

Publicació de la Federació de MRP de Catalunya. Any 2007

PRIMERES APROXIMACIONS A

UNA NOVA CULTURA EDUCATIVA

PRESENTACIÓ

- 1- REPENSAR EL CURRÍCULUM PER A LES NECESSITATS EDUCATIVES I SOCIALS D'AVUI**
- 2- L'AUTONOMIA QUE NECESSITEN ELS CENTRES EDUCATIUS AVUI**
- 3- LA PROMOCIÓ DE MODELS COMUNICATIUS I CONVIVENCIALS ALS CENTRES EDUCATIUS**
- 4- EL SERVEI PÚBLIC EDUCATIU**
- 5- ELS PROFESSIONALS DE L'EDUCACIÓ. LA FORMACIÓ**
- 6- CULTURES INSTITUCIONALS / CULTURES PROFESSIONALS**

Document de treball de 27 d'abril de 2007

PRESENTACIÓ

Teniu a les mans un document de treball que incorpora el primer recull de reflexions i propostes a partir de les quals volem facilitar el debat que, com a Federació, ens hem plantejat al voltant de temes importants referits a la qualitat del sistema educatiu, del nostre paper com a Moviments de renovació pedagògica com a impulsors d'una nova cultura educativa i – conseqüentment – d'uns nous plantejaments per als nous reptes que tenim per davant.

El treball de reflexió de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya d'aquests darrers tres anys ha girat al voltant de les fases de debat i recull de propostes que s'han posat en marxa a Catalunya i a l'Estat en matèria de política educativa. El conjunt d'aquestes aportacions (en bona part recollides en la darrera publicació *“El nostre compromís amb el canvi educatiu”*) constitueix una nova argumentació referida a educadors, centres, currículum, servei públic, ... que parteix de documents i posicionaments anteriors de la nostra Federació però que busquen donar resposta al nou marc social i legislatiu en el que ens movem.

Les assemblees de la Federació de La Seu d'Urgell (maig de 2005) i Granollers (maig de 2006) van posar de manifest el creixent pes específic que ha tingut en el nostre quefer la preparació i l'elaboració d'aquestes argumentacions i propostes. I juntament amb això, hem constatat que també el nostre paper, com a Moviments de Renovació Pedagògica, està canviant de la mateixa manera que ho fan els nous contextos i les necessitats noves del professorat, dels centres i del conjunt d'agents educatius. Estem detectant unes dinàmiques diferents a les que els s'observaven fa uns anys, i això obliga a formular-se noves respostes des de l'òptica de la renovació pedagògica.

Després de tres anys, pensem que cal recollir i sistematitzar el conjunt d'aquestes reflexions. Fruit d'aquesta voluntat, us fem a mans el resultat d'un primer document de treball que parteix d'un esquema que reflexa els temes que ens semblen més rellevants en matèria educativa. Aquest esquema i alguns interrogants referits als temes que plantegem inicialment han estat la base d'un treball de debat i reflexió interns que duem a terme al llarg del curs 2006-2007 i que va tenir, en la Junta ampliada de Terrassa del 20 de gener de 2007, l'inici d'un procés que va fins a la jornada de treball del 19 de maig de 2007 a Saïfores.

El document és un punt de partida per al debat que sintetitza algunes de les nostres reflexions anteriors, destaca algunes aportacions nostres als debats previs a l'aprovació de la LOE i el Pacte Nacional per a l'Educació, i concreta unes primeres propostes. Abordem les qüestions que ens sembla que cal plantejar-se a l'hora de repensar el currículum pensant en les necessitats educatives i socials d'avui, fem una definició clara del concepte d'autonomia que veiem necessari promocionar en els centres per avançar en la qualitat del sistema educatiu al que servim, plantegem els elements que –al nostre entendre – promouen models comunicatius i de convivència en els centres, situem els elements definidors d'una nova professionalitat en educació, vinculada també als aspectes formatius, analitzem i proposem les condicions que defineixen el què entenem per un servei públic educatiu, i plantegem com es poden vèncer algunes inèrcies que frenen alguns canvis necessaris i com podem promocionar una nova cultura professional i de centre que, en definitiva, seria la resposta més adient als reptes que cal afrontar avui.

El resultat d'aquest període de treball intern de la Federació ha de donar lloc a la versió definitiva de totes aquestes reflexions i propostes. Però la primera plasmació d'aquestes en forma de publicació ja té un caràcter definidor de les nostres posicions en un debat que fa temps que té presència mediàtica al nostre país. Independentment d'això, però, i més enllà del caire efímer i reactiu de la dinàmica mediàtica, volem assentar les bases d'aquesta nova cultura educativa necessària i que voldríem veure compartida per tota la comunitat educativa. Plantejar la des del nostre punt de vista és un primer pas i una invitació a la seva construcció col·lectiva.

1- REPENSAR EL CURRÍCULUM PER A LES NECESSITATS EDUCATIVES I SOCIALS D'AVUI

1. Un currículum renovador: una tasca complicada.

1.1. El paper de la societat

La primera pregunta per fer és: “què ha d'incloure el currículum de les etapes obligatòries?”. És fàcil de contestar des de l'òrbita dels principis: “el que la societat considera bàsic per a tots els seus ciutadans” i podríem afegir “i li correspon al sistema educatiu”. Però no és una resposta precisa, tot i que et situa el marc de reflexió. Perquè... com s'expressa? com es recullen els desigs dels diversos sectors socials? com es conjuminen les necessitats del país en el terreny econòmic i en el cultural i identitari? com es respon als requisits per al desenvolupament de cada persona? com es repliquen els debats mediàtics i els interessos polítics que contaminen la reflexió? la dèria d'avançar l'ensenyament dels idiomes, la tergiversació del concepte d'esforç, els problemes de convivència, els conflictes de gènere, les imposicions de l'Església Catòlica, el cultiu del patriotisme...

Tampoc és senzill trobar consensos entre el món econòmic i el món del civisme, entre les necessitats socials i les personals, entre les ideologies majoritàries i les minories, entre la retòrica dels discursos i la realitat de la funció del sistema educatiu, aparell que continua servint per certificar una selecció social.

Si volem concretar, ens preguntem: “qui ha de participar en la seva redacció?”. És evident que la decisió sobre els grans objectius ha de subjectar-se a un procediment democràtic i això vol dir que un govern legítim ha d'arbitrar el procés. Però a una majoria política li és molt difícil sostreure's a la temptació de fer un currículum a la mida de les seves pretensions, pensant en el sistema educatiu com en un agent socialitzador al servei de la seva ideologia. Quan ho porten a terme, les minories queden marginades i no veuen recollides les necessitats que senten més vives. Això aboca a què el currículum es repensi amb cada nou govern i està clar que no és bo, perquè és veritat que l'ensenyament necessita actualitzar el currículum quan fa falta, però sobre unes bases estables i consensuades que no depenguin de conjuntures polítiques.

No ens lamentem, però, d'aquesta pretensió, perquè la pressió política és expressió del valor que es dona al sistema educatiu; seria poc desitjable que els partits no veiessin en el sistema educatiu una oportunitat per desenvolupar els seus programes, hauríem de pensar que l'ensenyament no es valora com a determinant pel futur d'un país.

Hi ha més problemes encara. És inevitable que el currículum respongui al model cultural dominant, però cal que no margini ni menystingui les cultures minoritàries. Les allaus migratòries, les necessitats creixents d'espais per configurar les identitats, la presència de trets culturals cada cop més distants, fan que sigui de primera necessitat que els currículums acullin també el que és minoritari. Quan els currículums només responen a una part de la ciutadania, a

una sola visió, ni que sigui majoritària, automàticament s'exclouen del sistema educatiu expectatives d'una part important de l'alumnat. D'aquí ve part del fracàs escolar, de l'objecció, de les dificultats per interessar molts joves.

També és complicada la participació de les famílies. La primera socialització dels fills és una obligació dels pares i, per tant, la Constitució els reconeix el dret a tenir els mitjans per complir amb aquest deure. Les famílies poden educar els seus fills com vulguin dins el marc democràtic. Però els infants i joves també tenen dret a conèixer totes les opcions que el conjunt de la societat troba vàlides i a què no se'ls sostregui de la seva obligació de prendre lliurement les opcions que els semblin més adequades al seu projecte de vida. El futur dels nens i les nenes, dels nois i les noies és seu, per sobre de les voluntats dels seus pares.

L'Estat també n'és el garant i, per això, de vegades, també s'entra en conflicte, amb la visió més particular de les famílies. Passa en les escoles públiques, on els pares i mares no són clients sinó partíceps i intervenen en la direcció dels centres. Però sobretot pot ser un problema en les privades, concertades o no, perquè els seus idearis haurien de permetre que l'alumnat pogués escollir lliurement qualsevol camí, dins del marc democràtic, fins i tot si és contrari al propi ideari. I això no seria possible si l'adoctrinament tingués molta força.

1.2. El paper del professorat

I entrem en les complicacions que presenta el debat sobre el currículum en el cercle professional. El professorat dedica moltes hores a la tasca d'educar i n'és expert; això fa que de vegades jutgi frívolament les opinions dels altres sectors que tenen coses a dir sobre el currículum: famílies, agents socials, polítics... I quan es limita a un debat intern llavors surten multitud de visions i interessos, perquè també el professorat és ben divers: defensa d'una àrea per sobre de les altres, d'una visió concreta de persona i de ciutadà, d'uns límits sobre el que s'ha d'ensenyar o no a l'escola, si només instruir o també educar, si s'ha de transmetre tants coneixements com es pugui o construir-ne pocs però bé...

Vistos aquests esculls no és estrany que molt professorat opti per "faré el que em manin, però no em feu decidir: què diu el llibre de text?". Aquesta seria la pitjor de les dimissions. És evident que arribar a orientar-se per aquest bosc de desigs i de pressions és difícil, els equilibris no són senzills de mantenir, però precisament aquesta és la gràcia de la feina del professorat, tan complexa però tan interessant. Per això es diu que a mestre s'hi han de dedicar els millors ciutadans de la "tribu".

El centre educatiu, i cada educador, ha d'atendre totes les ambicions que planen sobre el currículum, ha de saber, a més, avaluar els requeriments específics de l'entorn, i ajustar tot això a les necessitats de cada alumne. A la vegada ha de concretar les reglamentacions de l'administració i, si fa el cas, prescindir d'elles i de la pressió que exerceixen quan no s'ajusten als objectius educatius que és té per a cada alumne.

A més, el professorat ha d'estar al dia en coneixements sobre la seva matèria, ha d'utilitzar les metodologies que s'hagin demostrat més vàlides i ha de conèixer les orientacions que es desprenen de les investigacions en psicopedagogia. Si fa un temps calia ser expert en constructivisme, sense deixar de ser-ho, ara s'ha d'aprendre a organitzar les activitats amb la intenció de

desenvolupar competències bàsiques, no tan sols bones actituds i valors, habilitats procedimentals i coneixements de fets i conceptes, cal arribar al cim de la competència.

Sembla molt per a una persona, però no cal espantar-se: és el que fan tots els mestres quan fan de mestre; en equip, en contrast amb altres opinons, dins del marc de la comunitat educativa. Per això el debat als centres és tant important, per això els àmbits de participació són essencials en la tasca educativa.

2. Els problemes, des del punt de vista del professorat

Dit tot això, quins problemes percep el professorat sobre el currículum? Per a uns, qualsevol opció que es prengui serà massa concreta, una cotilla que ofega i que impedeix dedicar-se al que és essencial. Per a d'altres, serà vist com una carta de grans principis que no aterren en el que, de fet, cal que s'asseguri a tothom, com a mínims bàsics. El professorat és divers, amb capacitats i visions de la professió ben diferents.

2.1. La qüestió dels materials

A més, els debats entorn de la concreció del currículum s'acaben sempre amb una conclusió: que són inútils perquè qui concreta el currículum, de veritat, és el llibre de text. Llibres de text: necessitat per a alguns, destorb per a d'altres, segons en quin grup et posicionis seràs tingut per un mestre més o menys renovador. Tot i que és una fal·làcia, perquè l'important no és quins materials es fan servir sinó com es fan servir. No és veritat que els materials fets pel mestre sempre siguin millors, ni els més oportuns, ni els de més qualitat. No és veritat que fer una classe amb ordinadors sigui sempre innovador, potser només es substitueix la pissarra per una pantalla.

Cal tenir molts recursos, gratuïts i flexibles, moltes fonts d'informació en suports diversos, i incorporar els mitjans informàtics i audiovisuals de manera ordinària. Saber utilitzar en cada moment els materials més adequats, triar els que ofereixin més joc i que requereixin una actitud activa, triar-los d'acord amb els objectius que es plantegin i adaptar-los a allò que es vol. No deixar que els recursos imposin la manera de fer i decideixin com ha de ser l'activitat. Adoptar en aquesta tria una actitud crítica que ensenyi a l'alumnat a situar-se en el garbuix informatiu.

Per tant, si l'opció és tenir molts i diversos recursos, no pensem que la gratuïtat del llibre de text sigui mecànicament un avenç; segons com es reguli es pot acabar convertint aquest material en únic i per tant empobridor. Pot ser una opció demagògica, semblant al xec escolar. És més, la gratuïtat el que fa és entronitzar el llibre de text com "el" recurs. Els diners per a materials escolars els han de gestionar els centres per a les opcions metodològiques que prenguin, no han de ser diners a repartir entre els usuaris.

2.2. La qüestió de la pressió social

I entrem en allò més conjuntural, en els interrogants, preocupacions i dilemes que se'ns plantegen ara, en el debat sobre els nous currículums, al començar el segle XXI. El professorat no pot dir que no hi hagi debat sobre els currículums:

és constant, social i polític, i ocupa ben sovint els titulars de les portades dels mitjans de comunicació.

Hi ha també l'informe PISA, un bon instrument per comparar sistemes educatius, però del qual s'ha de llegir també la lletra petita. Mediàticament s'acostuma a interpretar de manera interessada, per sostenir arguments que no sempre es justifiquen amb l'informe. Sovint s'utilitza també per defugir la perspectiva històrica; el sistema educatiu és una eina bàsica per a la formació dels ciutadans d'un país, però no és l'únic agent educador i no pot compensar anys de misèria democràtica, econòmica i cultural.

Tot i així, el problema més greu és que la traducció en propostes dels desigs i neguits que s'expressen, o dels interessos polítics que es defensen, és ben pobre i acaba limitant-se a moure la càrrega horària de cada matèria. Però fer més hores d'una àrea no té una traducció automàtica en aconseguir més competència en allò que la societat avalua com a deficitari. L'assoliment de competències requereix més esforços que simplement augmentar el nombre d'hores lectives

La virulència d'aquests debats potser s'estalviaria si el currículum tingués canals de revisió constant, si la posada al dia no anés lligada als canvis de govern i a la politització partidista, si es pogués fer a partir d'arguments socials i pedagògics, mantenint un equilibri entre la necessària actualització, conseqüència dels canvis que el progrés científic i social fa indispensables, i la necessària estabilitat. Per això proposem un organisme que conjumini prestigi pedagògic i participació, social i de la comunitat educativa, i que, a partir de les avaluacions del sistema, desenvolupi les posades al dia que el currículum necessiti. També ajudaria a evitar que el debat curricular es converteixi en un estira i arronsa d'hores. Algú ha de posar seny a la dèria que es té des de cada especialitat d'augmentar el pes de la pròpia matèria, per això cal un organisme amb autoritat, per arbitrar entre els diversos interessos.

2.3. La qüestió de l'excés reglamentista

Aquest debat mediàtic sorollós, afegit a la dèria reglamentista que tenen tots els governs que hem conegut fins ara, contaminen les opinions del professorat i justifiquen la seva objecció a entrar en aquest debat si no és que es fa referència directa al seu horari i a la seves oportunitats de mobilitat, lligades directament a la càrrega horària de les matèries de la seva especialitat. Debate sobre el currículum, què i com ensenyar, hauria de ser l'eix del debat pedagògic; si no ho és, és perquè es dóna tot concretat fins al darrer detall, amb unes llistes de continguts tan extenses i explícites, i tanta reglamentació afegida, que la percepció del professorat és que ha de ser només executor del que se li mana, que les seves veus no seran tingudes en compte i que es té poca confiança en la seva professionalitat.

Només cal mirar el gruix dels mínims que venen de Madrid - només el 55% del currículum!-, que concreten una llei ja tan reglamentista com la LOE. Afegim-hi el darrer conflicte polític: l'hora de més de castellà. Sospesem les Instruccions que el Departament ens dóna cada any, cada vegada més gruixudes, més tota la resta de legislació pròpia. I completem-ho amb les actituds dels inspectors que van als centres no per vetllar per uns objectius que compartim, sinó tan sols a comprovar que s'està al dia en la lletra petita de les reglamentacions més nímies i més prescindibles.

2.4. La qüestió d'haver de traslladar a l'educació les decisions polítiques

A més, el professorat detesta haver de traduir en activitats d'ensenyament-aprenentatge decisions que no tenen res a veure amb la racionalitat educativa: haver de donar espai a la religió i haver de realitzar les "alternatives" que es vagin pactant com a conseqüència d'un acord polític anacrònic, haver de canviar l'horari de castellà per tenir contents els sectors espanyolistes, haver de convertir l'educació per a la ciutadania en una assignatura, perquè ho fan els països veïns... Aquests decisions polítiques no responen a necessitats detectades en l'avaluació del sistema.

Portem anys avaluant l'assoliment de les competències bàsiques. Un mal resultat hauria de ser la causa de l'allargament de l'horari de castellà. Però no és així, perquè els resultats d'aquesta àrea continuen sent millors que els de català, amb l'actual distribució horària. Tampoc els resultats de la selectivitat expressen dificultats especials en el castellà. Aquestes lleis que no responen a cap lògica pedagògica posen el professorat més conscient i més implicat en la millora de l'educació en la disjuntiva de o passar de tot o fer insubmissió. I ja és ben trist que les lleis noves de trinca comencin la seva vida incitant a la desobediència als sectors més compromesos amb els valors democràtics.

2.5. La qüestió de les inquietuds socials

Un altre problema és que les grans preocupacions socials, - convivència, violència de gènere, educació vial, per la salut, etc.- es vulguin resoldre tan sols amb la introducció al currículum d'un objectiu més, a afegir als objectius acadèmics clàssics. Aquests neguits han de poder traduir-se en plantejaments escolars, han de tenir cabuda al currículum, però són difícils d'incorporar amb una organització tant encarcarada per àrees com es té. La llista tan llarga i detallada de continguts que se li prescriu al professorat sembla que només se sàpiga ampliar. Això fa molt difícil al professorat prioritzar entre el que és bàsic imprescindible i el que és bàsic desitjable.

