



19

**La LEC i la comunitat educativa.
Formació, aprenentatge i bones
pràctiques possibles**

Jornada de Granollers, 24 d'abril de 2010



© Generalitat de Catalunya
Consell Escolar de Catalunya

Edició: Servei de Comunicació i Publicacions
Disseny gràfic: Palli. Disseny i Comunicació
1a edició: desembre de 2010

Índex

- Acte inaugural de la Jornada**
- 5** Paraules de benvinguda de Josep Mayoral, alcalde de Granollers
 - 6** Salutació de Carme García, presidenta delegada de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona
 - 8** Presentació de la Jornada a càrrec de Pere Darder, president del Consell Escolar de Catalunya
 - 9** Parlament d'Ernest Maragall, conseller d'Educació
- Conferència general**
- 13** Conferència a càrrec del senyor Francesc Colomé, secretari de Polítiques Educatives del Departament d'Educació
- Taula 1. «Comunitat educativa i comunitat escolar»**
- 17** Document de referència elaborat per Isabel Darder, del Departament d'Educació
 - 19** Propostes de la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya
 - 23** Presentació de l'experiència de l'Escola Folch i Torres, d'Esplugues de Llobregat
 - 24** Síntesi del debat de la taula rodona
- Taula 2. «Drets i deures dels alumnes, el professorat i la família»**
- 26** Document de referència elaborat per Francesc Vidal, del Departament d'Educació
 - 30** Propostes de la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya
 - 33** Presentació de l'experiència de l'Institut Montilivi, de Girona
 - 34** Síntesi del debat de la taula rodona

- Taula 3. «Centre educatiu i autonomia»**
- 36** Document de referència elaborat per Jaume Graells, del Departament d'Educació
 - 43** Propostes de la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya
 - 46** Presentació de l'experiència de l'Institut Manuel Sales i Ferré, d'Ulldecona
 - 50** Síntesi del debat de la taula rodona

- Taula 4. «Centre educatiu i avaluació»**
- 53** Document de referència elaborat per Eugeni Garcia, del Departament d'Educació
 - 56** Propostes de la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya
 - 58** Presentació de l'experiència de l'Institut Thos i Codina, de Mataró
 - 59** Síntesi del debat de la taula rodona

Acte inaugural de la Jornada

Paraules de benvinguda de Josep Mayoral, alcalde de Granollers

Molt bon dia a tots i a totes. Us hem preparat un fantàstic dia de primavera en aquesta ciutat que us acull d'una manera entusiasta.

Em toca donar-vos la benvinguda a Granollers i em toca també —suposo que m'ho permetran el conseller i el president del Consell Escolar de Catalunya— fer una breu reflexió sobre què entenem a Granollers com a ciutat educadora. Suposo, conseller, que sabíeu que parlaria d'aquest tema.

En tot cas, deixeu-me explicar el compromís d'aquesta ciutat amb l'educació. És un compromís històric, de dècades. Aquesta ciutat als anys 20 va construir ja l'Escola Municipal del Treball. Eren els moments en què la gent estava preocupada per la formació dels treballadors i des del municipi es va generar aquesta iniciativa. L'EMT és avui un institut de secundària en el qual també es fa, i bé, formació professional.

Als anys 30 aquesta ciutat va generar l'Escola Municipal de Música. D'això en fa ja un temps. Ara està aquí, a tocar del Teatre Auditori, i la utilitzareu avui. És un conservatori.

Als anys 40 aquesta ciutat, preocupada per l'educació primària, va generar una escola municipal de primària.

Als anys 70, quan encara no havíem recuperat la democràcia local, aquesta ciutat va generar ja, per l'impuls de les associacions de veïns, escoles bressol municipals.

Aquesta ciutat preocupada per la educació, també durant els anys 70, va generar, des de la seva societat civil, una cooperativa de pares i mestres que va ser capdavantera en el treball del CEPEPC. Recordareu —jo ho recordo amb emoció— una concentració que es va fer en aquesta ciutat l'any 79, que va ser el moment clau per tal que el CEPEPC avancés cap a aquesta alternativa d'escola pública catalana i en fos realment un dels actors fonamentals. Però aquesta ciutat també ha construït un projecte educatiu, sumant, parlant amb tothom. Aquesta ciutat ha estat capaç d'aprovar i de presentar en aquest mateix auditori un projecte educatiu de ciutat que també es va viure amb emoció, que és viu amb emoció, a Granollers. Aquesta ciutat també ha volgut ser actora de la xarxa estatal de ciutats educadores, i vam tenir l'honor de coordinar-la durant dos anys. Vam organitzar, també en aquesta sala, l'any passat, la trobada de ciutats educadores. Aquesta és la nostra vocació: el com-

promís amb l'educació, construir un projecte educatiu i fer de la ciutat un instrument essencial vinculat, bolcat, amb l'educació; una ciutat educadora, una ciutat que té sentit a partir de l'educació.

I hem après coses en aquest període. M'agradaria, per no allargar-me excessivament, posar deu titulars al que hem après treballant per a l'educació i des de l'educació, i gestionant la ciutat pensant en l'educació.

Mireu, com a ciutat educadora hem après que, per educar, l'escola no és suficient. L'educació va més enllà de l'escola. Però també hem après que sense l'escola no hi ha educació, i per això la ciutat, Granollers, treballa per tenir una bona oferta escolar, de qualitat, ben dotada, amb projectes específics per a cada centre i centres que treballen en xarxa. Pretenem aprofundir en els factors d'èxit escolar i abordar els factors de fracàs escolar.

Com a ciutat educadora tenim passió per les nostres escoles, però sobretot per un tipus d'escola determinada. Les escoles que no es tanquen en elles mateixes, les que obren les seves portes de bat a bat, les que són sensibles a la llum i als estímuls de la societat, les que comparteixen places i carrers, les que viuen i vibren amb la ciutat

Com a ciutat educadora sabem que els ajuntaments han de ser Administració educativa i volem ser-ne. Ho érem abans que la LEC ens ho reconegués i ara, conseller, ho som encara amb més motiu. Històricament els ajuntaments ens hem implicat, ens hem compromès, i nosaltres demanem a l'Administració educativa respecte i confiança. Són les claus de la coresponsabilitat. I efectivament estem desplegant estratègies de coresponsabilitat: taules de planificació, oficines mixtes, plans d'entorn, zones educatives...

Jo us trasllado una convicció. Aquest no és un debat només sobre competències, no és només un debat administratiu. És alguna cosa més. El paper dels ajuntaments en l'educació i el paper dels ajuntaments com a Administració educativa és, per a mi, un debat central sobre el model de societat.

Hem après, també, que la proximitat és el factor essencial per a una ciutat educadora. Hem après que les millors decisions s'adopten, no al despatx de l'alcalde, no al despatx del conseller, sinó a les places i als carrers parlant amb la gent. Compartint problemes, visions, neguits,

ambicions amb els ciutadans i les ciutadanes. Mirant els ulls de la gent. Compartint espai i temps. Buscant solucions concretes a problemes concrets.

Les ciutats educadores hem après que l'escola és un recurs, però que l'espai per a l'educació és la ciutat. Tota la ciutat. Cada plaça, cada carrer, cada conversa, cada equipament, cada instal·lació esportiva, cada passeig.

Les ciutats educadores sabem que el protagonisme és de la gent. I des de l'Administració local, des dels ajuntaments, ens toca acompanyar els impulsos positius que sorgeixen de l'ànima de la ciutat, ajudant a potenciar les energies de la pròpia ciutat, acompanyant les potencialitats de la ciutat, de la gent de la ciutat.

Les ciutats educadores hem après que el diàleg és l'estratègia. Les ciutats educadores hem de saber escoltar, hem de saber parlar, hem de saber comunicar-nos. Les ciutats educadores hem de fer de la paraula la nostra principal mercaderia.

La ciutat educadora fa de la participació l'instrument essencial de la creació de futur. Les places, els parcs, les escoles, els centres cívics, són millors si els fem en aquest procés educatiu que és el diàleg. Si els fem junts amb la gent, són millors. Millors que els que faci qualsevol arquitecte.

La ciutat educadora busca sempre nous espais de participació també en el seu món educatiu. Per això a Granollers creiem molt en el nostre consell escolar municipal i creiem molt en el nostre projecte educatiu de ciutat. Hem

desplegat estratègies com la xarxa d'infància o com el consell dels infants.

La ciutat educadora sap que no ha de viure aïllada en ella mateixa, sinó que ha de desplegar estratègies en xarxa i ha de viure conjuntament amb altres ciutats, compartint inquietuds, objectius i experiències per anar més lluny, per avançar.

La ciutat educadora sap que l'educació és el factor fonamental per a la transformació de la societat; que l'educació és l'element essencial per construir una societat més justa, més solidària, més lliure, més cohesionada, més feliç.

La ciutat educadora ens ha de permetre que hi creixin homes i dones que siguin arquitectes del seu propi futur. Ciutadans i ciutadanes lliures, responsables, que construeixin ciutat, que construeixin societat.

Per això, perquè som ciutat educadora, estem encantats de tenir-vos avui aquí. De ser el marc d'aquesta reflexió que ha de seguir construint l'educació a Catalunya. I per això, com a ciutat educadora també us diem que als impulsos de l'Administració les ciutats han d'avançar.

Les ciutats educadores són aquelles que, entre esperar i avançar, sempre trien avançar. Us asseguro que aquesta ciutat té la gent, l'empenta i les idees per avançar. I ho farem des de la coresponsabilitat. I des d'una convicció: que el pas de la universalitat del sistema educatiu a la qualitat, passa necessàriament per la proximitat. Amb aquest desig m'agradaria que passéssiu una bona jornada a Granollers. Moltes gràcies.

Salutació de Carme García, presidenta delegada de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona

Benvolgut conseller, benvolgut alcalde de Granollers, benvolgut president del Consell Escolar de Catalunya, benvolguts regidors i regidores, membres del Consell Escolar de Catalunya i d'altres consells escolars territorials, representants del Departament d'Educació, representants d'altres entitats, institucions i sectors de la comunitat educativa, amigues i amics tots, participants en aquesta Jornada de reflexió que anualment organitza el Consell Escolar de Catalunya.

Moltes gràcies per la vostra presència, aquí a Granollers, l'endemà d'un dia tan assenyalat com Sant Jordi, en el primer curs d'aplicació de la nostra Llei d'educació.

Deixeu-me començar agraint al president del Consell Escolar de Catalunya la seva invitació a l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona per assistir a aquesta Jornada. Crec que representa un reconeixement a la institució que represento i, més enllà, un reconeixement merescut del paper dels governs locals en l'educació, el paper dels municipis en tots els aspectes que avui debatreu al llarg de tot el matí.

I dic que aquest reconeixement és merescut perquè el món local ha mantingut sempre una actitud basada en un principi que, arran de l'aprovació del Pacte Nacional per a l'Educació a la primavera de 2005, ja forma part del

nostre llenguatge habitual i de la manera com concebem l'educació i, més enllà, molts altres àmbits de la vida social i política: la coresponsabilitat.

Jo entenc la coresponsabilitat com una actitud i com una voluntat. Una actitud de sentir com a propi el que passa en el món escolar i educatiu del teu municipi. I, en conseqüència, una voluntat d'implicar-se a fons, amb recursos i de manera ben planificada, en la diagnosi i la millora de la realitat educativa de cada poble i ciutat.

Coresponsabilitat vol dir també, si fem cas al prefix que forma la primera síl·laba, responsabilitat compartida. Amb qui?

Des del món local, des de la Diputació, parlem sovint de coresponsabilitat institucional i de coresponsabilitat ciutadana. Tots estem convençuts de la importància que totes les institucions anem a una, treballem conjuntament i lleialment en la política educativa, Crec que estem avançant bé en aquest sentit, i avui tindrem ocasió de veure-ho.

Però allò que crec que visualitza amb claredat una idea més cívica i compartida de coresponsabilitat és el que coneixem amb el nom de projectes educatius de poble o de ciutat. Més enllà de competències atribuïdes jurídicament a una administració o altra, els PEC reflecteixen i donen forma i continuïtat a una convicció que vostès segurament comparteixen i entendran ràpidament: sentir l'educació com a pròpia i voler-s'hi implicar, com deia abans, no és un tema que incumbeixi només als professionals de l'educació, sinó que és un dret de ciutadania que ens afecta a totes i a tots.

I em plau de referir-me als projectes educatius de ciutat aquí, a Granollers, una ciutat en què el compromís de l'alcalde, la regidora d'Educació, el govern municipal i la ciutadania estan impulsant un PEC que és referent per a molts municipis, que és referent per a qualsevol persona o entitat que vol saber, de primera mà, què pot aportar la comunitat local a la millora de l'educació.

La trobada d'avui se centra, justament, en el paper de la comunitat educativa en el desenvolupament de la LEC. Deixeu-me que, des de la meua perspectiva de presidenta de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, destaquï molt breument tres idees centrals que a mi em suggereix una lectura en clau local de la Llei d'educació.

Primera: la Llei d'educació reconeix com cap altra fins ara el paper que el territori i el món local poden tenir en l'educació. En aquest sentit, la creació de les zones educatives és un factor de gran importància.

Segona: la Llei d'educació amplia les competències locals fins ara existents i en crea de noves. En aquest sentit, cal destacar el paper que la llei atribueix als municipis en el primer cicle d'educació infantil, etapa en la qual ja s'ha generat la percepció social que és de competència municipal. Però també en altres àmbits, sobretot relacionats amb la transició al treball, els ensenyaments artístics o la formació de persones adultes.

Tercera idea central: la Llei d'educació posa un accent especial en les polítiques locals de proximitat. La nostra llei posa èmfasi en tres aspectes que lliguen directament amb el contingut de la jornada d'avui, en una perspectiva de participació de la comunitat en educació: el treball amb les famílies, l'educació més enllà dels espais i els horaris lectius i la coordinació dels serveis socials i educatius dels ajuntaments. Crec que això és molt positiu.

La Diputació de Barcelona mantindrà, com no podria ser d'altra manera, el seu compromís de coresponsabilitat amb el Departament d'Educació de la Generalitat, i, sobretot, en el treball conjunt amb els ajuntaments per afavorir aquesta perspectiva ciutadana i comunitària de l'educació, arrelada en criteris de participació i amb un sòlid lideratge dels governs locals. No faltarà, en aquest sentit, el nostre suport als ajuntaments que vulguin desenvolupar projectes educatius de poble o ciutat, millorar el funcionament dels seus consells escolars municipals o tirar endavant projectes de foment de la participació de les entitats i la ciutadania en la millora de l'educació. És la nostra raó de ser, la nostra voluntat i el nostre compromís.

Per part meua, res més. Vull agrair novament la participació de totes les persones i entitats que faran possible que aquesta Jornada de reflexió sigui tot un èxit, i també vull felicitar el Consell Escolar de Catalunya per la seva tasca tan important i tan infatigable. Una feina que, recollint i fent-se ressò de les perspectives plurals i diverses que hi són representades, trobarà el seu reflex, sens dubte, en una educació millor per als ciutadans i ciutadanes dels nostres municipis, del nostre país.

Moltes gràcies i molt bona feina.

Presentació de la Jornada a càrrec de Pere Darder, president del Consell Escolar de Catalunya

El Consell Escolar de Catalunya va dedicar tot un curs a l'elaboració del dictamen preceptiu sobre la Llei d'educació de Catalunya. Un cop aprovada pel Parlament, va semblar coherent que la Jornada de reflexió se centrés en aprofundir diversos aspectes de la LEC.

El títol de la Jornada, *La LEC i la comunitat educativa. Formació, aprenentatge i bones pràctiques possibles*, proposa els termes del debat.

Es tracta d'aprofundir concretament sobre la manera d'actuar per impulsar la formació i l'aprenentatge dels infants i els joves a través de bones pràctiques, les adients en cada cas, per implementar la llei en l'activitat de cada centre educatiu.

S'han constituït quatre taules que s'han preparat prèviament segons el mateix esquema:

- El document de referència elaborat per un representant del Departament.
- El document del CEC, que és fruit del treball de la subcomissió de preparació de la Jornada, i que és el punt de partida de la sessió de reflexió dels participants a la Jornada d'avui.
- La presentació de l'experiència d'un centre educatiu que pot servir d'exemple del tema de cada taula i suggerir bones pràctiques, que és l'enfocament que es dona a la Jornada.

Les taules de debat plantegen el objectius següents:

- Taula 1: "Comunitat educativa i comunitat escolar". Es tracta, preferentment, de la funció de la comunitat, la millora de la convivència i l'orientació cap a la inclusió, tant a l'escola com al lleure.
- Taula 2: "Drets i deures dels alumnes, el professorat i la família", com a elements bàsics del procés educa-

tiu. L'organització i les activitats del centre per afavorir la participació dels tres grups en la vida i la millora de les relacions, la convivència i l'èxit escolar.

- Taula 3: "Centre educatiu i autonomia". S'analitza com, a partir d'un projecte educatiu ambiciós, estimulants i compartit, s'avança i es prenen mesures per millorar l'autonomia global del centre.
- Taula 4: "Centre educatiu i avaluació". Com cal viure l'avaluació perquè la sentim una eina útil per a la realització dels objectius i de la millora continuada.

El treball de reflexió a cada taula va precedit de la conferència de presentació global de la Llei per part del senyor Francesc Colomé.

Francesc Colomé és llicenciat en Ciències, secció de Químiques. Ha estat catedràtic de secundària i inspector d'Educació, com també cap d'estudis i director de diversos centres de secundària.

Va ser director de l'Alta Inspecció de l'Estat i director general de Formació Professional al Ministeri d'Educació.

També va ser coordinador de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona.

L'any 2003 va assumir la Direcció de Planificació Educativa del Departament d'Educació i a partir del 2006 és el secretari de Polítiques Educatives d'aquest departament.

Ha intervingut activament en l'elaboració de la LEC i en les negociacions amb els diferents col·lectius.

Acabo aquesta presentació desitjant-vos a tots una Jornada profitosa, tant personalment com col·lectivament.

Parlament d'Ernest Maragall, conseller d'Educació

Em trobo una vegada més amb tots vostès. He assistit a totes les Jornades de reflexió del Consell Escolar des que sóc conseller.

L'any passat, a la darrera Jornada de reflexió del Consell Escolar, estàvem en ple debat de la Llei d'educació, i el debat al voltant de la Llei ho centrava tot. Enguany apareix en escena una realitat, la del seu desplegament. És una realitat potser menys agraïda, com a mínim mediàticament, però molt més interessant des del punt de vista educatiu. Aquest desplegament ha d'expressar tota la nostra potència per construir, modelar i consolidar el model educatiu propi de Catalunya.

Avui parlarem de l'educació en el seu conjunt, d'allò que la societat espera d'aquesta llei en concret i de l'educació en general i, en definitiva, del que l'educació ha d'oferir a la societat. Ara toca passar altre cop del dibuix pla de la norma a la realitat en tres dimensions. De la norma, a la decisió; de la hipòtesi, a la rectificació; de l'anàlisi, a la realitat. Però quina creiem que ha de ser la nova realitat?

Em permetran que utilitzi ara paraules d'en Francesc Colomé. Ell sempre diu que hem de fer un canvi cultural: hem de parlar menys de processos i més de resultats.

El més important de la Llei és, en realitat, el seu esperit. I el seu esperit és canviar la cultura actual, d'una societat canviant, que es resisteix a canviar. Aquest esperit persegueix:

- a) Que la gent, quan pensi en l'escola, pensi en una institució que va marcar la seva vida en positiu.
- b) Que la gent pensi en la figura del mestre com una referència vital en la seva biografia personal.
- c) I, *last but not least*, relligar escola i societat, societat i escola, a través d'una major implicació en l'educació de les famílies i de la societat civil.

En definitiva, però, l'únic objectiu que ens val a tots i a totes és la millora dels resultats educatius i assolir-la en condicions d'equitat. És a dir, que tothom ha de poder donar el millor de si mateix, independentment de la seva procedència, independentment d'on estudiï. És l'únic objectiu realment mesurable.

Podem tenir ciutadans lliures i responsables. I per tant, necessitem que estiguin ben formats des del punt de vista acadèmic. Si no tenen un domini real de la lectura, l'escriptura, les matemàtiques i els mínims coneixements culturals i científics, i si el percentatge de graduats, no tan sols a l'ESO, sinó també en ensenyaments postobligatoris,

no és molt més elevat, diguem-nos-ho clarament: haurem fracassat.

Dit això, vull explicar-los també com m'imagino el paper i la responsabilitat de cadascun dels actors de la comunitat educativa en particular, i de la societat en general, sobre els quals precisament també parlaran avui durant la Jornada.

En primer lloc, el centre educatiu. El centre educatiu és, com el seu nom indica, el centre de l'educació: el centre és el centre. Quin és el canvi de cultura que perseguim en els centres educatius? Ara tenim "centres mirall" i volem "centres focus". M'explicaré. Tenim "centres mirall" perquè les escoles i instituts reflecteixen la societat que els envolta. Reben qualsevol influència, positiva i/o negativa, de la societat a la qual serveixen. Però, volem "centres focus" perquè il·luminin en comptes de reflectir. Volem centres que influeixin en la societat, que hi impulsin canvis, que participin, que liderin... L'educació ha de poder construir i modelar, no només rebre i projectar. Que l'educació no s'hagi de resignar a ser mirall de la societat per no ser capaç de convertir-se en focus. El centre educatiu ha de poder interpel·lar, influir i il·luminar.

Com ho farem? Donant capacitat de decisió als centres (autonomia) que tindran una direcció per guiar aquestes decisions i hauran de donar comptes d'aquestes mateixes decisions a través de l'avaluació. Tres eixos per als nous centres educatius: autonomia, direcció i avaluació.

Un centre que ha d'haver generat un sentiment de pertinença en cada un dels seus membres, per la singularitat del seu projecte educatiu. Sobretot del seu alumnat, que en seran els seus millors ambaixadors davant la societat. Com a ciutadans, hem de poder afegir amb orgull en el nostre currículum el fet d'haver estudiat en una determinada escola o institut.

Per a tot això, cal tenir en compte qüestions que podrien impedir-ne l'èxit. No hi ha centre educatiu que pugui assumir això sense un projecte educatiu clar, prefixat, estratègic i modificable a mesura que canvia la realitat social que atén. I no hi ha projecte educatiu que pugui assumir tots aquests reptes sense estabilitat. L'Administració garantirà projecte i garantirà estabilitat.

