocs indicadors disponibles, les condicions laborals del professorat català serien envejables per a la major part dels seus homòlegs de la resta dels països de l'OCDE —i encara ho serien més les dels docents espanyols en el seu conjunt. Les ràtios d'alumnes per professor són baixes, i la grandària de les classes és reduïda, almenys als centres públics. A més a més, i això és determinant, el volum d'hores de contacte és extremadament baix. Vegem ara si les retribucions són, en part potser per compensar aquestes condicions, proporcionalment igual de baixes.

LES RETRIBUCIONS

Les comparacions salarials són sempre extremadament complexes. Per començar, per facilitar la comparació s'utilitzen sempre unitats de mesura monetària que tinguin en compte el cost de la vida relatiu de cada país, de manera que la xifra resultant sigui efectivament comparable. Aquí s'utilitzen dòlars comptabilitzats amb paritat de poder adquisitiu (PPC). D'altra banda, hi ha diverses maneres complementàries de judicar comparativament els salaris docents. La primera i més important consisteix a comparar els salaris quinze anys després d'iniciat l'exercici docent, és a dir, quan la carrera professional està ja consolidada. Aquesta és la comparació que s'ofereix en els gràfics 10 i 11 per a l'educació primària i secundària obligatòria, respectivament, i convé tenir present que aquests valors es refereixen exclusivament a l'exercici en centres públics.

Gràfic 10.

Salari docent a l'educació primària després de quinze anys d'exercici (dòlars EUA en PPC)

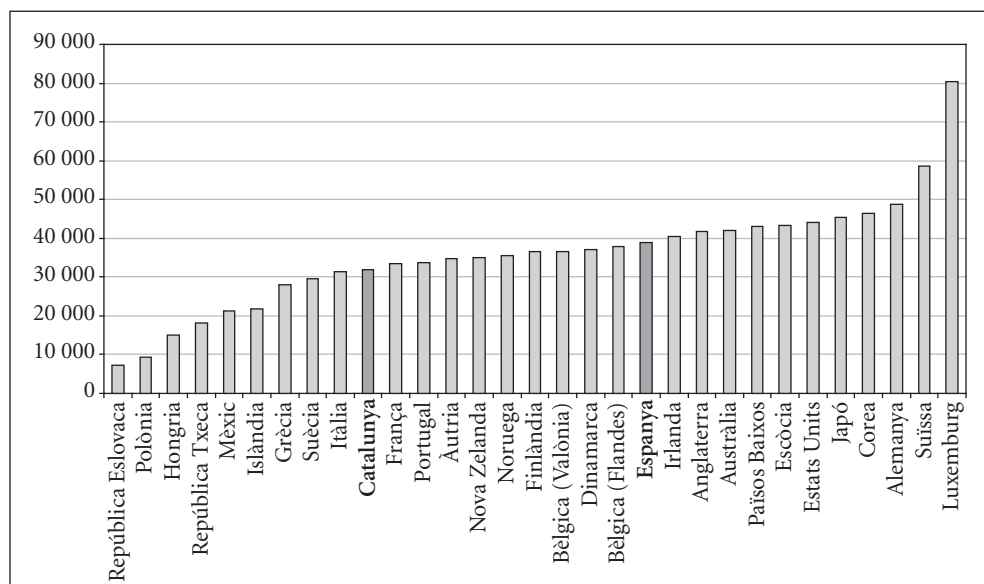


Font: OCDE i Departament d'Educació, 2006.

De la comparació de la posició relativa en tots dos gràfics es dedueix ràpidament que la situació espanyola és molt més confortable en el cas de l'educació secundària que en el de la primària, on els salaris són comparativament més baixos. De totes maneres, en ambdós casos, els salaris espanyols són superiors a la mitjana de l'OCDE, en concret, en el cas de l'educació primària ho són en un 4,7% més i en el de la secundària, en un 8,8%. No passa ben bé el mateix a Catalunya en aquest cas, atès que tant a primària com a secundària queda en un nivell força inferior en comparació amb la situació espanyola. En definitiva, potser la impressió generalitzada entre el professorat espanyol sigui la de tenir salaris baixos, però aquesta sensació ha de ser encara més intensa entre els seus homòlegs de bona part dels països de l'OCDE, i òbviament entre els de Catalunya.

Gràfic 11.

Salari docent a l'educació secundària obligatòria després de quinze anys d'exercici (dòlars EUA en PPC)



Font: OCDE i Departament d'Educació, 2006.

Un altre indicador d'interès que confirma aquesta visió optimista és la comparació amb el nivell de riquesa relatiu del país. Generalment això s'acostuma a fer establint una ràtio entre el salari docent i el PNB *per capita*. Com més gran sigui aquesta ràtio més elevat serà l'esforç que s'inverteix en els salaris docents. Continuant amb els salaris després de quinze anys d'exercici, el resultat és que els valors catalans són superiors a la mitjana de l'OCDE d'una manera significativa. En efecte, els valors mitjans de l'OCDE són d'1,39 i 1,35 per a primària i secundària obligatòria, respectivament, mentre que els corresponents aquí són d'1,42 i d'1,59. Particularment, en el cas de l'ensenyament secundari sembla clar que Catalunya té salaris d'un volum elevat en relació amb la riquesa del país. Tant a primària com a secundària només hi ha dos països a la Unió Europea on aquest esforç sigui més gran: Alemanya i Portugal. Sens dubte, es tracta

d'una excel·lent mesura del valor que es concedeix als salaris dels docents i, en més d'un sentit, una expressió econòmica de l'interès que tenen per al país.

Però cal matisar aquests resultats, cosa que es pot fer si a les dades anteriors s'afegeixen els diferencials que es donen a l'inici i a la fi de l'exercici professional. En ambdós nivells educatius els estadis salarials d'accés a la professió, és a dir, el primer sou que es percep, són comparativament molt alts (un 23,4% i un 28% més que la mitjana de l'OCDE). No obstant això, aquests diferencials tan positius es redueixen a mesura que avança la carrera professional, es dilueixen a la meitat (com s'acaba de veure quan han transcorregut quinze anys de carrera) i es recuperen mòdicament al final, ja que llavors els valors catalans augmenten les diferències respecte als valors mitjans de l'OCDE novament, fins a esdevenir un 8% i un 12% superiors en la primària i la secundària, respectivament. Per consegüent, el que succeeix aquí, sempre en comparació amb altres països, és que a l'inici de la carrera els salaris són competitius, comparativament alts, però a mesura que s'avança en l'exercici professional aquest diferencial desapareix progressivament i no es recupera, encara que molt modestament, fins ben arribada la fi de la carrera professional. En definitiva, la professió té un sou inicial comparativament atractiu, però sense una progressió adequada al llarg del temps d'exercici.

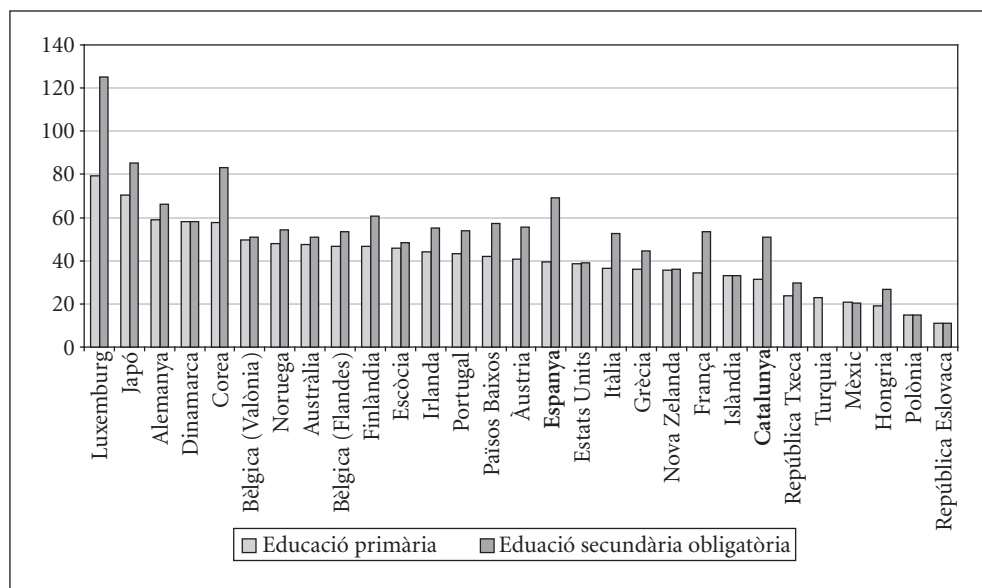
Aquesta qüestió de la progressió de la carrera professional és extremadament important com a incentiu. En aquest sentit, val la pena destacar la particular situació espanyola (i catalana), en què la carrera docent pateix els importants incentius de progressió monetària que es donen en la majoria dels països de l'OCDE. N'hi ha prou amb dues dades simples per demostrar-ho. El primer és el temps que es triga a aconseguir el màxim salari possible en educació secundària: el valor mitjà per a l'OCDE és de vint-i-quatre anys d'exercici, mentre que en el cas espanyol és de trenta-nou, per damunt d'un 50% més. En tota l'OCDE no hi ha cap altre país, excepte Hongria (quaranta anys), on es trigui tant de temps a aconseguir el màxim nivell salarial. Els països amb valors més pròxims, però sempre inferiors, són Itàlia, França i Grècia. La segona dada rellevant té a veure amb el volum que el salari màxim representa respecte a l'inicial. Així, en alguns països la diferència entre l'un i l'altre pot significar que el salari més alt és fins i tot superior al doble que el salari inicial, però la mitjana de l'OCDE està en un 70% més, tant a primària com a secundària. Doncs bé, a Catalunya aquest diferencial

es redueix al 46% a primària i al 43% a secundària. Sempre en termes comparatius, es podria concloure el següent: massa poc i massa tard per configurar uns incentius salarials d'interès, malgrat comptar amb bons sous inicials.

Hi ha encara dues notes discordants més en aquest panorama generalment positiu per al professorat català que s'acaba de presentar. Com és ben sabut, l'Estat espanyol ha estat fins al moment un dels països de la Unió Europea el creixement econòmic del qual ha estat més sostingut entre 1990 i 2003, a raó d'un 3% mitjà anual, només igualat per Grècia, i es tracta també d'un percentatge significativament superior al 2,75% mitjà de l'OCDE. És evident que aquest creixement mitjà del PNB dóna idea del volum de riquesa que durant aquests anys s'ha generat. Però, com ha afectat aquest creixement als salaris docents? D'acord amb les dades de l'OCDE, molt negativament. En efecte, prenent com a base els salaris de l'any 1996 i comparant-los amb els de l'any 2003 (últim disponible) s'observa que s'han reduït, expressats en termes constants, entre un 3% i un 4% a primària i secundària, respectivament. Només a Flandes i a Suïssa s'ha produït un fenomen semblant, però amb menor intensitat. A la resta de països de l'OCDE els salaris han augmentat, generalment, un 16% durant aquest mateix període i, en el pitjor dels casos, s'han mantingut com a mínim iguals.

La segona nota discordant prové del resultat de creuar dues dades molt positives per al professorat català, encara que no necessàriament per al sistema educatiu en conjunt. Es tracta dels salaris mitjans i del nombre d'hores de contacte. En dividir-los s'obté una estimació del preu mitjà per hora docent (sempre en dòlars expressats en PPC), és a dir, quant costa al país una hora d'ensenyament. El resultat es mostra al gràfic 12.

Com, en certa manera, era predictable el cost per hora docent es dispara a Espanya a l'ensenyament secundari obligatori. En efecte, un nombre baix d'hores de contacte al qual s'afegeix un salari notable a la força han de donar com a resultat un cost per hora docent comparativament elevat. Així com en relació amb l'educació primària el cost per hora es manté lleugerament per sota del valor mitjà a l'OCDE (un 2% per sota, en realitat), en el cas de l'ESO el valor corresponent es dispara fins a ser un 36% superior al valor mitjà. A més, com revela una ràpida inspecció del gràfic, és el quart país de l'OCDE amb el cost per hora més elevat, darrere de Luxemburg, el Japó i Corea. Fora

Gràfic 12.**Cost per hora d'ensenyament**

Font: OCDE, 2006.

de Luxemburg, no hi ha cap altre país a la Unió Europea on el cost per hora docent sigui superior a l'espanyol. En canvi, destaca el fet que, en el cas de Catalunya, el cost per hora docent es manté força per sota del nivell d'Espanya i més aviat tendeix a acostar-se més a països com França. Malgrat tot, es continua mantenint la diferència entre el cost a primària i a secundària.

En resum, les evidències comparatives respecte dels salaris semblen acreditar àmpliament quatre coses. La primera és que la situació salarial del professorat de l'ESO és molt millor, en termes comparatius, que la del professorat de primària. La segona és que pateixen, no obstant això, una perspectiva de carrera amb incentius salarials equivalent a la que és prototípica a l'OCDE. La tercera és que aquesta situació de relativa bonança s'ha anat deteriorant en els últims anys, i que els salaris docents han perdut poder adquisitiu. I l'última és que aquesta situació tan positiva per al professorat es

tradueix en uns costos econòmics molt elevats per al sistema, singularment a l'ensenyament secundari.

CONCLUSIONS

Com es pot definir en poques paraules la situació del professorat a Catalunya en comparació amb la de la resta de països de l'OCDE? En termes generals, el diagnòstic de les condicions materials de la professió hauria de ser positiu. Sembla clar que les condicions de formació i reclutament són aquí molt semblants a les dels països de l'OCDE que tenen tradicions proverbials de funcionarització i, en definitiva, de centralització de les polítiques respecte al professorat, com succeeix a Itàlia o a França. Cal afegir respecte d'aquesta consideració general que, molt probablement, dos trets catalans —i espanyols— molt distintius són la dissociació en la formació inicial entre mestres i professors d'ensenyament secundari, d'una banda, i l'escassa incidència que el centre escolar té en els processos tant de reclutament com de formació permanent. Si això és bo o dolent, *per se*, és quelcom que queda fora d'aquesta anàlisi comparativa, però certament fa pensar.

Quant a les condicions laborals i als incentius salarials, les evidències comparatives disponibles mostren un panorama més aviat confortable per als docents catalans (i encara més per al conjunt dels docents espanyols) si se'ls compara amb els seus homòlegs d'altres països. D'una banda, les ràtios són baixes i les hores de contacte són poques. D'una altra, els salaris no són proporcionalment inferiors, com potser caldria esperar, als valors mitjans de l'OCDE. El resultat és que, en termes de costos de l'ensenyament, el grau de productivitat del sistema és comparativament més baix: a igualtat d'inversió s'obté com a resultat un menor volum d'hores docents, sobretot a l'ensenyament secundari obligatori. És veritat que això es pot traduir en un més gran atractiu de la professió i en un grau de satisfacció elevat dels professionals, però concloure així contrastaria enormement amb el que sembla que és el sentiment generalitzat entre el professorat català respecte d'aquesta qüestió.

Arribats fins aquí, la pregunta que cal fer-se és la següent: què és el millor per a l'aprenentatge dels alumnes: grandàries més reduïdes de les classes o professors amb menys

càrrega docent? Aquesta pregunta introdueix, de refilada, una qüestió que no ha estat abordada aquí i que mereix un tractament específic: hi ha alguna relació entre les condicions d'exercici professional docent i els resultats dels alumnes? Honestament, les evidències internacionals sobre el valor de la grandària de les classes en la millora de l'aprenentatge dels alumnes no són concloents. Però tampoc sembla clar que el professorat català sigui conscient que gaudeix d'una situació comparativament còmoda i seria molt optimista, o obertament desgavellat, pretendre que està satisfet. Potser tant per al país com per als professionals docents aquesta sigui la pitjor situació possible: grandàries de les classes més grans del que seria factible aconseguir si s'organitzessin adequadament el temps i els recursos docents i, malgrat tot, sensació d'insatisfacció generalitzada entre el professorat. Quanta d'aquesta insatisfacció és deguda a l'absència d'una veritable carrera docent, amb els seus incentius adequats, o al progressiu deteriorament salarial que s'ha produït en els últims temps és quelcom que cal investigar de manera més detalla.

Bibliografia

OCDE-CERI (2006). *Education at a glance. OECD Indicators - 2005 edition*. París: OECD.

OCDE (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: OECD.

PEDRÓ, F. (2005). "La calidad de la educación". A V. NAVARRO (ed.), *La situación social de España* (p. 95-122). Madrid: Fundación F. Largo Caballero.

SCHULLER, T.; JOCHEMS, W.; MOOS, L. i VAN ZANTEN, A. (2006). "Evidence and Policy Research". A *Europetin Educational Research Journal*, 5 (1), p. 57-70.

17 El professorat a Catalunya: estat de la qüestió i propostes de millora

Miquel Martínez Martín, Ramon Farré Roure, Iñaki Echebarria Aranzàbal i Ramon Plandiura Vilacís

INTRODUCCIÓ

El treball que segueix és el resultat d'una primera aproximació a la situació del professorat a Catalunya, que els autors que el signem hem iniciat amb la voluntat d'avançar en la formulació d'un conjunt de propostes orientades a optimitzar el servei d'educació a Catalunya i, en concret, a optimitzar-ne la gestió i els professionals. S'emmarca i té el seu inici en la realització i coordinació, juntament amb la Fundació Jaume Bofill, del seminari "El servei educatiu a Catalunya i els seus professionals", espai que ha contribuït a generar també algunes de les visions i propostes que es presenten a continuació. Aquest capítol s'estructura en dues parts. En la primera es presenta l'estat de la qüestió fent referència a les dades que es valoren com a significatives per copsar una imatge fixa del professorat avui a Catalunya, i comparar-la amb la dels darrers anys en la mesura en què aquesta comparació pugui contribuir a identificar tendències, problemes i oportunitats. En la segona part es presenta un conjunt de propostes que apunten cap al futur i en què destaquen les qüestions que, per la seva rellevància en la millora de l'educació a Catalunya, convé abordar amb urgència i decisió en els anys vinents.

La Generalitat de Catalunya exerceix les seves competències en matèria de professorat des del traspàs de serveis de l'Estat, en aplicació del Reial Decret 2809/1980, publicat el darrer dia de l'any 1980. La situació del sistema educatiu a Catalunya fins a l'assumpció de competències havia estat possible gràcies a la feina de moltes iniciatives que van

néixer com a iniciativa privada i que van fer possible que la realitat pedagògica i social de l'escola a Catalunya fos la que era. Algunes d'aquestes iniciatives van passar a formar part del servei de titularitat pública, com va ser el Col·lectiu d'Escoles per a l'Escola Pública Catalana, CEPEPC; d'altres es van mantenir com a escoles subvencionades i després concertades, i d'altres com a privades.