Això fa que els continguts caiguin o es mantinguin de les programacions diàries del professorat més en funció de la pressió mediàtica o de la facilitat per dissenyar activitats d'ensenyament-aprenentatge que per la seva necessitat social. Són temes que cabien bé en les anomenades àrees transversals, però reconeixem que acabaven no sent responsabilitat de ningú i a mercè de les opinions dels integrants del claustre. Una competència considerada bàsica no pot tenir una presència al currículum tan atzarosa.

Els nous requeriments socials, i les noves oportunitats tècniques, reclamaven una reorganització profunda del currículum, però és evident que amb el darrer canvi legislatiu no s'ha volgut abordar. A causa del cansament que té el cos d'ensenyants serà difícil implicar-lo en una altra reforma en profunditat. I aquest és un requisit imprescindible per abordar qualsevol canvi amb alguna garantia d'èxit.

2.6. La qüestió didàctica

I no són fàcils de portar a la pràctica els continguts referits a la convivència, les habilitats socials, les competències emocionals... tant reclamats darrerament, perquè la metodologia que necessiten es fa estranya en l'organització escolar tan rígida que tenim, a no sé que es canviï el temps i l'espai escolar. A més, la seva avaluació, tot i que tenyeix la valoració global que es fa de cada alumne, no s'expressa amb les mateixes característiques que les avaluacions de les altres matèries.

2.7. La qüestió dels valors

Sense entrar al debat sobre si feia falta o no la introducció de la ciutadania com a àrea nova – tenim posicionaments específics sobre aquest tema-, el que es tem és que faci perdre pes als continguts actitudinals en el conjunt del currículum, que la LOGSE havia posat en primer pla. A l'ESO, tornar-los assignatura avaluable pot fer caure la part de valors que fins ara corresponia a cada àrea, ja que el professorat pot interpretar que són continguts reservats per a la nova matèria, per al docent que li correspongui, i que, per tant, se'n pot desentendre.

Veurem com es lliga a les àrees o a la tutoria, i de com s'arriba a determinar quin és el professorat responsable. Ara, a l'ESO, es dóna poca importància als continguts que es fan a la tutoria o a àmbits similars (mediació, orientació...). Això potser canviaria si els equips docents tinguessin més importància que l'organització per àrees i no s'accedís al cos només com a especialista en una matèria. També seria determinant que els aprenentatges d'aquestes matèries tinguessin pes en l'avaluació.

2.8. La qüestió de la formació

També és un límit la formació que rep el professorat. Els mestres fan classe a partir d'allò que saben o han pogut aprendre i a partir de l'estil de docència que han trobat en el seu camí professional, sobretot als seus primers llocs de treball. I la veritat és que, en general, han rebut una formació basada en la transmissió dels coneixements acadèmics de tota la vida.

El professorat de les escoles de magisteri o dels crèdits de capacitació pedagògica insisteixen en el valor de les didàctiques més innovadores, però és difícil que el modelatge que fan s'avingui amb el que defensen. Per això la part pràctica d'aquests estudis, la que es fa als centres d'ensenyament, hauria de ser molt acurada, així com la tutorització del professorat novell. Ara, de vegades depèn més de l'atzar que d'una programació sistemàtica de com s'ha d'encarar aquesta tasca amb els futurs docents. No és estrany doncs que s'agafin al llibre de text com a una taula de salvació davant les incerteses i les pressions que es perceben.

2.9. La qüestió de les competències

Les avaluacions que sustenten el debat social s'han fet en base a l'assoliment de les competències bàsiques (PISA i Generalitat), sense que ningú hagi demanat encara als docents que ensenyin a partir d'aquesta conceptualització. Això ha desconcertat el professorat i farà difícil, pels "anticossos" que s'han generat, que es pugui fer el tomb d'ensenyar com fins ara a programar les activitats d'ensenyament-aprenentatge a partir de voler desenvolupar competències.

Ara sembla que els nous currículums ens prescriuran que per mitjà de les àrees ens proposem desenvolupar competències. Pot ser molt interessant fer-ho així, segur que és el que cal, a més és molt europeu. Però és justificable que el professorat pensi que és la darrera moda i que, com que no serà l'última que veurà en el seu trajecte professional, s'ho prengui amb totes les prevencions.

D'altra banda, coneixem les competències que marca la UE, les que marca l'Estat i les que marca Catalunya, que potser les inclou, però també les matisa. D'on han sortit? Hi ha hagut un debat social? (aquí potser sí que feia falta!) Quina intervenció han tingut, al menys, els nostres representats parlamentaris en la seva concreció? És producte dels tècnics del Departament que, corrents i de pressa i amb molt bona voluntat, han hagut de tirar la feina endavant tot cremant les etapes que serien lògiques (de lògica democràtica)?

És evident que les dificultats tècniques que té aquesta innovació requereixen una formació permanent efectiva, és a dir, no pensada per presentar resultats numèrics d'assistències i nombre d'hores a cursos de formació sinó per aconseguir resultats i canvis, de fet, en les pràctiques escolars a l'aula. Quina formació es té pensada per afrontar aquest repte?

2.10. La qüestió de l'avaluació

Les imposicions de la LOE sobre aquest tema tenen unes conseqüències que porten per camins diferents a la finalitat que ha de tenir. Si l'avaluació serveix per, automàticament, fer repetir i acreditar o no, passa de ser un mitjà més de l'activitat educativa a tenir un valor sancionador, seleccionador i segregador. Avaluar no té el mateix sentit que posar una nota amb conseqüències fora del que és estrictament informar i influir en el procés d'aprenentatge.

Molt professorat va intentat aprendre el nou concepte d'avaluació que es despenia de la LOGSE, se'l va fer seu, hi ha cregut, l'ha defensat... i ha vist com l'altre professorat, el que necessitava la por a suspendre com a base per motivar el seu alumnat, guanyava la partida i s'instal·lava de nou una reglamentació estricta i detallada sobre "el posar notes", molt difícil de deslligar, en l'activitat quotidiana dels centres, del fet d'avaluar.

Els docents, i també molt alumnat, saben que una cosa és ensenyar per aprendre i l'altre preparar per treure una nota. Ho sap molt bé el professorat de 2n de batxillerat davant la fotografia que es fa del seu alumnat en les proves de selectivitat. Ho saben també els que pel nivell que fan els toca passar les proves de les competències bàsiques. Totes les proves externes tenen efectes estimulants, cal reconèixer-ho, però també canvien l'accent en les activitats que es programen. Aprendre, desenvolupar competències, passa a ser un objectiu secundari i el primer pla l'ocupa preparar per passar bé un examen.

2.11. La qüestió d'avaluar aprenentatges difícils de mesurar

Algunes de les noves competències que estan entrant en els currículums de manera explícita, - autonomia personal, capacitat d'iniciativa, intel·ligència emocional, competències socials i cíviques, etc.- són difícils de ser qualificades amb una sola nota numèrica, adequada per fer mitjana amb altres aprenentatges acadèmics clàssics. A l'ESO, a més, amb la LOE s'hi ha perdut: passar de formalitzar una nota en tres apartats distints –procediments, fets i conceptes i actituds valors i normes - per arribar a fer una nota global, a posar tan sols un número del 0 al 10, farà innecessària la reflexió que fins ara feia cada professor i deixarà sense sentit el debat que sobre cada alumne es feia als equips docents, per afinar en cadascun d'aquests ítems.

2.12. La qüestió de la concreció del currículum de Catalunya

A Catalunya, el Debat curricular del 2006 va intentar fer pensar sobre què ens havíem de plantejar i replantejar per a l'educació del futur. Tot i que una part de la participació es va centrar en “què hi ha del meu tros” es va intentar fer un raonament de principis. Però del Debat a la redacció dels currículums no hi ha hagut una línia de continuïtat.

A més, els continguts d'aquí han estat molt supeditats i constrenyits pels mínims que venien de Madrid. Mínims que eren més que màxims, excessivament concretats, massa plens, que pecaven del mateix problema que fins ara. Quin sentit té dir que els continguts que proposen són el 55% del currículum quan, de fet, ocuparien tot l'horari escolar i més. Quin marge es deixa així a les CCAA? I als centres? Sempre s'olora en el fons una desconfiança cap a les decisions que es puguin prendre en aquestes instàncies, com si encara no se'ns reconegués una majoria d'edat democràtica.

El nostre procés no ens allunyava pas de les competències clau de la UE, tampoc dels principis pels quals es dissenyen les avaluacions PISA, no trairan els principis que a Madrid diuen que infonen els seus decrets de mínims. Però necessitem fer-lo propi, arribar-hi a partir de les pròpies anàlisis, reflectir-hi les nostres prioritats, expressar-lo a la nostra manera. Fer-ho amb temps, tranquil·litat, confiança... No es pot encarregar la redacció d'uns currículums que han de dirigir els aprenentatges que es donaran al nostre sistema educatiu amb presses i sense “llum i taquígrafs”, com si fos una tasca burocràtica més.

Seria bo que la participació fos el més àmplia i engrescadora possible, ben dirigida i que es recollissin bé les aportacions consensuades, que es fes sense traumes i sense debats històrics. Seria bo que hi participés tothom: el professorat en actiu, però també els experts universitaris, el sector professional però també els diversos agents socials. Seria bo, però segurament hem perdut una altra oportunitat de fer les coses bé, i ens haurem de conformar en fer el que és possible. Cal doncs buscar mesures que permetin reconduir el que no s'ha pogut conduir bé, que permetin revisar allò que cal actualitzar, que permetin tenir uns currículums d'acord amb els objectius educatius que necessita el país que volem.

3. Vies d'avenç

A manera de resum, com a propostes que poden sintetitzar les vies d'avenç que es desprenen de les anàlisis anteriors, diríem que cal el següent:

Tornar el debat curricular al seu lloc i deslligar-lo de la crispació política i de les assignacions horàries. Evitar també les reglamentacions excessives de les administracions educatives que indiquen desconfiança vers als professionals de l'educació. Respectar des de cada sector social el paper i les veus que han de tenir els altres. Escoltar les avaluacions del sistema, els desigs socials, les necessitats econòmiques, les necessitats per a la cohesió social, per a la construcció d'identitats... i trobar òrgans que permetin cercar els consens i concretar les formulacions que donin resposta a tots els arguments legítims.

Posar les condicions per a què el professorat intervingui en el debat curricular com a part essencial de la seva tasca. Marcar les claus de com ho ha de fer: aportant la seva veu per construir una visió global, no només des de la pròpia matèria, i a partir d'un discurs actualitzat científicament. Articular la confluència d'opinions: conjunt del professorat a més de l'àrea pròpia, famílies i alumnat, universitats, entorn educatiu, agents socials, governs locals, autonòmic i estatal...

Crear un Institut per al Desenvolupament Curricular que ofereixi confiança i que tingui autoritat política i científica, més enllà dels partits i de les capelletes universitàries. Que sàpiga i pugui fer la síntesis de tots els desigs raonables i que permeti actualitzar periòdicament els continguts sobre el que és bàsic imprescindible, mantenint l'estabilitat del sistema. Que impliqui els centres en el seu desplegament, tot respectant el marge d'autonomia que els permeti concretar el què i el com i com avaluar i adaptar-ho a cada entorn i a cada alumne.

Fer una formació inicial actualitzada i una formació permanent efectiva. Ensenyar a ensenyar a partir de desenvolupar les competències bàsiques. Explicar el perquè d'aquest canvi i com es fa. Donar models de com fer-ho. Promoure i incentivar el canvi d'orientació tot respectant els diversos ritmes i sensibilitats professionals. El convenciment i la gradualitat són millors que les imposicions a curt termini, per més sotmès que estigui el professorat, de llei, a les ordenacions públiques.

Donar mitjans al professorat per poder triar els recursos pedagògics més idonis. Fer que tingui molts materials disponibles, que siguin variats i flexibles i que l'alumnat pugui manejar fonts d'informació en tota mena de suports. Que la tria inciti a la crítica, per tal d'aprendre a situar-se en l'allau informatiu. També cal trencar l'encotillament organitzatiu dels centres per poder treure rendiment educatiu de la diversitat de materials i establir canals entre el professorat per intercanviar utilitzacions diverses dels materials educatius. No demonitzar el llibre de text però tampoc situar-lo com a únic, utilitzar-lo com un recurs que no ha de manar sobre el criteri del professorat.

Deslligar l'acreditació de l'avaluació. No fer repetir ni donar el graduat en funció de llistons de coneixements, encara que aquests es baixin i s'adeqüin als currículums adaptats. La repetició ha de ser possible però s'ha de decidir en funció de la valoració que l'equip docent fa de les necessitats de l'alumne a partir d'aspectes globals no estrictament quantitius. L'autoritat del professorat no

creix amb el nombre de repetidors ni d'insuficients; l'alumne no aprèn més per por de repetir. Ni l'èxit del sistema educatiu es mesura pel nombre d'aprovat.

Potenciar una organització del professorat i dels centres que ho facin possible. El debat sobre el currículum, inherent a la tasca docent, no és viable sense equips consolidats, amb prou estabilitat i amb prou mobilitat per no anquilosar-se. Cal autonomia organitzativa per als centres; les reglamentacions generals (ROC), en tot cas, han de potenciar més la visió horitzontal de l'equip docent, que atén globalment un grup d'alumnes, que la vertical que respon als interessos del professorat d'una àrea determinada.

Buscar consensos. La tasca de l'educació dels infants i joves és una tasca difícil amb necessitats permanentment canviant. Cercar culpables de les dificultats no ajuda a progressar. Buscar acords entre tots els agents educatius permet trobar nous punts de vista i aliances que oferiran noves oportunitats. Les dificultats de les famílies, expressió sovint de les tensions que provoca el sistema econòmic, no són una culpa que permeti als centres deslliurar-se de la seva responsabilitat d'aconseguir el màxim desenvolupament per a cada infant o jove. Però el professorat i els centres tampoc són els responsables únics del nivell educatiu del país. Un bon govern, si vol fer progressar l'educació del país, ha de cercar aliances més que, només, demanar responsabilitats.

El suport d'un entorn educatiu. Les ciutats i els pobles també han d'assumir la responsabilitat en educació, participar en la seva planificació i el seu govern. Són l'àmbit que més bé pot detectar mancances i organitzar suports per als nens i nenes, per als nois i noies, per a les famílies i per als centres. L'àmbit municipal és l'idoni per oferir als nens i joves espais de trobada i per fer deures, un ambient cultural ric, facilitats per inserir-se, fer el seguiment de l'absentisme, de les transicions entre etapes o cap al món del treball... En el funcionament de les ciutats han de prevaler sempre els objectius d'educar els ciutadans que la integren i d'ensenyar a cultivar el civisme.

[inici](#)

2- L'AUTONOMIA QUE NECESSITEN ELS CENTRES EDUCATIUS AVUI

Una progressiva inclusió de l'autonomia en el marc legislatiu

L'autonomia és un mot cada cop més instaurat en el discurs educatiu. Els darrers grans textos de política educativa sortits darrerament contempnen aquest tema de manera destacada. La LOE ho recull al Capítol II "Autonomía de centros" dins el Título V "Participación, autonomía y gobierno de los centros". El Pacte Nacional d'Educació hi dedica un capítol, el referent a l'organització i avaluació de centres.

L'autonomia un concepte polisèmic que cal clarificar, cal establir els seus límits

Els textos als que fèiem referència parlen d'autonomia. Les propostes de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya des de meitats dels 90 aposten per aquesta idea per vertebrar l'organització del sistema educatiu i dels centres –vegeu document de l'Assemblea de Mataró de juliol de 1995; les Conclusions del I Congrés de Renovació Pedagògica de juny de 1996, l'apartat "Autonomia i qualitat d'educació"; el document "El sistema educatiu avui. Situació actual i perspectives", de gener de 2001, l'apartat "Aspectes de qualitat del sistema: professorat i autonomia; i, la publicació del MUCE "Un compromís per l'educació de Catalunya" de gener de 2005, apartat "El nivell competencial i l'autonomia". Per la qual cosa, tal com expressàvem en les nostres aportacions a la LOE i al Pacte Nacional és aquest el sentit organitzatiu que necessita el sistema educatiu –vegeu els apartats referents a l'autonomia de la publicació "El nostre compromís amb el canvi educatiu" de gener de 2006-.

Però cal matisar molt bé què entenem autonomia i en quines mesures concretes es materialitza perquè el considerem un concepte polisèmic, depenent com s'apliqui pot generar resultats molt diferents.

En un sentit genèric autonomia es defineix com a capacitat d'autoregulació, d'establir les normes d'organització i funcionament. Es diferencia de l'heteronomia que significa l'obediència al que l'altre, una entitat superior jeràrquicament, estableix com a norma i, per tant condicionant de la pròpia organització i funcionament. Enmig hi ha un ampli amalgama de possibilitats. Com veiem no es tracta d'un blanc i negre, sinó que aquí hi juguen els grisos. Això vol dir que cal aclarir, acordar, parlar amb el mateix llenguatge.

Amb aquesta intenció potser valdria la pena contestar dues grans preguntes:

Qui és per a nosaltres el subjecte d'aquesta autonomia ?

És el propietari o propietària dels centres educatius privats, és la direcció dels centres educatius públics, és la comunitat educativa dels centres.

Per a què desitgem que hi hagi autonomia ?

Per a una millor adaptació i optimització dels recursos, per a una organització el màxim ajustada a les necessitats del claustre, de la comunitat del centre, per a una selecció del personal, per a la confecció d'equips, per a l'ajust del currículum a les necessitats de l'entorn, per a l'elaboració d'un currículum propi...

El fet de compartir significats ens ha de permetre veure també quin sistema educatiu volem i quin model de centres educatius ha de promoure. En moments en els quals estem a les portes de la construcció d'una Llei Catalana d'Educació veiem necessari que el professorat, les famílies, l'alumnat, els agents socials, les patronals i l'administració educativa fem aquest esforç de definició col·lectiva del concepte.