En segon lloc, mestres i professorat. L'ofici de mestre és un dels nous oficis artesanals. I dic artesanal perquè és un gestor d'emocions, un guia d'accés al coneixement i una referència d'adult responsable. Richard Sennet diu en el llibre *L'artesà* que "La competència i el compromís —l'ètica de l'artesà— semblen ser la font més sòlida de l'autorespecte".

A Catalunya hem mort d'èxit. Ens ho hem de dir. Hem incrementat el nombre de docents amb les mesures del Pacte Nacional per a l'Educació com l'establiment de la sisena hora, la reducció de dues hores de la jornada lectiva a l'educació primària, l'augment de professorat en centres de secundària que atenen una especial complexitat... Hem contractat 20.000 docents més en els últims sis anys. I ho hem hagut de fer com a conseqüència de les mesures adoptades i, naturalment, per l'espectacular increment d'alumnat: 200.000 alumnes en vuit anys.

Però no hem fet els deures que acompanyaven aquestes mesures. No hem canviat, per exemple, la formació inicial ni tampoc la permanent, mentre la realitat de les aules sí que canviava. Segons l'informe internacional Mackinsey, el factor clau d'un sistema educatiu és la qualitat dels seus docents en la seva primera formació. Jo hi estic d'acord. Si un mestre o una mestra o un professor o una professora té qualitat pedagògica, tenim molt de guanyat.

Avui, precisament, potser sí que podem dir que alguna cosa canvia... El màster de professorat de secundària ha costat, però avui és una realitat.

La societat i l'escola necessiten professionals de l'educació formats en una societat canviant, líquida en paraules del sociòleg Zygmunt Bauman.¹

El país necessita mestres amb vocació clara i explícita. Ser mestre no és una feina qualsevol. Té una altíssima responsabilitat. Sí, ho dic en veu alta. No és, naturalment, per dirigir-me exclusivament al sector professional; ho dic per dirigir-me al país en conjunt. O recuperem el respecte pels docents, o no tindrem solució per a l'educació.

Tenim la figura d'un mestre amb unes de les millors condicions laborals que es poden tenir en la societat de la crisi, però en canvi la seva autoritat està en dubte.

Torno a Sennet: competència i compromís, la font més sòlida de l'autorespecte.

1. Zygmunt Bauman ha esdevingut un dels pensadors contemporanis més interessants, dedicat a analitzar les transformacions que la globalització imposa a la vida quotidiana actual. Amb un discurs lúcid i agosarat, reflexiona sobre com la dissolució del vell model industrial, basat en una societat disciplinària, no ha aportat millores significatives. Les antigues estructures, basades en la rigidesa de les jerarquies, en la cadena de muntatge homogeneïtzadora, amb l'esfera pública-privada clarament delimitada i una estricta solidesa institucional, ha deixat pas a la societat de consum en un capitalisme de ficció, on res no queda al marge de la lògica del mercat, col·loquant fins als sentiments més íntims.

Crec que cada professional ha d'exercir l'autoritat que li atorga la confiança que li dona la societat. Però l'autoritat no es dona; es guanya. Per molt que vingui algú a invés-te, el respecte només el guanyaran les teves accions.

El problema arriba quan confonem servei públic amb funció pública. I quan resulta que el debat educatiu gira al voltant de conceptes com: plaça en propietat, comissió de serveis, funcionari interí amb estabilitat, substituït, concurs de trasllats, i un llarg etcètera. I, en canvi, no parlem d'una carrera professional basada en el compromís i l'actitud. Vells conceptes, nous continguts. Nous continguts que voldrem expressar en el futur cos públic docent català.

Arribem al capítol al qual represento i que conté per a mi una màxima ineludible: més criteri i menys norma. El paper de l'Administració passa per facilitar la possibilitat d'assolir l'excel·lència en els centres educatius. I això també representa un canvi important per a l'educació. Volem canviar un sistema en què l'Administració ho regula tot, fins a l'últim detall de la vida diària dels centres, els ofega a cop d'aplicatiu informàtic perquè diguin fins a l'últim desdoblament que fan. Controlem els processos i, en canvi, estem molt lluny de saber els resultats. L'Administració, doncs, ha de passar a fer tot el contrari del que fa ara: deixar treballar, acompanyar i donar recursos, i avaluar, no els processos, sinó els resultats en termes d'èxit i de cohesió. L'Administració ha de passar de manar a servir. Servim els centres, servim l'educació, servim els objectius, servim els alumnes. No servim els interessos personals. Servim els interessos generals del país.

Això significa que necessitem una Administració més petita, la qual cosa representa més risc. Perquè acceptem el risc de la diferència, el risc de la llibertat, el risc, com deia abans, del criteri.

Hem pensat durant molts anys que processos iguals donen resultats iguals. La realitat de la diferència és una altra. Si l'acceptem, podem treballar per millorar. Si no l'acceptem, no podem millorar res.

L'Administració ha de planificar, regular, subministrar i avaluar. I ho ha de fer per facilitar des de la proximitat i gestionar la diversitat, no des de la presumpta igualtat.

No és fàcil aquest canvi de cultura de l'Administració que la Llei d'educació posa damunt la taula. Són molts anys controlant processos. Són precisament els anys en què el professorat ha tendit a consolidar la desconfiança vers els despatxos.

I arribem al capítol de les famílies.

Mirin, ja sé que no és massa corrent que jo em posi a explicar anècdotes, però els en vull explicar una que, més

enllà del tòpic, segurament a més d'un li ha passat o vostès ho han sentit a dir. Un noi arriba a casa a dia d'avui i diu: tal mestre m'ha castigat. I la resposta de la família és: anem al mestre a demanar-li explicacions. Fa vint, trenta o quaranta anys, un noi arribava a casa i deia: tal mestre m'ha castigat. I la resposta del pare era: tu què has fet? Si el que havia fet mereixia el càstig del mestre, segurament el noi s'enduia també un càstig afegit del pare o la mare. És un tòpic pintat amb brotxa, i en cap cas es tracta de nostàlgia per allò perdut. Els vells conceptes, com deia abans, han d'omplir-se de nous continguts.

Un dels pilars bàsics de l'estat del benestar, conjuntament amb les pensions, la salut i l'aparició d'una oferta encara insuficient per atendre la dependència, és l'educació. En el cas de l'educació ens passa un fenomen molt curiós: parlem sempre de la participació col·lectiva i mai de la individual. Quan algú té un problema de salut, va directament al seu metge per parlar-ne en persona. Se'n preocupa. Quan algú té alguna incidència relativa a l'educació dels seus fills o filles, està molt clar que si no se'n preocupa directament, la incidència es transformarà en problema.

A Catalunya hem construït un sistema educatiu potentíssim. Escolaritzem més d'1.200.000 alumnes. L'aparició d'aquesta oferta ha consolidat la imatge que l'educació és un dret —que ho és, naturalment—, però no un deure. I això ha generat dues imatges:

- a) L'escola-guarderia-pàrquing, perquè predomina entre la societat la concepció assistencial de l'educació. El centre educatiu es veu com a guarderia on uns senyors i senyores ens guarden les criatures fins als 16 anys, perquè així ho diuen les lleis.
- b) L'escola-taller mecànic: on portem les criatures perquè ens les arreglin. I que ho facin bé, és clar, que per alguna cosa són professionals.

El deure d'estudiar, el deure d'educar, el deure de saber sembla una altra cosa. Els pares i mares han dimitit de l'educació dels seus fills i filles i han traspassat la responsabilitat a mestres i professors, alhora que deixen de transmetre que aquells a qui en fan responsables han de ser respectats. Als pares i mares els pertoca també traslladar la figura del mestre com a autoritat, i la comprensió d'una jerarquia dins de l'escola. La mateixa que anys més tard els nois i noies es trobaran en el món real. Acostumo sempre a citar la síndrome de Penèlope: allò que l'escola construeix de 9 a 5, ho deconstrueix la societat de 5 a 9. Els valors que l'escola ensenya són precisament els contraris que la societat ensenya.

Al sistema li falta una major participació dels pares en els projectes educatius. La participació de les famílies en les eleccions als consells escolars és absolutament insuficient (amb prou feines arriba al 3% a l'ensenyament secundari). O en l'organització de les activitats extraes-

colars o de les escoles obertes el juny i el setembre. Com és possible que només s'esgotin el 20% de les subvencions que l'Administració ofereix perquè les AMPA organitzin les activitats dels seus fills a les escoles? Sé que posar aquest assumpte damunt de la taula col·loca moltes famílies en situacions incòmodes perquè tenim la societat que tenim i els horaris laborals que tenim. De seguida parlaré d'això.

La LEC estableix la carta de compromís educatiu. En els propers mesos els centres educatius aniran implantant el que la Llei d'educació de Catalunya bateja com la "carta de compromís educatiu". Es tracta d'un compromís bàsic en què la família haurà d'adquirir amb el centre una sèrie de compromisos que alguns poden considerar innocents o sobers, però que en realitat són a la base de les queixes de molts docents pel que significa de manca de compromís de les famílies en les actituds bàsiques dels seus fills i filles. Perquè, quants nens i nenes van al centre educatiu sense haver dormit prou hores perquè miraven la televisió? O quants surten de casa sense haver ni tan sols esmorzat? Poden ser exemples de caricatura, ho admito. Però els asseguro que són molts els mestres i les mestres que se'n queixen perquè això impedeix fer el seu treball educatiu amb tota la potència.

La carta de compromís educatiu no és unidireccional. La carta recull un compromís recíproc i, per tant, demanarem que reculli també el compromís del centre de les formes i les freqüències amb què informará la família de l'evolució dels seus fills.

El centre educatiu, al final, és el que són les seves famílies. L'escola no pot assumir aquest determinisme social. Per això, i tornant al risc de la diferència, és possible que la carta de compromís educatiu sigui diferent a cada centre. Segons les famílies que atén. L'escola, lamentablement, no crea actituds com alguns volen fer creure. L'escola rep les actituds que la societat genera a través del que fan els seus mitjans de comunicació, els seus professionals, els seus empresaris, i sí, també els seus polítics. I, per tant, ha d'enfrontar-se a totes aquestes actituds que l'alumnat recull, fruit de la seva vida diària, i mirar de modelar-les cap a la responsabilitat. Doble feina, per tant, perquè, en ocasions, acaba tot plegat sent contradictori, com deia abans parlant de la síndrome de Penèlope.

Un dels arguments per aprofundir en la concepció assistencial de l'educació és la manca de temps, derivada de la impossibilitat de conciliació de la vida personal, laboral i familiar. Ho he dit en més d'una ocasió: fora bo que, malgrat que utòpic, els empresaris, els agents socials i la societat civil en general fossin capaços d'arribar a un pacte per determinar que, de la mateixa manera que els convenis regulen hores personals per atendre determinades qüestions, els treballadors i treballadores disposessin d'un nombre d'hores per atendre qüestions educa-

tives relatives als seus fills i filles. De la mateixa manera, l'escola hauria de poder atendre en hores extraescolars els pares que ho sol·licitessin. En els dos casos, seria imprescindible la justificació que acredités la presència al centre educatiu per atendre la qüestió que toca. Sé que aquesta seria d'entrada una proposta descabellada perquè posa damunt la taula interessos enfrontats, però crec que estic en disposició de llençar-la a l'aire amb el benentès que és la societat qui ha d'impulsar-la i arribar a acords. Demostraria, a més, l'interès real per l'educació.

Si no som capaços d'entendre que la responsabilitat, l'esforç, el mèrit, el treball ben fet, la innovació són actituds que cal inculcar a casa i reforçar a l'escola, no ens en sortirem. Aquesta és una via que explorarem i reforçarem. Però també volem reforçar la relació de la societat civil amb l'escola. Hem d'explicar com es treballa a la vida real. Hem d'acostar l'excel·lència als centres. Només així es podrà crear afició. Perquè també és el món real qui ha d'ensenyar que l'esforç, el mèrit, el treball i la innovació acaben tenint també el seu resultat.

Aniré acabant. I ho he de fer necessàriament amb el destinatari final de l'educació: l'alumnat. Perquè no estariem parlant de res de tot això sense l'alumne, que és sobre qui recau l'acció del centre, del docent, de l'Administració, de les famílies i de la societat. I val a dir que els missatges que enviem entre tots poden desorientar qualsevol. Com estariem qualsevol de nosaltres si una persona ens diu que el més important és l'esforç; un altre, en forma de televisió, ens insinua que cal assolir l'èxit ràpid; un empresari ens diu que el més important és la productivitat a qualsevol preu; una ONG, que cal tenir en compte la cohesió social, i per acabar-ho d'adobar els pares no diuen res perquè no tenen temps?

Aquest és justament el problema de la societat líquida a la qual ens referíem abans; la societat de l'eslògan, la societat ràpida.

Som capaços de definir els valors que entre tots hem de difondre? Al final, tots posem al capdavant l'esforç, l'excel·lència, la cohesió i la responsabilitat, que acaba derivant en l'autoritat personal guanyada a pols.

Vostès saben que en els últims dos anys hem pres diverses iniciatives respecte a l'avaluació. Hem recuperat les notes a primària i a secundària com a reforç dels informes que es feien en els últims anys. Hem iniciat l'avaluació externa general per a tot l'alumnat de primària amb finalitats d'orientació per als centres, per a l'alumnat, per a les famílies i per a l'Administració. El curs passat vam avaluar català, castellà i matemàtiques i aquest curs ho estendrem a l'anglès. Tot això ens ajuda a saber. I per això el proper curs 2010-2011 farem una altra prova d'avaluació general externa per a tot l'alumnat que estigui acabant l'educació secundària obligatòria. Serà també una prova de competències bàsiques i cultura general, que no incidirà, almenys directament, en l'obtenció del graduat, però sí que tindrà la seva utilitat en els anys següents, per poder establir prioritats d'actuació del centre mateix per millorar allò que sigui necessari millorar, com també reforçar els programes específics de transició al treball, d'innovació, de formació i d'organització.

Aquesta avaluació, val a dir-ho, és complementària amb les proves mostrals que ara mateix, i des de fa alguns anys, s'estan fent a quart curs de primària i segon d'ESO.

El document de treball que s'ha elaborat per generar el debat en aquesta Jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya espero i desitjo que realment sigui objecte de reflexió. El resultat que pugui sorgir d'aquesta reflexió de la Jornada d'avui ens pot ser realment útil en el moment en què ens trobem; un moment que, com el mateix document expressa, és de canvi i complexitat.

De ben segur sortiran aportacions interessants i que valdrà la pena tenir en consideració.

Com us deia, ens trobem en un moment important. Hem diagnosticat els problemes, estem d'acord amb les necessitats, hem marcat el camí. Ara, ens manca actuar, desenvolupar la llei i formular les alternatives que ens han de permetre assolir l'excel·lència en l'educació.

Que tingueu una bona jornada!!

Conferència a càrrec de Francesc Colomé, secretari de Polítiques Educatives del Departament d'Educació

La meua presència i la meua intervenció avui davant del Consell Escolar de Catalunya en ple està evidentment relacionada amb la responsabilitat que exerceixo a l'Administració educativa del país, però no puc deixar de dir-vos que bona part del que sé i del que sento sobre la nostra educació i sobre la millor manera de servir-la ho he après aquí, al Consell Escolar de Catalunya.

Durant força anys n'he estat membre. Uns anys en els quals he procurat aportar la meua experiència professional, però, sobretot, he tingut l'oportunitat d'escoltar, de dialogar i d'aprendre. I de contribuir, així, a l'esforç col·lectiu i solidari de tota la comunitat educativa de Catalunya.

En aquests darrers anys he tingut l'oportunitat de veure el Consell Escolar de Catalunya des d'una altra perspectiva. Si voleu més incòmoda i més exigent, però que m'ha reafirmat encara més la convicció sobre el paper necessari que juga en la definició de la política educativa del país. En certa manera, crec que podem estar orgullosos de comptar en l'àmbit educatiu amb un sistema institucional de pesos i contrapesos, que ens permet el contrast i el rendiment de comptes.

Dit això, anem al tema que ens convoca avui.

Per fi, podem parlar de la Llei d'educació de Catalunya, de la nostra Llei d'educació, com una realitat viva, tangible, operativa. Hem deixat enrere el temps de temps, d'esborranys, d'avantprojectes, de debats. Avui és temps d'acció. D'aplicar la Llei, de ser conseqüents i de ser exigents.

Però abans d'entrar a considerar les exigències i les obligacions —els deures— que ens imposa la LEC, vull fer esment a una qüestió prèvia però cabdal: la plenitud jurídica de la nostra llei, un cop conjurat el risc d'un possible recurs d'inconstitucionalitat interposat pel Govern d'Espanya.

Crec que cal valorar i celebrar aquesta decisió en tota la seva dimensió. És una decisió que ens dona tranquil·litat i seguretat. Confiança, en definitiva.

Confiança per aplicar una llei atrevida competencialment, en la mesura que desplega d'una manera inequívoca el mandat estatutari, tot aplicant amb totes les seves conseqüències el concepte de competència compartida. Fins al punt que la LEC ha esdevingut una llei exemplar des del punt de vista de la coherència i de la convicció en el desplegament de l'Estatut.

I no fa falta que us digui la importància que té que una llei emanada directament del nou Estatut estigui plenament vigent i en disposició de ser aplicada sense cap entrebanc.

Perquè és així com defensem millor l'Estatut: aplicant-lo amb tota normalitat. Demostrant que del seu desplegament no se'n desprenen els mals que uns pronostiquen amb mala fe, ni la inutilitat que uns altres prediquen amb escepticisme.

La nostra Llei d'educació és possible perquè tenim un Estatut que ens ho permet. La Llei d'educació proposa uns nivells d'autonomia del nostre sistema educatiu molt elevats que sense el marc que ens proporciona l'Estatut no podríem assolir.

És veritat que pesa sobre l'Estatut la incertesa d'una decisió negativa del Tribunal Constitucional. Una decisió que desconexem quan es produirà i el seu abast... I en el nostre cas, com podria afectar la LEC. Però crec que no hem de perdre ni un minut a especular-hi.

Mireu, l'experiència de la negociació amb el Ministeri d'Educació i altres ministeris del Govern espanyol, que ha conduït a la seva renúncia a presentar recurs contra la LEC, és alligadora.

Ha estat possible una solució perquè hem sabut explicar —i han estat capaços de comprendre— la clara voluntat que ens guia de modernitzar la nostra educació, d'adaptar-la a les nostres necessitats específiques, d'anar més enllà amb el mínim de traves administratives possibles.

Només amb aquest plantejament clar i diàfan ha estat possible el diàleg amb el Ministeri i la solució més convenient per a tothom.

Senzillament hem aplicat, també en aquesta situació, la filosofia de fons que inspira la LEC des del primer moment: la voluntat de dotar-nos d'un instrument que ens permeti fer, més que no pas que ens prohibeixi actuar.

Aquest ha estat el fil conductor de la LEC: del Departament d'Educació que la va proposar, del Govern que la va presentar i del Parlament de Catalunya que la va aprovar.

Perquè, en el fons, amb la LEC el que es proposa és més un canvi de cultura que un canvi de l'estructura del sis-

tema. En tot cas, el canvi del sistema hauria de ser la conseqüència del canvi cultural.

Es proposa un canvi de cultura que ens permeti estar en condicions d'entendre, assimilar i traduir les transformacions accelerades del món en què estem inserits. Amb la finalitat d'aconseguir un sistema educatiu capaç d'adaptar-s'hi i, a la vegada, d'influir. En definitiva, de fer de l'educació un factor actiu de canvi social i no simplement un receptor passiu de les mutacions de l'entorn.

Uns canvis dels quals, per exemple, uns quants indicadors demogràfics i socials ens n'assenyalen la profunditat. Indicadors demogràfics que mostren un increment molt important i continuat dels alumnes escolaritzats que provoca un impacte fortíssim en el sistema. Un impacte amplificat per la presència massiva de contingents d'alumnes nouvinguts i que les xifres il·lustren d'una manera contundent: en els darrers vuit anys el nombre total d'alumnes ha crescut un 15%, mentre que el de la població escolar nouvinguda s'ha incrementat un 450%!

Canvis també en l'àmbit econòmic: d'escala, de model, d'activitats... Amb una crisi econòmica que està resultant traumàtica, que qüestiona a fons el nostre model productiu i que ens emplaça a cercar una sortida de la crisi en la perspectiva de reorientar aquest model.

La crisi està posant de manifest tots els dèficits formatius de la nostra població, i posa en qüestió el sistema de formació, especialment en els estudis postobligatoris. Una situació derivada de la lògica d'un model econòmic que ha demanat mà d'obra poc qualificada i que ha incentivat la sortida del sistema educatiu de massa joves sense qualificar; sortida provocada per l'efecte del cost d'oportunitat que comporta no solament no generar despesa a la família, sinó obtenir uns ingressos que poden suposar una ajuda imprescindible a l'economia familiar.

La Comissió Europea ens diu en el seu estudi *New Skills for New Jobs* que necessitarem més treballadors, més qualificats i capaços de treballar. Ens diu que un 80% seran ocupacions de substitució de treballadors jubilats i, per tant, ocupacions que ja ara coneixem, però amb la característica que necessitaran per al mateix lloc de treball una qualificació més alta que la de la persona que substitueixen. I un 20% seran noves ocupacions que encara no coneixem i que el país ha de crear i generar si vol sortir airós de la crisi.

Aquesta realitat i aquesta exigència de futur s'han d'afrontar de cara, sense por i parlant clar. Plantejar-se així les coses no és caure en una lògica simplement econòmica. Ben al contrari, suposa plantejar-se com garantir la igualtat d'oportunitats i prevenir la fractura social. Perquè la major font de desigualtats que genera avui el sistema educatiu resulta del fet que un 30% dels nostres alumnes no tinguin possibilitats de continuar en no haver superat els estudis obligatoris.

Ens calen estímuls a la continuació dels estudis, especialment a la formació professional, amb beques de compensació del cost d'oportunitat, amb ofertes a la sortida de l'ensenyament obligatori (ESO), amb la correcta ubicació i connexió dels PQPI amb l'FP de grau mitjà, tal com planteja la Llei de l'economia sostenible...

I, per descomptat, ens calen actuacions i sistemes per resoldre vells dèficits com són els idiomes, o afrontar-ne de nous com les TIC.

Tot això és el que intentem fer. Amb la modèstia de fixar-nos objectius assolibles i verificables per poder remuntar aquesta situació.

En definitiva, els canvis de tota mena a què he al·ludit ràpidament, no paren de generar noves necessitats socials que es tradueixen en pressions creixents sobre els serveis públics i, evidentment, sobre el sistema educatiu. Un sistema que, d'altra banda, ha canviat ben poc.