En els ensenyaments de Preescolar i Educació General Bàsica (EGB), Batxillerat Unificat i Polivalent (BUP) i Formació Professional (FP), segons el MEC, el curs 1979-1980 prestaven serveis en centres educatius de Catalunya 52.142 docents, la majoria en centres de titularitat privada. Des de l'assumpció de competències, el nombre de professors en els ensenyaments corresponents ha augmentat prop del 85%, mentre que ha disminuït el nombre d'alumnes en gairebé un 20%. Així, segons l'Estadística d'Ensenyament del Departament d'Educació, el curs 2005-2006 prestaven serveis en els centres docents no universitaris de Catalunya més de 96.000¹ professors, fet que suposa el 2,92% de la població catalana ocupada.² Aquest percentatge és rellevant malgrat estar per sota de la mitjana espanyola, que és, segons l'Instituto de Evaluación, del 3,4%. Assolir la mitjana espanyola suposaria incorporar al voltant de 10.000 docents més.

L'esforç del conjunt de la societat catalana en la inversió en recursos per millorar l'educació ha estat remarcable, tant per part de l'Administració com per part de la societat en general, i ha contribuït a fer que Catalunya disposi d'un potent sistema d'educació de titularitat pública i privada concertada. En el text es parla fonamentalment de professorat en ensenyaments del sistema educatiu reglat. No s'aborda l'ample, multiforme i emergent món educatiu i amb vocació educativa que va més enllà de l'escola, sovint precari, amb poc o gens reconeixement de la labor que du a terme i encara faltat de dades suficients per poder fer un estudi de la seva realitat i evolució.

1. Segons l'Estadística d'Ensenyament del Departament d'Educació, en el curs 2007-2008, en els ensenyaments de règim general presten servei a Catalunya un total de 97.690 docents, dels quals 63.436 (64,94%) ho fan en centres públics. Si s'hi afegeixen els professors d'ensenyaments de règim especial, a Catalunya ja hi ha al voltant de 104.200 mestres i professors en el sistema educatiu reglat.

2. Segons l'Idescat la població ocupada era de 3.291,1 milers de persones.

Disposar de les xifres sobre professorat a Catalunya, que a continuació es presenten, és condició necessària per formular les propostes orientades a millorar el servei educatiu a Catalunya.

L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ

Les grans xifres del professorat a Catalunya

La primera font que explica l'evolució del professorat és la demografia escolar. La població escolar de Catalunya evidencia un procés de creixement paral·lel a l'increment de la seva població, en part i com és sabut, com a conseqüència dels fluxos migratoris actuals. En el marc de l'educació infantil, al creixement de la població s'hi suma el creixement de la taxa d'escolarització, com a conseqüència de la creació de nous centres d'educació infantil de primer cicle, fet que ha estat objecte d'especial atenció per part de les administracions competents des de l'any 2000, concretat en la Llei 05/2004, de creació de llars d'infants de qualitat.

En segon lloc, si se suma el creixement de la població, l'ampliació de l'horari fins a les sis hores en l'educació primària, a partir de l'acord fixat i implementat el curs 2006-2007 en el marc del Pacte Nacional per a l'Educació, i les noves necessitats derivades del canvi en el perfil de la població escolaritzada, suposa una demanda suplementària de recursos de personal, amb les dificultats que això suposa per garantir-ne la previsió òptima i adequada. A més, totes aquestes consideracions —tal com s'analitzarà més endavant— no tenen en compte la demanda que es pronostica en relació amb la progressiva jubilació de personal docent. Com s'observa a continuació (taula 1) durant el curs 2005-2006, la suma de professors en regim general i especial suposa 96.125 docents, dels quals el 64% presten serveis en centres públics i el 36% ho fan en centres privats.

En relació amb els ensenyaments de règim especial la proporció relativa al sector públic augmenta fins al 76%. Tanmateix, i a banda del professorat, en els centres docents del Departament d'Educació hi ha adscrites 3.398 persones en qualitat de personal d'ad-

Taula 1.

Distribució del professorat segons el tipus d'ensenyament. Curs 2005-2006

	Total	Ensenyaments * règim general	Ensenyaments règim especial **
Tots els centres	96.125	89.979	6.146
Centres públics	61.545	56.895	4.650
Centres privats	34.580	33.084	1.496

* S'hi consideren els professors que presten serveis en l'educació infantil i primària, secundària i ensenyament d'adults.

** S'hi consideren els professors en els ensenyaments de música, arts aplicades i oficis artístics, idiomes, dansa, art dramàtic, esports i restauració i conservació de béns culturals.

Font: Estadística d'Ensenyament 2005-2006. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

ministració i serveis. Segons la *Memòria del Departament d'Educació* de l'any 2005, el personal adscrit als programes i serveis educatius és de 1.377 persones.

D'altra banda i en relació amb el col·lectiu docent, s'observa (taula 2) que a Catalunya, des de l'assumpció de competències (any 1980), el seu conjunt augmenta. Els deu primers anys el creixement va ser del 36,7%, en el període 1990-2000 va ser del 20,4%, i des de l'any 2000, de l'11,99% en només cinc anys.

Taula 2.

Evolució del nombre de professors³ i índex d'evolució del personal docent a Catalunya. Període 1990-2006

Professorat	1990-1991	Índex evolució	1995-1996	Índex evolució	2000-2001	Índex evolució	2005-2006	Índex evolució
Total	71.270	100	77.504	107,80	85.835	117,43	96.125	130,38
Centres públics	42.937	100	46.944	108,58	52.443	119,32	61.545	137,88
Centres privats	28.333	100	30.560	106,64	33.392	114,61	34.580	119,22

Font: Estadística d'Ensenyament. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

3. En l'estadística ministerial l'educació d'adults no està considerada dins els ensenyaments de règim general.

Així, s'observa que l'índex d'evolució en el conjunt dels centres evidencia un increment gradual, però inqüestionablement és en els centres públics on l'increment és més gran. Més concretament, l'augment als centres públics se situa fins als 4.007 docents (1995-1996), fins als 9.506 docents (2000-2001) i fins als 18.608 docents (2005-2006), mentre que als centres privats, i a tall d'exemple, l'augment relatiu al curs 2005-2006 (18.608 docents) és inferior al que registrava el 2005-2006, amb 6.247 docents.

Dades relatives al professorat d'ensenyament general durant el curs 2005-2006

Com s'observa a continuació (taula 3), el gruix del professorat —gairebé 90.000 persones— presta serveis en centres que imparteixen ensenyaments de règim general.

Taula 3.

Distribució del professorat en els ensenyaments generals. Curs 2005-2006

Curs 2005-2006	Ensenyaments de règim general	Educació infantil i primària	Educació secundària	Ensenyament d'adults	Educació especial
Total professors	89.979	49.120	39.707	1.152	1.506
Centres públics	56.895	29.825	26.044	1.026	786
Centres privats	33.084	19.295	13.663	126	720

Font: Estadística d'Ensenyament. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

Així, durant el curs 2005-2006, als centres públics hi havia més professorat respecte dels privats; en relació amb els ensenyaments de règim general, el 63,2% del total dels docents eren en centres públics, quant a l'educació infantil i primària; el 60,7% del conjunt dels docents eren en centres públics en relació amb l'educació secundària; així, el percentatge de docents que exercien en centres públics sobre el conjunt del professorat representava el 65,5%. D'altra banda, com és previsible, l'ensenyament d'adults es fa majoritàriament en centres públics.

EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA

Durant el curs 2005-2006, en l'educació infantil i l'educació primària hi prestaven serveis un total de 49.120 mestres i especialistes (taula 4), dels quals 29.825 ho feien en el sector públic, dada que representa un 60,72% del total de personal.

Taula 4.

Professorat en els centres d'educació infantil i primària. Curs 2005-2006

	Total professorat	Especialista d'educació infantil	Generalista de primària	Especialista de llengua estrangera	Especialista de música	Especialista d'educació física	Especialista de religió	Mestre d'educació especial	Altre personal docent
Centres públics	29.825	11.243	10.205	1.963	1.211	1.737	574	1.720	1.172
Centres privats	19.295	7.661	6.664	1.199	818	964	238	827	924
Tots els centres	49.120	18.904	16.869	3.162	2.029	2.701	812	2.547	2.096

Font: Estadística d'Ensenyament. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

Tal com s'observa a la taula 5, en el curs 2005-2006, en l'educació secundària de règim general prestaven serveis 39.707 professors i professores, dels quals 26.044 ho feien en centres públics (un 65,59%).

Taula 5.

Professorat en centres d'educació secundària. Curs 2005-2006

	Total	Professorat d'educació secundària	Professorat tècnic d'FP	Mestres	Professorat de religió	Altre personal docent
Total	39.707	31.190	3.836	3.420	836	425
Centres públics	26.044	20.445	2.708	2.369	444	78

Font: Estadística d'Ensenyament. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

ELS ENSENYAMENTS DE RÈGIM ESPECIAL

Com es mostra a continuació (taula 6), durant el curs 2005-2006 hi havia 6.146 professors i professores exercint docència en ensenyaments de règim especial, dels quals 4.650 ho feien en centres públics, que suposava el 75,66%.

Taula 6.

Professorat en ensenyaments de règim especial

	Total professorat	Arts plàstiques	Rest. i conserv.	Dansa	Art dramàtic	Esports	Idiomes	Música
Tots els centres	6.146	751	21	363	125	189	580	4.117
Centres públics	4.650	682	21	118	125	157	580	2.967
Centres privats	1.496	69	0	245	0	32	0	1.150

Font: Estadística d'Ensenyament. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

DIFERÈNCIES I VARIACIONS ENTRE LES DADES DEL PROFESSORAT DEL CURS 2005-2006 I LES RELATIVES AL CURS 2004-2005

En relació amb l'educació infantil i primària

A continuació s'observa (taula 7) que respecte del curs 2004-2005, els centres públics i els centres privats han vist augmentats els docents que hi presten serveis en un 3,87%, tot i que l'increment ha estat més gran en els centres públics respecte dels concertats.

Taula 7.

Variació del professorat en l'educació infantil i primària. Període 2004-2006

	Total 2005-2006	Total 2004-2005	Variació	% augment
Tots els centres	49.120	47.292	1.828	3,87
Centres públics	29.825	28.454	1.371	4,82
Centres privats	19.295	18.838	457	2,43

Font: Estadística d'Ensenyament. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

El creixement de personal s'aprecia en totes les especialitats, singularment en l'educació infantil, llevat d'educació física i música, que disminueixen els efectius. El creixement en l'educació infantil tradueix l'augment de la població escolar en aquest tram d'edats a causa de l'augment de les taxes de natalitat, la incorporació de persones d'altres països i l'increment de l'oferta en centres d'educació infantil.

L'augment també ha estat força significatiu (44,85%), en relació amb l'epígraf *altre personal docent en centres públics*, fet que correspon a personal a qui no s'exigeix la titulació de mestre. No obstant això, en els centres privats el personal amb aquest epígraf ha disminuït. Els increments sostinguts d'aquest ordre de magnitud poden no ser sostenibles a curt termini i no ho són a mitjà i llarg termini. En l'actualitat, s'evidencien dificultats per proveir llocs de treball en llars d'infants i en centres d'educació infantil i primària. De fet, personal amb llicenciatura universitària i sense la titulació de mestre, està prestant serveis docents en centres de titularitat pública per tal de poder atendre el dret a l'educació.

EN RELACIÓ AMB L'EDUCACIÓ ESPECIAL EN CENTRES ESPECÍFICS

Respecte del curs 2004-2005, tant el personal docent com el personal tècnic en els centres específics d'educació especial han augmentat els efectius en el curs 2005-2006 (taula 8). El personal docent ho ha fet en un 3,86% i el tècnic, en un 7,25%. Com és habitual, en els centres públics ho ha fet en un percentatge més gran que en els centres privats.

Taula 8.

Percentatges de creixement del professorat en centres d'educació especial. Període 2004-2006

	% professorat	% personal tècnic
Tots els centres	3,86	7,25
Centres públics	5,79	13,43
Centres privats	1,81	3,56

Font: Estadística d'Ensenyament. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

A la vista de les xifres anteriors, caldria avaluar si l'augment de personal té com a origen el creixement de la població escolar amb necessitats educatives especials de gran abast, o si la política d'integració dels alumnes en centres ordinaris i amb suports específics ha estat reconsiderada.

En relació amb l'educació secundària

En els ensenyaments d'educació secundària obligatòria i de batxillerat, la població escolar ha disminuït lleugerament, com també ho ha fet entre els que cursen ensenyaments de formació professional en centres públics i concertats, tendència que s'ha traduït en una disminució de la relació alumne/professor, amb el corresponent augment del cost unitari per alumne.

Aquest creixement serà inviable quan l'augment de la població escolar es traslladi a mida que passi el temps als ensenyaments d'educació secundària. Si continuen les tendències europees, a més s'agreuja presumiblement la dificultat de disposar de professorat a temps complet en algunes àrees, singularment les científiques i tecnològiques.

Com s'observa a continuació (taula 9), el decreixement en el nombre de mestres a l'ESO és el resultat de la progressiva jubilació dels que accedeixen a llocs de treball del primer cicle de l'ESO en centres docents d'educació secundària.

Taula 9.

Variació del professorat en els ensenyaments secundaris. Període 2004-2006

Increment	Total		Professorat d'educació secundària		Professorat tècnic d'FP		Mestres	
	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total
Total	1,69	641	2,29	698	5,12	187	-7,19	-265
Centres públics	2,81	713	3,93	774	4,76	123	-7,17	-183
Centres privats	-0,01	-72	-0,01	-76	6,02	64	-7,24	-82

Font: Estadística d'Ensenyament. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

Altres ensenyaments

La resta d'ensenyaments han tingut, en termes absoluts, modificacions menors en el nombre de professors. L'augment global ha estat de 421 professors, en un total de 6.146, la qual cosa correspon a un augment al voltant del 6,2% sobre el curs 2004-2005. Tanmateix, són destacables els augments percentuals en la formació d'adults, un 11%; en esports, un 61,54%; en ensenyaments musicals, un 4,23%, i en ensenyaments d'idiomes, un 13,06%, com correspon al creixement de noves necessitats en aquests àmbits d'ensenyament.

LES EDATS DELS DOCENTS

En l'actualitat, a Catalunya, pràcticament un terç dels mestres que treballen en l'educació primària té més de cinquanta anys. El perfil d'edat del professorat d'educació secundària està encara més esbiaixat cap a edats superiors.

Els docents dels centres concertats tenen un perfil més jove que no pas els dels centres públics. Mentre en els centres públics un terç tenen més de cinquanta anys, en els concertats només un de cada cinc té més de cinquanta anys. En relació amb el perfil dels seus docents, semblen dos sistemes educatius diferents. La dissimilitud és encara més sorprenent quan es considera que la creació de centres públics ha estat, i està sent, molt notable aquests darrers anys, mentre pràcticament no es creen nous centres de titularitat privada sostinguts amb fons públics, ni es produeix un creixement significatiu d'unitats concertades.

Seria oportú aprofundir en el coneixement de les raons que expliquen el fenomen. Indicativament, es podria pensar en un passi de professors experimentats de centres concertats a centres públics, probablement per les millors condicions laborals i de desenvolupament de l'activitat docent dels centres públics.

En les darreres dades publicades disponibles (taula 10), corresponents al curs 2004-2005, ja s'aprecia que el grup de docents més nombrós és el del tram que comprèn de quaranta a quaranta-nou anys, amb una tendència al desplaçament cap a edats superiors.

Taula 10.**Edat del professorat. Curs 2004-2005**

	Total	Menys de 30 anys	De 30 a 39 anys	De 40 a 49 anys	De 50 a 59 anys	De 60 a 64 anys	De 65 en endavant	No consta l'edat
Tots els centres	87.863	10.257	25.242	30.734	18.807	2.058	369	396
Centres públics	54.566	4.093	13.733	21.912	13.495	782	155	396
Centres privats	33.297	6.164	11.509	8.822	5.312	1.276	214	0

Font: Ministeri d'Educació i Ciència (2004-2005). Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados detallados.

Així, tant a l'educació primària com a l'educació secundària, el perfil de les edats del professorat en els centres públics s'ha desplaçat significativament cap a les edats superiors en els darrers vuit anys. El perfil del professorat i la seva evolució, juntament amb el creixement de la demanda d'escolarització en extensió i intensitat, evidencien un problema sever de manca de professorat en un horitzó de deu a quinze anys, especialment en els centres públics, la qual cosa ha de fer pensar en formes de captar nous professors i nous professionals de perfils diferents —tal vegada avui impensables—, així com en la manera d'incentivar la permanència dels que avui presten serveis i d'aprofitar l'oportunitat d'establir nous marcs organitzatius en centres docents.

LA FEMINITZACIÓ DE LA DOCÈNCIA

El col·lectiu docent està en un procés de feminització creixent, com s'aprecia en la taula 11. Els centres de Catalunya ho estan força més que no pas els de la resta d'Espanya, la qual cosa pot tenir relació amb l'estructura de la població ocupada catalana i amb les noves expectatives laborals de les dones a Catalunya.

La feminització ha continuat augmentant en el curs 2005-2006. En l'educació infantil i primària, el 86,67% del professorat és dona, el 87,24% en centres públics. En l'educació infantil ho és el 98,42% del personal docent.

Taula 11.