Tenim alguns exemples de concreció de l'autonomia, a la nostra manera de veure mal entesa, feta per alguns governs des d'una perspectiva neoliberal. El resultat és crear un micromercat entre els centres educatius, incentivar els que tenen bons resultats acadèmics, castigant els que no els obtenen –molts cops sense considerar les variables contextuais–, procurant que la seva direcció i qui hi treballa cerquin les estratègies per sortir dels seus mals resultats per un costat, i de la manca de matriculació per l'altra. Com a bon component de l'economia de mercat, la clientela té un paper important. Aquests resultats estandaritzats han de ser públics. En definitiva és una manera de promoure la privatització del sistema educatiu.

En un altre sentit, hi ha opcions d'un estatisme total del sistema de manera que el centre no pot actuar sense directrius i normatives molt concretes en tots els àmbits per part de l'administració educativa, de manera que sense ella no pot funcionar res als centres educatius.

La nostra opció va en el sentit de la qualitat del sistema educatiu públic, el concepte d'autonomia es construeix al seu voltant.

El nostre concepte d'autonomia

L'autonomia és la capacitat de decisió dels centres educatius quant a la seva organització, activitat pedagògica i gestió econòmica, que li permeten millorar la qualitat i capacitat d'adaptar-se a l'entorn i les necessitats socials generals i personals de l'alumnat. Aquestes necessitats han de venir definides en el seu projecte pedagògic i curricular.

L'autonomia possibilita tenir més marge en la presa de decisions per fer un projecte de centre el més apropiat possible a l'alumnat que estem educant. Alhora que fem una escola o institut més propera i compromesa amb el context social en el qual s'ubica. La participació és un valor essencial per a l'elaboració, desenvolupament i avaluació del projecte. En aquests processos el centre educatiu produeix cultura, es posiciona amb criteri davant la societat, construeix col·lectivament valors i coneixement.

La xarxa pública ha de ser la base i motor del sistema educatiu del nostre país. Per això, l'autonomia sempre l'hem entès des d'una perspectiva responsable per part de l'administració, com a titular dels centres. De cap manera hem vist l'autonomia com a element d'aïllament del centre educatiu, de desregulació de la xarxa pública, de desresponsabilització de les diferents administracions competents. Ans al contrari, és un procés de coresponsabilitat entre administracions i centre educatiu.

El Pacte Nacional marca la creació d'un servei públic d'educació en el qual es contemplen els centres públics i els privats concertats d'una mateixa zona. Calen uns marcs equivalents d'autonomia, de manera que ambdós tipologies de centres puguin desenvolupar la seva tasca educativa amb els termes de qualitat que es defineixin a la futura Llei Catalana d'Educació.

Els centres educatius han de disposar d'uns marges suficients per poder decidir a nivell organitzatiu, curricular i econòmic, d'acord al projecte educatiu del centre. Els límits de l'autonomia estan en el marc constitucional i democràtic, així com per uns principis educatius fermes i unes competències clau i sabers fonamentals per tota la població. La contraprestació és la transparència i l'obertura al control social de la comunitat educativa, a l'autoavaluació que s'estableixi al centre i a l'avaluació externa de l'administració.

La realitat actual del sistema educatiu català fa que si volem avançar cap aquest equilibri en els marges d'autonomia els centres educatius públics hagin de guanyar en poder de decisió organitzativa, curricular i econòmica. Els centres privats concertats han d'incrementar el control social a través del Consell Escolar de Centre, de manera que la comunitat educativa tingui un paper més rellevant en els processos d'elaboració, desenvolupament i avaluació del projecte. Així, com l'articulació d'avaluacions externes per part de l'administració en ambdós casos.

La nostra proposta d'autonomia fa centres educatius diferents, la diferència és positiva perquè permet que es faci aquesta contextualització a la qual fem referència. El perill està en la desigualtat, per això, cal que la planificació educativa sigui acurada i, si realment es vol fer zones educatives en el marc d'un servei públic educatiu comú, tots els centres educatius estiguin oberts al tractament de les situacions complexes que té el nostre sistema, amb recursos però sense cap mena de selecció explícita o encoberta, amb total transparència.

Actualment els centres ja presenten diferències malgrat estar en una situació encara amb nivells d'autonomia insuficients: la tipologia, la situació geogràfica del centre educatiu, la comunitat educativa, el claustre de professorat, l'equip directiu... fan centres diversos. Cal superar la por a la diversitat de centres i rebutjar la uniformitat, el professorat i les famílies han de superar reticències existents en l'exercici de l'autonomia sent conscients de la responsabilitat que suposa i superant la cultura de la dependència bastant estesa encara.

L'autonomia ha d'anar relacionada amb la descentralització. En la mesura que es van podent prendre decisions més a prop del lloc on es produeix l'acció educativa, les actuacions tenen un sentit menys genèric i més acord amb la realitat. Per això, sempre l'hem relacionat amb la dotació de competències educatives a l'administració municipal o de mancomunitat de municipis en el cas d'entorns rurals. En aquests espais territorials la idea de xarxa educativa i col·laboració entre centres de la mateixa etapa i diferents va prenent sentit, és el que nosaltres hem anomenat zones educatives. Això ens permet apreciar l'autonomia des d'una perspectiva constructiva i no competitiva, la individualització es complementa amb el desenvolupament d'una interdependència entre iguals.

Un cop fets els matisos sobre el com entenem l'autonomia podem contestar les dues grans qüestions que plantejàvem en l'apartat anterior:

Qui és el subjecte de l'autonomia ?

En tots els centres sostinguts amb fons públics creiem que el subjecte de l'autonomia ha de ser la comunitat educativa entesa aquesta en un sentit ampli, amb la idea de comunitat escolar i d'entitats de l'entorn que participen activament en l'educació dels infants i, a més, moltes vegades col·laboren directament amb l'escola. La gestió és un element fonamental de qualitat, per això, valorem el paper de l'equip directiu i de la direcció per tal de poder liderar i dinamitzar els processos democràtics relacionats amb la reflexió, l'elaboració, el desenvolupament i l'avaluació del projecte de centre.

Per a què es desitja l'autonomia ?

El sentit de l'autonomia pensem que ha d'anar en quatre direccions:

- a) **De gestió econòmica:** Dotar de possibilitat real de gestió de recursos materials per part del centre educatiu de manera que pugui elaborar i desenvolupar un pressupost de despeses el més adequat a les seves necessitats. Amb una contraprestació de transparència total, i una justificació de les despeses acord a la normativa dels espais públics.
- b) **De desenvolupament curricular:** Disposar de suficient flexibilitat i marge per tal de poder dur a terme un currículum el més adequat a les necessitats de l'alumnat, d'acord amb el context; el que és ineludible per part dels governs és la definició de les competències clau i sabers fonamentals que ha de desenvolupar tota la població en la seva educació obligatòria per tal de poder desenvolupar-se de manera positiva en la societat d'avui i constituir una ciutadania activa.
- c) **De capacitat organitzativa:** Disposar d'un marge organitzatiu ampli per tal de crear les estructures de funcionament que es considerin més adequades, en funció del projecte educatiu del centre.
- d) **D'equip de treball coherent al projecte:** Disposar d'estabilitat d'equips per poder dur a terme projectes de manera coherent i continuada. En aquest sentit creiem que caldria la construcció d'equips que temporalment s'avalua seriosament els seus projectes, i constantment hi ha un control social perquè són coneguts i compartits per la comunitat educativa del centre.

Aquesta mirada del centre ens fa reflexionar sobre la necessitat d'orientar el sistema educatiu a partir de les necessitats de l'infant, de l'adolescent, del grup, de l'aula; de l'espai on realment es dona l'acció educativa; la resta d'estructures de centre, de serveis educatius, d'administració educativa treballen en col·laboració per potenciar aquest espai. Es tracta de veure, considerar i valorar el sistema educatiu des de la seva base.

La realitat actual envers aquest model autònom de centre educatiu

Aquest canvi de mirada cap a l'autonomia fa necessària una aturada i veure la realitat del sistema educatiu català, tant des de la perspectiva de les mesures que s'han instaurat i s'estan duent a terme en aquest sentit, com des de la realitat que apreciem en els centres i en l'administració.

De moment hi ha dues mesures concretes dutes a terme, el govern de fa dues legislatures va introduir la idea de “Pla Estratègic” i en l’anterior es va iniciar els “Plans d’Autonomia” i els “Plans de Millora de Centre”. En ambdós casos es pretén procurar que el centre faci un projecte acord a les seves necessitats i l’administració dota de recursos per dur-lo a terme, dins uns límits. Els Plans d’Autonomia tenen un abast més ampli, també més ambiciós i rigorós. Són propostes sorgides des de l’administració que poden ser útils si realment generen cultura d’autonomia als centres, però cal qüestionar-se si no hi ha excessiu tutelatge per part de l’administració.

En el sentit expressat de veure i prioritzar el sistema des de la base, considerem que podrien iniciar el procés de dotació d’autonomia els centres que la volen i se la creuen. L’han d’adquirir amb poca pressió normativa, amb mesures coherents i, sobretot, amb facilitats per a què puguin anar fermament en aquesta direcció. Progressivament, s’ha de procurar que la resta de centres menys convençuts vagin en aquest sentit, veient-ne la bondat i amb els suports que siguin convenients. Aquest canvi d’orientació ha de suposar una millora qualitativa del sistema i de l’educació de l’alumnat.

És important partir de posicions realistes, tenint però unes perspectives i finalitats clares. Per això, val la pena situar unes qüestions sobre l’autonomia des de diferents perspectives:

Des de la perspectiva del centre professorat i comunitat educativa: El professorat realment volem autonomia ? Quants ? En quines condicions ? Per a què ? Com i Quan ? Les famílies exactament el mateix. Creiem que el primer que cal és informació i debat que arribi realment a la base del sistema educatiu, la part nuclear i més important de l’educació.

Des de la perspectiva de l’administració: L’administració, la seva estructura està preparada per donar autonomia real als centres ? Les actuacions, els gestos, les normes... actuals van en el sentit de l’autonomia ? La mateixa administració té una estructura autònoma o encara és excessivament centralitzada ? Un dels aspectes importants i sentidament demanats pels centres és una rebaixa considerable de la burocràcia, és dóna ? És un dels requisits necessaris per a què el centre pugui dedicar-se a les tasques que considera importants. Creiem necessària una revisió important de l’estructura administrativa si volem un sistema educatiu autònom, on conjuntament amb la descentralització de competències es tendeixi a la mirada que comentàvem de nuclearitat de l’aula i el centre educatiu.

Des de la renovació pedagògica: L’escola, l’institut són els espais on les noies i nois s’eduquen, són els llocs per conèixer i conèixer-se, per dialogar i intercanviar experiència i aprenentatges a partir de la diversitat imminent en qualsevol grup humà. El centre l’entendem com a espai on tots els sectors educatius es comprometen en un projecte educatiu que permeti el desenvolupament de tot l’alumnat. El lloc on es gesta de manera natural la renovació pedagògica. La cultura del centre esdevé un espai de construcció col·lectiva a partir dels acords amb tots els sectors de la comunitat educativa – escolar i de l’entorn-, un projecte comú i el compromís de tots els agents per una educació de qualitat de tot l’alumnat –cadascú des de la seva pròpia perspectiva-

Confiança i responsabilitat, els dos valors imprescindibles per desenvolupar un sistema educatiu autònom

Els passos per desenvolupar un sistema educatiu autònom creiem que han de fer-se necessàriament a partir de dos valors. La confiança i la responsabilitat.

La confiança convé a diferents nivells. Des d'una perspectiva "macro" és necessària entre els responsables educatius del govern envers les persones que fan el centre educatiu, especialment el professorat com a professional de l'educació. També a l'inrevés. I, des d'una perspectiva "micro" en el marc del centre educatiu entre els membres de la comunitat educativa alumnat, familiars, professorat, altres professionals, altres agents comunitaris i educatius.

La responsabilitat és la contrapartida a la confiança que es diposita. En el nostre cas té una doble dimensió. La individual, la de cada persona de la comunitat envers la institució i els responsables legítimament escollits per la ciutadania, el govern i l'administració com a ens de gestió. I, la col·lectiva, la que tenim com a centre envers el nostre projecte, sobre els graus consecució dels reptes, sobre la qualitat que oferim. També els governants i l'administració la tenen envers els ciutadans que han dipositat la confiança en ells.

Aquest binomi de confiança i responsabilitat es cristal·litza a través de l'acord, de manera clara i transparent les parts centre i administració contrauen uns compromisos per tal que les necessitats d'aquella escola o institut pugui dur a terme l'acció educativa més adequada a les necessitats de l'alumnat que acull.

Per això, calen alguns protocols però senzills allunyats de la burocràcia, el realment important és allò sentit, clar i transparent. El centre elabora de manera democràtica i compartida un projecte educatiu que expliciti els propis reptes educatius. Els concreta partir d'aspectes de desenvolupament del currículum, d'organització interna, de necessitat de recursos, de línies grans línies d'acció. L'administració vetlla que aquest projecte està dins els límits legals establerts i procura que es pugui dur a terme en les millors condicions possibles. L'avaluació interna i externa apareixen com a elements naturals al procés de pacte. Aquesta cultura de pacte entre diferents però per un objectiu comú és clau per desenvolupar l'autonomia.

Algunes mesures concretes per tal de començar a desenvolupar l'autonomia al sistema educatiu

En tot el text hem anat dibuixant el model d'autonomia que nosaltres considerem més convenient per la qualitat educativa del nostre país. En ell apareixen implícites algunes propostes, però ens agradaria situar-ne explícitament algunes:

Donar el temps als centres educatius

Per poder desenvolupar l'autonomia entorn a un projecte cal disposar de temps i poder-lo organitzar com es consideri convenient. Fa falta temps per pensar, per reflexionar junts, per construir. Per tant, s'ha de minimitzar al màxim els requeriments externs per tal que el centre pugui concentrar-se en els temes que realment li interessin. És una mesura especialment necessària a les escoles de primària a partir de l'ampliació de l'horari escolar i les implicacions que té en l'organització i en la mateixa cultura del centre.

Promoure la democràcia

La proposta d'autonomia, a la nostra manera de veure, no té cap sentit si no va intensament relacionada amb un model de centre democràtic on s'educa des de i per la ciutadania democràtica. Per això, dèiem que el subjecte de l'autonomia és la comunitat educativa, ella és la protagonista d'un projecte educatiu sentit i compartit. En aquest sentit el professorat en general, però molt especialment els equips directius han de liderar i dinamitzar aquests processos. La formació i el model directiu tenen gran incidència.

El Projecte Educatiu veritable tret identitari del centre

L'autonomia suposa llibertat per fer dins uns límits marcats pel marc legal i les limitacions que pugui tenir el context. En aquest sentit el projecte educatiu hauria de ser el veritable eix de l'acció educativa del centre, l'element que dona identitat i que permet de manera transparent donar idees clares de les accions educatives que es fan al centre. És especialment considerat per les famílies que s'han d'incorporar a l'escola i per al professorat que hi vol accedir per treballar. Hauria de ser el marc de relacions laborals i educatives al qual s'haurien d'incorporar els professionals que hi volen treballar. Estant dins el marc legal, el que vol dir que l'administració n'hauria de donar el vist-i-plau segons la legislació vigent. S'hauria de donar a conèixer a tot el professorat en els processos de trasllat per a què, d'acord als seus mèrits, fes una opció conscient de model pedagògic, curricular i organitzatiu.

De Consell Escolar a Consell Educatiu

El Consell Escolar és el màxim òrgan de participació i decisió. En un marc autònom i des d'una perspectiva d'un projecte educatiu elaborat, desenvolupat i avaluat per la comunitat té una gran transcendència i sentit. Es diu que hi ha poca participació d'alguns sectors, que els Consells perden pes... el motiu pot ser doble, per un costat per la manca de pes dels temes a decidir pel centre, i per l'altre el poc marge que pugui deixar el sector docent i directius a la decisió de la comunitat.

Pensem que és un òrgan a potenciar i a modificar. Des del moment que som conscients que l'educació cada cop és una tasca més compartida, que el centre ha de ser més transparent al seu entorn, val la pena pensar en un Consell Educatiu on s'hi puguin incorporar altres professionals que desenvolupen tasques educatives i assistencials –monitoratge menjadors i extraescolars-, i representants de les entitats de l'entorn que el centre cregui que poden fer aportacions i enriquir el propi projecte.

Veritable possibilitat de gestionar el propi pressupost

És necessari que l'escola pugui tenir una dotació econòmica suficient i acord a les pròpies necessitats. S'hauria de potenciar que el centre disposés de fons econòmics propis per fer front a les despeses materials. La contraprestació d'una transparència total i una rigorosa justificació de recursos públics, d'acord amb la legislació vigent és imprescindible.

Dotar de recursos funcionals als centres

Entre ells el més important és la formació. Creiem que bona part de la formació s'hauria de deixar al propi centre, de manera que podés definir el contingut, la

modalitat, les persones que ho poden desenvolupar... Aquesta formació creiem que és la que més incideix en la innovació educativa.

Promoure els projectes d'innovació dels centres

Hem comentat que el centre és per nosaltres l'espai natural per a la renovació i la innovació. Per això, creiem que valdria la pena recollir i potenciar els projectes que fa el propi centre d'acord a les seves necessitats educatives. Creiem que aquesta tasca de captar i promoure hauria de primar sobre la de convocar. Malgrat que veiem positiu que en una segona fase hi pugui haver una convocatòria de projectes per aquells centres que ho puguin requerir.

Possibilitat de fer una organització adequada a les necessitats

En aquest sentit veiem necessari fer un Reglament Orgànic de Centres molt de mínims. Creiem que s'hauria de potenciar les coordinacions horitzontals, de grup per afavorir l'acció tutorial. Però, s'hauria de donar al centre el paquet d'hores de coordinació i hauria de ser ell, en funció de les seves necessitats el que definís les funcions i les coordinacions.

Deixar suficient marge per prendre decisions curriculars

Els poders públics –central i autonòmic- han de definir quines competències i sabers fonamentals han d'adquirir tot l'alumnat. Al centre se li hauria de deixar el marge, per un costat de les possibilitats de quan i com fer-ho, alhora que podés ampliar amb aquells aspectes desitjables, i també importants que es volen desenvolupar amb el propi alumnat.

Poder formar equips estables i cohesionats

S'haurien d'estipular mesures per tal que l'equip docent podés tenir una continuïtat en el projecte de centre. En aquest sentit veiem convenient que part de la plantilla estigui directament vinculada al projecte educatiu, de manera que el centre pugui definir-ne el perfil i, mitjançant un procés de selecció públic i transparent, es pugui comptar amb els professionals més adequats, per un temps determinat amb els processos d'avaluació corresponents.