No us estic dient que no s'hagi produït un intens i generós esforç de renovació pedagògica, ni d'innovacions en la professió educativa. El que no ha canviat és la manera de funcionar del sistema: les seves normes, les seves estructures, les seves dinàmiques... Amb el resultat d'haver esdevingut un sistema amb dificultats per identificar, valorar, assimilar i interactuar amb les innovacions de l'entorn... Amb la conseqüència d'haver fet de la rutina la pauta més habitual de funcionament.

De fet, és la nostra pròpia cultura administrativa (normes, procediments, organització) la que no tan sols no canvia, sinó que ens impedeix canviar.

Som presoners d'una concepció de la norma que ens encotilla perquè es fonamenta en l'obsessió per preveure-ho tot, amb reglaments minuciosos fins a l'extrem. Preocupats molt més pel control dels processos que per l'obtenció de resultats.

Malgrat que fa anys que parlem de l'atenció a la diversitat, segurament no ens podíem imaginar que aquesta diversitat pogués ser tan gran i tan complexa. Així, el nostre model parteix de l'existència d'un "alumne mitjà" al qual va dirigida la norma, de manera que el que se n'aparta no cap en el model.

Curriculum, horaris bàsics, models d'organització predefinitos, càrrecs, hores, descomptes, drets, superació de cursos...

La norma acostuma també a oblidar-se de l'entorn. Tant fa un centre de l'àrea metropolitana com un centre de ciutats o pobles de l'interior de Catalunya o de la costa. Tant fa un ajuntament que, legítimament, té unes polítiques i actuacions per als seus ciutadans com un altre que no en té o les té diferents...

La nostra funció pública és cega a la diversitat de la realitat. La provisió de mestres i professors als centres no té en compte quines són les seves necessitats i característiques específiques o les aspiracions professionals de les persones i els seus mèrits. L'Administració és cega fins i tot amb el professorat de l'escola concertada.

I, per descomptat, la norma tancada no resol ni resoldrà l'estructura del nostre sistema d'oferta d'escola pública i escola concertada. El tractament dels diferents compromisos que han de prendre l'Administració i els centres concertats ha de tenir una base normativa estable i un marc de diàleg franc i operatiu, en el qual totes les parts puguin assumir els seus compromisos i es passin comptes de les respectives obligacions, amb plena transparència pública.

Amb la llei es pretén un canvi de model que podríem il·lustrar amb els binomis següents. Cal passar:

- D'un model reglamentista (jacobi) a un model liberal (obert) i, per tant, de foment de l'autonomia. Això és, pretenem passar d'un marc normatiu que constreny i minva possibilitats a un marc que les obre (gairebé) totes.
- D'un control i un èmfasi prioritari en els processos (en el què, en el com), a una avaluació dels resultats, de l'assoliment dels compromisos adquirits. La creació de l'Agència d'Avaluació del sistema educatiu en serà un dels principals exponents.
- D'una mirada uniforme (alumnes homogenis, centres homogenis, territoris iguals) a solucions adaptades (adaptades a alumnes heterogenis).
- D'un model centrípet (que només té en compte l'activitat en el centre) a un model obert i centrífug (que té en compte l'entorn: barri, zona educativa, municipi).
- D'una funció docent condicionada per la rigidesa del sistema a una funció docent dinàmica i ambiciosa.
- D'una visió separada sobre les responsabilitats d'escolarització dels centres públics i dels privats concertats a un model de Servei d'Educació de Catalunya en la compartició de responsabilitats i en l'escolarització equilibrada de l'alumnat.
- D'una participació "formal" de les famílies a través de l'AMPA i del consell escolar a una implicació i compromís recíproc entre centres i famílies per fer un seguiment del procés educatiu dels seus fills i filles.
- D'un treball "independent" de les administracions a un model compartit, de suma d'esforços i de coresponsabilitat, en què la proximitat és el principal valor per detectar i donar resposta a les necessitats i demandes de la comunitat educativa d'un territori.

El Pacte per a l'Educació ja assenyalava el camí per poder avançar cap a la definició de les nostres prioritats.

Els seus cinc eixos han estat els que han acabat vertebrant la LEC:

- famílies
- ajuntaments
- dualitat pública concertada
- professorat i carrera docent
- autonomia dels centres

I els plantejaments adoptats pel Pacte tenien com a denominador comú la referència bàsica del centre educatiu, entès com el marc institucional de l'acció educativa.

Per això, l'estratègia reformista que proposa la LEC té present com a element fonamental el centre educatiu. L'àmbit on alumnes i mestres, famílies i institucions interactuen, treballen, dialoguen, col·laboren, afronten els problemes, troben solucions...

I així, el centre educatiu no pot ser només una estructura administrativa. El centre educatiu ha de ser una unitat viva, identificable, singularitzada amb un projecte i una voluntat compartida per la comunitat educativa.

Un projecte al servei de la millora dels seus alumnes.

Un projecte que permeti que tots els mestres i professors estiguin en condicions de fer bé la seva feina.

A la vegada, ha d'estar inserit en la realitat pròxima. Rebre aportacions de l'entorn i, alhora, actuar d'estímul al conjunt de la societat d'aquest entorn. Ha de ser una institució de referència social, respectada i estimada. Ha de voler i merèixer estar en el centre de la societat.

La llei permet una estratègia modernitzadora que incideix en els elements clau de l'educació:

- Permet enfortir les escoles i els instituts com institucions de prestigi i peces clau per a la cohesió social.
- Permet regenerar la relació de confiança recíproca entre l'escola i la societat.
- Permet aconseguir el prestigi i el reconeixement imprescindible per a mestres i professionals.
- Permet millorar els resultats educatius i la continuïtat formativa del nostre alumnat.
- Permet resoldre els dèficits i mancances que encara tenim, amb la dedicació de recursos suficients i ben gestionats.
- Permet solucionar l'equilibri imprescindible i enriquidor entre escola pública i escola concertada.

La llei tracta tots aquests aspectes, per això incorpora elements de sistema: centres, professionals, avaluació, administració de l'educació, entorn i ajuntaments, finançament...

Lògicament és una llei oberta, com s'ha destacat, i es pot fer servir per a moltes interpretacions.

Crec que he explicat els objectius generals que justifiquen la llei. No puc fer ara una explicació extensa i detallada de la llei, però voldria, de manera molt breu i concreta, destacar només alguns aspectes que poden ser interessants:

- a) La implicació mútua de família i centre en l'educació de cada alumne. La LEC impulsa la coresponsabilitat i el compromís de les famílies en l'escolarització dels seus fills i filles. I aquest compromís de tots en l'educació dels infants es concreta en la LEC amb l'establiment de la carta de compromís educatiu de cada escola i de cada institut amb cada família.
- b) La creació del Servei d'Educació de Catalunya, que és prestat per tots els centres públics i privats sostinguts amb fons públics, com a garantia fonamental de l'equitat del sistema.
- c) L'autonomia de centres. El projecte educatiu és la màxima expressió de l'autonomia dels centres, recull la identitat, els objectius, i orienta l'activitat del centre amb la finalitat que els alumnes assoleixin les competències bàsiques i el màxim aprofitament educatiu. La llei regula els àmbits de l'autonomia: pedagògica, organitzativa, de gestió dels recursos.
- d) El professorat. Una carrera professional estimulante

basada en el reconeixement de les contribucions per a la millora de les pràctiques educatives, del funcionament dels centres, de la relació amb la comunitat educativa.

- e) L'enfortiment i rellevància especial de les direccions dels centres públics. El projecte de direcció, en connexió amb el projecte educatiu del centre. Amb unes direccions capacitades i apoderades per a exercir el lideratge d'aquests centres autònoms.
- f) Els ens locals en l'administració de l'educació. La coresponsabilitat entre les dues administracions, assumint compromisos de treball conjunt. La presa de decisions des de la proximitat.
- g) L'organització territorial de l'Administració educativa de la Generalitat. La creació de les zones educatives, delimitades amb criteris de proximitat i coresponsabilitat. Les zones educatives inclouen tots els centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya i potencien la implicació del territori i el compromís amb l'ajuntament.
- h) L'avaluació del sistema i dels seus agents. L'avaluació, complement necessari de l'autonomia i del progrés cap a l'excel·lència en condicions d'equitat.

A més d'aquests elements, la llei en conté molts d'altres que valdrà la pena també analitzar i desplegar en un futur immediat.

La LEC ha de ser l'eina que ens ha de permetre assolir l'objectiu fonamental que no hi ha dubte que tots i totes desitgem: la millora del nostre sistema educatiu i, per tant, la millora de la qualitat de l'educació per a tots els nens i nenes, nois i noies del nostre país.

Taula 1. «Comunitat educativa i comunitat escolar»

Document de referència elaborat per Isabel Darder,
del Departament d'Educació

Comunitat educativa, comunitat escolar, escola inclusiva

Al juliol de 2009, el Parlament de Catalunya va aprovar la Llei d'educació per donar resposta als canvis i els reptes de la nostra societat actual i encarar el futur.

En aquesta ponència tractem de la convivència i de l'escola inclusiva des de la comunitat educativa i escolar.

Per tal de facilitar les aportacions de la Jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya, es parteix dels continguts presents en la llei que poden contribuir a les bones pràctiques en aquests temes.

1. La convivència en la comunitat escolar
2. L'aprenentatge de la convivència
3. L'escola inclusiva
4. La inclusivitat i l'aprenentatge de la convivència també en el lleure

1. La convivència en la comunitat escolar

La comunitat és un grup social caracteritzat per un vincle de convivència i una afinitat d'interessos.

La convivència no és un element suficient per caracteritzar la comunitat escolar perquè l'afinitat d'interessos que la connota és la de l'educació dels infants o joves que s'hi apleguen. És l'aprenentatge de la convivència allò que la caracteritza plenament, com a finalitat, com un dels aspectes essencials dels interessos comuns que la defineixen.

El nen, els joves, aprenen el que se'ls ensenya, el que se'ls mostra i el que cau al seu abast, encara que no hi hagi intenció adulta que ho aprenguin.

En el context escolar, les relacions educatives entre els diferents membres i el conjunt d'activitats d'ensenyament-aprenentatge els porten a construir valors de convivència que els fan passar del "jo" al "nosaltres", de l'individu al grup.

Però també en el context escolar tenen ocasió d'aprendre el que no se'ls ensenya, allò que, potser d'una ma-

nera involuntària, només se'ls mostra. I, també, el que descobreixen, veuen i viuen sense que cap adult els ho vulgui mostrar.

Per tant, la finalitat d'aprenentatge de la convivència, que és característica de la comunitat escolar, no s'aconsegueix només ensenyant-la, sinó vivint-la i practicant-la. La pràctica de la bona convivència és essencial per al seu aprenentatge.

Però l'aprenentatge no és només l'aprenentatge escolar. I de convivència se n'aprèn dins i fora del centre educatiu. En parlem més endavant.

2. L'aprenentatge de la convivència

L'article 30.1 de la LEC afirma que "l'aprenentatge de la convivència és un element fonamental del procés educatiu i així ho ha d'expressar el projecte educatiu de cada centre".

En aquest sentit, el projecte educatiu defineix les intencions de la comunitat del centre, una de les quals queda perfectament reflectida a l'article 30.2, que diu: "tots els membres de la comunitat escolar tenen dret a conviure en un bon clima escolar i el deure de facilitar-lo (...)".

L'article 30.3 de la LEC garanteix que "els centres han de vetllar perquè els membres de la comunitat escolar coneguin la Convenció sobre els drets dels infants", com a repte de canvi en què els infants són respectats pel fet de ser-ho i tenen drets i deures com a persones en la seva condició d'infants.

En els articles següents s'indiquen mesures i activitats per afavorir l'aprenentatge de la convivència.

L'article 30.5 de la LEC determina que "els centres han d'establir mesures de promoció de la convivència, i en particular mecanismes de mediació per a la resolució pacífica dels conflictes i fórmules per mitjà de les quals les famílies es comprometen a cooperar de manera efectiva en l'orientació, l'estímul i, quan calgui, l'esmena de l'actitud i la conducta dels alumnes en el centre educatiu".

L'article 31 de la LEC, especialment en l'apartat 3, estableix els criteris generals a què s'han d'ajustar els procediments de resolució de conflictes de convivència i

l'article 32 explicita el reconeixement que la llei fa dels procediments de mediació.

Finalment, dels articles 34 al 38 es regulen els aspectes relatius a mesures correctores i sancions, que han de ser a la llei amb l'extensió deguda per a garantia dels drets i deures de tothom. Però el sentit de l'aprenentatge de la convivència queda explícit en l'article 30, al qual ja ens hem referit.

S'acaben aquí els textos i preceptes de la LEC relatius a l'aprenentatge de la convivència? Rotundament, no. Només s'acabarien si entenguéssim l'escola com si la LEC no establís, recollint tendències generals en la matèria, principis relatius a la inclusió i a l'obertura i la comunicació entre escola i entorn, així com a l'educació en el lleure.

3. L'escola inclusiva

La inclusió escolar, acompanyada de la cohesió social, és un dels principis rector del sistema educatiu que s'estableixen a l'article 2 de la LEC. Com a principi, la inclusió orienta el sistema i obliga a l'increment progressiu de la pràctica inclusiva.

La pràctica inclusiva aproxima més la vida de l'aula, la vida de l'escola, a la vida real. La diversitat es fa més pròxima per a tots. També la convivència amb la diferència. Els fets i les vivències contribueixen a l'aprenentatge de la convivència —de tots— més que el millor dels discursos.

El principi d'inclusió s'estén per tota la LEC, però té el punt més destacat a l'article 81 i els apartats següents:

- L'atenció educativa de tots els alumnes es regeix pel principi d'escola inclusiva.
- Els projectes educatius dels centres han de considerar els elements curriculars, metodològics i organitzatius per a la participació de tots els alumnes en els entorns escolars ordinaris, independentment de llurs condicions i capacitats.
- Aclareix què s'entén per necessitats educatives específiques.
- Amb relació als alumnes amb aquestes necessitats, s'ha de garantir, prèviament a llur escolarització, l'avaluació inicial d'aquestes necessitats, l'elaboració d'un pla personalitzat, l'assessorament de cada família implicada... i resoldre en cada cas.

L'aposta per la inclusió requereix una reflexió en profunditat sobre les raons que la justifiquen i les actituds i els canvis que comporta.

Tots som iguals i diferents alhora. Iguals pel fet de ser

humans, tenir necessitats bàsiques similars i viure en societat. Diferents perquè som el resultat d'infinites variacions genètiques i experiències vitals que ens converteixen en éssers únics, amb necessitats individuals, singulars.

Diferents i iguals, persones dependents d'una societat en la qual necessitem viure i convida.

Com a iguals, tots som persones que tenim necessitats vitals i drets socials. El dret a l'educació és un dels drets bàsics de la nostra societat, eina fonamental per créixer i viure en societat.

Com a diferents, tots som singulars i únics i aprenem, estímem i comprenem de manera diferent.

Per convida cal assimilar aquesta dicotomia.

Estem en un moment de grans transformacions, en què tot canvia ràpidament i cal saber adaptar-se amb fluïdesa i flexibilitat als canvis constants. Allò que avui és cert, demà pot ser diferent; allò que avui és millor, demà pot ser contradictori.

Com a persones i com a societat, ens cal tenir bones capacitats d'adaptació, d'aprenentatge i de resiliència. Per això, hem d'avançar cap a una societat que tingui i domini aquestes capacitats. Cal deixar enrere estructures, organitzacions, hàbits i normes immobilistes i estandarditzadores que només parteixen d'idees rígides sobre l'ésser humà ideal i modèlic, sobre una societat uniforme i que no reconeix la diversitat dels seus membres.

Com a persones iguals, tots tenim dret a l'educació; com a persones diferents tots aprenem de manera diversa. Cal, doncs, una societat que entengui i aprengui a conèixer i reconèixer la diversitat dels seus membres en l'educació i la respecti.

L'escola com a eina educadora s'ha d'adaptar i entendre que tots els seus membres necessiten rebre ensenyaments adequats a la seva manera d'aprendre, però parteix d'una realitat física, humana i sistèmica que no l'ajuda a fer aquests canvis amb el ritme necessari.

Cal que aprengui d'ella mateixa, dels seus membres, a ser flexible i adaptable a la diversitat dels seus alumnes, de les seves famílies i dels seus docents, i a les demandes que la societat li fa en cada moment. Cal que tenni les regnes de la innovació i enfilii el camí de l'escola inclusiva. Cal, en definitiva, que faci de locomotora de la nova societat: la societat inclusiva.

La comunitat educativa actual no s'assembla i s'assembla a la de fa deu anys, ni s'assemblarà i s'assemblarà a la d'aquí a deu anys més; és igual i diferent en cada escola, en cada territori, en cada continent. No és ni millor ni pitjor; és igual i diferent alhora.

L'escola inclusiva és la resposta a aquesta transformació. És l'escola per a tothom, que s'organitza, s'estructura, atén i entén tots els seus membres igualment, en la seva diferència.

Per fer aquest camí, cal partir de la realitat actual i aplicar diferents formes metodològiques i organitzatives d'ensenyar, en definitiva, amb capacitat d'adaptació a la diversitat social. Dins de la comunitat educativa hi ha molt bones experiències en aquesta direcció.

Aprendre d'aquestes experiències ens ajuda a innovar les nostres, adaptades a la realitat igual i diferent alhora.

4. La inclusió i l'aprenentatge de la convivència també en el lleure

L'activitat extraescolar —s'entengui en termes de complement de l'activitat escolar o en termes de lleure— contribueix també a l'aprenentatge de la convivència.

Amb independència de com s'entengui, no es pot renunciar, ni s'ha de renunciar, al valor educatiu del lleure en la transmissió de valors, entre els quals hi ha els del compromís personal.

La pràctica educativa en el lleure dóna sentit a l'extensió de la noció de comunitat escolar que, en incorporar els elements personals adients al lleure (educadors, instàncies administratives, esportives i qualsevol altra que correspongui), amplia la comunitat educativa del centre (comunitat escolar), que passa a ser una comunitat genuïnament educativa en la mesura que comparteix interessos en l'educació d'infants i joves.

L'article 39 de la LEC ho explicita: "El sistema educatiu reconeix i incorpora el caràcter educatiu de les activitats de lleure, especialment el compromís i la transmissió de valors. Aquestes activitats es poden articular entre els centres educatius i els ens locals, les famílies i les associacions en què s'agrupen i les entitats, associacions i empreses d'educació en el lleure, en els diferents territoris".

Propostes de la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya

1. Comunitat educativa i comunitat escolar: del centre a la comunitat i el seu territori

El debat al voltant de la comunitat educativa i la comunitat escolar al si de la subcomissió del Consell Escolar ha destacat la centralitat que els centres educatius tenen en impulsar el sentit de pertinença a la comunitat escolar primer i a la comunitat educativa després. Es planteja també quina diferència hi ha entre escola / comunitat escolar / comunitat educativa / societat, atès que el referent no és clar ni compartit i aquest punt de partida dificulta concretar la discussió. També cal pensar si al darrere de cada concepte hi ha un referent geogràfic (zona educativa, àrea) o el sentit de comunitat es construeix a partir d'altres categories o paràmetres. Probablement societat i comunitat educativa hauria de ser gairebé el mateix.

Es constata que molts centres són organitzacions febles degut al fet que conjunturalment s'han produït massa canvis i per una noció de cos professional (docent) que es defineix sovint més enllà del centre en què s'exerceix, en el qual també es detecta una direcció en alguns casos massa feble. Sense una comunitat escolar no hi ha comunitat educativa. Amb massa canvis és difícil construir una comunitat, tant de centre (escolar) com educativa en el territori. La identitat (i consegüentment el sentit de comunitat) es configura al voltant del centre

que és el nucli essencial, però que ara falla per l'excés de canvis que està experimentant actualment.

Quan un centre té entitat i projecte, tothom s'hi pot sentir identificat. En aquest context, es considera que l'existència d'una direcció que lideri un projecte propi és una peça clau per desenvolupar aquesta pertinença. La consciència de comunitat educativa des del mateix centre s'hauria de desenvolupar en tots els col·lectius que, a més de professorat, famílies i alumnat, haurien de ser-ne participants (PAS, educadors, auxiliars, i qualsevol altra persona o professional que es vinculi amb el centre i el seu projecte). Partint del projecte propi, els centres han d'obrir-se a la societat, tenir una bona interacció amb tot l'entorn i comunicar eficaçment allò que s'és i allò que es fa. Aquest projecte propi, a més, ha de permetre pertànyer a diferents xarxes, algunes de les quals no tenen per què ser territorials (poden ser temàtiques, per exemple).

La comunitat educativa ha de tenir, tal com s'assenyala en el paràgraf anterior, un eix articulador (pal de paller) que és el centre educatiu. El centre ha de pilotar la comunitat educativa i ha de tenir en el seu projecte educatiu la consideració de participació de la comunitat educativa. Això no vol dir que controli tots els inputs que li arriben de cada nen o nena, noi o noia.

En parlar de comunitat escolar i de comunitat educativa en termes d'acció emergeix la necessitat de tenir en compte la seva participació i implicació en els projectes, i per això hom constata que ja hi ha eines que funcionen però que no estan prou desenvolupades: en primer lloc, els consells escolars (que tenen representants de la comunitat però no de totes les institucions i associacions), però també, en una perspectiva territorial, els consells de barri i els consells de participació, exemples remarcables. Interessa, doncs, pensar quin és l'òrgan que ha de vertebrar i promoure la participació. Els consells escolars són una possibilitat, però n'hi poden haver d'altres. La llei no estableix cap òrgan de participació de la comunitat educativa i el consell escolar municipal no inclou totes les institucions del territori. En el marc de la comunitat educativa, cal pensar en el conjunt dels centres d'un determinat territori, en el marc d'un treball en xarxa però també dels altres agents educatius, entre els quals destaquen les entitats d'educació en el lleure.

El debat sobre la participació se centra, en aquest punt de la reflexió, en el col·lectiu de les famílies que moltes vegades tenen un sentiment de pertinença sovint construït en oposició a altres projectes, centres o realitats del mateix territori; una situació que cal evitar. És per això que es considera que la pertinença i el sentit de comunitat educativa s'han d'afavorir des de l'Administració per evitar situacions d'exclusió en un mateix territori. El posicionament de l'Administració oferint un marc per als models —suficientment flexible— és necessari per garantir que els projectes de centre no siguin excloents.

Finalment es destaca que, en un marc nacional en què els recursos sempre són un bé finit, cal considerar també la potència de les xarxes. El primer exemple és el de la xarxa educadora del territori, que té una enorme potència que cal reconèixer, aprofitar i articular perquè doni resposta d'una manera més que eficient a moltes necessitats educatives que van més enllà de l'escola.