Evolució en percentatges del professorat dona. Període comprès entre els anys 1990 i 2005

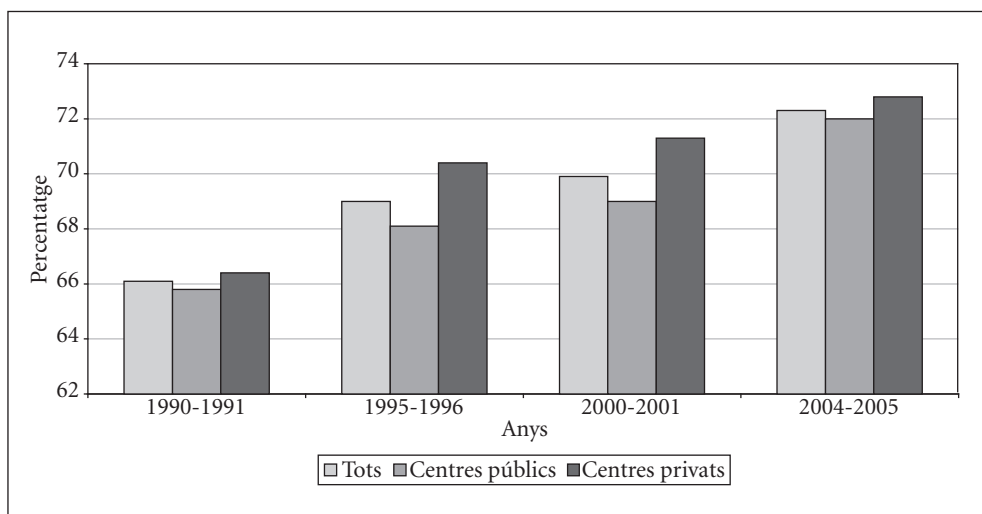
Centres	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2004-2005
Tots	66,1	69	69,9	72,3
Centres públics	65,8	68,1	69	72
Centres privats	66,4	70,4	71,3	72,8

Font: Estadística d'Ensenyament. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

En l'educació secundària, el 55,83% del professorat és dona, aquesta proporció és pràcticament idèntica en centres públics i privats. Si se n'exclou la formació professional, la proporció arriba al 57,91%. En quinze anys es pot reproduir en els centres d'educació secundària la proporció avui existent en centres d'educació infantil i primària.

Gràfic 1.

Evolució en percentatges del professorat per sexe femení (1990-2005)



Font: Estadística d'Ensenyament. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

LLOC DE RESIDÈNCIA DEL PROFESSORAT

Segons dades del Departament d'Educació, al voltant d'un 42% dels docents de centres públics viuen en el municipi en el qual tenen la destinació i un 73% viuen en la comarca corresponent. La asimetria entre residència i lloc de treball pot comportar dificultats per afavorir la vinculació del docent amb les institucions territorials, a banda del fet d'apuntar cap a la seva no-sostenibilitat en termes ambientals o en termes de costos de desplaçament.

LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

Catalunya pertany al molt reduït nombre de països en els quals la formació inicial dels mestres té encara una durada de tres anys, inferior a l'habitual en els països de l'OCDE, situació que presumiblement serà modificada a curt termini a causa de l'anomenat procés de convergència europea, que farà augmentar el temps de formació en un curs. La durada de la formació inicial dels professors d'educació secundària és l'habitual en els països de l'OCDE. La seva formació pedagògica és clarament deficitària i actualment està immersa en un procés de revisió.

Pel que fa a la formació permanent, segons el Departament d'Educació, dos de cada tres mestres de centres de titularitat pública fan anualment dos cursos de formació, amb una dedicació de quaranta-tres hores anuals. Encara no la meitat de professorat d'educació secundària segueix anualment cursos de formació, amb una dedicació de gairebé cinquanta hores anuals, repartides en dos cursos diferents.

El professorat català té, amb certesa, un conjunt de competències no estrictament relacionades amb les que desenvolupa en el lloc de treball, activitats que si fossin conegudes i potenciades podrien suposar l'aflorament d'un gran cabal de formació, tal vegada no prou aprofitat.

RÀTIOS D'ALUMNES PER PROFESSOR

En termes generals, el sistema educatiu català presenta unes ràtios d'alumnes per professor molt acceptables, si prenem com a referència els països de l'OCDE. En el

curs 2004-2005 la ràtio en els centres d'ensenyaments de règim general era de 12,1 alumnes per professor. En els centres públics la ràtio és inferior, d'11,7, a la dels centres privats, que és del 12,6 (taula 12). Aquesta diferència rau en la distribució desigual dels centres a Catalunya, els de titularitat privada acostumen a situar-se en àrees urbanes poblades; en l'assignació del professorat tenint en compte el nombre de grups i no el nombre d'alumnes, i en la sobredemanda en els centres privats.

Taula 12.

Evolució de la ràtio alumne-professor en centres docents de règim general a Catalunya

	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2004-2005
Tots els centres	17,9	15,2	12,3	12,1
Centres públics	16,6	14,7	11,7	11,7
Centres privats	19,7	15,9	13,2	12,6

Font: MEC. Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Series por comunidades autónomas.

El creixement en el nombre de professors en els centres públics d'educació primària i secundària en el curs 2005-2006 s'ha traduït en noves davallades de les ràtios alumne/ professor, especialment en l'educació secundària, la ràtio se situa en els deu alumnes/ professor. Així, convindria plantejar si són sostenibles successives disminucions de ràtio i si les ja produïdes han suposat efectivament una millora de la qualitat de l'educació a Catalunya. El fet de preguntar-s'ho implica ja el dubte i també una certa resposta.

DEDICACIÓ I RETRIBUCIONS

Quant al nombre d'hores de dedicació, els docents de Catalunya evidencien una mitjana d'hores inferior a la mitjana dels països de l'OCDE. En concret, a la secundària està un terç per sota.

Quant a les retribucions, els mestres d'educació primària del sector públic després de quinze anys de treball perceben —mesurada en dòlars i en paritat de poder adquisitiu—, una retribució que se situa lleugerament per sota de la mitjana de retribucions

dels països de l'OCDE, segons dades de l'any 2005 de l'OCDE. A secundària la mateixa dada és superior en un 12% a la retribució mitjana dels països de l'OCDE. Els docents dels centres concertats d'educació primària perceben de mitjana el 93% de les retribucions dels del sector públic. A secundària la xifra és del 98%.

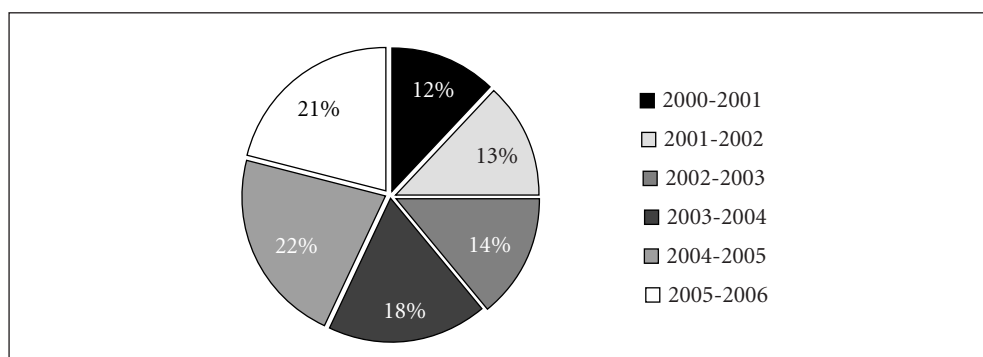
Quant a la carrera professional, els docents perceben als trenta anys de servei un 35% més de retribució que percebien en el seu primer any d'exercici. La retribució de triennis al personal interí aplanava encara més el ventall retributiu en la carrera docent. En els països de l'OCDE —i sense que s'hagi de produir cap canvi de nivell educatiu—, els docents poden percebre fins a un 75% més. Tot comptat i debatut, el cost de cada hora d'ensenyament a Espanya és el quart més elevat dels països de l'OCDE, i és especialment elevat a secundària.

ESTABILITAT EN EL LLOC DE TREBALL

A Catalunya, el col·lectiu de personal interí ha patit un augment significatiu des de l'any 2000. El Departament d'Educació va publicar el novembre de 2005 en una nota de premsa que el personal interí suposava, en el curs 2005-2006, el 18,2% del conjunt del personal docent.

Gràfic 2.

Percentatge del personal interí en centres d'educació (2000-2005)



Font: Nota de premsa del Departament d'Educació (novembre 2005).

Com és raonable, el personal interí es concentra en els trams d'edat més joves. Els docents amb nomenament d'interí constitueixen gairebé la meitat de la població docent de menys de trenta anys. Alguns indicis fan creure que la situació s'ha agreujat en el curs 2006-2007, atesa la incorporació de nou professorat per atendre la implementació de la sisena hora. El percentatge de professorat interí se situa en el 24% en el curs 2006-2007, sense tenir en compte el personal interí per a substitucions, cosa que posa en dubte la totalitat del sistema de selecció i provisió de llocs de treball en centres públics.

La important convocatòria d'oposicions —més de 17.000 places previstes en el període 2007-2010— hauria de dur a pensar que en els propers anys es produirà una disminució notable en el nombre d'interins, realitat ben desitjable que caldrà confirmar, atès que malauradament no és segur que es produeixi aquesta reducció. Entre els anys 2005 i 2006 s'han convocat 6.245 places, sense que la reducció de personal interí hagi estat altament significativa, en cas que s'hagi arribat a produir.

Tanmateix, el nombre sostingut de personal interí i els processos sistemàtics de regularització de situacions que es consoliden al llarg dels anys, com a exemple les previsions contingudes en la disposició transitòria setena de la Llei Orgànica d'educació, hauria de fer pensar en noves formes d'abordar la qüestió de la interinitat i la provisió de llocs de treball amb caràcter provisional.

La qüestió s'agreuja sens dubte si s'hi afageix l'elevat nombre de comissions de servei que es donen a l'inici de cada curs acadèmic, 2.903 en el curs 2005-2006, d'un total de 3.224 peticionaris,⁴ aspecte que comporta que el personal que presta serveis en un centre determinat pot acabant essent molt inferior al desitjable.

La mobilitat del personal docent

La mobilitat del personal a l'inici de cada curs és espectacular. En els concursos de trasllats de l'any 2005, van obtenir destinació 3.668 dels 8.631 que hi participaven.

4. Font: *Memòria del Departament d'Educació 2005*.

Tenint en compte el personal funcionari i l'interí, 12.412 professors van demanar, de grat o per força, destinació per al curs 2005-2006. La van obtenir 8.025.⁵ Tot plegat fa pensar en un sistema insostenible, atès que un de cada sis professors es pot acabar movent cada curs per una causa o altra.⁶ L'estrès que pateixen el sistema de provisió i els centres docents any rere any hauria de ser revisat.

També convindrà analitzar si l'accés a la carrera docent ha de comportar assolir immediatament d'un lloc de treball amb caràcter definitiu i si el període temporal entre l'accés a la professió i la consolidació de plaça és avui excessiu. També convindrà decidir si la qüestió del professorat s'aborda des de la lògica de carrera docent personal o bé des de la lògica de prioritzar la vinculació amb un lloc de treball concret o un conjunt limitat de llocs de treball en un territori determinat. A més, cal pensar que la molta mobilitat en la plantilla dels centres pot influir en el desenvolupament no adient de projectes educatius a mitjà termini.

CONCLUSIONS I PROPOSTES DE MILLORA

Comentari inicial

Les preocupacions en matèria de personal que hi ha avui a Catalunya no són molt diferents de les que tenen els països amb carrera professional.⁷ Bàsicament aquestes preocupacions fan referència al fet que la formació dels professors s'ajusti a les necessitats escolars, que els criteris d'ingrés a la professió tinguin en compte les aptituds necessàries per a l'exercici de la docència eficaç, a la manca d'incentius suficients per

5. Font: *Memòria del Departament d'Educació 2005*.

6. Algunes destinacions provisionals assignades poden acabar essent en el mateix centre en què s'ha treballat l'any anterior, cosa que redueix la mobilitat potencial. Font de les dades: *Memòria del Departament d'Educació 2005*.

7. Vegeu la publicació de l'OCDE de l'any 2005, *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Overview*. Hi ha traducció catalana feta per la Fundació Jaume Bofill l'any 2006 a la col·lecció Informes Breus núm. 2.

afavorir la progressió dels docents i a l'excessiva normativització que limita les iniciatives dels centres docents.⁸

Igualment i en qualsevol cas, és necessari analitzar quins són avui els factors que es consideren claus en la millora de la professió docent. Sens dubte, el canvi en les condicions que envolten la funció docent hi pot contribuir de manera notable i crucial. Si bé es reconeix que el professorat està molt preparat, no es donen plenament les condicions necessàries per facilitar la millora del servei públic de l'educació i el seu benestar en fer la feina. Cal analitzar, i si convé transformar, els factors que intervenen en la qualitat de la funció docent, des del reconeixement de la contribució del professorat a l'educació a Catalunya, propiciant noves maneres de treballar i d'organitzar la feina, i afavorint i —quan convingui— exigint, l'exercici de responsabilitat docent, com a element garant d'una més alta satisfacció en l'exercici de la professió.

PROFESSORAT NOU

La demografia escolar i les noves realitats socials, conjuntament amb la incorporació de noves funcions a l'escola, fan pensar que la pressió per incorporar nous docents al sistema educatiu —avui encara molt centrat en l'educació primària i en algunes especialitats de l'educació secundària— es mantindrà vigent en els cursos vinents. Així, l'educació secundària a mitjà termini reflectirà canvis, atès que s'hi traslladarà l'augment demogràfic que hi ha actualment als centres d'educació primària i s'iniciarà, a més, l'important procés de jubilació, fruit lògic de la mitjana d'edat actual del seu professorat.

A més, convindrà prestar atenció a l'obertura del sistema davant altres perfils de professionals docents i a la procedència del professorat en una societat multicultural. La diversitat d'orígens de l'alumnat acabarà per conduir a la diversitat del professorat, en

8. Segons l'OCDE, *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes Resumen en español* (pàg. 5): les prioritats per als països que tenen aquest tipus de problemes haurien de ser les següents: “forjar vínculos más sólidos entre la educación inicial, la selección y el desarrollo profesional de los docentes; introducir puestos de trabajo más flexibles; ampliar las posibilidades de contratación externa, y otorgar a las autoridades educativas y a los centros educativos locales más margen de decisión personal”.

un grau força més alt que no pas l'actual. Així mateix, l'accés a la docència en centres públics catalans per part de professorat de països que no pertanyen a la Unió Europea únicament es podrà fer a partir de places de naturalesa laboral, atenent que no poden accedir a places reservades a funcionaris, a no ser que es modifiqui la legislació actual de la funció pública.

FEMINITZACIÓ DOCENT

El desequilibri numèric entre el nombre de professorat femení i masculí és notable i presumiblement creixent, si es té en compte quin és l'estat de la qüestió en el conjunt dels països de l'OCDE. Cal pensar fórmules que promoguin un equilibri més gran i que acabin potenciant l'interès per aquesta professió entre els estudiants de batxillerat i els graduats masculins. Aquest objectiu s'ha d'abordar amb la mateixa fermesa amb què es tracta d'augmentar l'interès pels estudis tecnològics i científics entre les estudiants dones de batxillerat i de facilitar a aquest col·lectiu l'accés posterior al mercat laboral. En aquest sentit, és important que la presència de professors i professores, també de diferents edats, sigui un fet, per tal de garantir la pluralitat de referents femenins i masculins tant en la construcció de la personalitat dels alumnes com en la del coneixement que s'aprèn a l'aula.

ALTRES DEDICACIONS ALS CENTRES DOCENTS

Els horaris laborals del professorat permeten —en ocasions de manera no prou adient— entendre aquesta professió com una professió més fàcil de compatibilitzar amb altres tasques; hi ha docents que amb dedicació completa dediquen amb certa facilitat una part del seu temps a altres tasques retribuïdes, a tenir cura dels seus afers i a l'atenció a la família. Aquestes responsabilitats familiars avui són exercides de manera més elevada per dones que per homes, fet que fa que mestres i professores visquin la seva feina docent com una dedicació laboral que poden i han de compatibilitzar amb les seves responsabilitats de l'àmbit privat i familiar.

El canvi de cultura laboral i docent a les escoles requereix plantejar aquesta qüestió amb el mateix grau d'exigència que en altres professions. No es resol adaptant l'ho-

rari a les possibilitats de dedicació, en funció dels rols tradicionals de les dones. Cal plantejar-ho amb el convenciment clar que és necessari dedicar temps —amb la flexibilitat que calgui— al treball en equip del professorat en el centre. Contràriament, el que es constata amb preocupació és l'existència d'una tendència generalitzada cap a la reducció de la presència física del professorat en els centres, mes enllà de l'horari lectiu i d'un mínim de dedicació complementària.

En qualsevol cas, convindrà aprofundir en la qüestió de la flexibilitat, atès que és possible establir un ventall de dedicacions, en què no totes siguin necessàriament a temps complet. Així, en els països europeus hi ha proporcionalment més docents a temps parcial que no pas a Catalunya i graus de compromís diferents —tal vegada temporals— per tal d'afavorir la compatibilitat entre la vida laboral i familiar. D'aquesta manera, s'atenen millor les mateixes necessitats del servei i es considera, per tant, que no tots els llocs de treball requereixen personal a temps complet.

LA FORMACIÓ DEL DOCENT

La formació inicial i la formació permanent o continuada són fonamentals en l'orientació del perfil del docent i són inseparables de la seva praxi. Tanmateix, és inseparable de la política de personal, de la qual la política formativa és part. Tal com s'evidencia a partir de les dades abans esmentades, la política de formació és avui cabdal, ja que en els propers quinze o vint anys es farà necessari —per raons d'edat, entre altres causes— renovar gairebé el 50% de la plantilla actual de docents, en un moment de creixement de la població escolar i de la demanda de serveis educatius.

Formació inicial

Qualsevol actuació adreçada a disposar de professorat amb altes competències demana establir requisits d'entrada a la formació inicial per tal d'afavorir que hi accedeixin els qui presenten uns perfils formatius previs d'alt nivell. Avui no es demana cap requisit previ per ser docent diferent dels requisits que faciliten l'accés als ensenyaments universitaris.⁹ No obstant això, aquesta pretensió esdevé una tensió davant la necessitat

9. La legislació vigent preveu que *“Para impartir las enseñanzas de educación primaria será necesario*

creixent d'efectius, consideració que du a matisar l'afirmació anterior.¹⁰ Igualment, qualsevol proposta amb l'objectiu de millorar la formació inicial ha de preveure l'articulació d'un període tutoritzat de pràctiques en exercici efectiu de la professió. Així, les pràctiques¹¹ han de constituir en bona part el nucli central al voltant del qual es construeix el currículum de formació dels futurs professionals.

Probablement, s'ha d'invertir més en el seguiment dels períodes primerencs d'exercici de la professió docent, especialment si es considera part substancial de la formació inicial del professorat. En la mesura en què es valora aquesta formació com un actiu personal important, la qüestió de la retribució en els estadis inicials de l'exercici de la docència pot perdre pes i facilitar un ventall salarial més gran ampliat cap als dos extrems de la retribució deguda: més petita en les primeres etapes, més gran conforme avança l'experiència docent, tal com ja és habitual en molts països del nostre entorn cultural.