A tall de corol·lari, l'autonomia vol temps i convenciment

L'autonomia implica un canvi cultural important que si volem que sigui sostingut cal que impliqui dos factors, segons el nostre punt de vista importants, en primer lloc temps per la informació, el debat, el contrast amb l'alumnat, el professorat, les famílies i altres agents educatius. Creiem que fa falta un procés d'escolta activa de la diversitat de realitats, situacions i problemes. Després un procés de construcció progressiva d'aquesta cultura per i des de l'autonomia.

Aquesta construcció només es pot fer des del convenciment de tots els agents del sistema educatiu. Vestir amb paraules amb les quals no compartim significats, o bé cadascú les interpretem segons els nostres interessos no ens ajuden a créixer. El canvi educatiu està en les nostres mans, centres i administracions educatives, per això cal diàleg.

[inici](#)

3.- LA PROMOCIÓ DELS MODELS COMUNICATIUS I CONVIVENCIALS ALS CENTRES EDUCATIUS

Un sistema educatiu de qualitat passa per uns models comunicació i convivència en els centres educatius.

L'equitat, la compensació de desigualtats, el treball per la cohesió social i els valors democràtics han de formar part del sistema educatiu, contemplat com a servei públic, al qual totes les persones i tenen dret, i s'ha de disposar dels recursos i el finançament corresponent.

1. En el marc legislatiu

1.1. En el 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**.

La Llei orgànica d'educació 2/2006, de 3 de maig, d'educació, ha modificat la Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació, en allò que respecta als drets i deures de l'alumnat, així com en relació amb les decisions col·lectives que adopti l'alumnat sobre l'assistència a classe, possibilitat que s'incorpora per primera vegada a una Llei orgànica.

Aquest nou Decret de drets i deures no es limita a fer un llistat de deures, sinó que planteja un escenari més favorable al treball en models convivencials en els centres.

1.2. A l'**Estatut d'autonomia** aprovat per referèndum el 18 de juny de 2006, en el seu articulat i en aquesta línia hi trobem l'obligació dels poders públics de fer polítiques que cohesionin la nostra societat, article. **45.1**

"Els poders públics han d'adoptar les mesures necessàries per a promoure el progrés econòmic i el progrés social de Catalunya i dels seus ciutadans, basats en el principi de la solidaritat, la cohesió, el desenvolupament sostenible i la igualtat d'oportunitats."...

l'**article 42**, el mateix títol i en tot el redactat parla de la cohesió i benestar social, en el **article 44** s'especifica el què fa referència a l'educació.

... "Els poders públics han de garantir la qualitat del sistema d'ensenyament i han d'impulsar una formació humana, científica i tècnica de l'alumnat basada en els valors socials d'igualtat, solidaritat, llibertat, pluralisme, responsabilitat cívica i els altres que fonamenten la convivència democràtica."...

... "Els poders públics han de promoure i han d'impulsar la implicació i la participació de la família en l'educació dels fill i filles, en el marc de la comunitat educativa, i han de facilitar i promoure l'accés a les activitats d'educació en el lleure."...

Per tant, els poders públics han de:

- **fomentar aquesta cohesió social**
- **vetllar per la plena integració social...**
- **establir un sistema d'acolliment**
- **fomentar les relacions interculturals.**

1.3. A nivell més concret i seguint en el nostre marc legislatiu, el **Pacte Nacional per a l'educació**, signat pel govern de Catalunya i vint organitzacions del món de l'educació (entre elles la nostra) diu que

"...El Pacte Nacional per a l'Educació és un acord amb les famílies, els centres educatius, els professionals de l'educació, l'alumnat i els ajuntaments. Millorar la qualitat de l'educació és l'objectiu que compartim tots i totes."...

En aquest context educatiu, trobem en primera instància **les famílies** com a punt bàsic de socialització de la infància. Es tracte el tema de la **conciliació de la vida familiar amb la vida laboral i social**, es recull la importància de la **participació de l'alumnat en els processos educatius**, la **relació entre les famílies i el centre educatiu**, el **professorat haurà d'esforçar-se en construir entorns d'aprenentatge acollidors, rics i exigents**.

Des del Pacte s'analitza el ric teixit social que té Catalunya al voltant de l'educació, les AMPA, les entitats del lleure adreçades a infants i joves, els projectes educatius de ciutat i territori.

El Pacte recull:

****La dimensió individual de la participació de les famílies a l'escola.***

- Garantir a les famílies una adequada informació dels centres educatius.
- Compromís de les famílies amb l'educació i establiment de protocols de cooperació entre famílies i centres educatius.
- Compromís dels centres educatius amb les famílies.
- Respecte al projecte educatiu dels centres.
- Compatibilitat de l'activitat laboral amb les obligacions educatives de les famílies.

****La dimensió col·lectiva de la participació de les famílies a l'escola: les associacions de mares i pares d'alumnes.***

- Reconeixement del paper de l'AMPA com a associacions d'utilitat pública.
- Incloure el grau de participació de les AMPA a l'avaluació dels centres educatius.
- Establiment de canals estables d'interlocució entre les federacions d'AMPA i l'administració educativa.
- Suport i assessorament a les activitats formatives organitzades per les federacions d'AMPA.
- Formació específica adreçada al professorat per millorar les relacions amb les famílies.

***La participació des de la dimensió del Consell Escolar del centre.**

- Promoure una gestió democràtica i responsable dels centres educatius.

***La participació de l'alumnat.**

- Promoure la participació de l'alumnat en la vida dels centres com a factor de millora qualitativa del sistema educatiu.
- Regulació de delegats i delegades d'alumnes.
- Promoció de les associacions d'estudiants i simplificació dels tràmits de constitució.

2. Aportacions dels moviments

Els models educatius i convivencials en els centres passen per **reconèixer el centre educatiu com un espai de relacions i convivència humana**. El centre escolar considerat com un sistema social, com un sistema viu, que mira al món en termes de relació i d'integració. És la vida qui ens ha de donar les pautes dels canvis creadors de vida. Hem de veure l'organització escolar com una entitat viva que s'autoregenera, canvia i evoluciona. Les organitzacions han de tenir un sentit de pertinença a la comunitat una identitat col·lectiva i una obertura al món exterior. Conviure és prendre consciència de que vivim amb d'altres i passa per la cooperació i viure amb altres, des de la identitat humana, la diferència i la diversitat. **El principi de l'organització educativa és la convivència democràtica.**

Aprendre a viure en la societat globalitzada i de les xarxes implica aprendre a conèixer i conviure en les comunitats locals, en les comunitats educatives des d'un nou concepte de ciutadania. La comunitat educativa es transforma llavors en una petita comunitat de caràcter ètic.

*Es tracta d'aprendre a viure junts com un dels pilars fonamentals de l'educació ja que l'experiència viva de la convivència solidària, on el meu "jo" ha estat acollit en el "nosaltres", porta a l'experimentació de l'educació com un procés d'acció transformadora i d'implicació en el comú, en la construcció del nosaltres, on sentiment i raó es fonen i implica noves formes de ser, de fer i de ser al món. Així la comunitat educativa **convivència** potència i desenvolupa l'autonomia de les persones a través del desenvolupament de valors com la justícia, el respecte, l'equitat, la cooperació **global**. Això portarà a la transformació de les persones i de la comunitat educativa de forma permanent a través de la convivència participada, democràtica solidària. Això és viure en permanent procés de construir -se **com a** subjectes al cor del subjecte col·lectiu en procés. (Julio Rogero)*

S'ha d'aconseguir des de l'escola la transmissió de valors no sexistes, han de seguir caminant per la **coeducació (Perspectiva escolar "...una escola que fomenta la llibertat femenina i contribueix a la revolució simbòlica dels models de dones i homes no estereotipats...")**, s'ha de definir com **aconfessional**, no podem segregat als infants a les escoles per motius de les religions, cal deixar el fet religiós a les respectives comunitats de creença i no pas en el marc escolar, no podem seleccionar l'alumnat per les seves creences religioses. **Intercultural** entesa com a superació de les desigualtats, on la diferència sigui la suma que ens doni la riquesa de la cultura. L'escola ha d'impulsar l'èxit de tot l'alumnat, facilitant la comunicació i el diàleg amb les diferents famílies.

Hem de poder **obrir l'escola a la participació ciutadana**, l'escola ha de convocar activitats no només informatives, sinó també formatives. Establir col·laboracions amb les associacions i d'altres persones significatives per les famílies de l'alumnat dels centres. L'escola pot aportar els recursos que part de l'alumnat no té a casa seva ni en el seu entorn familiar. El model d'escola a més a més ha de ser sostenible tant a nivell de recursos econòmics com naturals, i solidària.

La **conciliació de la vida familiar amb la vida laboral i social**, no és l'objectiu de l'escola i no es pot pretendre resoldre des de l'escola. Els agents socials són els qui hauran de fer un acord per tal de poder-ho fer efectiu. El calendari, la jornada i l'horari escolar s'han d'establir a partir de les necessitats educatives de l'alumnat, tenint en compte les característiques de cada etapa educativa i l'edat. S'ha d'establir per a l'alumnat, un nombre màxim recomanable d'hores de permanència en el centre. Les activitats educatives van més enllà de l'horari lectiu, basant-se en la qualitat, equitat i coresponsabilitat, activitats que han d'estar ben regulades per tal d'arribar a ser un element compensador de desigualtats, i assegurar que aquestes activitats socioeducatives i extrascolars puguin ser per a tothom. S'ha de reforçar el paper de les entitats que treballen en aquest camp, sense afany de lucre. S'ha de fer un bon plantejament de serveis públics i programes educatius complementaris als escolars (PEC, Plans de zona, Plans d'entorn...). **Cal optimitzar la utilització dels recursos**, dels edificis escolars, de les biblioteques /municipals i escolars). La comunitat educativa, especialment ajuntaments i AMPA, haurien de fer possible l'obertura fora de l'horari lectiu dels centres en condicions adequades.

Per sobre de tot el món laboral ha de permetre que mares i pares tinguin el temps suficient per respondre a les obligacions que els correspon com educadors primers i més importants dels fills/es.

Les famílies són el puntal de la socialització de la infància.. Famílies enteses com a diversitat de models familiars que podem trobar. Elles són les que han de participar en l'elaboració dels projectes educatius dels centres, per tal de sentir-s'ho seu i que ho puguin respectar.

Les famílies i els alumnes han de participar en l'avaluació interna i externa del centre, per donar un pas més en la millora del centre

El reconeixement del paper de **l'AMPA** com associacions d'utilitat pública, passaria per establir programes de formació, adaptats a les diferents realitats familiars a les característiques peculiars de cada zona, per ajudar a la consolidació d'aquestes organitzacions.

El consell escolar de centre l'entendem com un òrgan de participació, de debat i concreció del projecte educatiu. Veiem la necessitat que hi hagi també una representació d'educadors en el lleure que intervenen en activitats educatives, més enllà de l'horari lectiu de l'escola.

El mapa escolar és l'instrument de planificació que ha de permetre coordinar els serveis educatius del territori. Cal vetllar perquè des de les escoles bressol fins al final de l'educació obligatòria, passant pels ensenyaments no reglats, els plans de treball amb instàncies socials, econòmiques i culturals de l'entorn...es facin amb la **participació de les administracions i de la comunitat**. Les zones educatives 0-18 són la concreció en el territori

d'aquesta planificació, a més del marc de desenvolupament de l'autonomia dels centres, ja citada.

El Departament d'Educació i els ajuntaments despleguen el procés d'escolarització, decideixen la zonificació escolar i formen les comissions d'escolarització a partir de les oficines d'escolarització.

Els diferents nivells de l'administració han de **planificar l'escolarització i matriculació en el territori per tal de no crear desigualtats**. S'han de planificar **mesures inclusives per a tot l'alumnat**.

Responsabilitats municipals assumides en l'educació de les llars d'infants, la formació de les persones adultes, formació musical i artística, realització d'activitats culturals i artístiques, alfabetització de nouvinguts, formació d'alumnat sense ESO, s'han de continuar oferint des dels ajuntament, com administració més propera als ciutadans i per tant que coneix millor la realitat del territori. Per gestionar-se amb garanties, les administracions s'han de coordinar amb un pressupost adequat, tot i que el gros del calendari s'ha d'establir des del Departament, creiem que alguns aspectes es poden decidir des dels municipis, per tant, adequar a les necessitats més immediates.

Les noves necessitats educatives volen una voluntat política i pressupostaria que la recolzi. Per una veritable autonomia de gestió, tant per part dels centres com dels ajuntaments, és imprescindible una llei de finançament que permeti donar suport als projectes educatius que sorgeixin de la comunitats, mancomunitat, i consell comarcal.

La participació de l'alumnat en el seu propi procés educatiu en els centres és importantíssim. Des dels centres hem d'educar-los per la democràcia, no només des de la teoria sinó des de la pràctica. Per això la importància de la feina del **tutor**. S'ha de reconèixer la feina del tutor i l'esforç que significa, sense separar el que representa la tasca tutorial, del tutor i la resta de docents. Els tutors assumeixen la relació amb les famílies, la coordinació del seu grup i la resta de l'equip docent, però **la responsabilitats tutorials** han de ser compartides per tots els membres de l'equip docent.

Entendríem millor una **organització horitzontal des dels centres** (equip docent), per sobre de la verticalitat (dels departaments).

Educar per tenir ciutadans actius, crítics i participatius, incidir en la transformació social des de l'escola.

És molt important promoure les **assemblees de classe** dins l'horari lectiu setmanal. Programar, facilitar i dinamitzar **les reunions de delegats i delegades dels alumnes**.

En el model de convivència que es proposa en aquests centres és necessari que les normes que es proposen siguin poques, siguin clares i siguin fàcils de complir. Solen estar clarament definides però són molt generals: respecte a les persones, respecte a les coses, compliment de les normes d'assistència i aprofitament.

Es procura tenir tota la paciència necessària perquè aprenguin a complir-les i per a això cal donar totes les oportunitats necessàries. L'important és la fermesa en l'exigència del seu compliment. I la coherència de l'equip de professors en l'exigència pròpia i amb els alumnes.

En això l'aprenentatge de la convivència i el respecte mutu és bàsic. S'insisteix constantment en el respecte als companys i als professors. És una constant perquè ells no es respecten a si mateixos i no saben respectar els altres. És la gran aposta del professorat i on la feina és més insistent. Per això els preocupa molt el clima que es genera en el centre. Julio Rogero.

Hem de tendir a un bon equipament de **material didàctic col·lectiu**, i no fomentar la utilització dels llibres de text (amb la seva gratuïtat).

Els professors s'han de guanyar el reconeixement de la seva autoritat per part dels alumnes, com a tasca clau de la seva feina, (cosa que les ràtios com deïem abans no ajuden), autoritat entesa no com l'autoritarisme que justifica qualsevol arbitrarietat, sinó l'autoritat que necessàriament ha de tenir i exercir el professorat, repte que tenim tot el professorat de guanyar-nos l'estima dels alumnes, estima que és l'autèntica font d'autoritat

Els professors s'han de guanyar el reconeixement de la seva autoritat per part dels alumnes, com a tasca clau de la seva feina, (cosa que les ràtios com deïem abans no ajuden), autoritat entesa no com l'autoritarisme que justifica qualsevol arbitrarietat, sinó l'autoritat que necessàriament ha de tenir i exercir el professorat, repte que tenim tot el professorat de guanyar-nos l'estima dels alumnes, estima que és l'autèntica font d'autoritat

L'acollida a les famílies i tutors és molt important per tenir la col·laboració que es proposa dins del centre.

L'acollida és un tema que s'ha de tenir en consideració, acollida que fa referència a tota la comunitat educativa que s'incorpora (**mestres, alumnes, famílies**), necessària per aconseguir una bona comunicació i convivència en els centres; per tant és un tema que s'ha de treballar tenint-t'hi una especial cura. Hem d'aconseguir que la resolució de conflictes es tracti des del diàleg, saber escoltar i saber-nos explicar, tenir clar que és aquest el canal de comunicació.

Hem d'aconseguir un clima acollidor i positiu, sempre receptiu, amb un sentiment de consciència col·lectiva.

*"...Podem insistir encara més a donar-nos raons per les quals té ple sentit construir l'Escola Pública, espai i temps de convivència humana.
- Perquè en ella estan tots.
- Perquè és l'espai de convivència de tots.
- En ella s'aprèn a viure amb tots.
- En ella s'aprèn a participar.
- En ella es viu i es coneix. S'ha de donar una relació professor-alumne en la que tots coneixen i viuen.
- En ella l'alumne (i tots) és una persona carregada de dignitat, del dret de drets que és el dret a viure i a conèixer.
- S'organitza per a l'aprenentatge de la vida.
- En ella, si és pública, no hi ha exclusió, sinó processos d'inclusió i diferenciació.
Hi ha un greu problema: l'escola pública es construeix al si de la societat i de si mateixa quan respon a les necessitats de tots els alumnes i ningú no és exclòs d'aquestes respostes. Tanmateix el problema és que al si de l'escola s'exclou a molts, se'ls expulsa directament. Gairebé sempre coincideix amb els mateixos: els que més necessiten un espai de convivència perquè no el tenen en cap altre lloc. Se'ls nega aquesta possibilitat perquè l'educació és unidimensional i se centra en l'ensenyament de les disciplines. La mirada es va desplaçar de la persona a la disciplina (per disciplinar-lo en la lluita per la competitivitat, per créixer en els processos d'**hominizació**). Tanmateix on es pot fer alguna cosa realment diferent del que vol el poder social és a l'Escola Pública sempre que es compleixin les expectatives optimistes que tenim els que reconeixem avenços reals al seu **si** al llarg del temps. Perquè en ella hi pot haver ciutadans adults que construeixin una ciutadania adulta capaç d'establir un diàleg permanent amb tots i entre tots. "...
Julio Rogero.*

[inici](#)

4- EL SERVEI PÚBLIC EDUCATIU

El servei públic educatiu.