Per acabar aquest apartat, diferents consellers i conselleres esmenten diversos exemples de com es concreta la participació, el sentit de la comunitat educativa i la comunitat escolar en el territori. Es destaquen les experiències de les ciutats educadores, que assenyalen un possible camí, els plans d'entorn i el treball en el context de les zones educatives, que aviat permetran disposar d'evidències de les seves fortaleces. També s'esmenten les xarxes d'atenció a la petita infància en diversos municipis, les taules de participació de la gent gran (encara que siguin poc representatives del gruix de la població escolaritzada), el treball col·laboratiu entre centres públics i privats concertats a partir de xarxes temàtiques o d'interès temàtic i territorial, com també el testimoni d'alguns centres municipals en què es pot pensar en el model i el compromís de tot el municipi que articula una proposta de política educativa, i que compta amb les diferents institucions i les persones que en formen part, superant així la dimensió de cada centre.

2. Convivència: viure i convida dins i fora del centre

La primera reflexió sobre la convivència té a veure amb el concepte o amb què denota. Es considera la convivència un objectiu educatiu i una realitat positiva que cal potenciar. La convivència es tracta sovint quan hi ha "problemes de convivència". En aquest sentit, cal que l'Administració despulli la "convivència" de la seva connotació negativa. El tractament dels mitjans de comunicació sobre les relacions interpersonals esdevé sovint un model que cal neutralitzar i que dificulta obtenir-ne d'altres que siguin útils i constructius. La premsa i els mitjans audiovisuals en general són agents de comunicació als quals cal exigir un tractament positiu i respectuós de la convivència, atès que aquesta no és sinònim de problemes. És una qüestió de proactivitat i de visió educativa. Això no vol dir que convivència i conflicte no siguin consubstancials. Cal acceptar el conflicte en un marc relacional perquè el conflicte és inherent a tot arreu on hi ha persones en interacció. Però cal pensar que allò que caracteritza el nostre sistema educatiu i les relacions de més d'un milió de persones en interacció diària als diferents centres educatius, és la convivència i la seva gestió com a quelcom positiu.

A més del paper dels mitjans de comunicació es destaca que els diferents agents de la comunitat tenen un rol important en la promoció de la convivència: és fonamental, doncs, que tots aquests agents construeixin i comparteixin un model de convivència. És per això que de nou ens cal la xarxa, que treballa amb el compromís de compartir vivències al servei de l'educació. La participació i la seva dinamització en l'elaboració de les normes i la regulació són motors del compromís i la convivència, amb especial èmfasi en l'alumnat; tot i que convivència implica comunitat dins i fora del centre.

Els models de convivència poden arribar a ser molt diferents en els diversos centres: del càlcul del funcionament judicial en alguns contextos a la definició d'un món molt protegit en d'altres. Malauradament quan els problemes de convivència es judicialitzen es perden oportunitats. Cal no ser ingenus: l'alumnat té una idea clara d'allò que està bé i d'allò que no ho està. Des de ben petits, els nens i nenes tenen la capacitat d'identificar contextos i autoregular-se oportunament, i és per això que cal buscar la seva participació i implicació en la regulació de la convivència i de les dificultats que la seva pràctica comporta. En qualsevol cas, cal pensar en el clima que es genera a cada centre per saber el model de convivència que l'inspira. Amb relació a la regulació de la convivència, la proporció entre acció i reacció ha de ser justa i equilibrada i propera en el temps. Ha de néixer del consens. La tipificació de faltes és incompleta i sovint incoherent entre els diferents espais (dins i fora del centre). D'altra banda, l'excés de normativització desvirtua també la convivència. Per això, les normes han de tenir un caràcter preventiu i buscar la proacció, la construcció, i no la punició.

Novament la família apareix com un agent significat, així com la necessitat de coherència entre la família i el centre també en aquesta matèria. La coherència entre la norma i el comportament de les persones adultes és un camí important per afavorir la convivència, tant en aquells moments en què hi ha una intencionalitat educativa explícita com en els moments informals. També cal pensar que la convivència es basa en la confiança dels diferents col·lectius. En aquest sentit, pot fer-se una certa crítica del col·lectiu docent que ha d'assumir que les famílies tenen un paper més nuclear en aquesta qüestió i, a la inversa, que les famílies han de confiar més en els i les docents. Amb relació als i les docents, es torna a assenyalar que l'estabilitat de les plantilles a l'escola pública afavorirà el treball de la convivència i contribuirà a evitar una part dels conflictes, perquè es considera que la pertinença a una institució, escola, projecte (associada a una certa estabilitat) facilita la convivència i minimitza determinats conflictes.

Per acabar aquest apartat, es considera que la carta de compromís educatiu és una bona iniciativa i hauria d'esdevenir un instrument per aprofundir en la coherència i el sentit de la convivència i la coresponsabilitat. En el marc municipal, els consells de participació i convivència donen bons resultats i són exemples de bones pràctiques en aquesta qüestió. També es considera que, en el marc de la regulació de la convivència, la prevenció i la mediació són camins a seguir, com també l'educació emocional per saber gestionar les pròpies emocions i les pròpies raons per fer que emocions i raons contribueixin també, en un marc de desenvolupament global, al comportament col·laboratiu de cada persona en la comunitat. En aquest context, el treball per a la comunitat, la reparació i el compromís davant d'un comportament no desitjat són maneres més educatives que l'expulsió o la desafecció, encara que durin més temps i més esforços. L'expulsió (que s'esmenta al decret d'autonomia) no és el camí més apropiat i hauria de ser sempre el darrer recurs.

3. Escola inclusiva: educació per a tothom

La primera reflexió al voltant d'aquest tema és que la idea d'escola inclusiva neix amb un rerefons social que la dificulta: els problemes de convivència en alguns centres o l'existència de conflictes associats a la percepció social que la presència de determinats grups als centres suscita, com també —novament— el tractament que se'n fa en els mitjans de comunicació, compliquen la tasca i la visió social que se'n té. La inclusió socialitza problemes i genera rebuig perquè, en alguns casos, no es tracta adequadament.

Hi ha un segon element clau, que és el mateix concepte d'escola inclusiva (s'obvia que quan hom parla d'escola es refereix indistintament a escoles, instituts o altres centres educatius, i és convenient parlar de centre educa-

tiu per evitar susceptibilitats i no caure en un ús del llenguatge que torna a excloure una part del sistema educatiu i dels seus centres).

La inclusió designa, doncs, un context i una pràctica professional per a totes les persones i en què totes les persones en formen part. L'escola, o és per a tothom, o no és per a ningú. És un intent de fer realitat la utopia de sempre: l'educació per a tothom. La definició de diversitat i d'inclusió ajuda a positivitzar: diversitat és dir tothom. Inclusió és un context on tothom hi té cabuda. Amb tot, cal tenir molt present que incloure no és dissoldre: les diferències no s'han d'eliminar; s'han de considerar en la seva singularitat i riquesa. Cal vincular inclusió i diversitat amb caràcter universal, i per tant de tothom, i no associar diversitat a alguns grups d'alumnat. Els centres han de recollir les diferents realitats i donar resposta a totes les diversitats. La millor manera de tractar la inclusió és arribar a no haver de considerar-la d'una manera específica. No hi ha col·lectius a incloure i col·lectius que inclouen. La inclusió aplega tothom. Els diferents models i marcs legals han intentat avançar en l'educació per a tothom, encara que quedi camí per recórrer.

Com una escola esdevé inclusiva? Demostrant que és positiva i enriquidora, sempre que vagi acompanyada dels mitjans i els recursos per fer-la possible. L'organització escolar ha de tenir recursos suficients per desenvolupar el seu projecte d'atenció a tothom en el marc d'una sola escola. Els recursos s'han d'emprar també des d'una perspectiva inclusiva: tot l'alumnat ha de participar de l'ús dels recursos, sense menystenir que en alguns casos, on en calguin més, se n'hagin d'afegir. Es destaca també que els recursos s'han de considerar com els mitjans que els i les docents tenen per atendre la diversitat. Malgrat tot, cal una cura constant perquè, encara que el camí ens adreci a facilitar l'accés a totes les persones, encara no es fa amb la qualitat requerida i cal seguir avançant.

Pensant en bones pràctiques i línies de treball per avançar, es considera que en alguns casos la barreja de diferents necessitats en recursos com les UCE desdibuixa els problemes i les seves possibles solucions. També s'alerta sobre els problemes que es generen a partir dels trastorns conductuals que fan més complex el context d'atenció a aquestes persones.

Cal pensar en els elements de projecte de vida per a l'alumnat que està seguint un pla o una adequació individualitzada. En aquest sentit, els plans individualitzats no són una pauta que aïlla l'alumne/a de la resta, sinó que tenen en compte l'alumne/a inclòs en la dinàmica de l'aula ordinària d'acord amb les seves característiques. Els plans individualitzats han de permetre la cohesió i no una nova segregació. Per considerar la inclusió des d'una perspectiva oberta, cal pensar en formes diverses de treballar a l'aula i a l'escola, en què sovint es tendeix a treballar d'una manera força homogènia. Les inèrcies

organitzatives s'han de modificar per fer de les institucions educatives organitzacions inclusives.

S'esmenta que en alguns casos, quan se supera un 30% de persones nouvingudes, els resultats milloren perquè el treball es replanteja i es cohesiona. En general, aquells que han hagut d'establir circuits organitzatius que impliquen la millora de l'atenció a l'alumnat perquè aprengui (a més de socialitzar-se), han obtingut bons resultats a partir de la participació.

L'aprenentatge entre iguals, la tutorització entre iguals, assenyala un camí de bones pràctiques. Les experiències de treball en grups dins l'aula, en algunes UCE i els grups interactius són també exemples de pràctiques inclusives i, per tant, adreçades a tothom. Els centres que organitzen tota la seva actuació d'una manera articulada i coherent per donar respostes educatives adequades a tot l'alumnat i l'experiència de les comunitats d'aprenentatge són també camins per avançar.

4. Temps de lleure: una necessitat i un desafiament

El darrer tema comentat, a propòsit de la reflexió sobre el text de referència de la senyora Isabel Darder, es refereix al temps de lleure, que es considera una oportunitat de síntesi de treball de la comunitat educativa, la convivència i la inclusió. Ningú no dubta de la importància que el lleure té en el procés de desenvolupament global dels infants. És també crucial per empoderar nens i nenes i joves i superar les desigualtats. Cal, però, recordar que per a diversos col·lectius el lleure és encara una utopia. Resta tot un camí per fer-lo més inclusiu i menys segregador i excloent.

Es destaca que el temps de lleure no és sinònim d'activitats extraescolars. El lleure té el seu sentit a més de ser una activitat diferent a l'escolar. Tampoc és adequat definir-lo com allò que ajuda a conciliar la vida laboral de les famílies, encara que en alguns casos sigui una oportunitat per afavorir aquesta conciliació. Temps de lleure i temps lliure tampoc són el mateix. Les necessitats, expectatives i característiques dels infants són el criteri nuclear per organitzar i proveir activitats de lleure. També el temps de descans és important i té un caràcter informal, que cadascú omple d'acord amb les seves possi-

ibilitats i necessitats. Totes les persones tenim necessitat de temps per al lleure i de seguir mantenint un temps lliure que cal autogestionar i que ens apropa als models de qualitat de vida.

Novament, també per al temps de lleure cal la col·laboració entre diferents agents. La raó del temps de lleure ha evolucionat molt. Han sorgit molts serveis necessaris per a la comunitat que s'organitzen i s'articulen en xarxa amb la comunitat mateixa, com a elements integrants de la comunitat educativa. L'articulació en xarxa per treballar col·laborativament és una necessitat destacada pel grup de reflexió. Aquest treball es desenvolupa en una base local, d'acord amb la configuració del territori, els seus recursos i oportunitats, les persones que hi viuen, les seves necessitats i dinàmiques.

Amb relació al temps de lleure, es considera que seria interessant conèixer la visió que nois i noies, nens i nenes en tenen i incorporar aquesta percepció en el treball del consell escolar.

Finalment, pensant en les bones pràctiques, es considera, en la línia del treball en xarxa, que els plans d'entorn en són un bon exemple. També és interessant considerar el lleure familiar i aquells espais adreçats a les famílies, i no només als infants, com a bones pràctiques que amplien la visió de com tractar i desenvolupar propostes obertes a la comunitat. El model de temps de lleure a França pot ser un referent a tenir en compte: és municipal, s'organitza al territori o la zona, i s'avalua i es reajusta en funció de les necessitats i les demandes socials.

Preguntes per al debat

- Com pot concretar-se el paper de la comunitat educativa?
- Quines accions poden fer-se per reforçar la importància de la convivència dins i fora dels centres?
- Com poden contribuir la comunitat escolar i la comunitat educativa a aconseguir que l'educació sigui autènticament inclusiva?
- Com avançar cap a la inclusió total en el temps de lleure?

Presentació de l'experiència de l'Escola Folch i Torres, d'Esplugues de Llobregat

Caminant cap a l'escola inclusiva

L'Escola Folch i Torres és un centre públic situat a Esplugues de Llobregat, Barcelona. Som una escola oberta al conjunt de la comunitat i, des de fa molt de temps, una de les nostres preocupacions és facilitar la convivència de tothom i atendre la diversitat d'alumnat. D'una manera natural, hem atès dins les nostres aules nens i nenes del barri amb necessitats educatives especials. Durant aquests anys hem après i després sobre molts temes i hem anat descobrint alguns aspectes clau per avançar cap a la inclusió.

Ha estat un procés que hem anat construint entre tots, conscients que s'havia de començar amb aquelles persones que ho tenien més clar amb la finalitat que s'anés estenent com una taca d'oli.

La definició sobre inclusió de Susan i William Stainback: "Procés pel qual s'ofereix a tots els infants sense distinció de capacitat, raça o qualsevol altra característica la possibilitat de ser membre de l'aula ordinària i d'aprendre dels seus companys juntament amb ells dins l'aula" reflecteix clarament el que creiem: els alumnes amb barreres per a l'aprenentatge tenen dret a formar part de l'escola ordinària.

Aquest convenciment ens ha portat a un model d'atenció a la diversitat que té tres eixos principals:

1. Atenem les necessitats educatives especials dels nostres alumnes dins l'aula ordinària i dins el seu grup de referència.
2. Dos mestres treballen conjuntament a l'aula. El mestre de suport intervé dins l'aula ordinària i treballa conjuntament amb el tutor.
3. Aprenem conjuntament, tots, a atendre la diversitat

Com a escola, hem hagut de fer molts canvis:

- Canvis en l'estructura i l'organització del centre (els recursos humans distribuïts segons les necessitats, horaris i espais que facilitin el treball de dos mestres a l'aula, temps fixat per a les coordinacions, flexibilitat per fer modificacions quan convé...)
- Implicació plena de l'equip directiu, que gestiona els recursos i els organitza.
- Canvis metodològics i d'organització d'aula (foment del treball cooperatiu, tasques amb diferents nivells de resolució que afavoreixin la participació, que procurin situacions d'èxit per a tots, tallers...).

- Cercar i crear recursos i materials variats (adaptacions del llibre de text i material de l'aula, recursos en línia que tinguin en compte diferents estils d'aprenentatge, materials manipulatius, orals, escrits, visuals...)
- Potenciar una cultura inclusiva de centre. A partir de la formació, la reflexió, les relacions de col·laboració i la màxima implicació possible de la comunitat educativa.

Caminar cap a l'escola inclusiva ens ha representat un repte. No ha estat fàcil, però, majoritàriament, l'hem viscut com un aposte personal i professional.

Els canvis, els hem fet a poc a poc, però en grup; en diferent intensitat, però amb respecte, amb acompanyament, aportant cadascú el que ha pogut.

Hem descobert que era bàsic treballar amb complicitat, en xarxa, com més àmplia millor: família, mestres, companys, equips psicopedagògics, serveis externs, monitors de menjador i d'extraescolars... tots aportant alguna cosa des de la seva mirada.

I aquesta col·laboració i ganes de participar ens han permès trobar temps per reunir-nos, per escoltar-nos i parlar dels èxits i les dificultats, per compartir i prendre decisions.

La comissió d'atenció a la diversitat ha estat i és l'espai en què les persones que fan suport a l'aula, la cap d'estudis i la psicopedagoga s'han reunit quinzenalment per compartir problemes, trobar solucions, planificar i organitzar recursos, elaborar instruments i fer el seguiment i l'avaluació de l'alumnat.

El treball de dos mestres a l'aula ha estat una estratègia que ens ha ajudat a avançar cap a l'escola inclusiva. Ha afavorit la plena integració de tots els alumnes en la dinàmica del grup classe. El fet que dos professionals coneguim què passa a l'aula, què necessiten els alumnes per progressar, ha potenciat que tots els mestres es responsabilitzessin de tots els alumnes, també dels que tenen barreres per a l'aprenentatge.

Ens ha calgut plantejar-nos quines són les barreres del nostres alumnes, allò que els dificulta l'aprenentatge i la participació. I hem comprovat que, sovint, les barreres les tenim en el centre mateix, en les metodologies, en l'organització del centre i de l'aula... Identificar les barreres ens ha permès canviar i ser capaços d'ajudar els nostres alumnes a tenir èxit en la seva pròpia cursa.

Dia a dia els hem acompanyat a fer el seu camí, un camí que no sempre ha estat lineal i gairebé mai igual per a tots.

Els hem ajudat a girar, a saltar quan ha estat necessari. El nostre objectiu és que tots puguin caminar al seu ritme.

La flexibilitat ha estat una eina bàsica per poder generar canvis; ens ha permès tenir una predisposició per modificar tot allò que no funcionava en el moment que era necessari, tant si eren aspectes metodològics com organitzatius. Ens hem hagut d'anar reajustant segons el moment i la circumstància.

La creativitat, el treball en equip i en la mateixa direcció ens ha facilitat no quedar-nos només amb els problemes, sinó també cercar i trobar solucions.

I moltes vegades hem tingut por i incertesa a l'hora de de-

cidir quin camí calia seguir. Ens hem perdut, embolicat, equivocat. Algunes situacions ens han fet sentir dins d'un laberint, però, més tard o més d'hora, hem trobat el camí de sortida.

Sovint, en veure acostar-se petites tempestes, ens hem aixoplugat abans de temps i en d'altres no hi hagut suficient paraigua per arrecerar-nos.

Però, tot i així, defensem que cal ser valents i anar cap endavant.

Cal plantar perquè creixi alguna cosa i, sobretot, cal regar i mimar allò que sembrem.

José Luis Rebenaque, director

Antonieta Carbonell, cap d'estudis

Conxi López, secretària

Síntesi del debat de la taula rodona

El coordinador de la taula, Màrius Martínez Muñoz, membre del CEC, presenta el document de reflexió de la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya a partir dels quatre apartats que l'estructuren: comunitat educativa i comunitat escolar: del centre a la comunitat; convivència: viure i conviure dins i fora del centre; escola inclusiva: educació per a tothom, i temps de lleure: necessitat i desafiament. Aquests apartats enllacen amb el document de referència elaborat per la senyora Isabel Darder. A continuació, tres representants de l'Escola Folch i Torres, d'Esplugues de Llobregat, presenten la seva experiència d'inclusió amb el procés i les vivències que ha significat. En acabar es presenten les quatre preguntes proposades per al debat i s'obre el torn d'intervencions:

- Com pot concretar-se el paper de la comunitat educativa?
- Quines accions poden fer-se per reforçar la importància de la convivència dins i fora dels centres?
- Com poden contribuir la comunitat escolar i la comunitat educativa a aconseguir que l'educació sigui autènticament inclusiva?
- Com avançar cap a la inclusió total en el temps de lleure?

Actua de relatora Mercè Rey i Abella, membre del Consell Escolar de Catalunya. Participen en el debat 29 persones, més les cinc de la taula, que representen diferents sectors de la comunitat educativa: Departament

d'Educació (serveis centrals, serveis territorials), associacions de pares i mares, serveis educatius, direccions de centres educatius, món municipal, professorat i el Consell Nacional de la Joventut.

Moltes intervencions feliciten l'Escola Folch i Torres per la seva experiència, per la vivència que han relatat i per la manera de transmetre-ho als participants en aquesta jornada.

El primer tema de debat s'estructura a partir de la pregunta: com pot concretar-se el paper de la comunitat educativa?

Es produeixen nou intervencions que destaquen la importància de la informació fluïda i puntual per a tothom i la importància de la comunicació i el diàleg entre l'escola i els diferents agents educatius. En aquest sentit, assenyalen també el rol de l'equip directiu i del consell escolar per afavorir-ho. Les escoles han d'obrir-se a la comunitat i això s'ha d'evidenciar també en els espais i els horaris per poder incrementar l'ús social d'aquests equipaments per part de tota la comunitat. Obrir l'escola incorpora la idea d'inclusió i d'aproximació a tothom.

En el context del territori, es proposa que els consells siguin educatius i no escolars per poder incloure realment tots aquells agents que són educatius però que van més enllà de l'escola.

També s'esmenta la idea que per fer comunitat educativa cal fer xarxa d'escoles. Finalment, es considera que les famílies haurien d'estar més presents als centres educatius, situació que presenta dificultats a diferents nivells: de possibilitats d'accés efectiu i de participació en la presa de decisions, però també dificultats de conciliació amb relació a la participació.

La segona pregunta és: quines accions poden fer-se per reforçar la importància de la convivència dins i fora dels centres?

La pregunta genera set intervencions que situen un dels focus en la importància del diàleg i la participació, que s'expressen de maneres diferents: donar la veu, deixar parlar, buscar temps per comunicar-se, conversar. Es destaca que sovint l'alumnat no té veu i que els infants necessiten experiències en les quals puguin desenvolupar projectes i accions que requereixin parlar, organitzar-se, escoltar i participar d'una manera especialment activa i protagonista.

La convivència és quelcom quotidià i permanent dins i fora del centre i, per tant, implica tothom en tot el territori. Els plans d'entorn i les accions que van més enllà de l'escola són fonamentals com a pràctica i evidència de la participació i la ciutadania.

Finalment, s'apunta la idea que la convivència parteix dels processos i les accions concretes d'acollida de cadascun dels col·lectius al llarg del procés educatiu, en les diferents etapes i els diferents contextos.

La tercera pregunta és: com poden contribuir la comunitat escolar i la comunitat educativa a aconseguir que l'educació sigui autènticament inclusiva?

La qüestió és abordada per vuit de les persones participants.