Convindrà ponderar en quin grau s'introdueixen continguts de les disciplines, aspectes psicopedagògics, coneixement de didàctiques específiques, ús i aplicació de les noves tecnologies, domini d'almenys una llengua estrangera de la Unió Europea, així com formació en treball grupal i relacions interpersonals; elements imprescindibles en l'exercici d'una professió que es fa col·lectivament i amb persones. Així, en l'exercici de la docència, s'ha

tener el título de Maestro de educación primaria o el título de Grado equivalente, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones universitarias que, a efectos de docencia, pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las comunidades autónomas.” Article 93.1 de la LOE. El 94.1 de la LOE regula les intitolacions de la secundària: *“Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la presente ley, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia, pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las comunidades autónomas.”*

10. Avui hi ha, excepcionalment, professors que sense la formació de mestres imparteixen docència en escoles d'educació primària per manca de personal format amb la intitolació adient. I també es deixen sense cobrir substitucions per manca d'efectius.

11. La LOE preveu, en l'article 101, que *“El primer curso de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados. El profesor tutor y el profesor en formación compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas de los alumnos de este último.”*

de considerar atentament la formació inicial en diverses especialitats, per tal d'afavorir la mobilitat i la transversalitat. Tanmateix i en un escenari de canvi dels estudis universitaris relacionats amb el procés de convergència europea, és d'esperar que es produeixi una millora en els sistemes de formació inicial del professorat, particularment en els relatius al personal docent de centres d'ensenyaments secundaris.

La formació inicial ha de continuar en els primers anys d'exercici professional, atès que no sembla possible immersir-se en la professió sense el suport d'un professor amb experiència contrastada. Caldrà preveure'n la durada, les condicions, la forma de retribució, l'avaluació preceptiva, els efectes en la carrera docent i en la continuïtat en el centre, i també els mecanismes que garanteixin la tutorització efectiva per part de professors experimentats, als quals s'haurà de valorar degudament, als efectes de carrera docent i de retribució, el servei prestat com a tutors. Si bé les exigències són altes, la importància de la funció docent demana i suposa augmentar de manera important la qualitat de la formació inicial i els recursos públics que s'hi esmercen. No és raonable, com a exemple, exigir el domini d'una llengua i no facilitar períodes de formació en països estrangers.

Mentre la formació inicial no canviï o l'accés a l'exercici de la professió incorpori professorat format amb els plans actuals, cal que els criteris de selecció dels candidats en les oposicions o en els processos de selecció —en el cas dels centres concertats— fixin l'atenció i estableixin amb claredat els trets que ha de reunir un professional que ja disposa de la titulació requerida per la legislació vigent, per tal d'assolir les tasques que l'escola d'avui demana assumir.

Formació permanent

La formació permanent¹² s'ha de considerar tenint en compte el propòsit de millorar la tasca escolar. Cal reflexionar en profunditat sobre la funció de la formació, els seus

12. Reconeguda com un dret i un deure del professorat en la legislació educativa vigent. Article 102.1 de la LOE: *“La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros.”*

objectius i com contribueix a mantenir la capacitat del docent per continuar desenvolupant la feina encomanada atenent alhora les noves demandes socials. No obstant això, no és adequat diferenciar en excés la formació inicial de la contínua, però cal identificar accions específiques que contribueixin a millorar l'ocupació del professorat actual, així com a aprofitar-ne les competències i interessos —tant els derivats de la seva formació inicial com els derivats de les seves aptituds i interessos personals—, i a millorar la qualitat de les escoles, comptant en tot moment amb la participació dels que en l'actualitat ja exerceixen com a mestres i professors.

A partir dels perfils dels professionals de l'educació que s'han presentat al llarg d'aquest text i reconeixent alhora la necessitat de tenir un nou model de formació inicial i continu del professorat —tant d'educació infantil i primària com de secundària obligatòria, batxillerat i formació professional—, cal fer especial atenció a la necessitat de promoure plans de formació contínua i permanent a mida, en funció de la realitat i la necessitat de cada centre i zona. Així, és convenient elaborar una relació de funcions professionals —les docents i d'atenció pedagògica de sempre i les noves que sorgeixen en un món canviant— on famílies, alumnes i contextos de vida i aprenentatge s'expressen com a diferents. A partir d'aquesta especificitat en relació amb el centre i la zona, convé promoure accions de reciclatge, perfeccionament, actualització o nova formació, capaces d'aprofitar el millor de tot el professorat actual, amb independència de l'edat que tinguin. Tanmateix, també és convenient conèixer i posar en valor tot el potencial dels docents, que en determinats aspectes aparentment està allunyat del que s'exigeix per impartir docència. Cal també dedicar esforços i mitjans a aprofitar el millor d'aquest professorat, a la formació del professorat novell i a canviar la cultura docent en els centres, a partir de l'increment de la formació i dels intercanvis entre professionals, per exemple, incorporant formadors d'altres sectors i de fora del sistema educatiu i universitari, incrementant la flexibilitat i aconseguint un professional de l'educació i un docent especialitzat i interessat a aprofundir en algun dels àmbits de la seva feina, a la vegada, més polivalent i generalista que avui.

A més, és necessari deixar constància que no sempre la formació està acompanyada de canvis en la praxi a l'aula o en la dinàmica interna dels mateixos centres. Així, convé assegurar que els recursos en formació siguin aprofitats. En definitiva, convé avançar

en l'avaluació de l'impacte de la formació en la millora dels resultats dels centres i en la millora professional, així com a determinar els mecanismes, procediments, instàncies d'avaluació i els seus efectes davant la carrera docent i la retribució. Finalment, convé estudiar el paper de la universitat en la formació, tenint present la distància que s'aprecia entre aquesta institució i els centres d'educació primària i secundària. Una possibilitat d'apropament seria incorporar professorat en actiu dels centres docents a la universitat per fer la formació dels docents. La finalitat última ha de ser garantir que el perfil del professorat que surt de la universitat respongui a les demandes de la societat i a les exigències i la realitat del sistema educatiu.

LES CONDICIONS DE TREBALL DELS DOCENTS

Les condicions de treball del personal docent són diferents en els centres públics i en els concertats, constituents ambdós del servei públic d'educació. Aquestes diferències arriben de fet a molts altres àmbits, d'acord amb la diferent naturalesa jurídica de la titularitat.

En els centres públics, la titularitat dels quals està excessivament allunyada per impulsar-ne el funcionament eficaç amb identitat pròpia, el professorat té majoritàriament la condició de funcionari, encara que també hi ha personal laboral i personal amb contracte administratiu. El sistema de funció pública és centralitzat i uniforme, amb una ordenació que manté els seus trets essencials des del segle XIX, no diferents dels d'altres cossos centralitzats que constitueixen el nucli dur de les atribucions de l'Estat; un sistema molt condicionat a Catalunya per la legislació de caràcter bàsic i pel pes de la tradició: cossos nacionals especialitzats per nivells educatius, amb sistemes d'accés i provisió de llocs mitjançant concursos nacionals i sistemes de remoció i finalització de la vinculació administrativa pràcticament idèntics als que hi havia anys enrere. El sistema retributiu, en allò fonamental, és també l'heretat. La carrera docent és fonamentalment plana i amb pocs al·licients.

La diferent naturalesa jurídica dels centres privats concertats no els allunya de tota intervenció dels poders públics, que els financen i els supervisen. El seu personal docent —amb vinculació laboral, com és habitual en el món privat, amb la titularitat— és

retribuït en nom i per delegació de l'Administració educativa. En la seva contractació s'han de respectar els principis de mèrit i capacitat, i s'han de respectar els criteris establerts pel Consell Escolar del Centre, del qual formen part representants de la comunitat educativa, entre els quals hi ha el professorat. No és, com s'aprecia, un sistema tan allunyat del que regeix als centres públics, quant als principis i quant a la participació dels docents, malgrat les evidents diferències i les competències del titular, decisòries, encara que limitades.

Les condicions laborals —com són l'estabilitat, la retribució o el temps de treball— presenten diferències remarcables respecte dels centres públics, encara que actualment s'ha engegat un procés de convergència en retribucions —i també entre centres concertats—, depenent de quina sigui la seva titularitat i de com aquesta titularitat entengui el seu paper. En tot cas, l'acomiadament possible del personal docent en els centres concertats —a criteri i per decisió del titular i d'acord amb les lleis— és un tret distintiu respecte dels centres públics.

L'aproximació als models de gestió de personal en un context de servei públic educatiu —en el qual ja s'aprecia alguna convergència evident— requereix la revisió a fons d'aquells models, singularment en el sector públic, prenent en consideració el següent gran canvi produït en l'Administració educativa: d'una administració que monopolitza la sobirania i l'autoritat, a qui era reservat lliurar titulacions oficials, a una altra que ha de continuar garantint, en qualsevol cas, els interessos generals i la prestació del servei públic educatiu en condicions de qualitat, eficàcia i eficiència. Així, la independència que precisava i comportava la condició de funcionari públic administrador de l'autoritat ha esdevingut tal vegada innecessària, fet que permet altres formes —que hauran de ser explorades— de vinculació dels professors amb la titularitat pública, sigui quina sigui la seva naturalesa.

L'Estatut bàsic de l'empleat públic comporta canvis en la legislació bàsica de la Funció Pública, com pot ser introduir una carrera docent avaluada, encara que mantingui el que li és consubstancial. Caldrà, doncs, concretar la legislació bàsica en l'àmbit docent mitjançant un estatut del professorat. Així mateix, la Generalitat de Catalunya en el desplegament de les seves competències recollides en el nou Estatut haurà de promul-

gar legislació pròpia, la qual cosa s'espera que obri noves perspectives en l'àmbit de la gestió del personal docent.

És necessari que els centres públics tinguin més autonomia i capacitat, davant la selecció dels seus professionals, la presa de decisions, la promoció d'iniciatives i el seu seguiment i avaluació. És possible superar l'antinòmia *pública-privada* amb més autonomia i llibertat per a l'escola pública, més confiança en els centres per part de l'Administració i en la capacitat i el criteri dels seus gestors i professionals, així com més exigència d'avaluació, més rendiment de comptes de resultats acadèmics, econòmics i d'aprofitament i optimització dels recursos humans, tant en centres públics com concertats. En l'àmbit de les condicions de treball el binomi *estabilitat-mobilitat*, que es creu compatible en els dos extrems, és cabdal. Ambdós elements han de servir —tant en els centres públics com en els concertats— per facilitar la prestació del servei, per atreure i conservar bons docents, per afavorir la carrera docent, per promoure el benestar del professorat i per atendre eficaçment les necessitats dels centres docents i dels seus alumnes.

Un altre binomi que cal plantejar és el format pels mots *dedicació i retribució*. En els centres docents —públics i concertats—, ambdós punts no segueixen els mateixos patrons i no se satisfà encara plenament el principi d'analogia consagrat en la legislació: el professorat de centres concertats percep normalment una retribució inferior per les mateixes hores de treball respecte del professorat dels centres públics.

En el cas del personal de centres públics s'han d'explorar noves formes de provisió de places, que tinguin l'efecte de prioritzar la possibilitat de romandre en un determinat territori o àrea educativa, per tal de facilitar l'estabilitat i la mobilitat, l'especialització i la capacitat d'ocupar places de perfils diferents, sense perdre de vista que qui "ensenya" és el centre docent i que el canvi continuat de claustres i departaments docents fa molt difícil el treball en equip. A més, també cal atendre al fet d'oferir garanties davant el compliment de projectes pedagògics assumits pels qui els han de desenvolupar. Cal conservar la vinculació entre el centre docent i la comunitat educativa. L'obertura a diferents fórmules contractuals en l'escola pública —que cal estudiar— pot ajudar a limitar els constreyniments derivats de la condició funcional, sense perdre estabilitat

i guanyant flexibilitat. Es tracta de fer possible el treball de col·laboració del professorat en els centres docents, públics i concertats, amb condicions i horaris de treball que ho permetin. La normativa que regula la dedicació docent haurà de ser analitzada i si convé modificada, encara que no està clar que la seva modificació eventual esdevingui un element suficient per impulsar el treball col·laboratiu, que té un vessant actitudinal important. Cal una estructura organitzativa que ajudi i comprometi el professorat, el responsabilitzi i l'identifiqui amb el projecte del centre, i no solament amb la seva aula, assignatura o àrea.

Es propugna la conveniència de redefinir el sistema retributiu del docent a fi de retribuir més a qui més responsabilitats exerceixi o millors resultats produeixi. El que és, tanmateix, insostenible és el principi que sembla d'aplicació "a feina diferent mateixa retribució". Així, qui té més responsabilitat o més càrrega de treball no té la valoració diferenciadora corresponent. D'altra banda, qualsevol sistema d'incentius que s'estableixi suposarà augmentar la retribució d'algun col·lectiu determinat, fet que comportarà indefugiblement el creixement de la despesa de personal. Igualment, l'educació —tant la genuïnament lectiva com la que no ho és tant— pot esdevenir o esdevé el jaciment d'ocupació amb més volum, i en el marc de la societat del coneixement costa pensar en creixements universals significatius de les retribucions, fet que ha de conduir a pensar en altres incentius —no necessàriament econòmics— que afavoreixin la incorporació i el manteniment de docents en els sistemes de formació. Per la mateixa raó, costa pensar en el reclutament universal dels professionals més ben formats per a totes les exigències del sistema, la qual cosa obligarà a assolir una saviesa més gran en l'organització.

Per tant, els incentius docents han d'anar units, per exemple, la retribució i l'avaluació del desenvolupament de la feina. L'avaluació s'ha d'estendre a tots els àmbits de l'activitat docent i ha de tenir en compte també les dimensions col·lectives del fet d'ensenyar. Les retribucions diferencials que es puguin derivar de l'avaluació hauran de considerar la millora produïda per un departament, equip docent o centre, degudament avaluada, i no exclusivament la dimensió personal del docent. En aquest àmbit convé dissenyar i posar a punt mecanismes d'avaluació, al seu torn avaluats, així com arribar a consensos amb els representants del professorat en relació amb qui, com,

quan i amb quins efectes.¹³ A més, el paper de la direcció dels centres ha de ser considerat en el procés d'avaluació i en els processos de millora del servei educatiu. Atribuir més responsabilitats i competències als centres docents exigeix disposar d'equips de direcció competents i ben formats, amb incidència en els processos de definició, provisió, retribució i manteniment de llocs de treball, atenent que no es poden gestionar plenament i efectivament recursos humans sense poder incidir-hi, i arribat el cas, sense poder prescindir de serveis no necessaris o inadequats.

EL PERFIL PROFESSIONAL DEL PROFESSORAT A CATALUNYA. ELS DOCENTS I ELS ALTRES PROFESSIONALS A L'ESCOLA I EL SISTEMA EDUCATIU

En l'actualitat, l'anàlisi de la professió docent és indestriable de la de l'escola, institució a la qual les societats avançades demanen que contribueixi decisivament en l'educació dels ciutadans i ciutadanes, de manera que s'assoleixin objectius d'ampli espectre, tant individuals com col·lectius. Entre els primers, la formació de la personalitat dels alumnes i la creació d'una visió autònoma del món. Entre els segons, la transmissió de coneixements, el foment de la convivència democràtica i la cohesió social, així com la construcció d'una societat més justa. Aquest conjunt està en un entorn divers per definició i en canvi permanent.

Els mestres i professorat són els principals actors de l'educació. Se'ls demana que al llarg de la seva vida professional —que pot desenvolupar-se durant dècades— desenvolupin les capacitats dels alumnes, que els acompanyin en el seu procés maduratiu, que entenguin i atenguin la seva diversitat personal i cultural, que n'exerceixin la tutoria escolar i —en un altre ordre de coses i per assenyalar només alguns extrems— que adaptin el currículum a les circumstàncies personals dels alumnes i les escolars contínuament canviants, així com que treballin en equip. A més, també se'ls demana que atenguin els pares d'alumnes i els aconsellin professionalment i que es vinculin amb les comunitats locals. En definitiva, l'educació integral i global. Així, la complexitat i diversitat de les funcions que s'atribueixen a l'escola i al seu professorat aconsellen plantejar si

13. Els articles 104, 105 i 106 de la LOE ja estableixen previsions que fan referència a l'avaluació del personal docent de centres de titularitat pública.

convé revisar les funcions que els són encomanades i propugnar la incorporació de nous professionals als centres docents, si escau; petició que cal deslligar d'altres qüestions com el relleu generacional o l'envelliment de la població docent. Òbviament, aquests darrers aspectes poden facilitar la presa de decisions, en tant que permeten reorganitzar les dedicacions i funcions dels docents o incorporar altres professionals de l'educació, fet que seria més difícil de dur a terme si la població docent actual fos majoritàriament jove.

Cal plantejar si convé diferenciar entre l'activitat docent del professorat i l'activitat de suport, per tal d'abordar amb més eficàcia el tractament de la diversitat o, en el seu defecte, dirigir-se cap a la pràctica d'un segon professor en la mateixa classe, per tal de facilitar la tasca docent en contextos de dificultat especial. En definitiva, cal considerar que les tasques que els docents fan a l'escola no poden limitar-se a les tasques clàssicament lectives i que caldrà obrir noves possibilitats professionals i tasques educatives a l'escola per al professorat de totes les edats, mitjançant accions de formació que especialitzin en àmbits com, per exemple, la inserció laboral en centres de secundària, l'acció educadora envers els pares i mares, la selecció, l'organització i el tractament de la informació i la documentació com a suport per al treball a l'aula amb la incorporació de tecnologies adients, i el disseny d'entorns i l'elaboració de materials d'aprenentatge, entre d'altres. Certament, algunes d'aquestes funcions requereixen incorporar nous professionals a l'escola, però alhora cal que el docent que es troba a l'aula compti amb el suport d'altres docents preparats per fer aquestes tasques o altres professionals especialitzats en les tasques esmentades. Tanmateix, no es pot ampliar sense prou ponderació el nombre i perfils dels qui treballen en els centres docents. Sens dubte, el perfil adient que cal potenciar és el del mestre o docent que vol ensenyar; aquest és el perfil de molts.