El Pacte Nacional per l'Educació, defineix el Servei Públic Educatiu (SPE) com *"... un servei essencial de la comunitat, destinat a fer que l'educació escolar sigui accessible a tothom, sense distinció de cap classe, en condicions d'igualtat d'oportunitats, amb la garantia de regularitat i continuïtat, i amb l'adaptació progressiva als canvis socials . El servei públic educatiu pot ser prestat pels poders públics i per la iniciativa social, com a garantia dels drets fonamentals i de la llibertat d'ensenyament"*

Val la pena reproduir la definició i fer una lectura acurada del contingut. En primer lloc, a través del SPE **es vol garantir el dret a una educació pública de qualitat per a tothom, sense excepcions** , també es vol assegurar **la igualtat d'oportunitats** amb una estructura del servei flexible, amb capacitat d'adaptar-se a les necessitats i canvis socials que es vagin donant i a la vegada, oferir regularitat i continuïtat per al procés educatiu de les persones. És aquesta un definició que vam acceptar una vintena d'entitats signants del Pacte, entre elles, la Federació de Moviments. I de fet és una definició amb la que estem bàsicament d'acord.

Les nostres dubtes sorgeixen a la part final de la definició, en la part on es parla que aquest servei es conforma amb els serveis públics i la iniciativa social (centres privats concertats), es a dir, **estarà format per les dues xarxes de centres** que actualment funcionen al nostre país, els centres sostinguts amb fons públics. I aquest servei serà la garantia dels drets fonamentals dels ciutadans i de la llibertat d'ensenyament, segons diu el document.

Que el SPE estarà format per les dues xarxes de centres està clar, però no ho és tant que al mateix nivell de garanties es situïn els **drets fonamentals dels ciutadans** i el de la **llibertat d'ensenyament**, que per nosaltres no és un dret, si no un interès legítim de les famílies, però que mai ha d'estar al mateix nivell que el dret a una educació de qualitat basada en el principi d'igualtat social i equitat. Aquesta s'ha de buscar a través d'assegurar la igualtat d'oportunitats en l'accés a l'educació de qualitat i de manera sostinguda al llarg de tota l'escolaritat obligatòria, ja que la millora de resultats finals no es donarà per tothom si no es compensen les desigualtats inicials. També vol dir facilitar l'accés als recursos de dintre i fora del centre i , per últim, que els centres afavoreixin la cohesió social i la integració de tot l'alumnat a la comunitat a la que pertanyen. La planificació ha de respondre, en aquest marc, a les necessitats d'escolarització i sobre tots els centres vinculats al servei públic d'educació, amb els mateixos criteris.

És per aquest motiu que des dels moviments ens plategem alguns dubtes respecte a la posada en marxa d'aquest SPE, ja que depenent com es faci aquest servei respondrà als principis d'igualtat, equitat i justícia social, o pel contrari, continuarà contribuint a mantenir les desigualtats educatives, en resposta a les desigualtats socials, com fins ara.

Diagnosi de la situació actual (a grans trets).

La finalitat de la igualtat educativa per a tota la població no és una fita recent, si no que ha estat present en les lleis i ha guiat l'activitat dels moviments progressistes educatius tot el segle passat, des de que s'universalitza l'ensenyament gratuït . Des de la Constitució espanyola i l'Estatut de Catalunya que reconeixen el dret a l'educació, en els preàmbuls de totes les lleis generals d'educació recents **es parla de la igualtat d'oportunitats en l'accés a l'educació i la igualtat social**. Però la història ens demostra que això no s'ha aconseguit. Al mateix document del PNE es descriu la realitat del nostre país, dues xarxes de centres consolidada, i que atenen a població d'alumnes diferents i que a la vegada, obtenen resultats diferents en acabar l'escolaritat obligatòria. De fet, **el sistema educatiu continua reproduint les desigualtats socials** .

L'anàlisi dels resultats obtinguts en l'estudi PISA 2003 pels alumnes de Catalunya ens diu que el perfil dels alumnes que obtenen millors resultats com a mitjana són aquells que:

- Ha nascut a Catalunya
- La llengua parlada a casa és el català.
- El nivell socioeconòmic de la família és mig - alt.
- El nivell de formació dels pares és a partir de secundària i universitària
- Els pares treballen
- Té accés als bens culturals, educatius i informàtics, tant a casa com en el seu entorn.

Altres aspectes a ressaltar d'aquest estudi són els factors que incideixen en l'obtenció de resultats al voltant de la mitjana de l'OCDE o una mica per sobre:

- El nivell d'expectatives dels mateixos alumnes. Aquells alumnes que es plantegen seguir estudis superiors obtenen millors resultats que els alumnes que només pensen en acabar l'educació obligatòria.
- El nivell d'implicació dels professors en els centres. Mentre major és la implicació del professorat amb el projecte del centre, millors resultats obtenen els alumnes.
- També millora els resultats obtinguts el grau de compromís del mateix alumnat.
- El major grau de compromís dels professors i els alumnes millora el clima del centre, la disciplina i el respecte pel centre, que la vegada, millora els resultats.

La desigual distribució dels alumnes dels diferents grups socials entre els centres públics i privats demostra com existeix una forta relació entre la titularietat i els nivells socioeconòmics i culturals de les famílies.

És fàcil imaginar com s'agreuja la situació amb els aquells grups socials provinents de la immigració o que viuen en una situació socioeconòmica deprimida, o simplement amb els alumnes que tenen nee d'origen o de context. Aquest alumnat està matriculat majoritàriament als centres públics (84.4 %), mentre que l'alumnat amb millors condicions socioeconòmiques i per tant, amb més facilitats en l'accés als bens culturals, es concentren en l'escola privada.

És un bucle que es retroalimenta i sembla difícil de trencar. Aquest és el gran repte del PNE. Està clar que hi ha una important **correlació entre els resultats obtinguts pels estudiants i els nivells socioeconòmics i culturals** d'aquests. Els resultats comparats entre països del mateix informe (PISA 2003) també ens diu que Catalunya és dels països que les desigualtats socials tenen menys impacte en el rendiment dels alumnes però amb tot i això cal tenir molt presents aquests indicadors si volem aconseguir els objectius pels que hem fet el procés del pacte social per una educació de qualitat.

1. Constitució del Servei Públic Educatiu.

Cal plantejar-se que passa amb l'alumnat que omple majoritàriament les nostres aules i que no respon al "perfil" que hem senyalat a l'**apartat anterior**. A aquest alumnat cal afegir el procedent de la immigració, cada dia que passa més present als centres públics, amb la situació agreujada per una sèrie de circumstàncies de partida (una llengua i una cultura diferents, dificultats econòmiques, manca de feina dels pares...) i també els alumnes amb necessitats educatives específiques.

Millorar la qualitat de l'educació vol dir donar la millor resposta possible en aquest context social, amb un **servei educatiu que compensi les desigualtats i asseguri la igualtat d'oportunitats al llarg de tota l'escolarització** obligatòria i post-obligatòria (en la societat del coneixement no es pot parlar d'obligatorietat fins als 16 anys quan tots som conscients que aquest nivell de formació no assegura la incorporació laboral dels nostres joves amb certes garanties).

Assegurar la igualtat d'oportunitats vol dir donar més a qui més ho necessita, es a dir, compensar les desigualtats d'origen . Actualment, els centres que atenen els alumnes en un entorn de mig o alt nivell socioeconòmic, són els centres que disposen de més recursos i una oferta d'activitats i programes educatius més àmplia. Per contra, els centres que atenen als alumnes amb més baix nivell socioeconòmic (fonamentalment públics), disposen de menys recursos, tenen més problemes de funcionament per tirar endavant els projectes i complir els objectius.

Partint d'aquesta situació, el PNC planteja **la necessitat de formalitzar un únic Servei Públic d'Educació** i amb tal fi es necessita implementar una sèrie de mesures que permetin tenir als centres que formen el SPE les mateixes condicions de partida per tal de treballar per aconseguir els mateixos objectius amb tota la població del país, es a dir, treballar per tal que les diferències no es converteixen en desigualtats. Les dues mesures estrella, al nostre entendre, són les que igualen els dos aspectes més notoris de les dues xarxes, la gratuïtat en els centres concertat i l'ampliació d'horaris en els centres públics. Cal aclarir que no són les dues úniques mesures, però la resta de propostes s'analitzen dins de altres apartats d'aquesta publicació.

A) **Contractes programa.**

- Una qüestió molt important, que ha estat a la base de la situació actual és la **llibertat d'ensenyament que no té el caràcter jurídic de dret, i no pot estar per sobre de garantir el dret bàsic a una educació de qualitat per a tothom**. Aquest dret a vegades vol dir una distribució especial dels alumnes amb nee en un centre o una zona. Això vol dir que la planificació, responsabilitat de les administracions, està per sobre de l'interès legítim de les famílies de triar un centre determinat finançat amb fons públics.
- **Aconseguir els objectius que es desprenen del principi d'igualtat d'oportunitats no hauria de dependre de la titularitat ni del finançament**, si no del projecte educatiu del servei, i en aquest sentit creiem que les administracions han de fer una aposta ferma per la concreció d'aquest projecte, que segons el nostre entendre només pot ser liderat pel servei públic. És el servei públic el que garanteix una educació democràtica, no segregadora, participativa, compromesa amb l'equitat i la cohesió social. En aquest sentit, en el document no es parla de manera clara i suficient de la definició d'aquest projecte educatiu i curricular dels centres, tant públics com privats. És el projecte marc que ha de ser la referència per a determinar quins han de ser els centres que formen part del servei, en tant que responen als objectius d'igualtat i equitat que guien al servei.
- En el document trobem a faltar una **posició clara respecte a la subsidarietat de la privada respecte a la pública**. Es parla de la necessitat de planificació del sistema i que aquesta és responsabilitat de l'administració (educativa i municipal, si tenim en compte el que es diu en els dos apartats del document), però no parla dels criteris que prevaldran a l'hora de modificar l'oferta, quins seran els mecanismes que assegurin que els centres no són un reflex de les separacions dels grups socials, o segons els nivells acadèmics dels alumnes, que els recursos es reparteixen de manera equitativa en els territoris, independentment del nivell econòmic i social de les famílies. En canvi, sí es concreten quin ha de ser el contingut dels concerts educatius, quin abast ha de tenir i altres concrecions que poden decantar el sentit del Pacte.
- El desenvolupament del PNE, seguint l'esperit pel que ha estat creat i pel que hem signat, demana **l'existència dels mecanismes necessaris per tal que la necessària planificació a mig i llarg termini que es reconeix en el document, respongui a les necessitats educatives dels territoris**. Fins ara, les comissions de matriculació i les recents creades oficines municipals d'educació, no han disposat dels medis (entès de manera àmplia en quan a legislació i recursos), per corregir les divisions dels centres en funció de les característiques de l'alumnat ni per evitar les concentracions dels col·lectius amb més necessitats en centres determinats. Alguns mecanismes que han de formar part de les mesures a prendre són: els mateixos criteris per a matricular en tots els centres del servei, zones úniques de matriculació, concreció dels itineraris de centres 0/18.
- El dret a una educació de qualitat, algunes vegades vol dir **intervenir en els centres que degut a unes circumstàncies determinades** (pel seu context social, mancances de funcionament...), **no poden aconseguir els objectius de l'educació obligatòria**. Les lleis, des de la LOCE i ara la LOE, ens diu

que els centres han d'adaptar l'organització, el funcionament i el projecte curricular a les necessitats específiques de l'alumnat. Això vol dir autonomia dels centres i/o les zones i recursos adequats a les necessitats, formació dels equips de mestres amb criteris diferents, formació permanent de l'equip i criteris d'adscripció d'alumnes que afavoreixi el repartiment i no la segregació dels centres en funció de l'alumnat.

- **Garanties que es compleix la legalitat respecte a la matriculació dels alumnes** . El document no parla de les mesures que s'implementaran per garantir que els centres concertats compleixin les lleis. La normativa que regula l'admissió d'alumnes és la mateixa pels centres públics i els centres privats concertats, per evitar precisament la selecció de l'alumnat. Però en la realitat això no ha funcionat així. En nom de la llibertat d'elecció de centre s'ha creat una situació de quasi mercat entre els centres públics i privats, que respon als interessos de les famílies més que a les necessitats d'escolarització d'una zona determinada, i la selecció de l'alumnat ha estat afavorida per la localització dels centres concertats, la no gratuïtat dels mateixos centres i finalment, pels mateixos processos de matriculació que han afavorit que alguns centres poguessin desviar l'accés de determinats col·lectius .
- **Gratuïtat igual a igualtats d'oportunitats**. No sempre és així. El tractament igualitari de persones que són diferents, i que per tant, tenen necessitats diferents de tractament educatiu, no assegura la igualtat d'oportunitats, si entenem aquesta com la possibilitat d'obtenir resultats semblants si tenen situacions de partides diferents. La diferenciació de centres en funció de la classe social perpetua les diferències si aquestes no tenen un tractament educatiu equitatiu que busqui la igualtat en els rendiments educatius. Aquesta diferenciació es dona entre públics i privats, i entre públics també. Obtenen rendiments diferents entre l'alumnat. Quins mecanismes són els que funcionen ?.. Aquestes diferències s'agreugen amb l'oferta d'activitats i recursos del l'entorn dels centres i de les famílies. Per assegurar la igualtat d'oportunitats s'ha de tenir en compte els centres i els territoris i vetllar per que des de les institucions i entitats s'ofereixi els recursos i mitjans necessaris per complementar els centres i les famílies. En aquests sentit actuen els Plans d'entorn, però creiem que han de ser més globals i agosarats en la seva determinació, ampliar els recursos i coordinar les actuacions que es fan en un territori. Els Projectes Educatius de ciutat van en el mateix sentit.

B) Sisena hora.

Integrar les dues xarxes de centres en un mateix Servei Públic d'Educació requereix en primera instància **igualar els horaris lectius en tots els centres**. Com és difícilment acceptable retallar l'horari dels centres concertats, la mesura per igualar els horaris passa per ampliar el dels públics.

Els moviments de renovació pedagògica ja fa temps havíem explicitat la nostra opinió respecte a la diferència d'horaris entre les dues xarxes ja fa temps, concretament des de l'Assemblea de MRP's a Ripoll l'any 2001. Per tan, estem d'acord de que és una de les primeres mesures que s'havien d'abordar.

Des de la nostra perspectiva, **la sisena hora representa una oportunitat de millora**. En primer lloc per que podia representar un greuge comparatiu entre els

alumnes que estan a la pública i els que estan a la privada respecte a la quantitat d'hores que els uns i els altres dedicaven a l'escola. Diem que podia per que estem convençuts que la qualitat de l'educació no passa per la quantitat d'hores que els alumnes romanguin en els centres, hi ha molts factors que incideixen més en la qualitat i els resultats de l'educació que no pas la quantitat d'hores. Aquest factor també ha estat analitzat en l'estudi PISA 2003 i no s'ha trobat cap correlació positiva entre aquests dos factors (bon resultat i quantitat d'hores) en cap país dels que han participat en l'estudi.

La implementació de la sisena hora ha representat aquest primer curs d'inici **una important injecció de recursos cap als centres públics**, que ja és prou positiu, però també ha representat altres fets que no ho són tant. El primer ha estat l'efecte d'una **manca de previsió acurada respecte al personal que feia falta** per posar en marxa l'ampliació de l'horari a Primària sense que es ressentís altres necessitats del sistema, com la manca d'especialistes o les substitucions. Creiem que aquestes contingències es poden corregir amb certa facilitat, sempre que es tingui clar des de l'administració educativa que el que cal es potenciar l'oportunitat de millora que representa aquest canvi tant important per als centres.

Els aspectes que representen una oportunitat, i que ja senyalaven a Ripoll l'any 2001 són:

- La primera gran oportunitat és **per influir en la construcció de la cohesió social**. Per una part és ampliar la dedicació amb aquells alumnes que necessiten més atenció, pot ser un element que ajudi a compensar desigualtats. Per un altre part, és un element important que ajudi a invertir el procés actual de segregació dels centres en funció de les opcions familiars, ja que l'element de l'horari iguala les dues opcions. Creiem que és el factor que objectivament pot col·laborar en canviar les opcions de moltes famílies que opten per un entre o un altre en funció de l'horari, ja que altres factors que determinen aquestes opcions no estan només en les mans del Servei d'Educació, com són el de triar escola en funció de la composició de l'alumnat dels centres.
- L'augment de les hores de permanència en el centre pels alumnes de l'Educació Primària **no ha de representar en cap cas l'augment dels continguts curriculars** que ha ara estan establerts. Creiem que els bons resultats dels alumnes en matemàtiques o llengua (per posar dos exemples dels que s'han parlat molt), no depenen de les hores que s'hi dediquin si no com es fan aquestes. Per altra banda, hi ha un dèficit de dedicació d'hores important a altres continguts (en sentit ampli) i tasques que també s'han de fer durant l'educació obligatòria i que actualment no es fan degut a la manca de temps, com per exemple les hores dedicades a tutoria, amb els alumnes, activitats relacionades amb el creixement personal (educació emocional i totes aquelles relacionades amb els valors), educació artística....La llista és massa amplia per poder fer-la completa, però tots són aspectes relacionats amb l'aprendre a ser, un pilar de l'educació massa vegades oblidat.
- També és una oportunitat per **modificar les metodologies**, esponjar les activitats curriculars.
- Representa una gran oportunitat **per exercir l'autonomia de centre** en un aspecte tan cabdal del centre com és la utilització del temps. La qüestió no és on es col·loca la sisena hora, si al matí o la tarda..., el més important és

aprofitar l'ocasió i començar a establir un horari pensat en funció de les necessitats dels alumnes, no en com ha estat fet fins ara depenent dels continguts i metodologies tradicionals de les àrees (les matemàtiques a primera hora per que són més "sesudes", tot depèn com es facin les matemàtiques..), o en funció de les necessitats organitzativa del centre o dels mestres, si no al revés, en funció dels alumnes.

- En funció d'aquest horari, **repensar "els altres horaris"**, el del menjador, activitats extraescolars, l'hora d'acollida...
- Aprofitar els canvis que s'ha de fer respecte als horaris per **aprofundir** en el cas que ja funcionin **els plans territorials educatius**, o iniciar-los per tal de coordinar els continguts, les activitats i els horaris.