Es considera que la inclusió ha de partir de les diferències, sense ignorar-les ni diluir-les. La inclusió és encara un repte, atès que sovint la societat no és gaire inclusiva i l'escola sovint pot ser-ne un reflex. Amb tot, es considera que cal fer passes; l'acció és la principal estratègia per poder fer que les escoles i les pràctiques siguin cada vegada més inclusives.

L'experiència de l'Escola Folch i Torres ens assenyala un camí en què la col·laboració entre professionals, la presència de més d'un mestre a l'aula en algunes ocasions i la complicitat i col·laboració de l'alumnat són elements que cal considerar amb especial atenció.

Es destaca que, efectivament hi ha dificultats, però que aquestes han de ser el punt de partida per avançar, per començar, per no aturar-se. Cal cultivar permanentment l'actitud de cerca de solucions i respostes als desafiaments que la inclusió planteja.

La darrera pregunta, relativa a com avançar cap a la inclusió total en el temps de lleure, és abordada per cinc de les persones assistents que destaquen el paper protagonista que els nens i nenes, els nois i noies tenen en el temps de lleure. En aquest temps no són ni clients, ni usuaris, ni alumnes, i aquesta idea destaca la importància i el caràcter i el sentit propi d'aquestes activitats.

Al nostre país, l'esforç i el compromís de moltes entitats i associacions ha estat molt notable i poc reconegut i cal, per tant, un esforç per cuidar un sector que pot veure's fàcilment mercantilitzat i que perdi així part del seu sentit i valor.

Es destaca també l'interès de les sinergies que es produeixen entre centres educatius i entitats de lleure, que permeten avançar cap a propostes articulades que potencien molts dels conceptes abordats a la taula: diàleg, participació, inclusió, ciutadania i desenvolupament. També es comenta la realitat a França, on l'educació en el lleure presenta propostes que caldria estudiar i potenciar.

Taula 2. «Drets i deures dels alumnes, el professorat i la família»

Document de referència elaborat per Francesc Vidal,
del Departament d'Educació

La comunitat escolar. De l'acció comuna a l'èxit escolar

1. El quadre inicial

Ningú no pot negar que la institució escolar persegueix l'èxit escolar. Almenys, en teoria. De fet, tota institució persegueix l'èxit en la seva funció. I, avui, tampoc ningú no negarà que la funció de la institució escolar ha anat més enllà de la simple funció d'instruir per esdevenir institució educadora, signifiqui això el que signifiqui per a cada un. Ara no ho escatirem.

El temps ha portat la institució escolar a ser participada. I en alguns casos, quan ha sabut canalitzar eficaçment aquella participació, a ser ben participada. Ens podríem preguntar quin sentit té la participació a la institució escolar si no s'orienta a assolir l'èxit escolar, l'èxit en la funció educadora. I ens ho preguntem avui. I, amb la pregunta, ja teniu la meua resposta.

Però el temps ha portat també una allau d'altres instàncies educadores fora de la institució escolar que aquests, per més que es modernitzi i amplii els horitzons, no podrà mai assimilar completament. La societat ha estat envaïda per les instàncies educadores. L'escola, ni en té el monopoli ni en pot assumir, potser, la part majoritària.

I la família? Primera instància educadora, ara i sempre. Però evidentment complementada per la institució escolar en la tasca educadora i limitada, fins i tot més que l'escola, per assimilar totes les altres instàncies educadores actuals. Una família que havia vist en la participació en la institució escolar una via per garantir la complementaritat d'ambdues instàncies educadores i que se sent desbordada per l'allau d'altres fonts d'educació de què parlàvem fa un moment.

El professorat. Els i les mestres. Els educadors professionals, sigui per superació gradual de l'estricta concepte d'instructors o sigui perquè sempre s'han sentit educadors. Quin paper juguen, a través de la institució escolar, en la societat globalment educadora en què avui vivim? O, millor, com s'hi senten? Desbordats com a mínim. Amb la sensació de no arribar a tot. I amb la crisi

generada pel dubte sobre a què és lícit esperar que arribin i què queda fora del seu abast.

No em deixo els nois i les noies. Infants i adolescents. En edat específica de ser instruïts i de ser educats. O hem de dir d'instruir-se i educar-se, a la vista de l'allau d'instàncies educadores? Les institucions escolars a vegades manifesten creure que potser els alumnes han de ser subjectes actius de la seva instrucció i de la seva educació, però solen actuar des d'unes coordenades en què predomina la convicció que és l'escola (i la família, per descomptat) qui els ha d'instruir i educar, com si els nois i noies en fossin els subjectes passius. I, molts cops, la institució escolar es resisteix a admetre la bondat de la instrucció i de l'educació aconseguida pels joves des d'altres instàncies, des d'altres fonts, informatives i formatives. Són situacions en què els alumnes arriben a preguntar-se si l'aprenentatge és una cosa independent del seu procés vital de creixement en lloc de ser-ne una part indestruïble, com afirmava per cert la noia que va parlar en nom dels guardonats amb el Premi Extraordinari de Batxillerat a la Nit de l'Educació de 2009.

Podem combinar tot això per millorar l'èxit de la institució escolar en l'educació de les noves generacions de ciutadanes i ciutadans?

2. Alguns criteris bàsics

Val la pena considerar si es coincideix en els punts següents. Aquí els proposo:

- L'alumnat té dret a ser educat a la institució escolar, d'una manera no contradictòria sinó de suma positiva amb els inputs educatius externs que rep i fa seus, com a contribució de l'escola a l'educació integral dels joves.
- Les famílies tenen l'obligació de treballar educativament pels seus fills d'una manera coherent amb el centre. I aquest, l'obligació de facilitar-los la feina. Cal establir col·laboracions suficients entre les dues parts.
- El professorat té l'obligació professional d'instruir i educar. Instruir en el marc de la ciència i no del dogma.

Educar en el marc del projecte educatiu del centre i amb la cooperació de les famílies. En aquesta obligació hi entra la de reconèixer els aprenentatges dels alumnes que provenen d'instàncies externes a la institució escolar, però no la de proveir aquests aprenentatges a través seu.

En aquest context, la institució escolar està en condicions d'assolir l'èxit com a institució educadora. Adonem-nos que en parlar d'institució escolar estem parlant fonamentalment de famílies, docents i joves. És a dir, dels integrants majoritaris, en nombre, temps i dedicació, de la comunitat educativa de la institució. De la comunitat escolar. Però aquest èxit comporta que el treball de tots plegats, divers per raó dels subjectes, s'orienti en un mateix sentit, cap a l'assoliment de la finalitat comuna de l'èxit escolar tal com s'haurà configurat en el projecte educatiu del centre. Èxit escolar que, en la mesura que la finalitat de la institució escolar sigui realment educadora, és l'èxit educatiu.

La pregunta és: tenim un marc legal per desenvolupar condicions per a l'assoliment de l'èxit educatiu? Ho permet, ho fa viable, ho estimula, la LEC?

3. El títol tercer de la Llei d'educació

El títol III de la LEC és dedicat genèricament a la comunitat educativa, tot i que en bona part se centra només en la comunitat educativa de cada centre, que anomena comunitat escolar. Ens parla de l'alumnat, del professorat, de les famílies... i de la carta de compromís educatiu. Carta que em permeto prendre com a símbol de la implicació directa o indirecta, de les complicitats explícites i implícites, de tots els subjectes que constitueixen la comunitat escolar.

En el títol III de la LEC es recullen drets i obligacions (o deures) de l'alumnat, de les famílies i del professorat. És el meu propòsit analitzar alguns d'aquests drets i d'aquestes obligacions a la llum de la pregunta que abans ens fèiem: com l'exercici dels drets i el compliment de les obligacions pot contribuir a l'assoliment de l'èxit escolar? O, millor: en quina mesura les dificultats per assolir l'èxit escolar es poden assuaujar amb l'adequat exercici dels drets i el compliment de les obligacions que la LEC estableix? La resposta és avançada en el títol de la meva intervenció: en la mesura que exercint els drets i complint amb les obligacions aconseguim una acció comuna orientada adequadament.

4. L'alumnat

L'article 21 de la LEC té dos apartats. En el primer s'estableix que l'alumnat, com a protagonista del procés educatiu, "té dret a rebre una educació integral i de qua-

litat". En el segon apartat s'enumeren un seguit de drets específics —no per això menys importants— que, en bona part, serveixen per destacar notes diverses del dret a l'educació integral.

La noció d'educació integral la podem analitzar des de dos vessants diferents: des de la perspectiva que l'educació tingui en compte tots els aspectes que normalment es consideren "susceptibles" de ser educats: *aprendre a saber, aprendre a saber fer i aprendre a ser*. Però també la podem analitzar des d'una segona perspectiva, la de considerar susceptible de ser "educatiu" tot allò que arriba a l'educand d'una manera controlada, sigui a l'escola o a casa, i, especialment, allò que li arriba —a l'escola, a casa o en qualsevol altre entorn— pel fet de viure-hi immers.

El fet important, en tot cas, és que l'escola (i també la família) actuï cobrint els dos vessants: ensenyant a saber, a saber fer i a ser i, a la vegada, reconeixent i ensenyant a reconèixer, valorant i ensenyant a valorar, l'impacte educatiu que nois i noies reben des de fora de la institució escolar. En quina mesura, els drets dels alumnes reconeguts en l'apartat 2 de l'article 21 de la LEC ens són una bona guia per facilitar-ho? N'analitzarem alguns:

- a) El dret a "rebre una educació que n'estimuli les capacitats, en tingui en compte el ritme d'aprenentatge i n'incentivi i en valori l'esforç i el rendiment". Contribuir a fer que l'alumnat entengui què se li demana i què se li reconeix és un pas previ a tenir-lo treballant en el sentit educatiu que proposa la institució escolar. Estendre allò que l'escola li reconeix que ha après a continguts apresos fora de l'escola és un repte a considerar.
- b) El dret a "rebre una valoració objectiva del seu rendiment escolar i del seu progrés personal". Incideix en el mateix que el dret anterior. Ara bé, la valoració objectiva ho ha de ser en el context educatiu, ha de comportar el reconeixement implícit, per part de l'alumnat, de la capacitat d'objectivitat del professorat que està basada en el seu quefer i visió professionals, no en regles mecàniques que podria perfectament aplicar una màquina. I, en això, els pares i les mares han de reforçar els mestres, no fos cas que, sense voler, reforcessin amb les seves actituds protectores la rebequeria natural de l'alumnat.
- c) El dret a "ser educats en la responsabilitat". Proporcional a l'edat, és clar. Però responsabilitat. I, això, des de menuts. Aquest és un punt difícil, que requereix a pares i mestres treballar en cooperació, la qual cosa vol dir compartir metes educatives i, cada un des del seu lloc, compartir procediments educatius. Els de l'escola, potser més tècnics, respectats i assumits per les famílies; els de les famílies, necessàriament

coneguts i respectats des de l'escola. Les responsabilitats s'eduquen si s'exigeixen, però hi ha d'haver consens, i no contradiccions excessives, en quines i a quins nivells.

- d) El dret a "participar individualment i col·lectivament en la vida del centre". Aquí tenim un dret que pot fer-se jugar molt clarament en favor de satisfer el dret a ser educats en la responsabilitat. En quina mesura, des de l'escola, som capaços d'educar en la participació en la presa de decisions? I en quina mesura som capaços d'educar en la participació en el control dels resultats a què han portat les decisions que s'havien adoptat de manera participativa? No cal pensar en decisions globals d'escola —que també. N'hi ha prou, per començar, a pensar en la participació en decisions d'aula, en decisions d'organització de petites activitats, en la participació en les decisions modestes que se succeeixen en les tasques col·lectives d'un grup classe, etc. Però caldrà, també aquí, que pares i mares siguin còmplices del professorat: hauran de conèixer el tarannà participatiu de l'escola i abonar-lo amb les seves actituds envers la institució escolar, si més no. La LEC, per la seva banda, hi fa una aportació: a l'article 23 estableix que les formes de participació de l'alumnat en el centre educatiu han d'afavorir la seva presència en la vida del centre, el diàleg i la coresponsabilització i el compromís en l'activitat educativa, i n'han de propiciar la formació en els hàbits democràtics de convivència.

L'article 22 de la LEC, sobre els deures dels alumnes, té també dos apartats. No cal que m'hi estengui. L'alumnat, llevat de les matisacions que es puguin fer en els casos de majoria d'edat, està normalment immers en el procés de ser educat. I això, per més que comporti deures i obligacions a complir (per exemple, els de l'article 22 de la LEC), comporta l'educació en la responsabilitat del seu compliment. De fet, ja n'hem parlat.

En tot cas, potenciar l'exercici dels drets dels alumnes —que hem vist que normalment no es dona per ell mateix, sinó que requereix el marc escolar adient i la implicació necessària de les famílies— i estimular el compliment de les obligacions que hi són associades —que s'han de situar en els processos educatius— conflueix efectivament en l'activitat i la finalitat educadora de la institució escolar, ben lluny de ser-ne tan sols un complement estètic o de modernitat.

5. Les famílies

L'article 25 de la LEC és central en aquesta qüestió, perquè facilita a mares i pares una certa sistemàtica dels seus drets i obligacions. En repassar l'article 25, es veu que els drets que s'hi enumeren són, en molt bona me-

sura, drets de caràcter instrumental. No s'esgoten en el seu exercici, sinó que serveixen per a alguna cosa: per aconseguir que la tasca familiar de l'educació dels fills sigui més eficaç en la mesura que, del coneixement de la institució escolar i dels seus detalls, les famílies en dedueixin elements per establir-hi complicitats. L'educació integral dels joves és cosa de tots, però especialment és cosa del nexa família-escola. I la LEC enumera els mínims (només els mínims) que ho han de permetre.

Pràcticament tots els drets de les famílies enumerats a l'article 25 són drets instrumentals de caràcter informatiu. Tanmateix, el títol de l'article 25 (*Participació de les famílies en el procés educatiu*) no enganya sobre la finalitat de tots aquests drets informatius, que és facilitar la implicació/participació de les famílies en el procés educatiu de cada noi i noia, tant des de la perspectiva familiar individual com des de la perspectiva de la participació com a conjunt de pares i mares de l'alumnat del centre. Estem parlant de ser informats del caràcter propi del centre i del seu projecte educatiu; dels serveis que el centre ofereix —no només per consideracions pràctiques, sinó també per contribuir a la coherència en l'aplicació efectiva del projecte educatiu— i de les activitats extraescolars i, si n'hi ha, també de les activitats complementàries; de les normes d'organització i funcionament del centre; de la programació anual d'activitats i dels sistemes de beques i ajuts disponibles. I, també, de la carta de compromís educatiu, de la qual parlaré un moment al final.

Un altre àmbit dels drets informatius per a les famílies és el que es connecta amb l'evolució educativa dels fills i filles. Però, compte, de la mateixa manera que aquesta informació, de centre a família, és absolutament rellevant per a la conjunció de la tasca educativa, també ho és la informació que haurà de circular en sentit contrari, de família a centre, d'inestimable valor per a la construcció de cooperacions amb valor i efecte educatius.

Finalment, i pel que fa a deures de les famílies, l'article 25.3 de la LEC és un cant al sentit comú (deures de respecte al caràcter propi i al projecte educatiu, de participació activa en l'educació dels fills i filles, de contribució a la convivència, etc.). Una precisió, però: mentre que el deure de respectar el caràcter propi del centre és clar, el deure de respectar el projecte educatiu sembla un deure un pèl massa feble. És evident que a les famílies se'ls ha d'exigir que respectin el projecte educatiu, però no n'hi ha prou amb això per garantir l'aportació essencial a l'acció educativa comuna entre escola i pares que s'espera de cada família. En les derivades del projecte educatiu sobre l'acció escolar caldrà anar més enllà del respecte: s'haurà d'anar cap a la compartició del projecte o, com a mínim, cap a l'acceptació i compartició dels seus efectes i condicionants sobre l'educació de cada infant i jove.

6. El professorat

Els mestres i professors són els professionals que exerceixen la responsabilitat principal del procés educatiu. Aquesta responsabilitat inclou la transmissió de coneixements, destreses i valors. Tot això ho diu, així de taxatiu, l'article 28.1 de la LEC. En parlar del professorat ens referim, per tant, a les persones la professió de les quals és fer possible el procés educatiu a la institució escolar. Sense elles, no hi hauria escola tal com la concebem.

Però la professió docent ha evolucionat al llarg dels temps. Avui té moltes cares: és decididament polièdrica (o polifacètica, si es prefereix). La LEC ho recull a l'article 104, en el detall del qual no entrarem. Ens interessa només deixar aquí establert que el seu exercici professional (i, per tant, la seva formació i la seva expertesa en la professió) és condició sense la qual no hi hauria institució escolar.

Tanmateix, el professorat no és la institució escolar. En forma part, part essencial, però no única. S'integra en la comunitat educativa del centre, en la comunitat escolar. I, en aquest context, té drets i deures com la resta de membres de la comunitat educativa. Drets i deures vinculats directament a la seva professionalitat, però no només a ella. En repassar els drets i deures del professorat que recull l'article 29 de la LEC, hi trobem:

- la vinculació a la institució (no en abstracte, sinó en aquella en què específicament treballen) en la mesura que el projecte educatiu orienta la seva acció professional, segons els principis, valors, objectius i continguts educatius que prioritza;
- un deure genèric que l'acció professional del professorat contribueixi a l'aprenentatge i la pràctica de la bona convivència;
- un dret i un deure relatiu a la seva formació permanent que, en tant que membre de la comunitat escolar, estaran en part condicionats per aquesta, pel seu projecte educatiu, per les necessitats educatives que la institució escolar de què forma part hagi prioritzat.

Evidentment, la consideració de cada professional docent com a membre de la comunitat escolar pot tenir majors o menors graus d'efectivitat, segons la història, el rol i la dedicació temporal de cada docent a la institució. En tot cas, en algun grau hi és sempre. Altrament, hauríem de pensar que l'exercici professional del docent estaria alineat amb els objectius educatius de la institució només per casualitat. I això, francament, no podríem donar-ho per bo.

7. El quadre final

He pretès fer uns breus excursos per la relació de drets

i deures de famílies, professorat i alumnat, tal com s'expressen a la LEC, per evidenciar en quina mesura el seu exercici és útil per a l'assoliment dels objectius de la institució escolar en què cadascú estigui implicat. Podríem dir, però, que l'exercici ha estat excessivament anatòmic, de dissecció, i que només completat per una anàlisi més fisiològica, de funcionament, pot aspirar a completar el quadre.

Proposo aquesta segona visió, ni que sigui de manera breu i sintètica, sobre alguns aspectes de la vida quotidiana dels centres. N'he triat els següents:

- a) **L'estudi i aprenentatge dels continguts de les diverses matèries i àrees del currículum és una oportunitat de treball coherent.** Aquí tenim un marc per al treball coherent de l'alumnat (l'estudi, el plantejament de noves qüestions, l'afiorament explícit de curiositat i inquietud intel·lectuals), del professorat (l'ensenyament, la resposta a les qüestions de l'alumnat que l'obren al possible plantejament de noves qüestions en un pla més general, la satisfacció de les inquietuds i curiositats tant de manera directa com donant-los eines perquè l'alumnat sigui qui en trobi les respostes, etc.), i de les famílies (l'interès per al progrés del coneixement —del saber i del saber fer!— de fills i filles, l'estímul perquè infants i joves tinguin expectatives renovades respecte d'allò que a l'escola s'ha d'anar aprenent, el reconeixement des de casa del progrés i de l'esforç dels estudiants i l'exigència proporcionada que en calgui, etc.).
- b) **L'exercici de la funció tutorial en la institució escolar és una altra oportunitat de treball coherent.** La funció tutorial, s'organitzi com s'organitzi a l'escola, té per finalitat explícita contribuir al desenvolupament personal i social de l'alumnat. Aquesta finalitat, així enunciada, ja pressuposa la conjunció de tres voluntats: la de l'alumnat (cada individu i també en sentit col·lectiu), la del professorat, que n'exerceix la tutoria com una més de les facetes de la seva professió docent, i la de la família (de cada família!) en l'intercanvi d'informació i de cooperació amb els tutors i amb els propis fills i filles amb la finalitat d'acostar-se a l'assoliment dels objectius educatius proposats. I, com sempre, també en la tutoria el pal de paller el conformen els objectius educatius prioritzats en el projecte educatiu de centre.
- c) **La carta de compromís educatiu és un instrument per al treball conjunt.** La carta, establerta a l'article 20.2 de la LEC com un instrument per potenciar la participació de cada família en l'educació de fills i filles, teòricament no és un element central d'anàlisi i debat en aquesta taula, però l'haig de comentar perquè la considero excepcionalment útil per al treball conjunt de professorat, famílies i alumnes per arribar a assolir els objectius educatius de la institució escolar.

La carta —cada carta— pressuposa formalment com-

promisos per ambdues bandes (família individual i centre escolar). Ara bé: el centre no és altra cosa que la comunitat escolar en el seu conjunt, articulada a la percaça dels objectius educatius que es prioritzen en el projecte de centre. La família, el pare i la mare, són uns membres d'aquesta comunitat escolar. La carta, per tant, és el compromís d'una de les parts amb el tot, i d'aquest amb una de les parts. És, per tant, un instrument de vinculació de cada família amb l'escola amb la finalitat de facilitar la implicació de la família en l'educació escolar dels fills i filles.

Fixem-nos-hi bé: l'alumnat, que està en període de formació, resulta implicat amb la institució escolar per uns actes puntuals (la matriculació, si voleu) i per uns estats permanents (l'obligació d'assistir-hi, el deure d'estudiar, etc.); el professorat és implicat amb la institució escolar per uns actes puntuals (la contractació laboral o el nomenament administratiu, per exemple) i per uns estats permanents (les obligacions professionals que es deriven d'aquell contracte o d'aquell nomenament, de les quals abans n'hem fet un breu esment). I les famílies? Ens agradaria entendre que l'acte puntual en què intervenen (la matriculació) es completa amb la subscripció de la carta de compromís educatiu, i que el manteniment per-

manent de la implicació amb la institució escolar (amb la comunitat escolar, en definitiva) es deriva dels compromisos explícits que subscriu en la carta, i que sempre aniran en la línia de facilitar i estimular la implicació de mares i pares en l'educació dels fills i filles, en concordança amb el projecte educatiu del centre.

8. A tall d'epíleg

Un quadre final, amb la conjunció dels treballs, els anhels, la professionalitat i les responsabilitats de tots plegats ordenada a l'assoliment dels objectius de cada institució escolar d'acord amb el lloc i el moment on és, podria considerar-se un quadre idil·lic. Normalment els esforços culminen massa tard. Les bones vies per avançar s'han d'obrir més entre la pluja i el fang que no en tardes orejades de primavera. Jo no coincideixo amb qui qualificaria el quadre d'idil·lic. Jo el qualificaria d'utòpic i, per tant, d'excepcionalment útil per avançar cap a l'èxit escolar des de la conjunció dels esforços de l'alumnat, les famílies i el professorat.