En l'actualitat, ja hi ha diversos perfils professionals a les escoles, com per exemple, els treballadors i treballadores socials, els professionals de la salut, els psicòlegs i els pedagogs. Igualment, es mantenen certes reticències al voltant de la incorporació de nous professionals de l'educació a l'escola que desenvolupen tasques educatives diferents de les estrictament docents i lectives. Aquesta consideració es basa, en especial, en el convenciment que molts d'aquests professionals que col·laboren amb els mestres i el

professorat no treballen directament amb els alumnes. Aconsellen i orienten *des de fora* i amb poca implicació en el dia a dia escolar, i no tenen —en més d'un cas— la incidència esperada en el que és el més important d'una escola: l'educació de l'alumnat. Aquestes reticències no han de ser un obstacle entre els experts educadors davant la necessitat que es produeixi un canvi organitzatiu i de cultura laboral en els centres. Les formes d'organització d'institucions com l'escola han de canviar en la societat d'avui, una societat de la informació, el coneixement, les tecnologies i l'aprenentatge continu.

Cal especialitzar més el professorat en noves tasques —no estrictament lectives— que permetin al conjunt de l'escola abordar amb eficàcia la seva funció en la societat actual, respecte a les famílies i als alumnes. No s'ha de plantejar aquest objectiu tan sols en clau de relleu generacional, sinó també en clau d'adaptació i de reciclatge professional, a partir d'aprofitar el millor dels professionals, amb independència de la seva edat i considerant la formació inicial i contínua rebuda fins al moment. Així, és necessari que en els centres hi hagi varietat de professionals amb perfils diversos, capaços de configurar un model diferent de centre educatiu, amb possibilitat d'integrar-hi diferents tipologies d'aprenentatges. Això implica haver de centrar-se en la gestió organitzativa dels centres i en funció d'aquesta, identificar i definir els perfils professionals dels treballadors i treballadores que cada escola necessita per tal de poder oferir un servei educatiu que tingui en compte el context en què desenvolupa la seva tasca. A més, aquesta transformació suposa respondre a la qüestió de si aquests perfils han de ser generals per a tots els centres o si cal identificar-los i proveir-los localment, fins i tot escola a escola.

CONSIDERACIÓ FINAL

Aquest document se centra especialment en la gestió del personal docent. No és possible analitzar i proposar alternatives en matèria docent sense intervenir en la forma de gestionar els centres i en la regulació general del sistema. Aquest darrer es troba condicionat per uns mecanismes de gestió feixucs herència de dècades passades, que no s'han adaptat als grans canvis socials dels últims anys.

Així, els sistemes de selecció i provisió de llocs en els centres públics s'han convertit en obsolets i és convenient fer noves propostes per substituir-los. El sistema de govern

dels centres no és avui prou reeixit. A més, les administracions locals i la societat civil en els diferents territoris de Catalunya encara no desenvolupen el paper que seria aconsellable davant la definició de les estratègies dels centres docents i en el seu bon govern. Per tant, és el moment de proposar un canvi de paradigma en la gestió del servei de l'educació —especialment dels seus recursos humans—, capaç de definir responsabilitats i d'atribuir poder als centres d'ensenyament per tal que ben dirigits es responsabilitzin i puguin donar compte dels seus resultats, un canvi de paradigma que estableixi procediments públics d'avaluació del conjunt del sistema i de les seves diferents unitats, i que traslladi a la societat el convenciment fonamentat que s'ofereix un bon servei educatiu. És l'hora del canvi en la gestió del professorat i alhora del sistema educatiu, tant en extensió com en profunditat.

Cinquena part:

Conclusions, prioritats i propostes

18 Conclusions, prioritats i propostes

Ferran Ferrer Julià i Bernat Albaigés Blasi

Aquest informe conté diverses contribucions per comprendre millor l'estat actual de l'educació a Catalunya. Aquest darrer capítol, de caràcter sintètic i propositiu, recull les principals idees apuntades fins aquí —sense pretensions de resumir-les totes—, i les complementa amb informacions d'altres estudis i treballs recents sobre la situació educativa actual del nostre país.

Som conscients que un apartat de conclusions i propostes d'un informe que aborda la complexitat de l'estat de l'educació a Catalunya corre el risc de ser excessivament reduccionista. Sabem que aquest reduccionisme, a més, és comú en molts dels debats sobre com millorar l'àmbit de l'educació, i que la voluntat de síntesi que orienta aquest capítol alimenta encara més aquest risc. Tanmateix, assumida aquesta limitació i feta l'advertència, entenem que és important contribuir a visibilitzar i emfasitzar els dèficits principals que, segons el nostre criteri, té el sistema educatiu català. El reconeixement insuficient d'aquests dèficits i la manca d'insistència sobre la seva millora fan que els agents educatius i polítics implicats no hi focalitzin la seva atenció i no prioritzin la recerca de solucions.

El lector ha de saber que aquesta contribució no té l'afany d'esgotar o tancar la discussió sobre l'estat de l'educació al nostre país. La nostra intenció és més aviat la de donar pistes i proporcionar idees en un debat obert sobre aquesta qüestió.

CONCLUSIONS

1. El dret a una “educació de qualitat per a tothom” és encara un objectiu pendent d'aconseguir. Excel·lència i equitat continuen sent dos reptes pendents en el nostre sistema educatiu.

Des de la perspectiva de l'excel·lència les dades ens mostren que tenim altes taxes d'escolarització a l'educació infantil i a les etapes obligatòries o bons indicadors a primària pel que fa al nombre reduït d'alumnes repetidors. El problema fonamental es concentra a l'ESO (sobretot al segon cicle) i a les etapes postobligatòries, possiblement per un fracàs “amagat” que no s'ha resolt bé a l'etapa de primària. En qualsevol cas, les dades relatives a repetició, i molt especialment els percentatges de graduació i abandonament prematur, suposen un handicap molt important per als nivells de formació de la població jove i adulta del nostre país, clarament allunyats dels paràmetres europeus.

Cal dir, però, que les dades relatives a l'escolarització a l'ensenyament superior (no analitzades amb detall en aquest informe) situen Catalunya en una posició mitjana respecte a les taxes dels països europeus. Estem, doncs, davant d'una esletxa rellevant entre la finalització de l'educació secundària obligatòria i l'inici de l'ensenyament superior.

Des de la perspectiva de l'equitat, les dades posen de manifest, igualment, que els fills de famílies de classes mitjanes, amb progenitors amb un nivell d'estudis elevat, accedeixen abans al sistema educatiu i l'abandonen més tard que els fills de famílies de classes treballadores, amb menys capital educatiu. Proporcionalment, els infants amb menor capital econòmic i educatiu familiar accedeixen menys a l'escolarització de zero a tres anys, obtenen pitjors resultats al llarg de l'educació primària i secundària obligatòria, es graduen menys a l'ESO i promocionen menys als ensenyaments postobligatoris. Aquesta realitat demostra que el sistema educatiu avui encara no és un instrument per a la mobilitat social, i que les desigualtats socials estan clarament presents en les trajectòries educatives de l'alumnat.

Així, els baixos nivells d'excel·lència apuntats a partir de les taxes de fracàs a l'ESO i als estudis postobligatoris, així com en els resultats de l'informe PISA, afecten de manera

més prioritària a les classes socials menys benestants —com és el cas de les famílies immigrades—, és a dir, a aquells col·lectius més sotmesos al risc d'exclusió social.

Tot plegat denota una baixa qualitat formativa de la població —explicitada tant des de la perspectiva de l'excel·lència com de l'equitat— i constitueix una feblesa molt important en la societat del coneixement i de la competitivitat laboral en comparació amb la població europea.

Cal reflexionar, també, sobre el no retorn al sistema educatiu. Sembla que qui abandona el sistema amb una clara insuficiència formativa ho fa —per norma general— d'una manera bastant definitiva, sense que hi hagi estratègies i mesures prou efectives que permetin, a posteriori, una reconducció del dèficit formatiu.

2. Els esforços relacionats amb l'acollida i la gestió del fet migratori al sistema educatiu són encara insuficients, si prenem com a referència els resultats educatius de l'alumnat nouvingut.

A escala estatal i europea, Catalunya té un dels sistemes educatius que ha experimentat més canvis des de la perspectiva de la demografia educativa. Després d'anys de pèrdua, és el país que experimenta un creixement més important del nombre d'alumnat. No cal dir que aquest augment és protagonitzat majoritàriament per alumnat nouvingut d'origen immigrat. D'una banda, la incorporació d'alumnat nouvingut ha permès combatre la pèrdua d'alumnat que estava experimentant el nostre sistema educatiu. De l'altra, aquests canvis en la demografia educativa suposen un increment de la complexitat socioeducativa que el sistema ha de ser capaç de gestionar.

Actualment, les dades constaten que el grup social que experimenta una major desigualtat educativa és l'alumnat d'origen immigrat. A tall il·lustratiu, es pot esmentar que quasi el 50% de l'alumnat nouvingut no assolix la suficiència formativa a les proves PISA, i quasi el 50% de nois i noies de nacionalitat estrangera han abandonat el sistema educatiu als disset anys. Cal tenir present, a més, que l'evolució negativa que actualment presenta Catalunya en alguns dels principals indicadors educatius té a veure amb dèficits en la gestió del fet migratori en l'àmbit educatiu.

3. Continua present en el sistema educatiu la dualització entre els sectors públic i privat concertat, així com la polarització entre centres d'un mateix sector.

Després d'un període de "fugida" d'alumnat del sector públic al privat, especialment provocat per les diferències en el tipus d'oferta escolar (bàsicament en hores i en l'itinerari d'escolarització en el centre), actualment les escoles públiques absorbeixen més alumnat que les privades. La progressiva homogeneïtzació de l'oferta entre centres, i entre sectors de titularitat, amb mesures com la de la "sisena hora", afavoreix aquesta tendència. Respecte a l'acollida de l'alumnat nouvingut, per exemple, també és simptomàtic que el curs 2006-2007 fos el primer en què es va atenuar (encara que mínimament) la desigual distribució entre sectors de titularitat. No obstant aquests avenços, Catalunya encara avui és una de les comunitats autònomes amb una distribució menys equitativa de l'alumnat nouvingut per sectors de titularitat.

Tampoc convé perdre de vista que, més enllà de l'origen immigrant o autòcton, existeixen altres dèficits d'heterogeneïtat en la composició de l'alumnat dels centres escolars per raó de classe social o nivell educatiu de les famílies. Així, les classes mitjanes encara tendeixen a escolaritzar-se més al sector privat, mentre que les classes treballadores ho fan comparativament més al públic. La desigual composició social dels centres explica les diferències en els resultats educatius entre sectors de titularitat, i contribueix a alimentar aquesta dualització.

Malgrat la dualització del sistema, alguns estudis assenyalen¹ que en determinats territoris les diferències internes en la composició social dels centres de cada sector són més grans que les diferències entre sectors. Hi ha centres concertats amb un compromís tan important per acollir un nombre similar d'alumnat nouvingut com els centres públics de la mateixa zona.

4. La dicotomia entre "lluita contra la segregació escolar" i "llibertat d'elecció escolar" és un assumpte encara no ben resolt.

1. Vegeu, per exemple, Benito, R. i González, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

Els estudis existents sobre l'estat d'aquesta qüestió a Catalunya indiquen, d'una banda, un manteniment del nivell de segregació escolar (posat clarament de manifest, per exemple, en la concentració d'alumnes immigrants en centres públics, sobretot en alguns) i, de l'altra, en un cert grau d'insatisfacció entre alguns sectors de la població per les limitacions establertes al principi de lliure elecció de centre. El fenomen de la segregació escolar estimula la “fugida” de moltes famílies d'aquestes escoles en el procés d'elecció de centre per als seus fills, i fa que la llibertat sigui percebuda com un valor fonamental a preservar en tota la seva dimensió.

És cert que darrerament s'han promogut polítiques que, des de la planificació o intervenció educatives, han intentat combatre el fenomen de la segregació. Les comissions d'escolarització, les reserves de places per a NEE, la limitació de les ampliacions de ràtios quan encara existeixen centres amb vacants, la distribució equitativa de la “matrícula viva”, les oficines municipals d'escolarització o la zonificació escolar són alguns dels instruments per combatre la segregació de determinats centres. Però també és obvi que aquestes mesures, quan s'han implementat, no sempre han generat resultats positius visibles i prou consistents.

La voluntat de les famílies de poder escollir el centre escolar de la seva preferència topa sovint amb les limitacions que estableix l'Administració pública envers el procés d'admissió d'alumnat. Aquí és on llibertat individual i equitat col·lectiva entren en conflicte. Aquestes limitacions responen a la necessitat de garantir el respecte al principi d'equitat, tal i com assenyalen, per exemple, recomanacions recents d'informes de l'OCDE.²

En definitiva, fer compatibles ambdós principis (combatre la segregació escolar i respectar el principi de llibertat d'elecció de centre) no ha estat una qüestió de fàcil resolució, especialment allà on es produeix l'efecte fugida de determinades famílies d'uns centres escolars a altres.

El nou model de finançament públic de les escoles concertades, que intenta garantir l'equilibri entre llibertat individual i equitat col·lectiva, avança molt lentament, amb

2. OCDE (2007). *No more failures: ten steps to equity in education*. París: OCDE.

pocs centres privats concertats encara aollits als nous contractes-programa. Les causes d'aquest fet semblen vinculades a un problema de manca de recursos econòmics però també a una manca de voluntat política per part de certs àmbits educatius tant del sector públic com del sector privat concertat.

5. El baix nivell de formació de la població jove de divuit a vint-i-quatre anys presenta un panorama de futur molt preocupant, donades les necessitats formatives de les societats desenvolupades.

Un dels dèficits principals que presenta el nostre sistema educatiu té a veure amb l'elevat abandonament escolar prematur i els baixos nivells de promoció escolar als ensenyaments postobligatoris dels joves. Catalunya se situa a la cua dels països europeus en aquests dos indicadors i, a escala estatal, clarament per sota de les comunitats autònomes econòmicament més desenvolupades. A més, d'ençà de l'any 2000, i a diferència de la mitjana de la Unió Europea, a Catalunya s'ha incrementat l'abandonament escolar prematur i ha disminuït el percentatge de població jove que ha assolit ensenyaments postobligatoris. L'estancament experimentat en el darrer any de referència podria estar indicant que s'ha tocat fons respecte a aquests dos indicadors.

Un dels factors que expliquen aquest fenomen és l'estructura del mercat de treball i els elevats nivells de precarietat laboral i d'ocupació no qualificada de Catalunya (igual que altres comunitats autònomes amb un sector turístic important). La responsabilitat, però, també recau sobre el mateix sistema educatiu, que no és capaç de retenir (sinó que de vegades tendeix a expulsar) l'alumnat menys orientat envers l'escolarització.

Precisament, la millora dels nivells de formació de la població jove passa per reduir les desigualtats socials existents, comentades anteriorment, i per atraure majors proporcions dels grups socials (classes treballadores, població d'origen immigrant, etc.) menys afins a l'escola.

Els actuals dèficits formatius de la població jove i adulta mostren la poca importància social atorgada a l'educació, en comparació amb la resta de països del nostre entorn, i constitueixen una situació altament preocupant en l'actual context de desenvolupa-

ment de la societat del coneixement, on el valor de la formació és i serà més important. Precisament, aquesta realitat allunya Catalunya de l'Estratègia de Lisboa marcada i seguida pels països de la Unió Europea per al 2010.

6. Els indicadors positius en l'accés dels joves a la formació professional és encara insuficient per combatre la polarització formativa al nostre país.

Catalunya és una de les comunitats autònomes i un dels països europeus amb una taxa d'escolarització als disset anys més baixa i, en canvi, se situa en una posició mitjana pel que fa a les taxes d'escolarització als vint anys. Això significa que el nostre sistema educatiu compta amb elevats nivells d'abandonament en finalitzar els ensenyaments obligatoris, però l'alumnat que continua estudis postobligatoris presenta trajectòries escolars més prolongades que en altres territoris. Aquesta important polarització formativa és una constatació més dels problemes d'equitat social del nostre sistema educatiu.

En part, les baixes taxes d'escolarització als ensenyaments postobligatoris s'expliquen per l'escàs pes que té la formació professional en la demografia educativa del nostre país. Cal destacar, però, l'evolució positiva que ha seguit en els darrers anys l'accés a la formació professional. El desplegament dels cicles formatius ha suposat un creixement sostingut del nombre d'alumnes que opten per aquest itinerari, mentre l'alumnat al batxillerat decreix.

La importància de la formació professional s'explica, en part, per l'elevada penetració que té aquesta oferta formativa entre les classes treballadores. De fet, les dades constaten que les desigualtats en l'accés als cicles formatius són menors que en el batxillerat, i la composició social de l'alumnat s'ajusta més al perfil socioeconòmic de la població.

7. L'educació infantil de zero a tres anys i l'educació de persones adultes presenten una situació ambivalent.

Pel que fa als nivells d'escolarització dels infants de zero a tres anys i als nivells de participació de la població adulta a la formació al llarg de la vida, Catalunya no està

comparativament mal ubicada en el context europeu, d'acord a les taxes de participació oficials.

L'esforç d'inversió dels darrers anys a l'etapa infantil ha estat significatiu, però desequilibrat. Així doncs, les desigualtats territorials en la provisió educativa o el pes reduït del sector públic evidencien aquest fenomen. Sobre aquest assumpte cal afegir que s'ha apostat per un model d'atenció a la primera infància que prima l'escolarització, lluny d'una aproximació més global a l'atenció educativa a aquesta edat que doni resposta a necessitats socials i educatives més diversificades; entre d'altres, l'allargament i l'ampliació de la cobertura econòmica dels permisos parentals, el manteniment del lloc de treball després del període de baixa, el suport a l'ocupació a mitja jornada, el desplegament d'altres serveis educatius no escolars, etc.

Pel que fa a la formació d'adults, s'observa un retard considerable en el desplegament i reconeixement social tant dels centres de formació d'adults com de la resta d'iniciatives dirigides a proveir aquest tipus de formació, més enllà de programes destinats a la millora laboral i/o professional propis de la formació ocupacional o contínua. Manca una major sensibilitat política i social envers els programes que pretenen la millora del nivell educatiu de les persones adultes, fonamental tant pel desenvolupament del principi del dret a l'educació —sense distinció d'edat— com pels beneficis que comporta per a l'educació d'infants i joves tenir famílies amb pares i mares millor formats.

8. El dèficit en inversió pública en educació continua malgrat que s'incrementen els recursos financers.

Els dèficits educatius citats anteriorment tenen a veure, en part, amb la insuficiència de recursos financers per fer front als reptes que té plantejats l'educació avui. Catalunya se situa a la cua de les comunitats autònomes i dels països europeus pel que fa a la despesa pública en educació. És cert que la importància del sector privat al nostre país provoca que el finançament de l'educació estigui parcialment suportat per les famílies. Però també ho és que hi ha comunitats i països amb un pes més important del sector privat que compten amb una major despesa pública en educació.