Però tal com hem dit més amunt, tot depèn com es faci, per exemple, creiem que pot ser s'ha volgut anar amb masses presses el primer any i correm el perill de donar la raó a tot aquells que, de principi, sempre estan en contra de qualsevol canvi que es vulgui fer des de l'administració, estigui consensuat amb la comunitat educativa o no. S'haurien de tenir en compte alguns factors per tal de reeixir alguns dels processos començats com ara:

- L'ampliació horària dels alumnes significa **canviar un aspecte important del funcionament dels centres de Primària**, la coincidència horària de tot l'equip del centre, i amb el dels alumnes. Això repercuteix en molts aspectes de la vida d'un centre i que per no perdre el que té de positiu aquest funcionament, haurem d'estar molt amatents sobre el sentit en que es fan els canvis.
- **La no coincidència dels horaris** d'Infantil i Primària també pot ser un element que jugui en contra.
- Els canvis s'han de fer basant-se en **el consens de l'equip de professionals** que intervé en un centre i amb la comunitat educativa, cosa que no s'ha fet en tots els centres on s'ha donat el pas.
- Per tal que l'ampliació horària sigui de debò un element cohesionador, s'han de tenir en compta **altres elements dels centres per aquells alumnes que ho necessitin**: el menjador escolar, assistir a les activitats complementàries dels centres o de la zona, assegurar que tinguin accés als recursos informàtics de mediateca del centre o de la zona...
- Els canvis que representa respecte a **les hores de coordinació dels equips de mestres**, amb els altres professionals, les hores dedicades a formació permanent...no es poden ressentir amb aquest canvi, no es poden reduir i s'ha guanyar en eficàcia. De fet, el que augmenta és la complexitat organitzativa dels centres, per no anar enrera, es necessiten encara més hores de gestió i coordinació.

1. Propostes.

a) Respecte als contractes programa.

- Definir a la Llei Catalana d'Educació **el projecte educatiu del Servei Públic d'Educació** que ha de servir de marc de referència per a concretar els contractes programes. Aquest projecte ha d'estar liderat pels centres públics.
- Malgrat que aquests darrers cursos s'ha fet un esforç important augmentant considerablement la inversió en Educació en diversos àmbits (construccions, programes específics, plantilles, formació..) creiem que encara s'ha de **millorar el finançament**, sobretot en els centre públics, i que la tendència hauria de ser la d'equiparar el percentatge del PIB destinat a Educació, apropant-se a la resta de països europeus.
- Una de les prioritats a destacar és la **inversió en l'Educació Infantil**, concretament ampliant la xarxa de centres d'Escoles Bressol en tot el territori català, equilibrant l'oferta territorial i amb especial atenció a aquells territoris que actualment l'oferta és especialment deficitària.
- Un moment especialment important per assegurar la igualtat d'oportunitats i l'equitat en el Sistema Educatiu és **en l'accés a l'educació**, per la importància que té de cara a la planificació a mig i llarg termini. La normativa que regula la matriculació en els centres ha de permetre que aquesta planificació es pugui fer de manera que la distribució i la concentració dels alumnes en les centres que formin el servei Públic Educatiu, es faci de forma equilibrada, evitant les concentracions dels alumnes en els centres en funció del seu origen social o cultural. El Decret de matriculació ha de prioritzar l'equitat i l'eficiència dels sistema per sobre de l'elecció de centres per part de les famílies.
- De la mateixa manera, la **distribució dels recursos** entre els centres no ha d'afavorir la concentració dels alumnes amb necessitats educatives especials en determinats centres . Els recursos han d'estar allà on es necessiten, però la destinació de determinats recursos, com les Aules d'acollida, les beques...han afavorit aquestes concentracions actualment.
- La dotació de **beques i ajuts** als centres destinats a l'alumnat ha de cobrir també les activitats que es programen fora de l'horari lectiu.
- Establir les **mateixes zones de matriculació** per a tots els centres d'un mateix territori, així com els itineraris 0/18, el que permetria la coordinació de projectes pedagògics entre els centres del mateix itinerari.

b) Respecte a la sisena hora.

- **Coordinar els horaris de Primària i Secundària**. Es poden aprofitar les experiències reeixides dels centres de secundària respecte a l'organització d'horaris. Cal assegurar una transició tranquil·la, sense grans trencaments entre les dues etapes.

- **Horari adequat** a l'alumne, no al professorat.
- **Horari global**, sense diferenciar entre les 5 i la 6na hora. Horari coherents.
- Les decisions sobre l'horari s'han de prendre per **consens de tota la comunitat** educatives, i en tot cas, sempre s'han d'explicar les raons pedagògiques o de funcionament als pares de perquè es prenen unes decisions determinades.
- Aprendre de **les bones pràctiques**, de les experiències dels altres centres, d'altres etapes... i adequar-les a les necessitats pròpies.
- **Limitar** l'horari de permanència en el centre dels alumnes
- Reorganitzar les hores de coordinació de l'equip.
- Ampliar la sisena hora a Educació Infantil.
- Repensar la formació permanent, buscar altres models.
- Coordinar els projectes de centre i les ofertes d'activitats no formals dels territoris.

[inici](#)

5- ELS PROFESSIONALS DE L'EDUCACIÓ. LA FORMACIÓ

PROFESSIONALS DE L'EDUCACIÓ

El nostre concepte d'educació contempla l'acció de **múltiples agents educatius** que intervenen en diversos escenaris. En tots ells hi ha un espai i una responsabilitat principals reservats a qui fa de l'educació el seu àmbit professional. I això val tant per aquells que ho fan des de l'educació formal com els que ho fan des de la no formal, la que no dóna lloc a titulacions. En tots dos casos demanem que professional de l'educació sigui sinònim de voluntat de dedicació a aquesta tasca carregada de responsabilitat i de compromís, i una formació teòrica i pràctica adient a l'alçada d'aquesta responsabilitat.

Una cosa que s'ha de demanar a aquest o aquesta professional és que “**sàpiga on es posa**” i, a més, que “**sàpiga posar-s'hi**”. Costa molt entendre que hagin arribat al magisteri persones que tenien altres expectatives i pensaments professionals ben allunyats de la docència, però que la impossibilitat o l'eliminació d'altres opcions més desitjades els han portat a aquesta professió gairebé per atzar. És lícit demanar una implicació personal superior a l'hora de triar aquesta i no altres professions?

Històricament, la **formació ha estat sinònim de mèrit** i, com a tal, de clau per a l'accés a determinats llocs, responsabilitats i condicions laborals, en detriment de qui no podia acreditar-lo. No es pot obviar el paper determinant de la formació en l'assignació dels llocs i tasques laborals que cal adjudicar (formació adaptada als nous requeriments del sistema educatiu i a les necessitats que ha d'atendre aquest), però no podem oblidar – tampoc – que el mèrit estableix una diferència respecte dels altres que no el tenen. I que en el cas de la **formació inicial** dels docents (i alguns no docents) estableix una altra diferència: facilitar l'**accés a llocs de treball diferents** no només en funció del nivell dels alumnes als que se servirà sinó també (i això és un greuge denunciat fa dècades) llocs de treball diferents **per les condicions laborals que comporten**.

Per altra banda, les diferents especialitats que s'assoleixen mitjançant diferents itineraris de formació inicial poden ajudar a dotar de millors eines professionals en funció de les característiques de la tasca educativa a la que pensa dedicar-se l'aspirant, però no deixen de ser uns **espais específics d'una relativa excludivitat**. Aquests arguments, però sobretot, les conseqüències nefastes d'actuacions basades en un mal ús d'aquestes diferències d'origen en la formació inicial estan en la base d'alguns dels mals que hem de resoldre els professionals de l'educació; i és que, per sobre de l'especialització (que tampoc cal negar, però sí relativitzar), ens enfrontem a una necessitat molt més decisiva: la coordinació i la cerca d'espais comuns de treball entre tots els educadors i educadores que treballen en un centre, un àmbit, un territori.

Dins del col·lectiu d'educadors i educadores, per tant, es donen diferències pel que fa a la formació inicial de cadascú, diferències quant a l'espai formatiu que cobreix cadascú (formal, no formal, ensenyament obligatori, no obligatori, educació infantil o primària o secundària, de persones adultes, amb infants, amb adolescents i joves, ...) que acaben definint diferents perfils professionals. Però en aquesta concepció d'educació en la que ens basem és imprescindible el

paper de tots ells en el **marc d'una acció coordinada** que, en el millor dels casos, contempla un projecte educatiu comú.

Però si tots els col·lectius educadors són importants, el docent acumula un **retard** tan considerable en el plantejament de **reformes** referides a la seva formació, a la seva adscripció als centres, a la seva vinculació al projecte al que serveix, a la seva carrera docent, ha viscut i està **vivint els canvis** en el sistema de forma tan majoritàriament **allunyada i passiva** i té davant seu uns reptes tan decisius pel que fa a la seva tasca, que és necessari indicar quins són els problemes a resoldre i per on han d'anar les solucions.

El col·lectiu docent està vivint una època dolça pel que fa als **nivells d'ocupació** d'aquest sector laboral. I aquest fenomen - que per ell mateix és una molt bona notícia pel que fa a les expectatives laborals dels que es dediquen o es pensen dedicar a la docència, i que té el seu origen – fonamentalment – en la creació de moltes noves places per part de l'administració educativa - comporta una **entrada important de nous professionals** al sistema de centres públics, amb la seva corresponent i necessària acollida i acompanyament. No deixa de suposar un inevitable **diàleg** entre professionals que entren al sistema educatiu amb moltes expectatives i uns altres carregats d'experiència i d'expectatives matisades per aquesta experiència. Aquest fet condiciona molt el present i el futur immediat del paper dels professionals en el centre.

Paral·lelament a aquest fet, i precisament motivat per això, estem assistint a una acceleració o **increment en el canvi d'etapa, de cicle o de sector** per part dels professionals (d'escola bressol a parvulari, de sector privat a públic, de primària a secundària o viceversa, incorporació a l'àmbit escolar d'educadors provinents d'educació en el lleure, ...) que responen, per una banda, a un desig de millora en les condicions o en l'oportunitat de places a ocupar més adients, però que provoca la **pèrdua de professionals** molt vàlids (i en una proporció important, en alguns casos) per part d'alguns **centres**. Cal preveure les conseqüències d'aquest fenomen, compensar els desajustaments que es poden produir i cercar l'equilibri entre la necessària mobilitat i la també necessària estabilitat dels equips.

LA FORMACIÓ

La formació ha d'estar **en funció del perfil professional** que fa falta, no de les adequacions universitàries que es volen o es poden fer. I quan el debat sobre els canvis necessaris en formació no surt fora de l'àmbit universitari fàcilment es pot caure en propostes que tenen molt d'adequació interna a nous requeriments i no a reorganització dels plans d'estudi feta a partir d'uns nous perfils professionals que requereix un sector en concret. Cal obrir el debat sobre aquests nous requeriments a sectors no universitaris que ajudin a completar la diagnosi i les propostes de canvis necessaris.

Aquest perfil el definim en funció d'un seguit de **competències professionals**. I en la descripció d'aquestes competències fem referència a aspectes de preparació tècnica però també a una dimensió personal fonamental.

FORMACIÓ INICIAL

Qui es pensa dedicar professionalment a la docència ha de :

Saber:

tenir una curiositat permanent, un bagatge cultural ampli, ganes d'aprendre i de plantejar-se nous interrogants. Tenir un pensament crític davant dels fenòmens socials i polítics. Disposar d'uns coneixements suficients sobre els corrents psicopedagògics que expliquen l'evolució de la persona; un coneixement de les experiències i el pensament pedagògics que inspiren la renovació pedagògica per saber adaptar-los.

Saber fer:

treballar en grup; actitud de participació col·legiada en un centre que és l'àmbit d'intercanvi, de reflexió, decisió i formació professionals. Capacitat d'incidència per preservar els valors bàsics de participació i de convivència democràtica. Actituds fonamentals en una concepció democràtica de l'educació, en una organització escolar participativa i de construcció compartida del coneixement. Capacitat per proposar, organitzar i adequar situacions d'aprenentatge. Capacitat per gestionar la distribució del temps i dels espais. Coneixements sobre dinàmica de grups. Saber gestionar els continguts escolars, seleccionar les activitats i avaluar-les en funció dels objectius proposats. Capacitat per atendre la diversitat de necessitats educatives de l'alumnat. Capacitat per afrontar la resolució pacífica dels conflictes, i per exercir la tutoria i l'orientació dels alumnes. Capacitat per establir una relació de col·laboració i orientació educativa amb les famílies. Una actitud investigadora, capacitat d'experimentar i de compartir les experiències pedagògiques.

Saber ser:

coherència personal. Capacitat d'establir unes relacions positives amb les altres persones. Compromís de ser un agent de millora social. Capacitat de comunicació, saber escoltar i posar-se en el lloc dels altres. Assertivitat, saber defensar els arguments propis escoltant i respectant els aliens. Capacitat d'adaptació a contextos variables.

La formació inicial està vivint una important **transformació**. I, com hem dit, és una qüestió que no ateny només a l'àmbit universitari. Les **competències professionals** que defineixen aquest perfil han de **formar part del currículum formatiu** dels futurs docents. Qui més hauria d'intervenir en la seva definició? I com?

La primera proposta de reforma de la formació inicial mira de solucionar alguns dels problemes que, des de fa dècades, havíem assenyalat. Malgrat tot, en el conjunt de crèdits formatius hauria de donar-se més pes a la **formació psicopedagògica** per a tots els professionals i la **formació pràctica** ha de ser més determinant, avaluada de forma que es puguin valorar bé els progressos de l'aspirant i que contempli escenaris educatius enriquidors i diversos

I pel que fa a les diferències que, a posteriori, predetermina el diferent nivell o rang de formació inicial dels diferents col·lectius d'educadors i educadors, hem de dir que algunes d'aquestes **diferències** en el punt de partida en la promoció professional o en la carrera docent degudes a aquest diferent nivell acadèmic de sortida han de reconsiderar-se perquè **no tenen justificació**.

FORMACIÓ PERMANENT

Les necessitats formatives detectades i assumides per les **comunitats educatives o equips docents** dels centres han de tenir **prioritat** perquè parteixen d'aquesta actitud activa respecte d'un tema que no és un accessori a la nostra tasca sinó una peça fonamental. I exercida col·lectivament i entre iguals, aquesta actitud es proposa, sempre, una millora de l'acció educativa de tot el centre. Això ens porta a parlar d'**autonomia formativa** en la gestió – per part dels centres - d'una part d'aquesta formació permanent.

La formació **institucional** destinada a cobrir les necessitats del sistema, en funció de les prioritats i actuacions que es prioritzen, ha de comptar amb un ampli suport i no cal que estigui exclusivament en mans de l'administració. Aquests darrers temps **hem proposat continguts i persones**, que ens han semblat ajustats al nostres punts de vista o que provenen de Moviments, en algunes modalitats de formació institucional rellevants (organització i continguts de la sisena hora o l'adreçada als mestres novells que inicien la seva singladura en centres públics, per exemple). Hauriem de **replantejar**, novament, **el nostre paper** en aquesta modalitat formativa?

La formació sorgida dels col·lectius de mestres i educadors, **entre iguals**, en les seves diverses modalitats, és la que sempre hem potenciat, mantingut i renovat. Hi ha **models, prioritats i criteris diferents** (o, com a mínim, no coincidents) entre els diversos Moviments, i això fa precís un plantejament dels principis i els formats que inspiren aquesta modalitat formativa. En aquest marc, les **Escoles d'estiu** estan vivint un repuntament en el marc d'un creixement important de l'oferta formativa (institucional i no) durant el mes de juliol. Cal **resituar-les** i analitzar-les en funció d'aquest **context formatiu canviant**.

L'ESTATUS D'EDUCADOR

L'assumpció de responsabilitats i la capacitat de promoure i liderar iniciatives i projectes – en un marc col·lectiu - són imprescindibles en el nostre model d'educador i educadora. Però l'exercici professional té lloc en un **marc de drets i deures**, també. El catàleg de drets i deures professionals hauria de ser conegut per tothom. Qui estableix – i com – aquests deures professionals? Com es garanteixen?

Es parla, des de fa un temps, d'establir un **estatut del docent** que organitzi i posi negre sobre blanc el marc de drets i deures, comú als professionals de tots els sectors, tant els de l'escola pública com els de l'escola privada.

Es donen situacions molt diverses (condicions laborals, accés a la formació o a promoció professional, ..) en funció del sector o l'etapa on s'exerceix. Cal una revisió i **reconsideració d'aquestes diferències**, juntament amb altres institucions també implicades que representen els interessos laborals, els dels diferents sectors de la comunitat educativa, els de l'administració del sistema educatiu i d'altres.

Atenció especial hem de donar al desenvolupament de l'activitat docent per part dels **funcionaris públics**. El que inicialment era una institució que donava garantia dels serveis que eren responsabilitat de l'administració ha passat a esdevenir una condició que ha anat sumant drets però que ha de fer un replantejament a fons de les obligacions que es deriven del servei que dispensa.

Algunes inèrcies (viscudes de vegades com a drets adquirits) que són un fre real als plantejaments professionals col·lectius que s'han de fer avui en els centres haurien de ser remogudes de dret i de fet. I sense posar en dubte el mèrit d'una trajectòria professional que, amb els anys, pot guanyar en coneixement i capacitat, convé abandonar la idea que aquestes dues virtuts s'assoleixen automàticament amb l'antiguitat en les destinacions.

Històricament hem reivindicat l'existència de mesures de **promoció professional** que no suposin l'abandó de la docència directa. S'han fet alguns passos en aquest sentit però encara estem lluny d'un sistema institucionalitzat que impliqui la possibilitat de simultanejar docència i investigació, formació, assumpció de responsabilitats en matèria d'assessorament, seguiment, innovació, ... Fa falta una **flexibilització** molt més gran entre parcel·les de la mateixa administració, entre el món universitari i l'escolar, en l'accés a les plantilles dels centres i en l'estabilitat d'aquestes, entre altres.

De la mateixa manera, el Pacte nacional per a l'educació apunta unes mesures adreçades a prevenir i cuidar la **salut dels docents** i, vistos els elevats índexs de baixes laborals per causes directament relacionades amb les característiques de la professió, només podem demanar que la seva implantació es faci de manera decidida i amb la convicció que cada recurs invertit en prevenció és una bona contribució a la qualitat global del sistema. Les mesures acordades entre els sindicats del nostre sector i l'administració sembla que van pel bon camí; però, és adequat el calendari? Contemplen les necessitats de totes les etapes i sectors? Cal tocar altres aspectes?

ALGUNES INÈRCIES POC FAVORABLES

Els **canvis** que ha viscut el sistema educatiu **no han tingut un ressò destacable entre el col·lectiu docent**. Les causes són moltes i molt diverses: des d'un plantejament inicial que ja no ha previst una intervenció destacada del col·lectiu docent, passant pels àmbits reals de decisió en els que es podia intervenir, o pel moment en que es planteja, pel nivell de concreció o de llenguatge— més o menys proper a la dinàmica quotidiana de treball en els centres —, per la temàtica plantejada, ... I aquest és un factor important que pot explicar part d'aquesta passivitat.