Perquè... sabríem avançar sense utopies?

Propostes de la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya

El document de referència "La comunitat escolar. De l'acció comuna a l'èxit escolar" planteja i recull un seguit de reflexions al voltant del tema que podem sintetitzar en els punts següents:

1. El quadre inicial

- Comentari tradicional quan es parla d'educació
- Comunitat escolar. Participació de la família: situació real, com és la participació? Paper real del professorat: com plantejar la realitat de l'escola? quina ha de ser la seva tasca? Participació de l'alumnat: alumnes actius, no passius
- Èxit escolar: què és? quin tipus d'alumne/a volem?
- Complementarietat escola/família

2. Criteris bàsics

- Suma de criteris: educació coherent amb la societat i la família. Caràcter propi de centre, projecte educatiu. Implicació

- Què va primer l'escola o la família? L'alumne/a quan arriba al centre ja és persona i té una formació, una socialització, una vida pròpia
- Professorat: obligació professional. No dogmàtic, sí científic. Col·laboració amb la família
- Conclusió: necessitat intrínseca del projecte educatiu i caràcter propi del centre

3. El títol III de la LEC

- Drets i deures d'alumnes i professors
- Participació de la família: drets i deures, carta de compromís, AMPA

El Consell Escolar de Catalunya considera que hi ha una realitat social que condiciona la reflexió i el debat d'aquest tema.

1. Punt de partida. Situació actual

La participació formal establerta en els centres educatius presenta alguna d'aquestes dificultats que s'exposen. Els

pares i les mares tenen una participació baixa quan són convocats a les diverses eleccions de l'àmbit escolar. Massa sovint la seva participació depèn del component socioeconòmic de les famílies. Els pares i les mares tenen poques facilitats per participar als consells escolars; cal tornar-nos a plantejar com fomentar la cultura de la participació.

A mesura que els alumnes són més grans, hi ha menys participació de les famílies. La difícil conciliació dels horaris laborals i familiars o la inestabilitat laboral són factors negatius per a la participació de les famílies en els centres.

Per superar aquest punt de partida de la situació actual, l'escola ha de tenir present aquesta realitat social i s'ha d'esforçar per entendre-la i facilitar l'acostament de les famílies. No cal que tot ho marqui la normativa, cal buscar els punts febles per millorar-los, destacar el que s'està fent bé i fomentar les bones pràctiques.

2. Criteris bàsics a tenir en compte. L'acció comuna

Cal acotar els termes de la participació de les famílies en el procés educatiu: s'ha de tenir clar què s'entén per participació entre la família i l'escola a partir de conèixer i establir les condicions en què s'ha de donar: espais, temps, canals, context. Cal determinar tant els aspectes quantitatius que la fan eficaç com els qualitius, és a dir, que responen a la finalitat de fer front comú per assolir l'èxit educatiu de l'alumne-fill.

Així, doncs, cal definir les bones pràctiques de la participació.

Cal treballar des del diàleg, assumir la igualtat des de les diferències i exercir el reconeixement mutu dels pares cap al professorat i del professorat cap als pares amb respecte i implicació. És molt important partir del convenciment que alumnes, famílies i escola han de poder dialogar, encara que sigui en nivells diferents. En aquest marc de diàleg, cal afegir-hi la flexibilitat necessària i imprescindible per entendre l'altre. S'han de crear ponts entre l'escola i la família i fer que cadascú assumeixi el seu paper i la seva responsabilitat, admetent i reconeixent les diferències i entrant en el coneixement mutu a través de posar-ho en pràctica amb empatia i assertivitat.

El centre ha de saber comunicar les normes a les famílies: s'ha d'informar d'una manera adequada i trobar els canals adequats; i, recíprocament, el centre ha d'escoltar les famílies.

Quant a la participació de l'alumnat, es valora l'autonomia dels infants i els joves i es considera imprescindible el diàleg, per tant, no se'ls pot deixar fora dels acords

que es prenen al centre. Els alumnes tenen el seu paper i van adquirint més responsabilitats al llarg del seu creixement. No ens podem permetre viure en la llei del pèndol (autoritarisme/llibertat absoluta).

Cal distingir l'alumnat de primària i el de secundària a l'hora de tractar de la participació als centres. De vegades, alumnes que han estat molt participatius a l'escola, quan arriben a secundària esdevenen nens i nenes que molesten perquè pregunten, qüestionen, representen... i, en conseqüència, es desmotiven.

D'una manera decidida s'ha de remarcar la necessitat d'estimular la participació de l'alumnat i valorar-la, la qual cosa portarà a assumir els drets i els deures. En aquest sentit, cal anar més enllà del sentit estrictament sancionador i estimular la participació dels alumnes mitjançant l'aprenentatge democràtic, i no només puntualment en les cites electorals.

Ens hem de fer ressò de la preocupació per la participació de l'alumne en el centre i en la comunitat educativa, ja que la millora de la seva integració es planteja des d'aquest punt de vista, a través de donar valor a l'aprenentatge democràtic dins el centre i buscar la seva implicació. Es valora la creació d'un clima en el centre, i per això l'organització és clau per vertebrar el funcionament de les tutories de grup; tutories que poden facilitar el canvi i la millora de l'educació emocional. S'ha de plantejar tant la tutoria individual com la de grup per afavorir el debat i la reflexió, i donar atenció als alumnes que més ho necessiten.

L'acció comuna ha de representar la participació per al desenvolupament de la col·lectivitat, del centre; la participació és per als alumnes, per als pares i mares, però també per a la institució.

Es valora d'una manera coincident la necessitat d'una participació activa de la família, amb la implicació necessària per treballar en la mateixa direcció. La relació família-centre ha d'esdevenir un espai de convivència que sobrepassi els horaris, els currículums... Cal recuperar l'espai del centre i treballar per articular la participació de totes les parts implicades, per fer cultura de centre. La participació ha d'ajudar a exercir la democràcia deliberativa, que supera la democràcia electiva. En aquest sentit, es destaca la necessitat d'optimitzar els òrgans de participació i que no es tracti només de participar en unes eleccions per escollir representants, sinó també d'aprendre a demanar comptes, a impulsar iniciatives, etc. La participació no es pot limitar als consells escolars ni pot quedar reservada a unes persones que formen part del consell escolar de centre, sinó que ha d'arribar a altres àmbits escolars.

Amb relació als pares d'alumnes d'educació especial, el primer nivell de participació de la família respecte al seu fill funciona perfectament, però ja és més difícil comptar amb una participació en un segon nivell.

L'avaluació global dels centres educatius ha de valorar també l'efectivitat de la participació i assumir els reptes i les conseqüències que se'n derivin.

El projecte educatiu estableix el caràcter propi del centre i es destaca la necessitat intrínseca de disposar-ne. Ara bé, en entrar a tractar el concepte i el sentit del projecte educatiu, es constata que un projecte demana contextos d'estabilitat legislativa, de persones i de famílies. La institució té necessitat d'un projecte, una cultura i un clima propis per a la seva personalitat, i per aconseguir-ho cal estabilitat, no només de plantilles (tant en nombre com en persones), sinó també de les famílies, que en el context de mobilitat territorial actual seria més desitjable.

S'assenyala la importància del caràcter propi del centre, de significar els interessos comuns i compartits i d'estimular el sentit de pertinença i d'identificació del professorat i de l'alumnat amb el centre. Caldria veure com fomentar el sentit de pertinença al centre, que no sempre s'aconsegueix només amb una plantilla estable perquè cal que hi hagi intencionalitat institucional.

3. La Llei d'educació de Catalunya. Coresponsabilitat

La LEC estableix la participació de les famílies en el procés educatiu i els seus drets i deures. En aquest sentit, la llei és oberta i tenim l'oportunitat de llegir-la en termes de possibilitats.

Es valora la coresponsabilitat de la família amb el centre, tenint present que ambdós tenen responsabilitats diferents. Una coresponsabilitat que propugna, no només que pares i mares s'impliquin en el seguiment de l'evolució educativa dels seus fills, sinó també que contribueixin a la convivència i participin en la vida del centre. La LEC impulsa també les associacions de mares i pares d'alumnes i vol promoure programes de suport formatiu a les famílies i intercanvis d'experiències.

Respecte als mestres i professors, la LEC els atribueix com a professionals la responsabilitat principal del procés educatiu i estableix els seus drets i deures en l'exercici de la funció docent. En aquest tema, el Consell Escolar de Catalunya afegeix la necessitat que no es facin plantejaments diferenciats entre el professorat de primària i el de secundària. El professorat coneix la importància i les dificultats d'educar la socialització en els adolescents i, més concretament, educar-los en la socialització emocional.

Quant a la tutoria, es destaca que en el projecte de decret d'autonomia de centre, a més a més de la tutoria individual, es consideri també la tutoria de grup. El grup assumeix els acords presos en convivència abans que l'acord que emana de l'autoritat.

Es demana que es potenciï la formació específica de la tutoria i que aquesta formació es contextualitzi en cada centre educatiu.

Es remarca la transversalitat de la tutoria: cal que tot el professorat actuï en tasques orientadores, per tant, cal dotar-lo d'eines perquè cadascú ajudi les tutories des de l'assignatura. Per això cal disposar de temps i organització, que també són elements clau per a les tutories individuals.

En valorar la importància de la família en la dinàmica de la tutoria individual, es demana que s'incorpori al projecte educatiu de centre el paper que cada una de les tres parts ha de tenir: el professorat, els pares i mares i els alumnes. La carta de compromís hauria de concretar la tutoria individual i un mínim d'entrevistes amb els pares.

4. Propostes per a la reflexió

- Qui ha de tenir la iniciativa?
- Qui té el paper principal o primer en el fet educatiu?
- Quin és el paper de cada un dels tres protagonistes: l'alumne/a, el centre i la família?
- Com es determinen les relacions entre la família i el centre?
- Com es pot activar les famílies a participar d'una manera decidida amb el centre en l'educació dels fills/es?
- Quant als drets de l'alumnat, es planteja la importància del dret a participar individualment i col·lectivament en la vida del centre, a partir de la pregunta: "En quina mesura, des de l'escola, som capaços d'educar en la participació en la presa de decisions?"

Respecte a la carta de compromís:

- L'aportació dels representants dels pares i mares, s'aborda prou des de la carta de compromís? De fet, no s'hi acaba de veure la funcionalitat dels representants. S'aprofita prou la participació?
- La carta de compromís, és només per obligar o implorar els pares?
- Què s'entén per carta de compromís? Informar és bàsic però, és suficient? podem ser més ambiciosos?
- Per a què ha de servir la carta de compromís? Quins resultats qualitatius es poden aconseguir?
- La carta de compromís, ha de jugar un paper important a determinar la participació dels pares dels alumnes amb discapacitats?

Presentació de l'experiència de l'Institut Montilivi, de Girona

Drets i deures dels alumnes, professorat i la família: com s'intenta implicar la nostra comunitat educativa en la vida del centre a l'Institut Montilivi, de Girona?

En un centre de les característiques del Montilivi (uns 1.500 alumnes i 150 professors), cal preveure estratègies que permetin la implicació de tots els membres de la comunitat educativa en el funcionament del centre. I com s'ha treballat?

A nivell de professorat, a partir del treball en comissions, en la responsabilització en la gestió del dia a dia creant òrgans de gestió no reglats, amb informació exhaustiva sobre el funcionament del centre, amb la detecció de les necessitats de formació per generar el pla de formació i amb la implantació i el treball continu en un bon Pla d'acció tutorial.

Quant als alumnes, es treballa molt el tema de la cohesió social a partir del treball en comissions: la comissió de suport a la convivència i la comissió d'activitats i dinamització d'alumnes. També es potencia la tutoria, tant col·lectiva com individual, i la creació de plataformes Moodle, en les quals els alumnes poden trobar recursos d'orientació o de suport acadèmic. També es treballa l'acollida dels alumnes nous, les activitats de lectura i escriptura (en què s'implica els pares) i la creació de grups d'adaptació curricular globalitzada per tal de permetre als alumnes amb importants carències acadèmiques assolir els objectius mínims per graduar en ESO.

Finalment, amb referència a les famílies, la informació és fonamental perquè s'impliquin en la línia de centre: informació sobre l'ideari, les dinàmiques i les estratègies pedagògiques del centre, i l'evolució acadèmica del seu fill/a. A banda d'això, es programa cada curs alguna xerrada pedagògica sobre com els pares poden ajudar l'escola en la seva tasca educativa i s'intenta que participin en diferents esdeveniments, com la setmana intercultural i el seguiment de les activitats de lectoescriptura. Però el paper fonamental és la constant relació amb el tutor de l'alumne, mitjançant diferents canals de comunicació, especialment les entrevistes individualitzades tutor-família.

Resum de la presentació

L'Institut Montilivi és un centre amb 30 anys de tasca docent en el qual s'imparteixen estudis d'ESO, batxillerat i cicles formatius grau mitjà i de grau superior. Té 1.500 alumnes, 148 professors i 8 persones d'administració i serveis.

Del seu projecte educatiu es destaca la voluntat de l'Institut Montilivi d'esdevenir un centre prestigiós per la seriositat de la seva feina, pel rendiment i l'actitud dels es-

tudiants, per la professionalitat del professorat, per la projecció que té en l'entorn social i empresarial, per la iniciativa en la implantació de noves tecnologies i per les relacions amb altres centres i institucions. Vol generar una confiança que asseguri la satisfacció dels seus membres, exalumnes, empreses i agents socials.

El compromís educatiu de l'Institut Montilivi és formar persones competents per a un món canviant, respectuoses amb els altres i l'entorn, amb ganes d'aprendre i col·laborar, coneixedores de la cultura i la llengua catalanes, capacitades per assumir els reptes socials, acadèmics i professionals que els esperen. Aspira a preparar homes i dones amb un esperit crític, obert, cooperador i democràtic que els ajudi a ser útils a la societat amb un profund sentit ètic i responsable. Es tracta que tothom se senti a gust i assumeixi la complexitat i diversitat d'un institut públic ben imbricat en la ciutat, l'entorn i el país.

El centre desenvolupa diversos projectes: el Pla d'autonomia de centres, encaminat a la millora dels resultats acadèmics i la cohesió social, l'orientació personal i vocacional i les millores en la gestió; és un projecte de qualitat i millora contínua. També es porten a terme projectes de caràcter intern, com el Pla d'acció tutorial, el Pla de diversitat, la dinamització pedagògica, el projecte de biblioteca escolar Puntedu, el Pla de formació en centre, el Pla de llengües estrangeres (PELE), etc.

Algunes de les actuacions concretes per a la millora de la cohesió social que es presenten són el treball de la comissió d'activitats extraescolars i la comissió de suport a la convivència. La comissió d'activitats extraescolars va començar a funcionar el curs 2007-2008 amb l'objectiu d'organitzar activitats generals, de solidaritat i cohesió social. Aquesta comissió treballa en tres línies: dinamització d'alumnes, activitats extraescolars i activitats de solidaritat i cohesió. La comissió de suport a la convivència va començar el curs 2007-08 amb el següent objectiu: millorar la cohesió social amb l'estratègia de millorar la convivència del centre. Aquesta comissió treballa en tres línies: dinamització de patis, elaboració del Pla de convivència i seguiment dels casos conflictius.

Finalment, es comenten les actuacions destinades a facilitar informació a les famílies i implicar-les en el funcionament del centre. Aquestes actuacions comprenen reunions a l'inici de curs, xerrades de caire pedagògic, pàgina web del centre, quadern de l'alumne, reunions periòdiques amb els tutors, bústia de queixes i suggeriments i participació dels pares en diferents actes de la Setmana Intercultural. També es vetlla especialment el seguiment de l'evolució acadèmica i personal del fill o filla mitjançant reunions periòdiques amb els tutors.

Pere Albertí i Serra, director

M. Dolors Massa i Esteve, cap d'estudis d'alumnat

Síntesi del debat de la taula rodona

En aquesta taula de debat actuen com a coordinador Antoni Arasanz i com a relator Francesc Saló. Presenten l'experiència de l'Institut Montilivi, de Girona, el director, Pere Albertí, i la cap d'estudis d'alumnat, M. Dolors Massa.

Els participants fan un total de divuit intervencions. Les persones que fan les aportacions pertanyen als col·lectius següents: professorat, federacions de pares i mares i membres de consells escolars d'àmbit territorial, tant de centres públics com de privats concertats.

El relator inicia la taula de debat amb la presentació dels objectius proposats i demana la participació de totes les persones assistents.

El coordinador presenta el document de referència elaborat pel senyor Francesc Vidal i fa un èmfasi especial en l'epíleg, que glossa la utopia de considerar el camí cap a l'èxit escolar des de la conjunció dels esforços de l'alumnat, les famílies i el professorat.

Del treball fet per la subcomissió del CEC, en destaca tres aspectes:

- El marc legal, ens permet l'èxit? La LEC ja existeix, què cal fer?
- El compliment de les obligacions de la comunitat educativa.
- La participació de mares i pares com a drets i deures.

Tot seguit, l'Institut Montilivi, de Girona, presenta la seva experiència de bones pràctiques en l'aspecte general d'organització, per part del director, i del treball amb l'alumnat, per part de la cap d'estudis.

Sobre els aspectes generals del centre, s'assenyala:

- la complexitat d'un centre gran, amb prop de 1.500 alumnes i 150 professors;
- el model de centre, amb una prospecció del model del País Basc de formació professional;
- l'especial cura que es té de tothom (famílies, alumnat i professorat) que arriba de nou al centre;
- l'organització en comissions de treball del professorat, en les quals tota la plantilla participa en diferents tasques.

Sobre l'acció del centre amb referència a l'alumnat, es posa de manifest l'existència d'un pla d'acció tutorial

molt contrastat, en el qual l'eina fonamental són les cotutories. La relació amb les famílies és un tema que també forma part d'aquest pla tutorial del centre.

El treball amb l'alumnat passa per l'existència de dues comissions: la comissió de suport a la convivència, que realitza una funció de prevenció molt important, i la comissió d'activitats extraescolars, amb tres àmbits d'incidència: la dinamització d'alumnes, la dinamització d'activitats i la dinamització de la cohesió social. En aquest darrer aspecte es remarca el suport rebut per part de Benestar Social a Girona i la participació en accions socials de voluntariat per part de les noies i els nois del centre.

Finalment, es destaca que els puntals de l'institut amb relació als alumnes són la dinamització pedagògica i les activitats de lectura i escriptura per reforçar les possibles mancances del nou alumnat en arribar a primer d'ESO.

En entrar en les qüestions per al debat, el coordinador centra els dos eixos principals: la participació de la comunitat escolar i la carta de compromís educatiu. Les intervencions van acompanyades d'un debat intens i interessant, amb posicions contràries entre el sectors de pares i mares.

Els punts més significatius a l'entorn de la participació de la comunitat escolar són els següents:

- La família tradicional ja no és l'única i l'escola en desconeix la complexitat; només se'n coneix una part, la de la mare sobretot. Es reclama més publicitat sobre la implicació dels progenitors i la millora de les bases de dades dels centres en el sentit de conèixer tota la família.
- El contacte entre centre i família ha de tenir una major freqüència que en l'actualitat.
- La participació real de les famílies en el consell escolar de centre és baixa. Cal facilitar la complementació entre participació familiar i treball. Els horaris de reunió i les tasques que comporten una major implicació de pares i mares han de ser acceptades i reconegudes en l'àmbit laboral corresponent.
- La família és la tercera pota de l'educació en un centre educatiu i la seva complicitat és bàsica en la recerca de l'èxit educatiu. Cal definir l'èxit educatiu i esmerçar recursos en la dinamització del sector de mares i pares.
- Cal confiança mútua entre pares i mares amb els mestres. La tutoria ha de tenir en compte l'acompanyament de l'alumnat i de les famílies.

- Els pares i les mares volen incidir en el projecte educatiu de centre mitjançant les eines col·lectives que aconseguen amb les associacions que creen en els centres. Es creu que el paper d'auditori que tenen ara ha d'anar cap a una major capacitat d'incidència.
- La participació de la comunitat escolar ha de defugir la rigidesa horària dels centres i ha d'anar acompanyada d'un cert esperit de predisposició i voluntarietat per part de tothom.
- S'hauria de diferenciar participar i representar. Aquestes dues coses no queden clares ni per a l'escola ni per a les famílies. S'hauria d'obrir un debat en el futur en aquest terreny, en el qual es parlés clarament de les dificultats per a la participació. Sovint es parla de la teoria de la participació, però poc de la pràctica i la realitat.

Amb referència a la carta de compromís educatiu, es posa de manifest que:

- El compromís no es pot escriure en una carta; primer cal aconseguir una conciliació d'horaris.
- Cal una concreció de punts entre el centre i els pares i mares. És fonamental el paper de les AMPA en l'establiment de la carta de cada centre educatiu.
- Hi ha molts dubtes en cas d'incompliment de la carta i es reclama un model clar per part del Departament d'Educació.

En acabar el debat es conclou que el paper que en el futur ha de tenir la carta de compromís educatiu en el centre escolar és un aspecte encara poc concret i pendent de desenvolupament.

Taula 3. «Centre educatiu i autonomia»

Document de referència elaborat per Jaume Graells,
del Departament d'Educació

Més autonomia, millors resultats i més cohesió social

La Llei d'educació que el Parlament de Catalunya va aprovar al juliol de 2009 ofereix un instrument per construir i consolidar el model educatiu català, els principis bàsics del qual han de ser la innovació, l'èxit educatiu i l'equitat, la inclusió i l'aprofundiment en la cohesió social per tal d'assolir l'excel·lència educativa i poder fer front així als canvis i els reptes del sistema educatiu del present i del futur.

A fi que el Consell Escolar de Catalunya conegui amb més detall els canvis que ens haurien de conduir a la millora dels resultats i a l'assoliment de major cohesió social, s'expliquen a continuació els aspectes fonamentals per aprofundir en allò que la llei estableix i per desenvolupar-la d'una manera eficaç i eficient.

1. L'anàlisi de l'informe PISA
2. La Llei d'educació, una llei que fa possible el canvi
3. Canvi social i canvi educatiu
4. El centre educatiu i el seu projecte
5. El rol de les direccions: participació
6. El protagonisme del professorat
7. L'avaluació com a factor de canvi

1. L'anàlisi de l'informe PISA

La millora dels resultats és un objectiu d'eficàcia fonamental del nostre sistema educatiu. Hom pot entendre aquest objectiu en termes de retorns socials o en termes d'optimització. Però és més que això. La millora dels resultats enforteix la funció de l'educació com a correctora de les desigualtats d'origen i, en conseqüència, com a garantia i salvaguarda de la cohesió social.