En els darrers anys la despesa pública en educació sobre el PIB i la despesa pública unitària han augmentat substancialment a Catalunya, però aquest increment encara és insuficient per situar el nostre país en una posició mitjana a escala estatal i europea. Cal tenir present que aquest dèficit en inversió pública es produeix en un context de dualització del sistema educatiu i de problemes d'equitat en l'accés i en la promoció educatives.

Finalment, i sens perjudici de la millora del dèficit en despesa pública, caldria reflexionar sobre quines han de ser les prioritats de la inversió educativa així com els mecanismes i estratègies per assegurar un ús eficient dels recursos.

9. El distanciament entre l'acció política en l'àmbit educatiu i els professionals de l'educació es consolida, sense trobar la necessària aliança social prevista en el Pacte Nacional per a l'Educació.

El consens sobre la importància de l'educació per al futur de la nostra societat sembla més una qüestió retòrica dels polítics de l'educació, dels agents educatius i de la societat en general, que una realitat palpable.

La complicitat inicial que hi havia arrel de la signatura del Pacte Nacional per a l'Educació entre qui dirigeix la política educativa en el nostre país i els agents educatius directament implicats en la millora del sistema educatiu (sindicats i associacions de professors, associacions de mares i pares, titulars de centres privats...) s'ha anat perdent. L'anomenada "sisena hora" és un bon exemple del debilitament del consens existent. Es tractava d'una mesura que tenia inicialment el suport de la majoria d'organitzacions representatives del professorat, però degut a la manera com es va aplicar va provocar discrepàncies importants entre amplis sectors d'aquestes organitzacions.

Aquesta separació entre l'actuació política i els agents educatius està condicionant de manera significativa la imatge social de l'educació, passant del que hauria de ser una preocupació de primer ordre a una qüestió de rang menor.

10. El distanciament existent des de fa anys entre el sector públic i el sector privat sembla mantenir-se, tot i els esforços d'ambdues parts per acostar les posicions i visions diferenciades d'alguns sectors.

Tot i l'esforç de determinades organitzacions dels sectors públic i privat per acostar posicions, es pot afirmar que la xarxa pública i la xarxa privada concertada mantenen unes distàncies encara notables, a voltes volgudes per certes organitzacions d'un o altre sector, a voltes promogudes des de l'exterior d'aquests.

El distanciament es pot observar a partir de diferents fets: les dificultats per revisar i implementar un nou model de finançament tant dels centres privats concertats com dels centres públics; la distinció que encara es fa des de l'Administració pública dels professors d'un sector o un altre en qüestions fonamentals per a ells, com poden ser les puntuacions obtingudes a les oposicions; la manca de polítiques i mesures consensuades entre ambdues xarxes a l'hora d'abordar les polítiques de matriculació dels fills de famílies immigrades; etc.

Les iniciatives desenvolupades per apropar posicions, quan s'han concretat, sovint tenen una limitació molt important: es tracta d'experiències aïllades i particularitzades en centres escolars concrets.

11. La recerca educativa al nostre país avança segons les tendències internacionals, però encara arrossega llasts importants relacionats amb els dèficits de finançament i amb un vincle massa estret entre Administració educativa, política educativa i recerca en educació.

La recerca necessita inversió, temps i estabilitat a mitjà i llarg termini per desenvolupar-se i assolir uns nivells mínims de qualitat. Com apuntava recentment en un mitjà de comunicació català un famós Premi Nobel, per formar un investigador es necessiten vint anys. I la recerca educativa no és una excepció a aquesta norma. Entenem que l'avenç en la consolidació de la recerca en educació experimentat en els darrers anys ha estat rellevant, però aquest esforç s'ha de consolidar i incrementar de manera significativa en el futur.

Per als joves investigadors, la seva carrera encara avui es veu sense gaire sortida, plena d'incertesa i en entorns laborals inestables i precaris fins més enllà dels trenta anys. No és, per tant, una situació atractiva per als millors estudiants, per als més vocacionals i preparats, i la manca de personal suficientment preparat no permet anar consolidant grups de recerca estables i de gran projecció nacional i internacional.

Pel que fa a la necessitat que la recerca educativa estigui vinculada a les demandes de la realitat educativa, això és quelcom que pràcticament ningú discuteix. No obstant, no és fàcil respondre a la pregunta de qui pot o ha d'establir aquestes demandes: el govern que ocupa la direcció del Departament amb caràcter provisional durant un període de temps limitat?; l'Administració educativa que resta al servei d'aquest govern (o almenys és així com s'ha concebut fins ara l'Administració educativa)?; les universitats i els seus grups de recerca?; els professors de les escoles i instituts, que tenen problemàtiques concretes i reals? Sembla evident que han de ser una mica cadascun d'ells i és per això que cal fugir d'una visió de la recerca educativa excessivament vinculada a la política educativa. En cas contrari, aquesta estreta vinculació pot prendre tres formes distintes però igualment perilloses:

- a) Que es financii només la recerca educativa que encaixa amb les línies prioritàries de la política concreta del govern de torn;
- b) Que es faci una política de recerca educativa sense el consens necessari (en continguts i en manera de gestionar els ajuts) per donar-li estabilitat en el temps, més enllà dels cicles i rèdits electorals.
- c) Que es potencii la recerca educativa al si del Departament d'Educació, sotmesa en conseqüència als vaivens i influències polítiques de la Conselleria.

12. Els mitjans de comunicació, que juguen avui un rol central en la creació d'opinió pública a l'entorn de l'educació, tendeixen a tractar de forma més extensa els fenòmens educatius, però encara manca combinar millor la immediatesa de la notícia amb el seu tractament rigorós.

El tractament que fan els mitjans de comunicació de l'àmbit educatiu ha estat sempre una qüestió força debatuda. Aquest tractament sovint es considera més una dificultat

afegida a la tasca educativa del professorat que un ajut a la seva professió. No es tracta de dirimir aquí què hi ha de cert o de fals en ambdues posicions però sí que sembla que mitjans de comunicació i professionals de l'educació estan cada cop més relacionats.

D'una banda, els mitjans de comunicació reflecteixen cada cop més notícies vinculades al món de l'educació que no provenen d'una anècdota, un escàndol o un fet desafortunat. D'altra banda, els agents educatius són cada cop més presents en els mitjans transmetent les seves pròpies visions sobre els temes. Cal avançar en aquesta direcció, tot i les dificultats que tenen ambdós àmbits professionals per jugar en un terreny que a cops els és estrany.

Igualment, creiem molt pertinent assenyalar que el debat educatiu en els mitjans s'enriqueix no només en la mesura que l'expertesa hi és més present sinó també en la mesura que les veus discordants surten a la llum i debaten "en públic" —a través dels mitjans— les seves posicions. Aquest fenomen cada cop més present a Catalunya és un símptoma clar que la societat catalana ha madurat a l'hora de debatre temes educatius, obrint l'esclatxa a un hipotètic predomini de pensaments únics, pedagògicament i políticament correctes.

13. Malgrat l'avenç significatiu en la implementació de la cultura de l'avaluació en el sistema educatiu i en el funcionament dels centres, encara estem lluny dels paràmetres de transparència, independència política i descentralització dels països més avançats en aquest terreny.

També en el camp de la cultura de l'avaluació es constata una millora significativa en els darrers anys. S'està consolidant una visió més professionalitzada d'aquesta tasca; s'intensifiquen les recerques i es perfeccionen les metodologies; i es procura transmetre els resultats obtinguts als agents educatius, als grups de recerca i a la societat en general. No obstant això, encara manca avançar de manera més decidida i explícita en transparència i independència política dels òrgans encarregats d'aquesta qüestió.

Falta també un compromís de recollida sistemàtica de dades que permetin avaluar amb rigor els grans indicadors del sistema educatiu.

Podem trobar exemples de bones pràctiques en les famoses enquestes internacionals, com les proves PISA promogudes per l'OCDE, que posen a disposició del públic en general totes les dades resultants, així com tota la informació que les acompanya (marcs metodològics, tests, bases de dades completes de tots els països participants, etc.). Un altre exemple de bona pràctica és proporcionat per l'AQU (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya), que posa a disposició de tota la ciutadania els informes d'avaluació de les diferents titulacions i centres de cadascuna de les universitats catalanes.

14. Continua sense resoldre's adequadament el tema de la gestió i direcció dels centres escolars, peça nuclear en un model que pretén donar major autonomia a les escoles.

Existeix a l'actualitat, en el nostre sistema educatiu, una clara incongruència entre una pretesa autonomia dels centres escolars i al mateix temps un alt zel normatiu per part del Departament d'Educació sobre els centres escolars, que es repeteix any rere any.

Igualment, hi ha una elevada manca de coherència en voler desplegar l'autonomia de centre a partir d'unes direccions no professionalitzades, que no ho són tant per la manca d'una formació específica d'alta qualitat rebuda per la majoria de directores i directores per fer aquesta tasca, com pel seu estatus jurídic i modalitat d'accés a aquests llocs de treball. Es tracta d'un fenomen paradoxal i àmpliament explicat a la literatura pedagògica: una elevada autonomia de centre requereix unes elevades quotes de professionalització —tant entre els professors com entre els equips directius—, no pas un model de centres altament dependent de l'Administració pública.

15. Les condicions per exercir com a professor avui dia són més complicades que en el passat, però aquest fet no s'ha traduït en canvis rellevants del model de formació inicial, dels processos d'accés a l'exercici de la professió ni del disseny de la carrera docent (inclosa la formació contínua).

És inqüestionable que la societat continua atribuint al professorat una responsabilitat molt important. També és bastant obvi que la composició de les aules, la pràctica

docent i el rol que desenvolupa el professorat ha canviat enormement en els darrers temps. La formació inicial del professorat no sembla adequar-se a aquests nous requeriments.

Així doncs, manca definir millor un perfil clar i específic del que s'hauria de demanar a una persona que es vulgui dedicar a aquesta professió. Possiblement, també, d'aquí deriven alguns dels dèficits actuals del nostre sistema educatiu.

Aquests dèficits es posen igualment de manifest un cop l'estudiant ha finalitzat els seus estudis per ser professor i vol incorporar-se al mercat laboral. Per exemple, no sembla que l'actual sistema d'interinatges i oposicions sigui el millor per aconseguir docents que es trobin a gust en la seva professió, que es dediquin de ple a la seva activitat educadora (amb les famílies, amb les entitats del territori, etc.) més enllà dels seus primers cinc anys d'exercici professional, i que acabin sentint-se premiats i reconeguts per la important tasca que duen a terme. La pròpia carrera docent està plantejada com un itinerari continu d'obtenció de punts per posicionar-se millor que la resta de docents davant la possibilitat, per exemple, d'aconseguir "plaça definitiva" en una escola.

Tanmateix, la formació permanent, tot i les millores introduïdes darrerament, sembla mancada també d'una certa orientació sobre quin perfil professional volem, més enllà de les estratègies per aconseguir que bona part dels docents sàpiguen expressar-se en anglès.

16. Manca una posició de major lideratge de la comunitat educativa envers el nostre sistema educatiu.

Ja s'ha assenyalat en pàgines precedents la conveniència que la comunitat educativa tingui un rol més proactiu pel que fa al Consell Escolar de Catalunya. Significa això que aquest important òrgan de representació ha de tenir major capacitat d'iniciativa sense haver d'esperar a pronunciar-se davant les iniciatives legislatives del Govern en l'àmbit educatiu? Efectivament. Això no obstant, nosaltres entenem que això és condició necessària però no suficient. La participació de la comunitat educativa en el

el sistema educatiu passa per l'acció del Consell Escolar de Catalunya com a màxim òrgan legislatiu de representació de la mateixa però també pel rol actiu que han de desplegar els representants de mares i pares, d'estudiants, de professors i de centres educatius entre els seus afiliats i no afiliats per promoure debats educatius. Es troba a faltar, en aquest sentit, en la política educativa catalana una major intervenció de l'anomenada societat civil "de l'àmbit educatiu", que faci de contrapès a les iniciatives dels governs. Aquest fenomen permetria expandir els debats sobre l'educació i fer més conscient a la societat de la importància que té l'educació per al futur del nostre país: no perquè ho diu el Govern sinó perquè com a societat civil ho avalem.

PRIORITATS I PROPOSTES PER A LA POLÍTICA EDUCATIVA

Pel que fa a les prioritats que al nostre entendre ha d'abordar la política educativa, cal constatar en primer lloc que la millora del sistema educatiu necessita d'una visió holística, de conjunt del sistema. És fàcil atribuir els mals de l'educació d'un país a una etapa concreta, sovint aquella en la qual es fan més evidents els fracassos del sistema perquè els seus resultats s'avaluen de manera més fefaent. Cal, en aquest sentit, recordar als polítics de l'educació que difícilment es resoldran els problemes de fons del nostre sistema si no s'aborden des d'una perspectiva més global. Proporcionar, per exemple, més formació permanent als professors perquè adquireixin majors competències lingüístiques en llengua anglesa no és per si sol garantia que els alumnes milloraran les seves competències en aquesta llengua en els propers cinc o sis anys; sobretot tenint en compte els dèficits importants existents als quinze anys en competència lectora en la llengua materna, sigui la catalana, la castellana o ambdues.

Per aquest motiu cal considerar les prioritats i propostes que s'apunten a continuació com una aportació puntual, que no pretén proporcionar aquesta visió holística tan necessària a l'hora de prendre decisions des de l'Administració pública catalana.

El lector ha de tenir en compte que es tracta d'unes prioritats i propostes que procuren centrar-se en els aspectes que, segons el nostre criteri, són més nuclears per al moment actual. Òbviament se'n podrien apuntar moltes més, en la línia d'altres contribucions

precedents promogudes per la mateixa Fundació Jaume Bofill.³ Les prioritats i propostes recullen bona part de les aportacions formulades pels diferents autors que han contribuït amb els textos en aquest informe

També volem destacar la necessitat de recordar que la millora de l'educació no passa necessàriament per un increment del grau d'intervencionisme de l'Administració pública. La publicació de més i més decrets i altre tipus de normativa no provoca “per se” el canvi desitjat.

Les propostes han d'implicar l'ampli col·lectiu del professorat, tant a cadascun d'ells com al conjunt d'associacions i sindicats que els agrupen. No es pot esperar que les solucions vinguin dictades per l'Administració pública, sinó que els centres educatius, amb els professors que els conformen, tenen una importantíssima responsabilitat professional davant del desenvolupament de l'educació. També cal apuntar el rol ineludible de les famílies —i dels ciutadans en general—, que davant els dèficits educatius han de ser capaces de donar suport i implicar-se activament en les mesures que consideren més adients per a la millora del sistema. Cal que participin del repte d'ubicar —no només de paraula, sinó amb les seves accions— l'educació al centre del progrés social del nostre país. Només així es podrà millorar realment la situació actual. Les propostes que vénen a continuació volen ser una contribució per a la millora de l'educació a Catalunya.

1. Accelerar el desplegament del Pacte Nacional per a l'Educació (PNE) traslladant a la població en general, i a la comunitat educativa en particular, la necessitat d'establir consensos al voltant de l'educació.

És obvi que l'aprovació del Pacte Nacional per a l'Educació és una estratègia molt ben valorada pel conjunt de la comunitat educativa, perquè impulsa el consens i la valoració social i política de l'educació a Catalunya.

3. Vegeu X. Bonal, M.A. Essomba; F. Ferrer (coord.) (2004). *Polítiques educatives i igualtat d'oportunitats*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

X. Bonal (dir.) (2006). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

Això no obstant, el desplegament del PNE topa tant amb lleis d'àmbit estatal com amb els nombrosos canvis que generen les confrontacions entre els grans partits estatals. Es conforma així un clima d'inseguretat jurídica i política per al desenvolupament del PNE que caldria superar respectant el seu esperit, que vol anar més enllà de les conteses electorals.

Així doncs, tot i aquestes dificultats, resten encara moltes mesures aprovades en el Pacte Nacional que requereixen un impuls específic i explícit, en benefici de la ciutadania i de la comunitat educativa. De fet, sembla haver-se instal·lat un cert estat de complaença, com si el Pacte Nacional per a l'Educació fos més una fita aconseguida que un mitjà que cal desenvolupar per aconseguir una millora substantiva del nostre sistema educatiu.

2. Potenciar el Servei Públic d'Educació

En clar lligam amb la proposta anterior, es fa del tot necessari traslladar, a ambdós sectors (públic i privat concertat), a la comunitat educativa (pares i professors, especialment) i a la societat en general, una imatge de coherència i unitat respecte a la necessària millora de l'educació. Així, entre altres mesures es podrien implementar les següents:

- a) Millorar el reconeixement social del Servei Públic d'Educació, desplegant campanyes institucionals en els mitjans de comunicació destinades a potenciar aquesta imatge unitària.
- b) Impulsar un gran acord entre sector públic i sector privat concertat que respecti i equilibri el principis d'equitat i de llibertat d'elecció de centres. El punt de partida d'aquesta proposta és la constatació de tres evidències: la primera és que ambdós principis són importants i necessaris per a la millora de la qualitat del nostre sistema educatiu; la segona és que fer compatibles en tota la seva expressió un i altre principi és difícil en el context actual de dualització del sistema educatiu i de segregació de determinats centres escolars; i la tercera és que cap dels dos principis serà una realitat simplement a partir de mesures polítiques preses des del Govern i l'Administració pública educativa corresponent. Cal l'acord entre ambdós sectors (públic i concertat) en aspectes com la gestió del procés d'admissió d'alumnat als

centres, la distribució d'alumnat nouvingut, la lluita contra la segregació escolar, etc., amb la màxima transparència, participació i eficàcia possibles, tenint clar que l'objectiu és aconseguir un sistema no dualitzat com el que tenim ara.

- c) Fer un impuls molt més decidit del que s'ha fet fins ara a la reforma de l'actual sistema de finançament, apostant per la política de contractes-programa que responsabilitzi tant l'Administració pública com els centres educatius que reben fons públics en la millora dels resultats en excel·lència i en equitat. És evident que cal ser més rigorosos en les dotacions econòmiques —garantint, en pla d'igualtat amb els centres públics, un finançament digne i suficient per als centres privats concertats que s'hi acullin—, al mateix temps que els centres privats concertats han d'implicar-se més a fons en la millora de l'equitat i l'excel·lència del sistema educatiu. Tot això pot suposar, com és obvi, que una part dels centres privats es desentenguin d'aquest acord, i tornin a la situació inicial, amb el cobrament d'altres quotes als pares i mares i sense rebre cap mena d'ajut econòmic per part de l'Administració pública.
- d) Promoure xarxes conjuntes de centres públics i centres privats concertats, incentivant els intercanvis de professors entre elles, la planificació conjunta de l'oferta educativa, la implementació de projectes compartits d'innovació i l'impuls de projectes de formació per a les famílies d'ambdós sectors.