La **formació inicial**, com hem dit, no sembla basada en la **preparació pràctica** que necessitarà el futur educador o educadora. Un canvi en el pla d'estudis que implica tantes facultats, departaments, professors, ... no és gens fàcil. I menys quan el que suposa, en el fons, és un altre plantejament de base.

En l'actual formació permanent encara prima l'**assistència** com a criteri de reconeixement i, massa sovint, és considerat com a sinònim d'**aprofitament**. En canvi, no es valora la **repercussió efectiva** en forma de millores que aporta a la **pràctica educativa**. Aquesta és una greu disfunció (que ha fet perdre sentit a bones iniciatives i propostes formatives) que fa molt difícil la implantació d'una nova cultura formativa, per part del col·lectiu educador, i perquè es consideri la formació no com un mèrit o un requisit de promoció sinó com un element de millora qualitativa des del punt de vista professional i, sobretot, de tot el sistema educatiu.

Encara estem immersos en una **dinàmica professional** en la que el plus de **compromís** i dedicació/"professionalitat" no tenen cap reconeixement a efectes

laborals, com no té cap sanció la manca d'aquells. Sota un mateix projecte es poden donar actuacions professionals divergents i, de vegades, incompatibles. I la diferent concepció professional porta a models de compromís, dedicació i responsabilitat professionals molt diversos, alguns dels quals ratllen la irresponsabilitat, la inconsciència o el desinterès gairebé absolut que, no obstant això, no suposen – a la pràctica – cap “irregularitat laboral”. Com s’han d’**incentivar les bones pràctiques** professionals i **desincentivar els mals hàbits**?

En la xarxa pública de centres es dóna una circumstància que no podem menys que qüestionar. L’adscripció a les places que determinen la plantilla d’un centre es fa en funció d’uns criteris d’entre els que és prioritari l’antiguitat en l’ocupació de la plaça. Això deixa en un segon terme – en molts casos – altres possibles consideracions com ara l’adequació del perfil formatiu o professional a les necessitats del centre o el compromís en l’assumpció de responsabilitats en funció del projecte educatiu d’aquest.

El pas dels anys comporta, per altra banda, l’envelliment del col·lectiu docent i de bons professionals que han liderat bons projectes pedagògics i han fet una bona gestió i han donat models eficients i qualitius de direcció. Cal preveure el necessari **relleu generacional** de tot el col·lectiu, però en especial de les persones que seran capaces d’assumir responsabilitats i de liderar actuals o nous bons projectes pedagògics.

En la incorporació de mestres nous als centres (i estem vivint una època en la que aquesta es dóna en una proporció molt destacada, tant de mestres novells com d’altres mestres experimentats que també alimenten aquesta mobilitat) encara podem trobar moltes mostres de poc interès pel projecte o la cultura de centre en funcionament, per part de les persones que s’hi incorporen de bell nou. Aquest és un fet molt greu per al manteniment dels bons projectes. **No pot prevaldre la postura** tancada **d’un** nou professional **per sobre de** les necessitats i **els requeriments que el projecte educatiu** demana dels professionals d’un centre. Per això, és necessari el suport dels serveis educatius i les diferents instàncies de l’administració que atenen i intervenen en cada centre.

REPTES IMPORTANTS I CANVIS NECESSARIS

Tot plegat, posa al davant nostre un seguit de **reptes i interrogants** que és necessari abordar per plantejar-nos una nova cultura professional, un nou punt de vista sobre la nostra professió des de la perspectiva de la renovació pedagògica.

Formació inicial.

S’han d’incorporar el que definim com a noves competències professionals en el conjunt de continguts de la formació inicial per respondre als nous requeriments que demana la tasca docent. I, com hem repetit moltes vegades, donar un caire més determinant i important a la formació en pràctiques, fruit d’uns acords entre els centres docents i els de formació inicial. Aquests acords han de contemplar els criteris i les eines d’avaluació de les pràctiques i l’estatus i condicions del professorat dels centres que participa d’aquesta tasca formativa.

Accés a la docència i a l’escola.

És del tot necessari que es planifiqui una acollida i un acompanyament dels mestres novells que arriben a un centre. Per una banda, el propi centre ha de disposar d'un pla que contempli la forma en què han de conjugar-se el coneixement de les característiques, projecte i trets organitzatius per part del mestre novell i, de l'altra, la integració efectiva d'aquesta persona en l'equip educador. Això demana temps i disponibilitat de mestres amb experiència que assegurin aquest acompanyament. Malgrat pugui semblar una necessitat secundària, els aprenentatges més significatius sobre la nostra professió i les expectatives que comencen a alimentar-se en aquests mestres novells tenen molt a veure amb l'èxit d'aquesta experiència professional inicial; per això, cal mirar-la.

Formació permanent

Cal anar avançant cap a la gestió d'espais de formació permanent per part dels propis equips docents. Aquest és un dels aspectes d'un exercici responsable de l'autonomia de centres pel que respecta a l'adequació dels seus recursos en funció del projecte i de les necessitats que són pròpies de cada centre i l'assumpció de compromisos i responsabilitats per part dels educadors i educadores (en el marc de les decisions que pren la comunitat educativa) en aquesta matèria ha de ser interpretada com un dels indicadors de canvi cap a aquesta nova cultura professional i de centre que proposem. S'entén, per tant, que la formació que reben els diferents professionals (col·lectivament, però també individualment) tenen sentit en el conjunt de necessitats formatives a les que vol fer front cada equip.

Escoles d'estiu

Aquesta modalitat específica de formació que parteix de la reflexió, l'intercanvi i la proposta entre iguals ha de tenir espai propi en el conjunt de l'oferta formativa. Moltes de les iniciatives innovadores han sorgit dels grups de treball, seminaris i equips d'educadors que donen continuïtat i difusió del seu treball mitjançant les activitats d'estiu i d'hivern dels Moviments de Renovació Pedagògica. És necessari respectar la diversitat de mides, activitats i caires d'aquestes Escoles d'estiu perquè són el reflexe de la mateixa diversitat que prenen les associacions i grups territorials i els àmbits dels nostres Moviments.

Salut laboral/ Condicions laborals / Promoció professional

Cal prendre partida per les mesures preventives amb molta més decisió, pel que fa a la salut laboral. La presa en consideració dels factors psicosocials que intervenen en la nostra professió (prou conegudes) i l'aplicació de les mesures preventives corresponents ha de fer-se de manera urgent.

Algunes d'aquestes mesures tenen a veure amb condicions laborals (físiques, ...), que han de ser equivalents sigui quina sigui la xarxa de centres en la que s'està exercint el treball docent.

Relacionat amb aquest tema, tot i que per ell mateix ja té prou rellevància, hi ha el tractament de la promoció professional, sobre el que fa dècades que insistim en la seva modalitat horitzontal, és a dir, la que no suposa l'abandó de la tasca docent directa amb alumnes i famílies sinó que permet la simultaneïtat d'aquesta amb altres facetes professionals de caire diferent. Es pot assumir temporalment tasques de més responsabilitat o representació (amb la preparació específica, si és el cas) sense que això suposi deixar la tasca docent. Es pot dedicar part de l'activitat professional a tasques de formació, investigació, innovació, ... en aquestes mateixes condicions. S'estan fent passos per avançar en aquesta línia però encara queden per resoldre molts aspectes pràctics que facin normal

aquesta forma de promoció (en alguns casos) o simultaneïtat de tasques a temps parcials o temporalment.

Renovació del col·lectiu

La incorporació de més professionals al nostre sistema educatiu ha suposat un fet rellevant quant a la composició i edat mitjana del col·lectiu docent però planteja nous reptes. És necessari conjugar bé experiència i joventut a l'hora de conformar els equips, tant a nivell general com a nivell d'equips que es responsabilitzen de la gestió, direcció i coordinació. La perspectiva d'un necessari relleu generacional, en totes les tasques però – particularment – en les de gestió i direcció dels centres, fa necessari un treball planificat i pensat d'acollida del professorat nou, d'integració en la dinàmica i el projecte del centre, però també d'incorporació gradual del seu punt de vista; és a dir, d'un diàleg entre l'experiència acumulada pels professionals més experimentats i l'actitud i la capacitat amb la que arriben els docents més joves.

Funció pública

En el concepte de funció pública (i, per tant, de funcionari o funcionària assignat a un servei com l'educació) ha de primar la responsabilitat que comporta aquesta condició pel que fa a la qualitat del servei públic que es dona aquesta. I aquest criteri ha de prevaldre per sobre de consideracions que no tenen justificació. En educació i en els centres educatius això passa per adequar la tasca professional a les necessitats que ha d'atendre el projecte educatiu de la comunitat educativa. Això és sempre un plantejament comunitari, col·lectiu. Si l'adscripció als centres contempla un coneixement del seu projecte i un compromís envers aquest en el marc de tot l'equip docent, s'avança en una de les condicions fonamentals de la qualitat educativa. Cal revisar i actualitzar, doncs, els criteris d'assignació del professorat i procurar combinar una mínima estabilitat de les plantilles amb la mobilitat també necessària.

[inici](#)

6.- CULTURES INSTITUCIONALS / CULTURES PROFESSIONALS

1.1. Canvis socials i globals.

La conjuntura política i educativa dels darrers tres anys ens ha portat un conjunt de propostes d'innovació i de canvi, unes de més abast que d'altres, en relació a l'organització i el funcionament del sistema educatiu. De fet, ens hem vist traslladats, després d'uns darrers anys de molta mediocritat, a un escenari en el qual, de forma molt perceptible, s'està duent a terme i se'ns proposen canvis importants.

Aquestes iniciatives tenen la pretensió de canviar les tendències del panorama educatiu català predominants en els darrers quinze anys. Iniciatives que es consoliden de nou a partir dels resultats de les eleccions de l'1 de novembre i dels pactes electorals posteriors que aposten per una continuïtat en la política educativa del país.

Totes aquestes tendències noves, s'inscriuen en un context mundial de crisi de l'estat del benestar, tensions i crisi del concepte de servei públic (i específicament de l'escola com a servei públic) i del de ciutadania, amb una creixent importància de les relacions clientelars, amb grans dilemes entre les polítiques que potencien la descentralització i l'autonomia i, per altra banda, la desregulació del sistema...

A nivell general, el canvi de paper de la família i de la relació i l'equilibri entre les funcions d'aquesta i l'escola; els canvis en la societat de la informació, en els mitjans audiovisuals i de comunicació de masses, de les noves tecnologies, etc., són altres elements que condicionen el context.

Aquests són canvis generalitzats en tot el món occidental, en el qual s'està plantejant tant a l'educació com a la societat, la necessitat d'un canvi de paradigma que li porta a replantejar i reconstruir l'aparell ideològic sobre el qual es sustentava fins ara.

La descripció podria ser més detallada i ordenada. Però des de moltes instàncies s'ha descrit aquests canvis generals del context social i cultural.

Per veure l'abast de les polítiques educatives concretes que se'ns han proposat en els darrers tres anys al nostre país, potser és útil revisar la llista d'aquestes propostes, sobretot les de caràcter més general.

1.2. Les propostes de canvi i millora.

No hem d'oblidar que la situació a Catalunya ha estat marcada per la publicació i derogació de la LOCE i l'aprovació de la nova llei LOE. La política del govern nacionalista i d'esquerres ha portat a la signatura del Pacte Nacional per l'Educació, que crea un marc general d'entesa entre la majoria de les forces socials i polítiques a l'entorn dels temes que cal abordar en els propers anys.

No s'ha pogut abordar una proposta de Llei Catalana d'Educació, però si que, com dèiem, hi ha hagut un ampli ventall de propostes i iniciatives. Enumerem les principals.

- Introducció de la sisena hora a les escoles d'infantil i primària i la conseqüent contractació massiva de mestres.
- Creació de 30000 places d'escoles bressol i normativització que reforça el caràcter educatiu de l'etapa (promesa incomplida de l'anterior govern).
- Programes d'innovació educativa (amb recursos humans addicionals i recursos econòmics)
- Plans de formació (en molts casos continuïtat de l'anterior legislatura).
- Comencem bé. Programa de formació i acompanyament per facilitar la inserció dels nous interins a les escoles (que tenen en aquest moment una gran importància per al conjunt del sistema)
- Plans d'entorn. (llengua, cultura i cohesió social)
- Serveis educatius integrats (CRP, EAP, etc). Encara en un fase preliminar.
- Foment dels plans estratègics. Primeres mesures per afavorir nous models d'autonomia de centres lligats als Plans estratègics.
- Programa per a la reutilització, socialització i afavorir la gratuïtat dels llibres de text.
- Programa per solucionar problemes d'alguns instituts de secundària en crisi.
- A nivell municipal cal fer esment del treball dut a terme per alguns ajuntaments d'elaboració del Projecte Educatiu de Ciutat.
- La creació del Consorci d'Educació de Barcelona i altres organismes de descentralització administrativa de menor importància (oficines d'escolarització etc.)

Finalment també esmentem la política de creació i construcció de noves escoles públiques com a conseqüència de l'augment específic de la població escolar (efecte de l'allau immigratori i del repunt de la natalitat dels darrers cinc anys).

Davant d'aquest panorama tant ple de noves iniciatives, els centres educatius s'han vist abocats a donar resposta a una multiplicitat de imputs educatius pensats per a la transformació i millora de l'escola.

Una primera hipòtesi, que caldria matisar més, és la de que els centres han tingut dificultats en poder assimilar el conjunt d'iniciatives o una part d'elles. I els factors de resistència o de poca credibilitat i desconfiança vers les polítiques de l'administració s'han continuant reproduint.

1.3. Perspectives de canvi des dels centres educatius.

Centres i mestres refractaris al canvi.

Proposar tantes iniciatives de cop en dificulta sobretot la coordinació i el seguiment. Algunes iniciatives poden burocratitzar-se en el moment que es formulen en paràmetres rígids i homogenis. Uns dels aspectes que són discutibles són la proliferació de programes de formació lligats a tots els projectes i innovacions. Aquest fet pot donar la imatge no tant de formació sinó com d'impulsar activitats "instructives" per delimitar les experiències i fer-les homologables. Algunes d'aquestes propostes s'han iniciat en moments inadequats, la qual cosa no ha facilitat que els centres comptessin amb el temps necessari per entomar els canvis organitzatius i profunds que es proposaven.

Cal afegir les dificultats de l'administració que no ha descentralitzat la seva estructura, ni ha renovat tampoc a fons el cos d'inspecció que en molts casos no té una funció de suport a la innovació sinó que interpreta rígidament les propostes que es proposen a nivell central, fins i tot, té manca d'informació sobre aspectes concrets. Les dificultats per dur a terme polítiques més globals i descentralitzades és una conseqüència generalitzada d'aquest fet.

Totes les actuacions que es proposen tenen uns objectius semblants i, amb tota probabilitat, compartits en un alt percentatge per molts sectors de la comunitat educativa. El denominador comú de millora de la qualitat del sistema i de l'escola pública en particular, l'aprofundiment en els principis d'igualtat, equitat i cohesió social, o el reforçament del sistema públic d'educació única garantia de que el sistema millori la seva qualitat de forma global, constitueixen sens dubte elements compartits.

Aquesta coincidència es complementa de forma paral·lela, amb les dificultats i problemes que l'aplicació concreta de moltes d'aquestes mesures ha comportat. La lentitud amb que han arribat els recursos generals, les dificultats en relació als recursos humans, etc., dificulten la posada en marxa dels programes i, a la vegada, porten a qüestionar els principis amb els quals ha estat pensat la mateixa proposta.

En aquesta situació volem apuntar que els Moviments de Renovació Pedagògica hem mantingut una posició difícil d'acord, per una banda, als principis generals però, per l'altra, crítics respecte a l'aplicació concreta d'algunes mesures. No hem d'oblidar que, en alguns casos, la nostra participació ha estat el coixí de protestes i malestars que s'han evidenciat en sectors del professorat i dels centres i que hem intentat suplir la mala gestió o la poca operativitat de sectors importants de la pròpia administració que, en alguns casos, no han estat a l'altura de les circumstàncies (per exemple en l'aplicació de la sisena hora).

En aquest context descrit de forma resumida, continuem observant que, en els centres educatius, hi ha un conjunt d'elements que conformen una cultura conservadora i poc favorable al canvi i a la innovació. L'escola és una institució que necessita estar-se construint contínuament i, en aquest sentit, l'existència d'aquests elements que conformen i condicionen el seu funcionament no

afavoreix aquesta reconstrucció sinó que afavoreix el seu conservadurisme. Voldríem assenyalar algunes idees que es manifesten de forma àmplia:

- L'oposició a tot allò que vingui de l'administració, sigui bo o dolent
- La cultura de la queixa constant que comporta buscar sempre a fora les causes de tots els problemes de l'educació i delegar responsabilitats en els altres sectors
- El pensament de que les coses són com són, que hi ha una única solució i que no poden canviar-se tant fàcilment i que tot té un final previsible
- La idea de que només amb més recursos es solucionaran els problemes de l'educació...
- Una àmplia opinió que teoritza sobre el canvi de l'alumnat –cada vegada menys motivat, que s'esforça menys, etc.- i sobre el canvi de la família –que delega responsabilitats, que només defensa els seus fills, que situa a l'escola com a causa de molts dels seus problemes...

Aquests aspectes constitueixen i són elements d'una cultura pròpia dels centres educatius sustentada per sectors amplis de professorat, i que són factors que faciliten aquesta actitud refractària dels centres en relació a les mesures de canvi i de millora que es proposen.

Al nostre entendre els canvis estructurals i organitzatius que es proposen no acaben de donar els resultats que s'esperaria com a conseqüència de l'acord que hi ha amb els seus plantejaments inicials, no només perquè en la seva aplicació moltes vegades es tergiversen, esquematitzen o burocratitzen les propostes, sinó perquè les cultures existents en la pròpia institució escolar no faciliten el canvi sinó tot el contrari.

Fins i tot, en el cas extrem o més contradictori, poden arribar a assumir-se formalment alguns canvis, però no aconseguir que hi hagi una millora significativa de la resposta educativa. Això ho podem observar, per exemple, amb els nous recursos que arriben a l'escola. La institució escolar sembla un pou sense fons, en el qual una política d'estudiar la rendibilitat d'aquests recursos, més selectiva i a la carta quant a la seva aplicació i definició, no arriba a poder aplicar-se.