De les diferents anàlisis que l'informe PISA ha originat, potser una de les més interessants és la que el Consell Superior d'Avaluació ha fet, ja que mostra els elements de context que s'associen als rendiments educatius i explica la variació dels resultats d'un centre a un altre. Les informacions contextuais revelen un parell de fets destacables:

- En primer lloc, el context socioeconòmic i cultural familiar explica gran part de la variació del rendiment en competència científica. Destaca en aquest aspecte que, entre les variables agrupades sota l'epígraf context socioeconòmic i familiar, el nivell d'estudis del pare o la mare és la de més incidència en els resultats mesurats a les proves.
- En segon lloc, el funcionament del centre incideix d'una manera significativa en el rendiment de l'alumnat si tenim en compte alhora el nivell socioeconòmic i cultural de les seves famílies. Les dades també indiquen la correlació directa entre el funcionament del centre i el rendiment del seu alumnat.

De l'informe PISA, considerat més enllà de les inevitables comparacions entre països o entre comunitats autònomes, s'infereixen, per tant, dues idees essencials per millorar el funcionament del sistema:

- El gran repte del sistema educatiu de Catalunya ha de ser reduir l'excessiva influència que l'origen socioeconòmic dels alumnes té en el seu rendiment educatiu.
- La clau per afrontar aquest repte és incidir en la millora del funcionament dels centres.

El Departament d'Educació proposa orientar la política educativa incrementant l'autonomia dels centres per avançar cap a la millora dels resultats i de la cohesió social. Aquests dos objectius no són diferenciables ni complementaris. La millora dels resultats educatius és, respecte de l'enfortiment de la cohesió social, simplement l'altra cara de la mateixa moneda.

2. La Llei d'educació, una llei que fa possible el canvi

La Llei d'educació de Catalunya és, en diversos sentits, singular. Ho és perquè es renuncia a establir amb una reglamentació detallada, com ha estat fins ara habitual en la legislació educativa, la manera com han d'actuar les escoles per exercir la funció que tenen encomanada. La Llei d'educació dota els centres de la capacitat i la responsabilitat de prendre les seves pròpies decisions d'una manera consensuada i tenint en compte el seu alumnat i l'entorn.

La Llei d'educació possibilita que tots els canvis que protagonitzen els centres educatius puguin esdevenir i reeixir. Sens dubte, la llei alliberarà un procés de canvis múltiples orientats cap a l'èxit educatiu, que es produiran des dels centres i com a resposta a la demanda d'una profunda transformació de molts aspectes del seu funcionament, encallats fa massa temps, i permetrà ajustar millor l'acció dels centres a les expectatives socials.

3. Canvi social i canvi educatiu

Alguns sectors que viuen amb recel qualsevol procés de canvi, per necessari i inevitable que sigui, sovint argumenten que s'han esdevingut massa modificacions com a conseqüència de les reiterades reformes educatives que han patit les nostres escoles en les darreres legislatures. En aquest sentit s'ha de considerar que la Llei d'educació no implica necessàriament canvis en els plans d'estudi sinó més aviat obre la possibilitat d'adequar l'organització, el funcionament i la gestió escolar a les successives transformacions que l'escola ha experimentat en les últimes dècades. És la societat actual, que viu immersa en una transformació mundial que ens afecta molt directament, qui demana amb apressant insistència el canvi a l'escola. Fins ara, ha estat l'Administració educativa la que ha interpretat aquesta demanda social i l'ha traslladat, a través de la corresponent modificació del marc legal, a l'escola. A partir d'ara, la Llei d'educació dibuixa un escenari en què l'escola disposa d'eines per adaptar-se a la demanda social de canvi amb el suport i coresponsabilitat de l'Administració educativa.

4. El centre educatiu i el seu projecte

El projecte educatiu, el cor de l'escola

Cada centre escolar formula els seus objectius educatius, el conjunt de normes i disposicions que li donen personalitat, en un projecte educatiu, és a dir, aquell projecte que la comunitat escolar estableix per realitzar de la millor manera possible la funció pròpia d'un centre: educar.

Les institucions escolars no són entitats aïllades del conjunt social que les ha establert i els ha assignat certes funcions. Per tant, el concepte d'autonomia, quan s'aplica a l'àmbit educatiu, té alguns trets específics. L'autonomia escolar no consisteix en el fet que cada escola elabori les normes que consideri millors, al marge de qualsevol altra consideració.

Es tracta que cada escola, a través del seu projecte educatiu, defineixi els seus objectius i pugui comptar amb la flexibilitat i el suport necessaris per assolir-los. El centre considera diferents alternatives i tria aquelles que li per-

metin aconseguir un ensenyament de major qualitat per a tots els seus alumnes.

L'educació com a dret i l'escola com a institució

L'Administració educativa és la responsable que els ciutadans i les ciutadanes puguin exercir un dels seus drets fonamentals, el dret a l'educació. Les institucions on es presta aquest servei són les escoles, encara que el fet educatiu ha de comptar amb la implicació de les famílies i també amb altres agents de l'entorn social.

El model educatiu del nostre país és un model educatiu d'interès públic. Les escoles, siguin de titularitat pública o privada, conformen el Servei d'Educació de Catalunya, que ha de garantir l'accés a una educació de qualitat a tots els ciutadans i ciutadanes. Altres entitats, de tipus molt variats i arrelades a l'entorn de les escoles, han de participar a fer realitat el dret a l'educació col·laborant amb les institucions escolars en el desenvolupament dels seus projectes educatius.

El model clàssic ha consistit a establir una unitat central, l'Administració educativa, com a nexa entre els drets dels ciutadans i les ciutadanes i les institucions que proveïen aquests drets. El nou model que inspira la Llei d'educació tendeix a reduir el rol més burocràtic de l'aparell administratiu i a permetre una gestió més àgil en què el teixit social i les institucions escolars cooperin d'una manera més directa.

Amb la nova llei, l'aparell administratiu ha transferit una part important de les seves competències als centres escolars; els ha apoderat perquè siguin ells, d'una manera més immediata, i en definitiva més eficaç, els qui donin resposta a les demandes de la ciutadania.

Realitats diverses dels centres educatius

L'autonomia escolar implica necessàriament reconèixer l'heterogeneïtat dels centres educatius. Aquesta és una conseqüència previsible de la diversitat de situacions en què els centres educatius es troben i cada vegada més esdevé una realitat més consolidada. Les escoles, empeses per la pressió social canviant en què estan immerses, no han esperat que l'Administració regulés l'autonomia i, d'alguna manera, s'han hagut de prendre certs marges d'autonomia que els permeten donar resposta als reptes plantejats. Això ens ha de fer veure que el reconeixement d'autonomia a les escoles és realment això, el reconeixement de quelcom ja existent.

Des de fa anys, i amb major intensitat a partir del canvi de segle, les escoles catalanes han optat per explorar fórmules innovadores, no previstes al desplegament normatiu. I ho han fet perquè els alumnes eren curs rere curs més diversos i les seves necessitats més específiques.

Davant d'aquest canvi, resultava clar que les fórmules predefinides eren de poca utilitat, i d'aquí la necessitat de variar-les. I això cada escola ho ha fet en funció de diversos factors: la creativitat dels professionals que hi treballen, l'estil dels equips directius i la mateixa heterogeneïtat de l'alumnat. Davant d'una realitat complexa i diversa, la resposta dels centres escolars ha esdevingut cada vegada més complexa i diversa. L'autonomia escolar que reconeix la Llei d'educació respon, doncs, a una demanda constatada dels centres educatius i dels professionals responsables de l'educació dels nostres infants i joves.

Autonomia pedagògica: diversitat i equitat

L'objectiu del sistema educatiu és aconseguir l'èxit escolar per a tots els alumnes. Però la indiferència davant les diferències és un obstacle per a aquest objectiu. No voler veure les diferències fa que les desigualtats inicials davant la cultura es transformin en desigualtats d'èxit escolar i social. La diversificació dels ensenyaments i de les metodologies emprades en el procés educatiu és el mecanisme compensador d'aquestes diferències.

Els centres han de disposar, per tant, d'amplis marges d'autonomia per definir objectius educatius addicionals i complementaris als establerts amb caràcter preceptiu pel Govern en la determinació i gestió dels currículums. Han de poder desenvolupar projectes d'innovació pedagògica i curricular i dur a terme projectes didàctics propis.

Els projectes didàctics propis i la innovació curricular són eines de millora si es vinculen a un enfocament competencial en el desenvolupament i concreció dels currículums, una aposta decidida que trobem a la llei. Ensenyar per competències posa els alumnes —tots els alumnes, perquè tots poden assolir l'èxit escolar— en situacions en què han d'utilitzar els coneixements i les habilitats, d'una manera transversal i interactiva, per resoldre amb qualitat i eficiència problemes o situacions complexos de la vida quotidiana i acadèmica i per posar les bases per continuar aprenent al llarg de la vida. Per atendre aquest objectiu, l'acció educativa requereix sovint superar el concepte clàssic de grup-classe i orientar-se cap a plantejaments d'agrupaments molt més flexibles.

Centrar, doncs, els processos d'ensenyament i aprenentatge sobre les competències bàsiques requereix repensar i potenciar les fórmules de diversificació curricular i d'atenció a la diversitat amb la finalitat de generar expectatives d'èxit en tots els alumnes i, també, en l'equip de professors/es. La clau, però, no és utilitzar els recursos humans simplement per repartir les càrregues de treball reduint ràtios, sinó, més aviat, reorganitzar el centre, l'activitat a l'aula i els aprenentatges de diferents maneres per atendre més eficaçment la diversitat i l'heterogeneïtat d'actituds i capacitats de l'alumnat.

El contrari de la igualtat és la desigualtat, no la diferència. La diversificació en els processos d'ensenyament i aprenentatge és, justament, el millor camí per avançar cap a la igualtat d'oportunitats.

Autonomia organitzativa: nous models per a centres amb perfil propi

Els canvis que s'han de produir en el treball a l'aula han d'anar acompanyats de canvis igualment profunds en l'organització dels centres. La pedagogia de les competències bàsiques no implica només la superació de les fórmules clàssiques de l'ensenyament entès com a simple transmissió de coneixements incorporant noves metodologies i maneres diferents de gestionar l'aula. Implica també una reorientació de la manera que els centres estan organitzats, posant èmfasi en els cicles d'aprenentatge que abasten més d'un curs, en la individualització dels itineraris formatius de cada alumne/a i en les transformacions que aquestes mesures comporten quant a les estratègies i metodologies d'ensenyament i aprenentatge, gestió dels recursos i distribució dels temps i els espais escolars.

Els aspectes pedagògics i organitzatius de l'autonomia estan fortament entrelaçats. La proposta organitzativa d'un centre ha d'estar pensada per possibilitar el desenvolupament del seu projecte educatiu. L'objectiu prioritari d'atendre la diversitat de l'alumnat i les derivacions que això comporta sobre el projecte didàctic de cada centre té també implicacions de gran abast pel que fa als mecanismes i les estructures de coordinació entre els docents. El treball en equip dels professors/es és el tret distintiu dels centres innovadors.

El Departament d'Educació orientarà els centres amb una pauta bàsica sobre aquesta qüestió: hi ha d'haver una infraestructura per a la coordinació docent i per a la coordinació didàctica. Més enllà d'aquestes estructures mínimes i comunes, cada centre ha de decidir quina estructura de coordinació és la més adequada al seu projecte educatiu i a les concrecions didàctiques que aquest disposi.

Autonomia de gestió: una eina al servei del projecte educatiu

L'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres requereix enfortir la seva capacitat de gestió. Aquests tres àmbits —pedagògic, organitzatiu i de gestió— de l'autonomia escolar són interdependents. Si en manca un, els altres queden afeblits i l'autonomia esdevé aleshores un ideal teòric en lloc de ser una realitat que pot empènyer els centres cap a la millora.

Per tant, les direccions han de tenir capacitats reals per incidir en alguns aspectes substantius de la gestió del

professorat. Ha de ser possible, per exemple, que les direccions tinguin un marge ample d'actuació en matèria de faltes d'assistència del professorat.

L'èxit de l'alumnat rau, en bona mesura, en allò que cada docent fa, en la professionalitat de mestres i professorat i en el seu compromís —que és també un compromís social— amb la seva feina, amb el seu alumnat i el seu centre. La millora dels resultats requereix mesures vigoroses per garantir que tots els agents del sistema educatiu compleixin les seves obligacions professionals i respectin les normes vigents i els compromisos establerts al projecte educatiu.

Els marges d'autonomia s'han d'estendre també a altres aspectes de la gestió. La plantilla de cada centre s'hauria de fixar, normalment, d'acord amb la proposta de la direcció, que ha de poder actuar per cobrir les substitucions temporals amb els docents que formen la borsa d'interins. Les direccions han de poder intervenir en la determinació de requisits i perfils dels llocs de treball i han de poder participar en determinats processos de selecció de docents. El model de diversificació dels centres i la posada en marxa de projectes didàctics propis seria només teoria si els centres, mitjançant les seves direccions, no poguessin incidir en la configuració i el perfil professional de les seves plantilles per tal d'ajustar-les a les necessitats del seu alumnat i per desenvolupar el seu projecte educatiu.

L'autonomia en la gestió econòmica ha de permetre als centres incrementar les seves possibilitats en aspectes com la contractació de béns i serveis o l'obtenció de recursos econòmics i materials addicionals.

5. El rol de les direccions: participació, lideratge i professionalització

Un nou model de direcció

És evident que en un sistema educatiu centralitzat, en el qual el paper rector correspon a l'Administració i les escoles tendeixen cap a un model homogeni, la funció dels equips directius és garantir el compliment de normes que vénen donades: normes detallades que estableixen el què i el com de l'acció educativa. Aquest ha estat el paper tradicional de les direccions a les escoles catalanes. En un model d'autonomia escolar, en el qual les normes, més enllà d'algunes directrius generals, són fixades pels centres mateixos i en el qual, com a conseqüència, els centres escolars tendeixen cap a l'heterogeneïtat, el paper de les direccions ha de ser diferent i molt més eficient.

El nou model de directius docents s'ha de fonamentar en un exercici de competències i atribucions que els per-

meti desenvolupar el projecte educatiu del centre i retre comptes de la seva gestió al capdavant del centre. Sens dubte, aquests directius han de tenir una formació adequada a les funcions que se'ls assigna i l'Administració educativa ha de prestar el suport necessari per fer-la possible.

Projecte educatiu i projecte de direcció

La direcció d'un centre autònom ha de ser, abans de tot, la impulsora del marc normatiu que dóna consistència i orientació a l'acció educativa del centre. La primera funció de la direcció és, per tant, fer possible que el projecte educatiu sigui el document fonamental de gestió, la màxima expressió de l'autonomia del centre, que dóna a cada escola el seu caràcter i el seu perfil propi. No es tracta, evidentment, d'imaginar el director o la directora com la persona que revela a la comunitat educativa quin és el camí a seguir. La funció de la direcció és més aviat la de saber entendre el potencial que hi ha en la comunitat escolar i ajudar a donar-li forma, per maximitzar d'aquesta manera els elements actius d'aquest potencial i corregir les possibles deficiències.

La direcció desplega, actualitza i aplica el projecte educatiu, elaborat amb la participació dels professionals i aprovat pel consell escolar, mitjançant un projecte de direcció, que és valorat per una comissió formada per membres de la comunitat educativa i de l'Administració, en el procés de selecció del director o directora. Es pot considerar aquest projecte de direcció des de perspectives diferents i igualment vàlides. El projecte de direcció pot ser una concreció del projecte educatiu del centre, respecte del qual fa una proposta de millora del centre, la quantifica i la temporalitza amb els indicadors corresponents i les actuacions que hi són previstes. El projecte pot ser igualment un projecte innovador, que formuli els elements nuclears que orientin l'elaboració d'un nou projecte educatiu.

El lideratge distribuït

La principal funció de la direcció és, doncs, liderar i coordinar les bones pràctiques del centre escolar i elevar-les a rang de normativa interna, recollint-les en el document de caràcter fundacional que és el projecte educatiu. La direcció, pel seu rol de facilitadora de les sinergies que permeten sumar els esforços i desenvolupar competències professionals que ja operen en la vida del centre, ha d'exercir un lideratge distribuït. D'aquesta manera, el/la director/a passa a ser un agent del canvi que aprofita les competències dels membres de la comunitat educativa i les orienta cap a una missió compartida. La definició d'aquesta missió s'expressa, en primer lloc, a través dels objectius del projecte educatiu i, en segon lloc, en el projecte de direcció.

El model de direcció que aquí es proposa implica igualment un fort impuls del lideratge múltiple del professorat. Es tracta de facilitar des de la direcció tots aquells processos que permeten que els/les professors/es aprenguin mútuament i dels diversos projectes posats en pràctica. Això representa trencar l'aïllament i l'individualisme de les pràctiques docents, possibilita que la comunitat es mogui entorn d'un projecte compartit i assumit per tots i totes i crea una comunitat que gestiona el creixement i fomenta el creixement personal i professional. L'estructura organitzativa del centre, la seva ordenació al voltant de l'equip directiu i dels òrgans de coordinació i participació, és l'expressió d'aquest model.

Amb el lideratge distribuït, el lideratge no correspon tan sols a una persona, ni tan sols a un equip de direcció. Més aviat, correspon a la comunitat escolar en el seu conjunt i és assumit per diferents persones segons les seves competències i segons les tasques i projectes que s'han de desenvolupar. En aquest tipus d'organització, la principal tasca de la direcció consisteix a desenvolupar la capacitat de lideratge dels altres, tot estimulant el talent i la motivació.

Professionalització de les direccions i reforç de la titularitat dels centres públics

Tanta importància té la distribució horitzontal de les responsabilitats del lideratge com l'enfortiment de la funció directiva. El model de l'autonomia escolar que proposa la Llei d'educació requereix reforçar la titularitat pública dels centres, i això passa per orientar-se decididament cap a la professionalització de les seves direccions.

Avui més que mai, davant la complexitat i diversitat de reptes que escoles i instituts han d'abordar, s'ha d'apostar per la seva autonomia plena en els àmbits pedagògic, organitzatiu i de gestió. Per aconseguir-ho, cal disposar d'equips directius professionals, amb autoritat i instruments suficients per poder dur a terme la seva funció de manera eficaç. La gestió d'equips directius sòlids, que representin la titularitat pública del servei, és a dir, l'interès de la comunitat educativa en el seu conjunt, i no només d'un sector, possibilitarà l'assoliment dels objectius de qualitat que les nostres escoles i instituts requereixen.

Els directius escolars, com a màxims responsables de l'aplicació del projecte educatiu d'un centre, han de participar en l'avaluació de la funció docent. Aquesta avaluació s'ha de dur a terme sota els principis d'objectivitat, imparcialitat i rigorositat. Per això, el directiu docent ha de ser seleccionat i renovat en la seva funció amb criteris de professionalitat. Això no vol dir, és clar, menys tenir la necessària participació de la comunitat educativa en el govern i el control de les institucions escolars. La participació s'ha d'impulsar i fomentar a través d'estructures organitzatives adequades i mesures concretes que

permetin la implicació de professors, alumnes i famílies en el desenvolupament del projecte educatiu, amb una atribució clara de funcions i responsabilitats.

La participació és el camí per aconseguir la confiança, el compromís i la col·laboració de tota la comunitat educativa. El baix nivell de participació en els processos d'elecció dels representants en el consell escolar, especialment del sector de pares i mares, pot constituir un indicador clar de manca d'un procés veritablement participatiu en els nostres centres.

6. El protagonisme del professorat

Reconeixement dels diferents enfocaments didàctics

En centres amb un projecte propi, dotats d'un lideratge fort i distribuït, la funció docent s'ha d'enfocar d'una manera també renovada. Per començar, l'autonomia escolar atorga a cada professional un protagonisme que els models centralitzats no permeten. La diversitat de situacions a què ha de donar avui resposta l'educació i la necessitat de reforçar el concepte de servei públic que l'educació té, legitima la corresponent diversitat de solucions que els professionals de l'educació puguin trobar per resoldre els reptes que se'ls plantegen.

No té gaire sentit considerar una determinada metodologia o un determinat enfocament didàctic millor que els altres i concedir-li, en conseqüència, un aval administratiu. Reconèixer que els centres educatius són autònoms també vol dir admetre la plena validesa de totes les solucions que, tot respectant els principis bàsics establerts per la Llei d'educació, els professionals que hi treballen puguin adoptar en els seus projectes educatius.

Els canvis en l'educació no poden començar en una disposició legal; no poden venir donats des de dalt. Els veritables canvis en educació tenen el seu origen a les aules, el trajecte va de baix a dalt, des de la realitat de les aules als textos normatius. Qui governa ha de deixar de viure en la il·lusió que la reforma necessària comença i acaba promulgant una llei o un decret: és un error creure que l'educació pot ser modificada des dels butlletins o diaris oficials. El legislador ha de saber escoltar i observar què passa a les aules i, alhora, atendre les expectatives de la societat i la ciutadania.

La Llei d'educació vol evitar el miratge que ha desorientat certes reformes educatives. Per això, com ja s'ha dit, la novetat consisteix a permetre que tinguin cobertura normativa els canvis que es donen, de fet, en la realitat i els canvis necessaris de futur que requereixen avançar cap a la millora dels resultats i la cohesió social. En aquest sentit, la llei reconeix que el protagonisme del nou rumb de l'educació correspon, i només pot correspondre, als professionals directament implicats en el fet educatiu.

Estabilitat de les plantilles docents

Posar l'èmfasi en l'autonomia escolar com a eina per a la millora comporta repensar la vinculació del professorat amb el centre de destinació respectiu i amb el seu projecte educatiu. Pel que fa a l'escola de titularitat pública, aquesta relació es caracteritza, avui, per una significativa inestabilitat. No en el sentit que el professorat de l'escola pública estigui en situació de perdre el seu lloc de treball, és evident. Tanmateix, sí que és cert que les plantilles dels centres públics no són estables en absolut. Són freqüents els casos en què fins i tot un 50% del professorat d'un centre es traslladi a altres centres quan s'inicia un nou curs escolar.

A ningú no se li escapa que, en aquestes condicions, tot el que es pugui dir sobre el caràcter constitutiu dels projectes educatius i sobre el lideratge distribuït queda, simplement, en una declaració de bones intencions irrealitzables. És difícil imaginar un projecte compartit per una comunitat escolar els membres de la qual estan, per dir-ho així, de pas, de manera que els és gairebé impossible identificar-se amb cap projecte compartit.