3. Augmentar de manera sostinguda en els propers anys la inversió pública en educació, prioritzant les etapes i elements del sistema educatiu que més ho necessiten: les etapes d'infantil i secundària, i la formació d'adults; els contractes-programa; la formació del professorat; i l'avaluació dels professors, dels centres i del conjunt del sistema educatiu.

Si analitzem les dades comparatives amb altres comunitats autònomes i països de la Unió Europea, és inqüestionable que l'educació a Catalunya requereix un esforç inversor molt més elevat del que ha tingut durant els darrers anys i dècades. Resulta evident la nostra distància envers els estàndards internacionals. No obstant això, la discussió és més delicada quan s'ha d'apuntar en què s'ha d'invertir, a què s'ha de destinar aquest augment de pressupostos en educació. A continuació s'assenyalen algunes propostes sobre la prioritització de la despesa, —a banda de les que es puguin despendre de la resta de propostes contingudes en aquest capítol final:

- a) Una primera inversió hauria de destinar-se a la remodelació de la xarxa de centres públics d'infantil primària i secundària, eliminant els “aularis prefabricats” i remodelant les instal·lacions i la imatge externa dels centres que hagin quedat més envellits. La imatge que transmet l'escola i l'institut a la societat denota la importància que se li atorga, i promou o no el respecte ciutadà a la tasca educativa que fan aquestes institucions.
- b) Una segona inversió hauria d'anar a incrementar de manera molt significativa la partida destinada a potenciar el nombre i la qualitat dels contractes-programa existents actualment, permetent discriminar els centres (tant públics com privats concertats) en funció del territori, tipus de població que acull i compromís adquirit en la millora de l'excel·lència i l'equitat al seu centre.
- c) Una tercera inversió hauria de ser en formació permanent, acció que hauria d'anar estretament vinculada al desplegament de projectes d'innovació i millora en els centres educatius i a l'assoliment dels objectius declarats en aquests projectes.
- d) I una quarta inversió faria referència als processos d'avaluació del sistema, dels centres i del professorat, que haurien de rebre una major atenció a partir d'una dotació presupostària significativa que atorgués —a la vista de la comunitat educativa— molta importància al seguiment de les mesures adoptades i dels canvis que es produeixen al si del sistema. Si es vol tractar l'avaluació del sistema, dels centres i del professorat des d'un vessant clarament professionalitzador (i no amateur), caldrà invertir molts recursos en aquesta tasca. Un bon referent és el sistema universitari actual, pels esforços que s'esmercen a fer una avaluació adequada dels centres, els estudis, el professorat i el sistema en general, i pel volum econòmic que això suposa.

No s'ha d'oblidar que aquesta inversió en educació ha de tenir un caràcter permanent i una previsió a mitjà i llarg termini i, per tant, no ha d'estar sotmesa a les conteses electorals.

4. Promoure el valor de l'excel·lència i l'equitat en educació entre la comunitat educativa i la societat en general.

En primer lloc, cal una certa conscienciació social sobre la importància de tenir una societat amb un nivell educatiu alt i sense desigualtats educatives notables. Els mitjans

de comunicació, l'Administració pública i les empreses han de fer una aposta decidida per tal que aquest missatge s'incorpori amb més força a la cultura educativa i laboral del nostre país, procurant que els centres públics i privats concertats i les famílies de diferents nivells socioeconòmics incorporin l'equitat i l'excel·lència com a valors reals a les seves opcions i actuacions.

En segon lloc, cal implementar mesures concretes dirigides a diferents col·lectius:

- a) En relació als docents: fer plans de formació permanent que incorporin de manera prioritària estratègies destinades a promoure ambdós principis tant als aprenentatges dins l'aula com al conjunt d'activitats organitzades dins els centres escolars; incentivar projectes d'innovació d'escoles i instituts dirigits a reforçar l'equitat i l'excel·lència; difondre les bones pràctiques i premiar-les amb el seu reconeixement públic.
- b) En relació a les famílies: donar suport a iniciatives que incorporin pares i mares en activitats dirigides a treballar amb els seus fills i el professorat l'excel·lència i l'equitat. L'experiència acumulada per les comunitats d'aprenentatge, tant dins com fora del nostre país, pot proporcionar bones idees al respecte.
- c) En relació als alumnes: promoure l'esperit de millora i superació personal, així com l'aprenentatge cooperatiu.

5. Augmentar significativament les mesures de reforç de l'aprenentatge de les matèries instrumentals, de manera molt especial entre la població escolar amb majors dificultats.

A l'hora d'analitzar la qualitat del nostre sistema educatiu, un dels punts sobre els quals els diferents experts es posen d'acord és en la importància dels problemes existents en el domini de les anomenades matèries instrumentals entre els infants i joves escolars, continguts i competències que fonamenten l'èxit o el fracàs de molts dels aprenentatges posteriors. Cal, en aquest sentit, donar un impuls molt significatiu a aquesta qüestió, bàsicament a partir d'un seguit de mesures, com ara:

- a) Promoure entre la població la importància de llegir i saber expressar-se per escrit i oralment, amb campanyes específiques dirigides a aquest objectiu.

- b) Promoure entre els docents la importància de la lectura i de l'expressió oral i escrita, de manera primordial per dues vies: el docent com a exemple en el domini d'aquestes competències en la seva pràctica diària dins l'aula; i en el currículum relatiu a llengua castellana i catalana des de primària i secundària posant molt més èmfasi en la lectura i l'expressió oral i escrita.
- c) Promoure iniciatives de formació contínua dels docents destinades a millorar la seva capacitat d'expressió escrita i oral, entenent que el docent transmet mitjançant la seva pràctica professional la importància del domini d'aquestes competències.
- d) Incloure, també, a totes les iniciatives anteriors la millora de la competència matemàtica, tant pel que fa al domini dels continguts i eines pròpies d'aquesta disciplina com a la capacitat per saber-los aplicar en la resolució de problemes de la vida quotidiana.

Volem aportar una darrera reflexió en aquest punt. L'excel·lent cobertura escolar en l'etapa prèvia a l'ensenyament obligatori al nostre país no condueix a l'adquisició posterior d'una bona base d'aprenentatges instrumentals durant la infància, ni sembla tampoc reduir de manera significativa les desigualtats educatives existents, que després es posen clarament de manifest. Potser és el moment de replantejar-se si no s'han de promoure altres estratègies alternatives al model d'escolarització primerenca que ha seguit el nostre país per al grup poblacional de zero a sis anys. La implementació de mesures encaminades a una visió més holística de l'atenció a la infància (no només escolar), amb iniciatives diversificades de suport a la família amb fills en aquestes edats, podrien permetre afrontar amb més èxit aquests dèficits instrumentals de base.

6. Incrementar les mesures de suport a l'èxit escolar dels alumnes amb dificultats a l'escola i a l'institut.

La reiteració de mals resultats durant l'escolarització orienta determinats nois i noies a abandonar el sistema educatiu. Sovint, els resultats en l'etapa final dels ensenyaments secundaris obligatoris són fruit de dèficits acumulats al llarg de tota la trajectòria escolar, ja des del moment d'incorporar-se al sistema educatiu.

A l'escola, doncs, cal detectar ja des del primer moment els alumnes que poden tenir certes dificultats amb els aprenentatges bàsics i establir estratègies que permetin la reconducció d'aquests dèficits instrumentals, sense estigmatitzar ni segregar els alumnes que es troben en aquesta situació. És necessari saber diagnosticar aquesta situació i posar-hi remei des de l'educació preescolar i primària.

Als instituts cal continuar amb aquesta tasca, de tal manera que això suposi un contínuum respecte a l'etapa precedent. Els resultats dels alumnes a quinze-setze anys —és a dir, els darrers anys de l'ensenyament obligatori— no deixen de ser el fruit del que s'ha fet també durant l'etapa d'ensenyament primari.

Això suposa implementar iniciatives diverses entre les quals es trobarien les següents:

- a) Garantir una atenció més individualitzada, bé sigui mitjançant l'acció tutorial, el treball de dos professors conjuntament a l'aula, bé emprant espais de manera puntual amb aquests alumnes dins l'horari escolar. L'anomenada "sisena hora" pot ser de gran utilitat per a aquest tipus d'activitats.
- b) Promoure classes de reforç fora de l'horari escolar, establint espais a les escoles per poder ajudar aquests tipus d'alumnes en els aprenentatges amb què tinguin major dificultat. Això suposa tenir obertes les escoles durant més hores per poder fer-ne un ús acadèmic en horari no lectiu. Cal plantejar-se, en aquest cas, la possibilitat que alumnes en pràctiques dels centres de formació del professorat puguin participar en aquesta activitat extraescolar, sempre sota l'orientació dels professors tutors de les escoles i instituts. Aquest mateix tipus d'iniciatives es poden i s'han de desenvolupar en el territori. Així, les biblioteques, els casals de joves, els centres culturals, etc. poden contribuir també a l'organització d'aquest tipus d'activitats, amb una clara vocació social. Igualment, cal planificar totes aquestes activitats amb el conjunt de centres escolars que treballen en un territori concret.
- c) Crear espais de trobada entre els docents i els agents socials que treballen en el territori, més enllà del centre escolar i l'horari lectiu estrictament. Aquests espais han de permetre un millor traspass d'informació relativa als alumnes amb dificultats, el disseny d'actuacions conjuntes per millorar els seus processos d'aprenentatge i

d'integració, la planificació de projectes d'integració socioeducativa per als infants i joves del barri, etc.

- d) Establir vincles estrets entre els centres escolars i els agents clau del desenvolupament econòmic, social i cultural del territori —en concret, empresaris i empreses innovadores, institucions que treballen per a la inclusió social de joves i adults, iniciatives reglades o no de formació professional de prestigi, etc. Els plans d'entorn, com a estratègia de vinculació dels centres escolars amb l'entorn, són una bona pràctica educativa, que no sempre aprofita el seu potencial per fomentar activament projectes d'èxit escolar.
- e) Fomentar la formació permanent específica per als docents, dirigida a resoldre aquest tipus de dificultats, tant des del punt de vista organitzatiu com didàctic.
- f) Considerar els centres escolars públics de primària i secundària com un sol tipus de centre, amb una direcció unificada, amb un claustre de professors conjunt i amb els expedients i el seguiment de l'alumnat també conjunt.

Enfortir les transicions educatives entre diferents etapes. Els programes de promoció de l'èxit escolar han de tenir present l'acompanyament dels infants i joves en les diferents transicions educatives existents al nostre sistema: de l'educació infantil a l'ensenyament primari; de la primària, a l'educació secundària obligatòria, i d'aquesta, als estudis postobligatoris.

Experiències d'altres països confirmen la bondat d'aquest tipus de mesures.

Les mesures apuntades en aquest epígraf suposen, sens dubte, flexibilitzar els límits entre l'espai i l'horari escolar, i els espais i els ritmes escolars del territori on estan ubicades les escoles i instituts. En concret, es fa del tot necessari reestructurar l'horari de dedicació i les responsabilitats dels docents més enllà del que tradicionalment s'ha considerat l'espai escolar (l'horari de 9 a 16,30 o 17h, i l'edifici pròpiament dit). Es tracta d'expandir l'actuació educativa a altres espais —conjuntament amb altres agents educatius. Possiblement, això requereix reduir l'elevat nombre d'hores que els alumnes passen actualment dins el recinte escolar, o almenys no incrementar-lo amb aquest tipus d'iniciatives, que pretenen optimitzar millor el temps emprat als aprenentatges i no pas expandir-lo.

7. Intensificar i estendre els esforços destinats a l'acollida de l'alumnat d'origen immigrat al sistema educatiu.

En els darrers anys, el Departament d'Educació ha impulsat el desplegament de les aules d'acollida o dels plans educatius d'entorn, instruments importants per al foment de l'acollida de l'alumnat nouvingut al sistema educatiu.

En aquest sentit, és important destacar, d'una banda, que aquestes polítiques encara no s'han implementat completament. Les mancances existents en l'acollida i els efectes positius que generen aconsellen esmerçar tots els esforços possibles a fi d'accelerar el procés de desplegament d'aquests tipus de polítiques. També convé tenir present la necessitat d'incorporar els centres privats concertats a les iniciatives d'acollida de l'alumnat immigrat a fi i efecte de promoure la corresponsabilització del sector privat en la gestió del fet migratori i la imatge d'un servei públic en educació.

D'altra banda, convé tenir present que els esforços d'acollida s'estan destinant principalment a garantir l'acompanyament lingüístic en la fase inicial de recepció de l'alumnat nouvingut al sistema educatiu. Les dades sobre els resultats educatius de l'alumnat nouvingut són realment preocupants. La desigualtat educativa que experimenten requereix de plantejaments de millora de l'acollida educativa més amplis, que incorporin actuacions més intenses, no només de caràcter lingüístic, i no centrades exclusivament en l'infant nouvingut. Cal fomentar encara més la innovació pel que fa a promoure l'encaix entre el fet migratori i la institució escolar.

8. Augmentar la cobertura i les mesures específiques d'atenció a la infància, especialment en l'etapa de zero a tres anys, i millorar els seus beneficis per als grups socialment, econòmicament i culturalment menys afavorits.

Cal ser conscients de la necessitat de donar continuïtat a les polítiques d'ampliació de l'oferta de places, especialment del sector públic.

No obstant això, els referents internacionals sobre les polítiques d'atenció a la petita infància ens assenyalen que aquestes no passen de manera exclusiva per l'escolarització

dels infants, tal i com reconeixen organismes internacionals com l'OCDE quan proposa el terme *Early Childhood Education and Childcare* (ECEC) per referir-se globalment als serveis de cura a una edat primerenca.⁴ Així doncs, a banda de la necessària ampliació de places en centres de preescolar per a infants d'entre zero i tres anys, també convé impulsar de manera decidida els tipus de propostes següents:

- a) Incrementar significativament tot un seguit de mesures de suport a les famílies perquè puguin disposar de més temps d'estada amb els seus fills, com ara l'ampliació dels permisos de paternitat i maternitat, el manteniment del lloc de treball durant els primers anys de vida dels fills, la promoció de l'ocupació a temps parcial, les polítiques empresarials de conciliació entre vida laboral i familiar, etc. Aquestes són mesures imprescindibles per garantir una atenció de qualitat a la petita infància.
- b) Promoure una major diversificació dels serveis educatius d'atenció a la petita infància —com ara ludoteques, per exemple—, destinades a donar suport a les mares i pares que treballen o que resten amb els seus fills durant els primers anys de vida.

A més, cal tenir present que aquestes mesures destinades a la petita infància, quan han existit, han beneficiat menys els grups socials amb un capital econòmic i educatiu menor. Això suposa que aquestes iniciatives, que en principi haurien d'anar destinades estratègicament a compensar les desigualtats educatives de partida que tenen els infants de les classes socials menys afavorides, no serveixen per combatre suficientment la manca d'equitat social i educativa. Així doncs, calen mesures de discriminació positiva que ajudin a transformar l'actual situació i que millorin l'accessibilitat dels grups socials menys afavorits als beneficis que suposen les polítiques d'atenció i educació de la petita infància. Esperar a corregir determinades desigualtats durant la primària o l'educació secundària obligatòria pot ser ja massa tard.

9. Impulsar de manera decidida l'educació d'adults, no només entesa des de la perspectiva de l'educació de base sinó també com a formació contínua en el mercat laboral i com a formació personal per ampliar el bagatge cultural propi.

4. Vegeu OCDE (2006). *Starting Strong. II: Early Childhood Education and Care*. París: OCDE.

Són molts els estudis que han determinat la influència decisiva del nivell d'estudis de la família i la riquesa cultural que envolta els estudiants en els resultats que aquests obtenen, no només mesurats en termes de l'avaluació final de continguts i competències adquirides, sinó també quant a la trajectòria escolar i acadèmica que segueixen amb posterioritat.

També són coneguts els beneficis econòmics que comporta per al país tenir treballadors i empresaris altament formats. Tot això sense oblidar un principi ètic de primera magnitud com és el dret de la població adulta a continuar-se educant i formant al llarg de tota la seva vida.

És per aquests motius exposats fins ara, que es fa del tot necessari millorar el nivell formatiu de la població adulta en general, i de les famílies en particular, mitjançant un seguit de mesures com les següents:

- a) Incrementar iniciatives destinades a la formació d'adults, no només amb la creació de nous centres d'aquest tipus sinó també aprofitant altres estructures implantades en el territori com, per exemple, la xarxa de biblioteques.
- b) Incentivar per part de l'Administració pública la participació de les empreses, associacions de diversos tipus i també dels ciutadans a títol individual en programes de formació d'adults; per exemple, a través de desgravacions fiscals —com el xec formació— vinculades a la formació rebuda. Els grups socials amb un nivell educatiu més baix haurien de tenir un suport preferent en aquest tipus de mesures.
- c) Establir processos d'acreditació dels coneixements adquirits per vies diferents a l'ensenyament reglat, com a formació en el curriculum vitae de les persones adultes.
- d) Crear xarxes de formació entre empreses, amb suport de l'Administració pública, per promoure la formació contínua entre els seus treballadors.
- e) Impulsar iniciatives —tant des del sector privat com del sector públic— per proporcionar noves i millors oportunitats de formació als adults que van abandonar els estudis reglats sense una qualificació mínima adequada als temps actuals (nivell secundari postobligatori, és a dir cicles formatius de nivell mitjà o batxillerat).

En definitiva, totes aquestes mesures —i altres que es podrien impulsar⁵— suposarien transmetre dos missatges clars a la població: el primer, que l'educació i la formació són necessàries no només en una etapa inicial —durant un període concret de la nostra infància i joventut— sinó també com a procés al llarg de la vida; i el segon, que l'educació d'adults i dels joves són dues cares d'una mateixa moneda i s'han d'afrontar conjuntament.

10. Millorar la qualificació de l'ocupació i combatre la precarietat laboral des de l'Administració pública i el sector empresarial.