Al nostre entendre són aquests mateixos elements culturals i de funcionament quotidià, configurats a l'entorn d'un entramat de tòpics, maneres de fer i actuar, històries configurades pel costum i la cultura no escrita de cada centre, drets adquirits, concepcions poc professionalitzadores de la feina de mestre, dificultats administratives i generals... les que dificulten que elements més innovadors puguin ser una alternativa seriosa i eficaç a una manera d'entendre l'educació basada en una perspectiva clarament i profundament conservadora. No aprofundirem en l'origen d'aquesta cultura i de com s'ha anat assentant de forma bastant generalitzada, però està clar que tant les administracions com els propis col·lectius professionals i les seves organitzacions tenen molt a veure en la seva consolidació.

Existeixen experiències d'innovació i centres educatius que funcionen amb modalitats diferents, però segueixen aïllades en el conjunt del sistema i amb pocs canals d'extensió i difusió.

Per tots aquests motius creiem que potser l'èmfasi l'hem de posar en l'impulsa de noves cultures entre els professionals, en les institucions educatives i en la

pròpia administració, que siguin les que facilitin aquest canvi de funcionament i trenquin aquesta situació d'aïllament i refractarietat entre els diversos agents del sistema educatiu. És a dir que, potser, l'esforç caldria centrar-lo en canviar comportaments, actituds, voluntats... I que aquests canvis, pensats de forma profunda, haurien de portar a una nou equilibri entre els agents de la comunitat educativa i a una nova manera de plantejar-se el funcionament dels centres.

És evident que l'aspecte clau és el professorat, però que precisament són els canvis culturals institucionals (recolzats i promoguts institucionalment, des de l'administració, els centres educatius, les entitats, etc.) els que han de provocar els canvis culturals en tots els agents capaços de dur a terme els canvis i millores concrets en cada escola, en cada aula. És un triangle en el qual les interaccions funcionen des de cada un dels vèrtexs. I les actuacions han de tenir en compte totes les direccions. Només ens toca assenyalar, en tot cas, la responsabilitat específica de cadascun d'ells i quins poden ser els elements detonants d'aquest canvi.

1.4. Aspectes que caldria tenir en compte en el canvi cultural que proposem.

Sobre quins aspectes que conformen el sistema educatiu i el funcionament dels centres educatius, hem d'insistir per promoure aquest canvi?

Al nostre entendre el canvi cultural hauria d'arribar a tots els racons del sistema educatiu, hauria d'impregnar el funcionament i l'organització de la institució escolar, és a dir tots els elements claus en la millora i en el procés de construir una escola d'acord amb les necessitats actuals de la societat. En cadascun d'aquests aspectes hi ha un conjunt de valors, opinions, percepcions, maneres de fer i d'abordar... que cal anar modificant a curt i mig termini. Aquesta diferent percepció d'aquests aspectes constitueix la base sobre la qual s'han de proposar i assentar els canvis. De res val una operació de maquillatge del sistema. El sistema precisa canvis en profunditat i aquests canvis només poden venir si anem a cercar les causes últimes de les situacions que es donen i som valents alhora de proposar els canvis. De res ens valdrà que mantenim una posició de que "les coses són com són i és impossible canviar-les... les coses sempre han estat així...". O que encertem en la mesura proposada des d'un despatx si no hi ha comprensió ni assentiment en el procés de la seva aplicació.

Orientar les polítiques de l'administració, les actituds dels sindicats, dels MRP, actuacions dels col·lectius de mestres dels centres innovadors... ens ha de permetre estendre noves maneres de fer, pensar i actuar que és el que, en definitiva, ens ha de donar una perspectiva diferent de solució i millora dels aspectes educatius que creiem importants.

De l'anàlisi fragmentat que intentarem descriure seguidament no se'n pot dependre tampoc una idea que són necessaris canvis des d'una perspectiva aïllada. És imprescindible un acord global, i una actuació que, en cadascun dels aspectes tingui en compte el plantejament general i els efectes secundaris que cadascun dels engranatges provoca en els altres elements del sistema. Només des d'una perspectiva holística es poden abordar polítiques veritablement d'innovació.

Sense ànims de ser exhaustiu voldria assenyalar alguns aspectes que poden il·lustrar aquests elements que configuren aquestes cultures diferenciades.

	<i>Elements que configuren la cultura actual</i>	<i>Elements que configuren una cultura diferent</i>
El paper de l'escola.	Hi ha una percepció que la família ha delegat les seves funcions a l'escola.	Cal repensar les funcions educatives de la família i l'escola tenint en compte els límits difusos entre les funcions de cadascun dels agents.
Això toca o no?	Hi ha oposició des de sectors professionals a assumir determinades funcions des de l'escola.	
	L'escola ha de fer, fonamentalment, una funció instructiva.	
El projectes d'escola	Són documents tècnics amb molt poc valor. S'imposen els drets individuals.	Entendre els projectes elaborats a nivell d'escola i consensuats com elements constitucionals que obliguen a tots els seus membres.
La relació entre teoria i pràctica.	El món de la teoria està allunyat de la pràctica (el món acadèmic)	
	La pràctica no necessita cap teoria.	
	La teoria no necessita cap pràctica	
L'alumnat. Diversitat.	La diversitat és un problema.	La diversitat és una riquesa.
	L'escola o els grups escolars han de ser homogènia.	De la heterogeneïtat sorgeixen situacions d'aprenentatge molt riques.
	Trio escola perquè s'identifica amb el grup social, cultural, econòmic (i religiós). L'escola segueix sent un espai privilegiat que haig de triar segons la meua capacitat econòmica, cultura, creença...	El servei públic d'educació dona resposta a les demandes d'escolarització generalitzada i universal
	Amaguem la diversitat (amb grups exclosos, a l'escola pública, en escoles guetto, a l'aula d'educació especial) i eliminem el problema.	Treballem amb la diversitat potenciant l'inclusió de tothom. Treballem per l'èxit buscant la manera de potenciar cadascun dels alumnes.
Les famílies.	La família ha abdicat / delegat les seves funcions ...	La implicació de les famílies és un aspecte important per aconseguir la implicació de l'alumnat (famílies immigrants com a exemple).
	La família no ha d'immiscuir-se en el debat curricular i dels aprenentatges.	Els temes curriculars no estan limitats al professorat i les famílies hi poden participar. La diferència és com els treballem. Hi ha aspectes sobre els quals la seva intervenció pot ser més decisiva que d'altres.
La feina de mestre. Com ensenyem.	La funció del mestre és instructiva	
	Som funcionaris amb drets	Som funcionaris amb drets i deures.

La formació permanent	Model de formació diferent del model d'aprenentatge	Lligam entre model de formació i model d'aprenentatge
	Formació com actualització científica /tècnica	Formació com a reescriure el propi pensament i posar en qüestió el què pensem, el que sentim i com actuem.
	Formació com a recepta	
	Formador no implicat en el centre	Implicació del formador en el propi centre
	Formació allunyada de la pràctica	
Els equips directius.		
L'avaluació.	Només s'avaluen els alumnes. L'administració avalua els centres educatius.	Els processos d'avaluació han de tenir com a principal finalitat el que es vagi assolint una cultura de l'avaluació i l'autoavaluació.
	L'avaluació s'entén com un control o una comparació.	L'avaluació no és control sinó un instrument del currículum per a l'aprenentatge de tota la comunitat.
	L'avaluació és un referent puntual no significatiu.	L'avaluació ha de servir per entendre que cal assumir-la tota des d'un punt de vista d'un aspecte de funcionament intern.
		Els processos d'autoavaluació són imprescindibles
Els recursos.	Manca de recursos com a causa de tots els problemes.	Reutilització dels recursos.
	Recursos iguals per a tothom.	Recursos compensadors
	Recursos diferenciats segons el poder adquisitiu de les famílies o segons la seva implicació.	Recursos segons les necessitats de cada comunitat.
		Recursos per afavorir la innovació

1.5. Com contribuir a aquesta nova cultura.

En aquesta situació el paper dels MRP hauria de centrar-se tant en definir el model educatiu cap al qual cal tendir, com aprofundir en les propostes de com podem avançar en aquesta direcció. Massa sovint s'han desenvolupat idees en relació al model i hem descuidat el paper dels agents, institucions, entitats, inclosa l'administració, en la concreció del canvi i la millora del sistema educatiu. Hem basat la nostra anàlisi en el model, però no en la estratègia més adient.

Potser una de les apostes que cal fer de forma decidida en aquest moment és com avancem en la pràctica desenvolupant allò que teòricament hem anat definint. No es tracta tant de dir com volem que sigui l'escola sinó d'avançar en la seva realització.

Els valors de la nova cultura.

Identifiquem un model cultural a partir d'un conjunt de principis generals, d'uns comportaments, d'uns rituals, d'una concepció del món, d'uns valors i opinions que s'expressen... Aquests aspectes, arrelats profundament en el imaginari dels diversos sectors, constitueixen aspectes difícils de canviar i de modelar.

Els entramats de relacions que es produeixen, les idees i opinions esteses informalment, contribueixen a un funcionament que limita les seves possibilitats de canvi.

A nivell educatiu, la reproducció dels models que hem "viscut" (a la família, a l'escola, a la universitat...) plasmats en un conjunt de valors, actituds, normes de funcionament, comportaments, opinions... condicionen en gran part la nostra concepció actual amb la qual ens movem, pensem, actuem, interpretem la realitat... impregnada, en major o menor mesura, d'elements culturals de l'anterior model: models selectius, repressius, ideològicament marcats, en els que predominen els valors del currículum per sobre les necessitats de l'alumnat, en els que l'avaluació sempre és control i comparació, etc.

En l'extrem de la desprofessionalització –entesa com la incapacitat d'innovar i de reconstruir la pròpia experiència en funció de les necessitats que l'escola planteja- hi trobem la comoditat que es disfressa de professionalitat i els interessos més corporatius que passen a ser per boca de l'alumnat els requeriments als quals cal donar resposta organitzativa o pedagògica.

L'escola conserva valors, continguts, procediments, metodologies... I sobretot conserva elements que són valorats fora del temps i de l'espai: l'esforç; la memòria; l'adquisició de coneixements; la cultura; la submissió, etc.

Replantejar-se això passa, en primer lloc, per una voluntat de reconstruir els elements que configuren la particular visió del món, tant a nivell individual, com institucional o col·lectiu. En segon lloc, i de forma paral·lela, cal una actuació o un conjunt d'actuacions que plantegin una forma diferent de *valorar* els fets, els costums, els comportaments, les accions. Si *valorem (donem valor)* l'antiguitat com l'aspecte clau del professorat (relacionat amb augment de sou o possibilitat de trasllat amb aquesta antiguitat) estem afavorint una cultura en la qual l'única cosa que compta és estar durant molts anys en el mateix lloc.

La cultura d'una institució es manifesta en concret en:

- Les opinions expressades per la institució, els seus representants i els seus membres (concepció de l'educació, del paper del mestre, de la societat,, del futur, del progrés...)
- Els models organitzatius i l'estructura explícita i implícita que la fa funcionar.
- Les manifestacions pràctiques presents quotidianament.
- Les relacions entre els seus membres i amb les altres institucions (iguals, paral·leles o superiors...)

Per tant, cal un acord social per tal de valorar nous aspectes del funcionament i actuació educativa.

Què podem fer?

En primer lloc considerem un conjunt d'aspectes que creiem ens ha de servir com a marc general en les actuacions que proposem.

- Una visió global dels problemes i el tractament holístic de les solucions.
- La cura sobre els efectes secundaris que qualsevol mesura o proposta pot tenir.
- Un bon diagnosi al servei d'aquestes finalitats i no per justificar mesures que ja estan decidides prèviament.
- La clarificació i el consens sobre les veritables finalitats de les polítiques de canvi i millora.

Això comporta...

- Deixar de confiar en la capacitat que tenen els grans plantejaments legislatius i administratius de canviar l'escola i el seu context.
- La necessitat d'arribar a un pacte / consens ideològic i pràctic dels aspectes que tant des de l'administració com des de la resta de sectors de la comunitat educativa valorem i concretarem en tots i cadascun dels àmbits d'actuació i influència a l'educació.
- Defensar a idea que el sistema precisa de petits canvis, actuacions i propostes que, des d'una perspectiva de flexibilitat i autonomia, es plantegin millores claus, analitzant prèviament les conseqüències que pot tenir per als aspectes col·laterals del propi sistema (el que serien efectes secundaris).
- Plantejar que és la confiança mútua el que farà créixer el sistema educatiu, els professionals, els centres educatius, la pròpia administració...

Sobretot, tornar a defensar la idea que la renovació / innovació / millora de l'educació es produeix centre a centre i que, per tant, l'actuació de l'administració ha de basar-se no en dir allò que cal fer i com s'ha de fer, sinó en facilitar els mecanismes i recursos, per tal que els centres puguin desenvolupar projectes autònoms d'innovació. No es tracta de burocratitzar la innovació sinó de tenir una actitud d'escolta activa (empatia, compartir sentiments, compartir o incorporar continguts) respecte els centres i el professorat, recuperant la seva capacitat d'organitzar i propiciar la millora educativa. Això requereix un canvi copernicà en el seu funcionament actual.

Les actuacions de les administracions educatives, han estat marcades per un model de reforma, global o parcial, complementari a la introducció d'un conjunt de novetats en el currículum i en l'organització escolar (tecnologia, etc.).

Les reformes educatives com a propostes sistematitzades i organitzades de les administracions de l'estat per aconseguir canvis i millores en el sistema, major adaptabilitat del sistema educatiu a les necessitats de la societat i del sistema productiu, i resposta – en darrer terme- a algunes demandes / conquestes socials... es programen , dissenyen i executen partint de la hipòtesi de la immaduresa i la impossibilitat que el professorat i els centres educatius puguin assolir canvis i millores. També hi podem haver altres finalitats com

homogeneïtzar el funcionament de l'escola en relació a determinats valors, normes de funcionament o currículum.

Alguns aspectes de les polítiques d'innovació suposen una certa (més gran o més petita) desconfiança en la capacitat dels professionals.

L'orientació de la política de l'administració ha d'anar encaminada de forma prioritària a analitzar i assenyalar els aspectes que en els centres poden facilitar o produir una situació i un clima en el qual hi hagi una permeabilitat a les propostes que es facin. Una permeabilitat que no pot basar-se exclusivament amb una complicitat amb l'equip directiu, encara que aquesta complicitat sigui bàsica. Però no pot ser que es "compri" l'equip amb una formació, amb dedicació, augmentant els complements i es deixi de tenir en compte que ha de ser el conjunt de les escoles que assumeixin aquesta necessitat de millorar i canviar.

Algunes mesures com a propostes.

Mesures de sistema, generals.

- Canvis en la formació inicial, adaptant-les a models pedagògicament comprensius, interdisciplinars i de treball cooperatiu.
- Canvis en l'accés a la funció pública. Model d'oposicions.
- Canvis en la selectivitat
- Mesures de reforma de la funció pública (carrera docent)

Mesures que poden configurar tendències diferents.

- Reformes i canvis en l'administració
 - Simplificació administrativa
 - Descentralització i autonomia educativa dels centres efectiva.
 - Formació dels càrrecs
 - Avaluació de les funcions
 - Treballar globalment, interdepartaments i anticipadament.
- Canvis en el model de formació permanent
- Anàlisi dels programes d'innovació.
 - Els objectius estan delimitats?
 - Què es valora en cada programa / proposta / reforma?
 - Com afavoreix el canvi cultural?
 - Tenen la suficient flexibilitat per afavorir la innovació i l'autonomia dels centres

Mesures dirigides als centres

Es canvis en la cultura dels centres tenen un agent clau, que és el canvi en la cultura del professorat. Perquè hi hagi un canvi cultural, cal una tasca de formació / reflexió sobre el propi pensament que, partint de la pròpia experiència i la pròpia pràctica, sigui capaç de reconceptualitzar aquells elements de pensament / sentiment / acció que configuren la manera de pensar sentir i actuar dels propis mestres.

Això només es pot fer a partir d'una reflexió sobre la pròpia pràctica, feta de forma individual i col·lectiva.

- Mesures de política educativa concreta.

Cal fer un esforç per dissenyar mesures i programes en els quals s'afavoreixi el canvi de paradigma i la millora general. Concrecions que tinguin en compte objectius diferenciats (avaluació no, nova cultura de l'avaluació.) A que porten les proves de competències bàsiques (si no canviem la cultura dels centres i aquests tenen potència suficient?)

Els Moviments de Renovació Pedagògica.

També els Moviments de Renovació Pedagògica han de fer un canvi profund en el seu funcionament i orientació. Cal abordar una situació en la qual sembla que no hàgim sabut redefinir el nostre paper des de la pèrdua de la iniciativa en la formació permanent i des del moment en que la xarxa de la renovació pedagògica, difusa, dispersa, molt més àmplia que fa vint anys., s'ha estès per tot el sistema educatiu i per totes les modalitats educatives.

Les comunitats crítiques del professorat en tant que elements claus per tal que un sistema educatiu es plantegi constantment la seva renovació i millora tenen en aquests moments dos sentits fonamentals.

El primer en tant que generen xarxes d'intercanvi de coneixement crític a tots els nivells i sense seguir cap mecanismes ni opció preestablerta. El segon, en tant que aquests col·lectius posen en pràctica els elements que de forma teòrica s'estan elaborant.

Només en tant que aquestes dues funcions es generen i complementen podem parlar de vitalitat dels Moviments de Renovació Pedagògica. Si una d'elles o les dues fallen, els Moviments, en tant que estructures organitzatives –que de forma autònoma organitzen escoles d'estiu, setmanes de l'ensenyament, o altres activitats de formació- esdevenen entitats que fan activitats pura i simplement, deixant de tenir repercussió els seus pronunciaments i deixant de generar coneixement nou.

Cal una tasca organitzativa per facilitar aquesta funció pràctica. I la tasca organitzativa ha de venir de la mà de la Federació de MRP i dels propis MRP en tant que situen, elaboren i faciliten contextos en els quals es poden desenvolupar les seves funcions genuïnes. No engrescarem a sectors del professorat sinó som capaços de crear àmbits en la pràctica, en cadascuna de les institucions educatives en les quals treballem en els quals sigui possible el canvi i la innovació; no facilitarem aquesta feina sinó potenciem aquestes xarxes d'intercanvi de coneixement.

Sense voler estendre més aquesta hipòtesi només assenyalar que algunes experiències que funcionen en aquests moments van en aquesta direcció.

[inici](#)

versió 27 d'abril de 2007