Encara que la millora de la qualificació en el treball no és pròpiament competència de la política educativa, convé tenir present que les condicions i l'estructura del mercat laboral interfereixen extraordinàriament en el funcionament del sistema educatiu. L'elevat percentatge d'ocupació no qualificada de què disposa Catalunya, molt per sobre de la majoria de comunitats autònomes i països europeus econòmicament més rics, contribueix a explicar l'alt abandonament escolar prematur dels joves al nostre país. Si els agents econòmics pressionen el sistema educatiu perquè incrementi el capital humà que s'incorpora al mercat, la comunitat educativa també ha d'exigir als agents econòmics que estimulin la inversió en educació i formació de la població.

Això passa, fonamentalment, per promoure el desenvolupament d'un sistema productiu capaç de generar llocs de treball qualificats, en els quals sigui necessària la formació. Aquest és un repte per als responsables de la política econòmica i laboral, però els agents educatius han de participar activament en els espais de diagnòsi i decisió per tal que s'identifiqui adequadament el problema i es formulin polítiques de millora.

11. Millorar significativament la formació inicial del professorat i el procés d'accés al lloc de treball.

5. Vegeu l'excel·lent informe elaborat per Mercè Chacon, Carme Martínez-Roca, Màrius Martínez, Margarida Massot, Victoria Moreno i Gemma Parera l'any 2006 encarregat pel Consell Superior d'Avaluació i publicat al núm. 6 de la col·lecció Documents d'aquest organisme amb el títol *Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya*.

La necessitat de millorar l'actual model de formació del professorat, tant a l'etapa infantil i primària com a la secundària, és vista pel conjunt dels agents educatius com quelcom evident. En aquests moments, la reforma de l'anomenat Pla de Bolònia encetat a les universitats catalanes ofereix una oportunitat històrica. Igualment, hi ha força coincidència entre els experts a l'hora d'assenyalar que l'actual sistema d'accés a la funció pública per part del professorat és clarament millorable des del punt de vista de l'eficàcia i eficiència del sistema, ja que no es garanteix que els millors docents siguin aquells que superen les actuals oposicions. Cal, doncs, reformular ambdós aspectes a partir d'un seguit de propostes com les que s'apunten a continuació:

- a) Reformar el disseny de pla d'estudis de formació del professorat, posant un major èmfasi en l'important rol social que té assignat el docent avui en dia i elevant el nivell d'adquisició de continguts i competències actual, posant-lo en pla d'igualtat a la resta d'estudis universitaris. En aquest sentit, cal fins i tot canviar la imatge que es té entre els joves que els estudis són fàcils i de "saber fer", i passar a uns estudis de major complexitat i dificultat en què saber i saber fer són igualment importants. Aquests aspectes són igualment aplicables tant a la formació del professorat d'infantil i primària com a la formació pedagògica que rebin els futurs professors de secundària.
- b) Implementar una fase d'inducció professional a posteriori dels estudis universitaris, on es prioritzin els aspectes pràctics per sobre dels teòrics, amb el suport fonamental de professors tutors amb expertesa que els ajudin a assolir les claus pràctiques fonamentals de l'ofici d'ensenyar i educar els alumnes.
- c) Reformar en profunditat el sistema d'oposicions, promovent —sota el principi d'igualtat d'oportunitats i objectivitat— l'avaluació de les competències professionals dels docents durant els primers anys d'exercici de la professió per donar pas a un segon període de consolidació com a docent en un determinat territori o grup de centres on exercir la seva docència.
- d) Implantar un cos de docents paral·lel al de funcionari que permeti donar una certa estabilitat laboral als interins i substituïts —sense necessitat de convertir-se en funcionaris— i, al mateix temps, atorgui flexibilitat a l'Administració pública i als centres per poder-los ubicar en els llocs de treball més adients cara a aconseguir un sistema educatiu de qualitat.

12. Reorganitzar la formació permanent del professorat i introduir canvis al model actual.

Aquesta prioritat política hauria de contemplar els tres eixos següents:

- a) Vincular la formació permanent als projectes d'innovació dels centres. Aquests projectes haurien de ser, no només de millora de l'acció pedagògica a l'aula, sinó de millora del funcionament del centre educatiu en general, de la seva relació amb les famílies i territori on està ubicat, etc. S'ha de donar un major èmfasi a la formació permanent a sol·licitud de grups de professors, especialment si aquests pertanyen a centres educatius diferents, incentivant aquells on participen conjuntament tant professors del sector públic com privat sostingut amb fons públics. Tot això no exclou el manteniment d'una oferta àmplia i sòlida de formació permanent dirigida a cadascun dels professors, individualment considerats.
- b) Reformular de manera molt significativa aquesta oferta de formació permanent, com a mínim des d'un triple vessant. En primer lloc, cal respondre clarament a les qüestions següents: L'oferta actual dóna resposta al model de docent professional reflexiu que es requereix per a l'escola del segle XXI? Tots els cursos que s'ofereixen poden encabir-se dins d'aquesta tipologia? Hauríem de començar a deixar de dirigir la nostra mirada a saber quants cursos de formació permanent fan els nostres professors, i començar a pensar si els continguts i competències que despleguen aquests cursos són els més necessaris per a la funció que el professorat ha de complir avui en dia als nostres centres. En segon lloc, cal millorar de manera rigorosa la forma com s'avalua la formació contínua que reben els docents, donant-li una orientació que vagi més enllà d'un conjunt de cursets que permeten la simple acumulació de punts de cara a les oposicions o als concursos de trasllats en el cas del sector públic. I en tercer lloc, cal pensar en una oferta de formació contínua dirigida al conjunt del servei públic d'educació (públic i privat concertat). Més encara, s'hauria d'incentivar aquell tipus d'ofertes de formació contínua promogudes pel sector privat (associacions de mestres, sindicats, fundacions i associacions de titularitats de centres privats, etc.) que és capaç d'aplegar professors d'ambdós sectors.
- c) Aprofitar més les sinèrgies possibles amb entitats diverses. Per exemple, les facultats de ciències de l'educació i altres facultats poden col·laborar en l'assoliment de

nous continguts, donar a conèixer les darreres tendències, innovacions i recerques en l'àmbit de l'educació i de la ciència en general; els diferents col·legis i associacions professionals, no només els més vinculats al món de l'educació, sinó també aquells altres més propis del món de la cultura i la ciència; les xarxes ja establertes de professors de les diferents especialitats; els propis centres i professors que són exemple de bones pràctiques en el sistema; etc.

13. Incrementar l'autonomia de centres escolars públics, tant en els aspectes pedagògics com organitzatius. Aquesta mesura ha d'anar acompanyada d'una clara i real professionalització dels equips directius.

La prioritat apuntada significa que els centres escolars hauran de responsabilitzar-se més del que ho fan a l'actualitat —davant els pares i la societat en general— dels bons o mals usos que facin d'aquesta autonomia. Així doncs, es fa del tot imprescindible una major transparència dels resultats obtinguts pels centres per donar comptes a les famílies i la ciutadania.

Al mateix temps l'autonomia de centres millora els seus beneficis quan existeix un major treball en equip del professorat i un grup de docents més cohesionat i estable per donar coherència al projecte educatiu de centre.

També serà imprescindible una major col·laboració entre els centres escolars del mateix territori per conformar una autèntica xarxa escolar que optimitzi les potencialitats que l'autonomia de centres possibilita.

Donada la complexitat de la mesura —en haver de fer una autèntica renovació dels equips directius actuals per acomplir els principis de professionalitat requerits— cal ser conscients que es necessitarà entre una i dues legislatures. És per això que es fa imprescindible un clar consens polític entre l'actual Govern de Catalunya i l'oposició al Parlament per garantir —en qualsevol cas— continuïtat en aquest tema.

Aquesta prioritat es desglossa en un seguit de propostes, com ara:

- a) Reduir el grau de concreció dels currículums actuals aprovats pel Departament d'Educació, determinant bàsicament i de manera clara els objectius generals de finalització de les etapes d'infantil, primària, secundària obligatòria, batxillerat i cicles formatius de formació professional. Això suposaria augmentar de manera significativa el marge de maniobra dels centres educatius, sense perdre de vista els objectius terminals bàsics que obligatòriament han d'assolir els alumnes d'aquests centres.
- b) Reduir el grau de normativitat existent en l'actualitat en la regulació legal sobre com s'han d'organitzar els centres públics i privats concertats internament. Cal, però, determinar alguns dels elements ineludibles que han d'existir en un centre escolar (per exemple, òrgans transparents i democràtics de representació dels pares i alumnes).
- c) Incrementar els recursos econòmics autònomament gestionats pel propi centre, garantint que la rendició de comptes de l'ús dels mateixos es faci d'acord a criteris professionals, de transparència i de participació dels agents educatius implicats.
- d) Augmentar, en els centres públics, el poder dels equips directius a l'hora de contractar el professorat (funcionari o no) que treballa en el seu centre. En aquest sentit, un avanç important seria establir els perfils professionals requerits per cadascuna de les places de docent que hi ha a cada escola o institut, d'acord amb l'especificitat de la població escolar que atén, projecte educatiu que impulsa, perfil de les famílies dels alumnes, grandària del centre, territori (rural/urbà) on està immers, etc. D'aquesta manera, els equips directius podrien garantir que la persona contractada pel Departament d'Educació compleix els requisits específics per a la plaça que ocupa, al mateix temps que proporciona una major estabilitat al professorat.
- e) Garantir la preparació en tasques de direcció i gestió d'equips dels directors i directores dels centres públics i privats concertats mitjançant la formació proporcionada per les universitats, via màsters, seguint el model de Bolònia, o bé a través de formació específica equivalent a un postgrau universitari proporcionada per altres entitats de reconegut prestigi en aquesta matèria.
- f) Millorar la transparència de l'actual model d'avaluació de tots els centres (públics i privats concertats), tant pel que fa als aspectes de procés com de resultats. Una iniciativa necessària seria l'elaboració d'un informe d'avaluació del centre, a disposició dels pares i mares, que permetés observar les febleses i forteses del mateix, a l'estil del que ja es fa a Catalunya amb els estudis universitaris i a les facultats que els ofereixen.

- g) Potenciar mitjançant incentius notables i recursos significatius els projectes de col·laboració entre centres escolars d'un mateix barri, amb especial èmfasi entre centres públics i centres privats concertats. D'aquesta manera, es trasllada a la població una imatge molt més nítida de servei públic d'educació.

14. Reforçar una cultura d'avaluació del sistema educatiu que sigui transparent, rigorosa, independent i al servei de la societat.

Avui en dia pràcticament ningú discuteix la necessitat d'implementar una cultura d'avaluació del sistema educatiu. Queden una mica llunyans els anys en què això es veia més com una amenaça que com una possibilitat de millora. No obstant, i precisament per la nostra manca de tradició en aquest tema a diferència d'altres països europeus, així com pel model d'administració pública que tenim, encara es promou avui en dia una cultura d'avaluació no adequada als temps i a les necessitats educatives actuals.

Per exemple, encara continua pesant molt en l'Administració educativa catalana la idea que les dades estadístiques que recull són de la seva propietat i del govern de torn, i no del conjunt la comunitat educativa i de la societat en general, al servei de la qual ha de realitzar aquesta tasca.

És per aquest motiu que es fa necessari un canvi d'estratègia, que es concretaria en algunes de les mesures següents:⁶

- a) Incrementar la transparència dels resultats d'avaluació del sistema educatiu i dels centres educatius. En aquest sentit, cal dir que en els darrers anys hi ha hagut un augment de la transparència dels *processos emprats* però manca donar un impuls més gran a la transparència dels *resultats*.
- b) Establir processos perquè totes les dades de què disposa el Departament d'Educació i altres administracions públiques estiguin a lliure disposició dels grups de recerca educativa del nostre país, així com d'altres especialistes que així ho requereixin.

6. Aquestes i altres mesures sobre l'avaluació del sistema educatiu estan àmpliament explicades en el document de consens d'una quarantena de personalitats rellevants del món de l'educació a Catalunya, que va ser editat en format de llibre: X. Bonal, M.A. Essomba; F. Ferrer (coord.) (2004). *Polítiques educatives i igualtat d'oportunitats*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

L'objectiu últim seria que també estiguessin totes elles —no només algunes— a disposició lliure dels ciutadans via, per exemple, la pàgina web del Departament.

- c) El Consell Superior d'Avaluació ha de ser un òrgan independent de l'Administració pública i del Govern de la Generalitat. Una bona opció seria traspassar la dependència d'aquest òrgan del Departament d'Educació al Parlament de Catalunya, a qui hauria de donar comptes de manera exclusiva (com ara fa el Síndic de Greuges). Seria bo tanmateix que ampliés el seu camp d'actuació a la recerca i a la innovació en educació al conjunt del nostre país.
- d) Incrementar de manera notable la dotació destinada a l'avaluació del sistema educatiu, a fi i efecte de poder exercir en condicions adequades la complexitat d'aquesta tasca, ja que requereix d'altres competències professionals. Cal apuntar, igualment, la necessitat d'externalitzar la major part d'activitats desplegades per l'òrgan responsable de l'avaluació del sistema educatiu a Catalunya, cercant els millors especialistes i grups de recerca a través, bàsicament, de convocatòries públiques i competitives.

15. Impulsar la millora de la recerca educativa, promovent la seva valoració tant entre la comunitat educativa com entre la població en general.

S'acostuma a assenyalar que la recerca d'un país reflecteix la importància que una societat i un govern atorguen a la ciència i al progrés d'aquest territori. Aquest fet tan obvi en general, té també la seva plasmació en l'àmbit de l'educació. Atorgar importància a la recerca en educació suposa transmetre a la població la preocupació per millorar l'estat del nostre sistema educatiu.

Algunes de les mesures encaminades a aquest objectiu serien les següents:

- a) Establir un increment notable de la dotació econòmica destinada a la recerca educativa, donat que els paràmetres dels quals partim són molt baixos.
- b) Fer una aposta decidida per impulsar grups de recerca estables, d'elevada qualitat, vinculats a xarxes de recerca d'àmbit nacional i internacional, molt competents en el seu àmbit d'estudi.
- c) Mostrar una defensa clara del model de convocatòries públiques i competitives per finançar la recerca educativa en els estudis que són promoguts per l'Administració

pública, amb independència que en casos molt concrets el Govern pugui demanar determinats estudis a grups de recerca de dilatada trajectòria en un àmbit concret. Cal passar del model en què l'Administració pública fa recerques al voltant d'una determinada temàtica, al model en què l'Administració pública dóna suport a la recerca educativa políticament independent i n'aprofita els resultats en la seva formulació de polítiques.

- d) Promoure que la recerca educativa que es du a terme —a banda de la necessària recerca bàsica, no aplicada, que cal continuar incentivant— estigui estretament vinculada a les necessitats i prioritats que té el nostre sistema educatiu. Establir línies prioritàries de recerca educativa a les convocatòries públiques —no només a partir del que assenyala l'Administració pública com a prioritari per al sistema educatiu sinó també del que assenyala la literatura pedagògica i els experts en l'àmbit de l'educació— és, en tot cas, una tasca imprescindible.

16. Promoure la presència dels afers educatius en els diversos mitjans de comunicació.

De la mateixa manera que des dels mitjans de comunicació es fomenta —de manera conscient o no— una major cultura envers els afers econòmics, o de la salut, també s'hauria de promoure una major cultura educativa, és a dir, un major coneixement del món de l'educació. No obstant, això es pot fer de maneres diverses.

En primer lloc hem de dir que aquesta no és una tasca fàcil. La immediatesa de la notícia o la necessitat de donar un titular atractiu per a la població no sempre és compatible amb el tractament informatiu de temàtiques que acostumen a ser força complexes, com és el cas dels temes que provenen del món de l'educació.

En segon lloc cal assenyalar que els mitjans de comunicació procuren proporcionar la veu a la ciutadania; més encara, ser la veu d'aquesta. El cert, però, és que en el tractament dels fenòmens educatius no sempre ho aconsegueixen, especialment quan eleven l'anècdota a la categoria de fenomen generalitzat. És necessari, en aquest sentit, que els mitjans tinguin cada cop persones més ben preparades i especialitzades en el tractament de les notícies relatives al àmbit de l'educació; necessitat que segurament

es veurà encara més incrementada en la mesura que els mitjans vagin prenent forma digital i siguin analistes especialitzats d'informacions i fenòmens que es podran ampliar a la xarxa des del propi mitjà de comunicació. La gradació de continguts educatius en funció del seu grau de complexitat i aprofundiment segons la persona a qui va dirigida la notícia requerirà d'un nivell de formació més elevat per part d'aquells periodistes que es dediquin als temes educatius.

És, doncs, necessari apuntar algunes propostes que poden millorar aquesta situació:

- a) Incrementar la presència del món de l'educació en els mitjans de comunicació, com una expressió clara de la importància social que se li atorga a aquest àmbit. Per això és força necessari que els especialistes en el món de l'educació siguin bons coneixedors dels mitjans de comunicació, de les seves característiques intrínseques i de les seves limitacions i potencialitats.
- b) Promoure que els mitjans tinguin algun periodista especialitzat en educació, coneixedor de les seves problemàtiques educatives i dels estudis més rellevants i que no perdi el contacte ni amb les escoles i instituts ni amb el món acadèmic.
- c) Reflexionar a l'entorn dels criteris de responsabilitat social que els mitjans de comunicació han de tenir entorn a l'educació. Caldria definir quins són aquests criteris, debatre l'equilibri de l'interès col·lectiu en educació i la llibertat de premsa, etc.

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006 és un informe objectiu i plural que proporciona, a partir de mirades diverses sobre l'educació, una radiografia sobre els punts forts i febles del nostre sistema educatiu. Per això compta amb la contribució de diversos especialistes que aborden temes concrets com el del professorat, l'educació als mitjans de comunicació, la política educativa, la recerca en educació, etc.

L'anuari dedica una àmplia primera part, corresponent al volum I, a proporcionar i interpretar els indicadors més rellevants de l'ensenyament no universitari a Catalunya. En la segona part, dedicada a l'agenda política en educació, destaquen les aportacions de bona part dels exconsellers i exconselleres que –des de la seva perspectiva– apunten quins són els problemes més importants del món educatiu d'avui. La tercera i quarta part ofereixen mirades sobre l'educació i una monografia sobre professorat, respectivament.

Finalment, els directors de l'informe han volgut apuntar un seguit de conclusions, prioritats i propostes per a l'educació a Catalunya amb l'objectiu de contribuir a la reflexió i millora d'un àmbit de gran transcendència social, econòmica i cultural del nostre país com és l'educació.



**Editorial
Mediterrània**

ISBN: 978-84-8334-895-6



9 788483 348956