L'autonomia escolar és irrealitzable sense concebre des d'una nova visió la forma amb què actualment es proveeixen els llocs de treball, és a dir, sense modificar el procediment pel qual un docent obté plaça en un centre. Actualment no regeix en això cap més criteri que l'escrupolós respecte de les prelacions que ordenen el professorat segons un únic patró de mesura, en el qual és decisiu el rutinari pas del temps. I així, amb el constant anar i venir de professors/es que en resulta, és gairebé impossible la consolidació de cap projecte comú de treball.

Les direccions no participen en absolut en la selecció del professorat que arriba als centres. I el que és pitjor, és freqüent el cas de professors que, en contra de la seva voluntat i del criteri de la direcció, perden el seu lloc per les reglamentacions burocràtiques de la provisió. ¿És imaginable aquesta circumstància a qualsevol altre sector productiu sense que es plantegi una reforma tot seguit? Aquestes qüestions, si no tinguessin resposta, bloquejarien tot assaig de transformació de la nostra realitat educativa. L'Administració educativa, conscient d'aquesta necessitat, haurà d'emprendre les actuacions oportunes per fer possible la revisió del processos de provisió de llocs de treball en la funció pública docent.

Competència i compromís del professorat

Cap de les reformes educatives empreses fins ara no ha abordat amb eficàcia la realitat del professorat, encara que som conscients que, sense donar-li una solució adequada, qualsevol projecte de canvi pot quedar en paper mullat. És evident que s'ha de començar per la formació inicial. Hom pot esperar que la recent reforma dels plans d'estudi universitaris, amb el seu sistema de graus

i el mestratge de professorat de secundària, en permeti millores. De fet, el nou plantejament de les pràctiques dels estudiants universitaris en els centres docents amb un enfocament més globalitzador possibilitarà una formació inicial de més qualitat als futurs mestres i professors.

Tanmateix, hi ha més coses per remoure. És imprescindible modificar la legislació estatal que regula els mecanismes d'accés a la funció pública docent. Cal que sigui possible seleccionar els millors professionals, aquells que tinguin un bon nivell acadèmic i siguin, alhora, competents en la docència amb els alumnes i en la gestió de l'aula.

De tota manera, per més important que sigui el procediment d'accés a la funció docent, encara ho és més el disseny d'una veritable carrera professional. Fins ara la carrera professional, l'anomenat "sistema d'estadis", estava centrada en el recompte dels mèrits vinculats a l'antiguitat o al nombre d'hores de formació, innovació, etc., sense altra consideració que la quantificació, més que la qualificació del mèrit i de la competència professional.

Cal fer possible una carrera professional que miri, no el pas natural del temps, sinó la realitat de les aules, la competència i el compromís dels docents amb el seu treball quotidià. Això implica donar un nou sentit a l'avaluació, que ha d'estar referida prioritàriament als resultats educatius assolits pels alumnes i les alumnes.

7. L'avaluació com a factor de canvi

Processos i resultats

Des d'ara, en el marc de la Llei d'educació, l'Administració educativa ja no haurà d'actuar com a reguladora dels processos mitjançant normes prolixes i detallades. Això, tanmateix, no vol dir que pugui desentendre's de les seves obligacions. Al contrari, li correspon també un paper important en el procés de canvi.

L'Administració educativa té la competència, atribuïda per la Llei d'educació, d'establir el marc general de l'autonomia escolar. Però, sobretot, el paper de l'Administració es desplaça cap a un altre espai: li correspon avaluar els resultats als quals pugui conduir l'exercici de l'autonomia i així garantir, mitjançant mecanismes de compensació, que no es produeixin diferències substantives entre els centres si es prenen en consideració, no els processos, que poden ser tan diversos com es pugui imaginar, sinó la formació i el desenvolupament personal i social dels alumnes i els seus rendiments escolars.

L'avaluació ha d'estar focalitzada en el centre educatiu,

ja que és la unitat fonamental del funcionament del sistema. L'avaluació, a més a més, ha de ser proporcionada als objectius que cada centre s'hagi formulat en el seu projecte educatiu, sense que això impliqui renunciar a certs estàndards comuns, exigibles a tots els centres. És clau veure que l'avaluació ha d'encaixar aquests dos elements, les singularitats de cada centre i els aspectes comuns a tots, sense que es produeixin dissonàncies.

Avaluar cada centre d'acord amb els seus patrons de mesura

Sembla raonable que els centres retin comptes de les decisions de millora que s'hagin proposat. Sembla raonable pensar que allò que en uns centres és realment una millora, per exemple, la reducció de l'absentisme escolar dels alumnes, en d'altres, de fet, no ho és, i mentre que allò que en aquests es pot presentar com una millora, potser no tindria gaire sentit en els altres.

Cada centre hauria de poder, per tant, marcar-se certs indicadors de millora propis, certs patrons de mesura, i recollir-los tant en el seu projecte educatiu, que donaria l'orientació general de l'evolució desitjable d'un centre, com en els projectes de direcció, en els quals aquesta orientació general tindria la seva concreció en indicadors quantificats i desplegats en una seqüència temporal.

Per exemple, un centre podria decidir que la reducció de l'absentisme dels alumnes és un element clau i consiguiria aquest objectiu en el seu projecte educatiu. El projecte de direcció establiria per un període de quatre anys quina seria l'evolució desitjable i possible en la reducció de l'absentisme, les mesures organitzatives que caldria considerar, els responsables i les estratègies.

Avaluació per estàndards comuns i equitat

Hi ha d'haver també patrons de mesura, en particular aquells referits a la formació i al rendiment dels alumnes, vàlids per a tots els centres. Aquests patrons han de ser aplicats externament, en forma d'avaluacions censals i cícliques, com la que van realitzar els alumnes de l'últim curs d'educació primària el curs escolar 2008-2009.

Aquest tipus de proves, referides a les competències bàsiques que han d'haver assolit els alumnes al final d'una etapa educativa, està destinat a ser un element de cohesió del sistema: determina quins són els mínims que el conjunt social espera de les institucions escolars i d'aquesta manera esdevé una orientació genèrica sobre les fites cap a les quals es voldria que el sistema evolucionés. L'avaluació entesa així no és, òbviament, un sim-

ple element de diagnòstic. És, sobretot, un factor de canvi i de correcció de les diferències, susceptibles de generar inequitat, a què poguéssim conduir l'autonomia escolar.

Conseqüències de les avaluacions

Ara bé, perquè l'avaluació, tal com s'ha descrit, sigui efectiva, ha de tenir conseqüències. És a dir, els resultats de l'avaluació d'un centre han de ser determinants per corregir, si cal, la seva organització funcional o el seu plantejament curricular.

Els resultats de les avaluacions han de ser també un factor d'importància en l'avaluació de la funció directiva: la continuïtat s'ha de condicionar a la capacitat per assolir els objectius que s'hagin fixat al projecte de direcció. És evident la importància d'incentivar les direccions, tot facilitant la seva continuïtat i adequant les retribucions a la responsabilitat que assumeixen.

En l'aspecte retributiu, per exemple, la consolidació d'una part del complement de direcció s'ha de produir un cop s'hagi finalitzat un període de mandat amb avaluació positiva. Ara bé, si l'assumpció de responsabilitats justifica de sobra aquesta manera d'enfortir les direccions, és igualment clau que les direccions retin comptes, i la manera més clara per fer-ho és mitjançant els processos d'avaluació dels centres.

Finalment, els resultats de l'avaluació dels centres han d'incidir també en la carrera professional dels docents que hi treballen i, per començar, han de ser tinguts en compte en la consolidació dels graus que la Llei d'educació estableix. Aquesta és la fórmula per traduir la competència i el compromís a les aules en termes contrastables i objectius. És també la fórmula per arrencar tots els esforços que es fan als centres escolars cap a un mateix objectiu: la millora dels resultats de l'alumnat i la cohesió social.

Els aspectes rellevants que aquest document conté són essencials per fer possible la innovació i l'excel·lència educatives i mostren els camins per aconseguir-ho. Són aspectes que permeten afrontar els canvis i els reptes de la realitat educativa actual en benefici dels infants i els joves que estudien en els centres educatius de Catalunya. Són aspectes que permeten de fer, als sectors i a les persones interessades a contribuir a la millora de l'educació del nostre país, una reflexió profunda i global del sistema educatiu i de l'educació en el marc de la nostra societat actual i de futur i en el marc dels canvis profunds que han generat la societat del coneixement i el món globalitzat.

Propostes de la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya

1. De què parlem quan ens referim a autonomia?

L'autonomia és una eina per contribuir a la millora dels processos educatius, els resultats escolars i la cohesió social. L'autonomia ha d'ajudar a contextualitzar la millora educativa.

Es relaciona amb la necessitat d'obtenir resultats educatius i no només escolars, que porta a referir-se a una autonomia cogestionada del centre. Fa referència a la capacitat d'autoregulació i decisió dels centres educatius i les ZER. Cal tenir en compte l'actitud del professorat i la importància de comptar amb la seva implicació.

L'autonomia de centre és una oportunitat per millorar. És un dels instruments fonamentals per millorar la qualitat del sistema educatiu, perquè facilita la possibilitat d'adaptar-se a les particularitats de cada centre i context i permet una millor resposta a les seves necessitats.

L'autonomia referida al centre és un espai de socialització, convivència i formació. Es valora la importància de la participació de tots els sectors en el projecte d'autonomia dels centres perquè genera confiança.

Es parla d'autonomia amb relació a la confiança dels qui l'han de gestionar, que han de superar la por a través de la formació idònia per al càrrec comptant amb un marge d'error raonable; no cal dir que al final els responsables han de donar comptes. L'autonomia ha de tenir els seus límits. Aquesta és una qüestió que inquieta. Es pot arribar a l'extrem que l'autonomia comporti que l'aula esdevingui un espai tancat als altres, en el qual el docent hi fa el que vol? Per què el professorat sol posar reserves a deixar entrar algú a l'aula? L'autonomia s'eixampla, però la LEC posa els límits.

Autonomia referida a les persones és la capacitat de compartir solidàriament, col·laborar en un projecte conjunt, de formar part d'una comunitat i contribuir a millorar-la. S'associa l'autonomia del centre amb el concepte de responsabilitat de tots els components de la comunitat educativa, una responsabilitat que ha de superar l'estadi burocràtic.

Es valora en l'autonomia del centre el component de la responsabilitat per sobre de la gestió. El benestar professional és necessari per a l'exercici de la responsabilitat i l'assoliment de l'excel·lència en l'educació. Avui es considera molt l'autonomia personal i no tant la del centre educatiu.

Es planteja la necessitat de veure l'autonomia al servei de

les raons educatives i del rumb educatiu. Aleshores l'autonomia esdevé una oportunitat, un exercici de responsabilitat en un marc de confiança i en un marc de transparència. Cal un clima i un marc d'estabilitat de la plantilla que permeti l'eficàcia de la gestió i de la pedagogia.

2. El projecte educatiu, el cor de l'escola

El projecte educatiu recull la identitat del centre, n'explicita els objectius, n'orienta l'activitat. El projecte de centre ha de superar l'estadi burocràtic. El projecte educatiu, en el marc de l'autonomia del centre, ha de ser fruit dels objectius del centre d'una manera contextualitzada. Cal harmonitzar el projecte educatiu amb el projecte de la direcció.

S'entén l'autonomia com un procés personal i cultural que ha de depassar la uniformitat actual.

L'autonomia permet la diferenciació de ritmes i processos educatius que afavoreixen l'adaptació de les respostes educatives a les necessitats detectades i possibilita prendre decisions i gestionar el projecte educatiu per respondre a les necessitats explicitades.

Es reclama la participació de tothom en un concepte potent, com és l'autonomia, revisable i avaluable: el coneixement de la nostra organització per millorar-la.

S'ha d'aconseguir la cohesió del centre, clau per a exercir l'autonomia i, a la vegada, cal fer possibles projectes educatius col·legiats i dinàmics.

Cal valorar els equips directius i el projecte de direcció, que necessiten més participació, més consolidació i estabilitat.

Les zones educatives poden compartir la bondat de la seva autonomia i fer-la participativa alhora: poden esdevenir un element de cohesió educativa en el seu àmbit.

El professorat té més un sentiment de pertinença al cos de primària o de secundària que no pas al centre (sobretot en el cas del de secundària). Cal reflexionar sobre la importància de canviar aquest sentit de pertinença a un centre perquè, si no, no es poden assumir responsabilitats.

Un cert grau de mobilitat del professorat no és enemic de la bona feina, però quan un té l'hàbit de fer senzillament el que li manin no és coherent esperar que sigui creatiu.

El docent pot tenir menys responsabilitat i practicar escapisme perquè és un altre a qui li correspon resoldre, si no se sent responsable i implicat en el projecte.

Les escoles de nova creació són un exemple de com exercir l'autonomia.

L'autonomia se l'han de sentir com a pròpia els qui l'han de practicar i els qui l'han d'exigir o seguir. L'autonomia es conquereix a partir de les situacions concretes.

La direcció del centre pot posar límits? pot fer complir el projecte? pot arribar a ser un carreró sense sortida?

Hi ha un discurs entre el professorat que sent que ara es vol regular allò que han fet tota la vida. Quan es vol regular l'autonomia, hi ha el perill que s'enfargui. L'Administració educativa hi té un paper fonamental. O es creu l'autonomia o no tirarà endavant.

3. Àmbits d'autonomia

Autonomia pedagògica: diversitat i equitat

Es tracta de configurar el projecte pedagògic, adaptar els continguts curriculars, planificar les activitats docents, complementàries i de formació adequades a la comunitat educativa a la qual serveixen, de manera que aquesta tingui la percepció del centre com a propi i no com un element estrany.

S'entén en l'autonomia pedagògica la universalitat, l'equitat i la comprensivitat. És millor parlar d'universalitat que de diversitat en el marc de l'escola comprensiva.

L'àmbit pedagògic ha de considerar-ho tot: les matèries complementàries, les activitats extraescolars i les activitats de formació per a tot el professorat. La formació del professorat ha d'estar oberta a tots.

La normativa preveu la possibilitat de desenvolupaments curriculars diferents als bàsics. En la perspectiva de la creació de l'Agència d'Avaluació, els ítems que pugui marcar seran essencials per poder contextualitzar i adaptar els projectes de centre. Hi ha temor davant les avaluacions i les valoracions externes de la feina docent i preocupació perquè pugui accedir a l'aula un company de cicle, de grup paral·lel o la Inspecció.

En els nostres centres hi ha tradició en l'exercici d'autonomia, per exemple en els temps que l'escola catalana era prohibida, o bé l'impuls del treball en grups flexibles a primària. També hi ha tradició de fer alumnes autònoms. S'ha de conjugar l'autonomia de l'infant i l'autonomia per al centre.

Autonomia organitzativa: nous models per a centres amb perfil propi

L'autonomia organitzativa comporta la concreció de projectes d'organització i funcionament del centre, l'organització del temps i els espais escolars, el reagrupament de l'alumnat i el professorat entorn als projectes i la garantia de la participació de la comunitat educativa.

L'autonomia organitzativa es refereix a les mesures concretes que el centre adopta amb el professorat, adreçades a l'adquisició del compromís pel projecte. Cal valorar l'autonomia de les persones i de la realització dels projectes.

És diferent l'autonomia de centre de l'autonomia del professor/a. Com més sòlid és el projecte de centre, més s'avança. L'estabilitat del professorat és un element fonamental per a l'autonomia de centre.

Es reivindica la importància de l'autonomia del centre. Un centre funciona perquè té autonomia, que vol dir crear un projecte, oferir-lo, posar-lo en marxa, respectant els elements bàsics per a l'èxit educatiu. En això és essencial que l'Administració acompanyi els centres i no erri en la manera de fer-ho.

Autonomia de gestió: una eina al servei del projecte educatiu

L'autonomia de gestió de recursos representa el complement necessari de l'autonomia pedagògica i organitzativa.

Les administracions han de garantir que l'exercici de l'autonomia per part dels centres aportí una major qualitat de l'educació. Com? Amb la dotació de sistemes i instruments de seguiment i control.

L'autonomia de gestió ha d'entendre l'actualització i l'ajustament del projecte educatiu a la realitat i al dia a dia per fer-lo més dinàmic.

Amb relació a l'autonomia de gestió, prèviament les administracions han de garantir la dotació de recursos. És necessari el seguiment i el control dels recursos, que s'han de poder contextualitzar amb el projecte del centre.

Es demana transparència en la gestió del professorat. Cal resituar els drets. Els indicadors d'avaluació externa fan por, però sovint és perquè es pensa que seran inútils.

L'autonomia ha de permetre gestionar els recursos per assolir els objectius del projecte i amb els únics límits de la responsabilitat.

Quant al rendiment de comptes sobre l'autonomia, es propugna una avaluació més propera al centre i que impliqui el professorat.

En l'exercici de l'autonomia s'ha de tendir a tenir la capacitat per disposar del millor equip docent. Amb tot, hi ha dubtes si s'han de garantir les persones o els perfils docents. Cal tendir a l'estabilitat, però alhora es considera important tenir un marge per a la rotació del professorat. Es demana un equilibri entre estabilitat i recanvi o relleu.

4. Projecte educatiu i projecte de direcció

La direcció és impulsora del marc normatiu que dóna consistència i orientació a l'acció educativa del centre.

El projecte educatiu és l'eina fonamental de gestió, la màxima expressió de l'autonomia del centre, que dóna a cada escola el seu caràcter i perfil.

Es planteja la professionalització de les direccions i el reforç de la titularitat dels centres públics.

Hi ha una experiència extensa d'autonomia en els centres: del centre i dels professionals. La qüestió és aprofundir en l'autonomia del centre sense coartar l'autonomia de l'aula i convergir en el reforç del projecte, que implica assegurar el sentiment de pertinença i la condició del compromís amb el centre. Sense obviar, és clar, l'estabilitat dels docents, una condició altament necessària, tot i que no suficient.

Es valora el compromís col·lectiu, de tots, del treball en equip per a un projecte reeixit d'autonomia del centre. El problema de la mobilitat excessiva del professorat es veu com un obstacle per al sentit col·lectiu que l'autonomia demana. El treball d'equip és imprescindible.

S'associa l'autonomia amb un canvi de cultura de funcionament. L'estabilitat no pot ser la raó per trencar l'autonomia. Aquesta estabilitat no s'ha de dur fins a les darreres conseqüències, tot i que és desitjable que n'hi hagi molta més de la que es dóna ara, sobretot en el primer moment de posada en marxa de tots aquests canvis. Cal un canvi de cultura, de paradigma. Cal que el centre disposi d'uns marges reals de decisió.

Cal considerar la realitat dels centres, l'estabilitat del professorat, potenciar les competències i ampliar les funcions de la direcció i rebaixar la hiperregulació cap a la cultura de l'autonomia.

El centre hauria de poder triar el seu personal en funció del projecte de centre. Cal garantir la continuïtat d'un nucli, però no ser esclau de l'estabilitat de tothom.

El projecte de centre i el projecte de direcció haurien d'aprimar l'Administració educativa. S'ha d'aprimar la intervenció de l'Administració educativa per a una nova cultura de l'autonomia.

No s'està d'acord amb la creació d'un cos de directors. Calen directors que s'impliquin en un projecte i que l'Administració els acompanyi. Es demana formació específica per a la direcció.

El control per part de l'Administració és interessant però també l'entorn controla, i aquest és un element a potenciar.

Es defensa la importància de les zones educatives per impulsar l'autonomia de projectes educatius. Es defensa també una certa permanència de les direccions i dels projectes, tenint present que actualment hi ha reticències a assumir la direcció dels centres. Hi ha una singularitat de la direcció, perquè és una feina diferent de la del docent. No cal un cos de directors, però sí que cal aprofitar l'experiència de l'exercici de la direcció, per exemple, exercint en altres centres.

Amb relació a les zones educatives, cal ser curosos i aprofitar aquest instrument al servei dels projectes i no al servei d'un nou poder de decisió. Cal posar atenció al desplegament de les zones educatives i vetllar perquè esdevingui un instrument per aprimar i per apropar l'Administració.

5. Autonomia i participació

És necessària la participació de la comunitat educativa en el govern i el control de les institucions escolars.

La participació s'ha d'impulsar i fomentar a través d'estructures organitzatives adequades i mesures concretes que permetin la implicació del professorat, l'alumnat i les famílies en el desenvolupament del projecte educatiu, amb una atribució clara de funcions i responsabilitats.

La participació és el camí per aconseguir la confiança, el compromís i la col·laboració de tota la comunitat educativa. Promoure els canals d'informació, debat i consens per fomentar la coresponsabilitat i la col·laboració efectiva entre els diferents sectors per a l'organització, el govern, el funcionament i l'avaluació dels centres.

Les famílies acaben tenint sentiment de pertinença amb el centre, participen i s'hi impliquen, de manera que és important la vigència del projecte educatiu i l'autonomia per implicar les famílies que arriben al centre.

Presentació de l'experiència de l'Institut Manuel Sales i Ferré, d'Uldecona

Introducció

L'Institut Manuel Sales i Ferré és un centre de titularitat pública de la demarcació de les Terres de l'Ebre, situat a Uldecona. És l'únic centre de secundària de la localitat i rep alumnat, a més del nucli d'Uldecona, dels Barris i de Sant Rafel del Riu (Castelló). El centre va obrir les portes l'any 1968 i consta de dos edificis molt ben integrats, el primer, des de la seua fundació, i el segon ampliat als anys 90. El curs actual ha comptat amb un total de 337 alumnes, 39,5 places de professorat i s'han impartit els estudis d'ESO (10 grups), batxillerat (2 grups) i CFGM Sistemes microinformàtics i xarxes (2 grups). Per atendre la diversitat de l'alumnat, disposem d'una aula d'acollida i d'una aula oberta (Programa de diversificació curricular).



Entrada principal de l'Institut.

Hem estat centre pilot del Projecte d'autonomia de centre des del curs 2005-06, inclòs dins els PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo) per a centres amb un elevat nombre d'alumnes nous, amb pocs recursos o en risc d'exclusió social. De fet, des de l'any 2000, es va produir a Uldecona un augment molt important d'immigrants: la població va passar dels 5.000 i escaig habitants als més de 7.000 de l'actualitat, distribuïts entre més de 40 nacionalitats, amb predomini dels d'origen romanès i magrebí.

Els objectius del nostre Pla estratègic (PAC05) són tres. Cadascun dels objectius consta de diverses estratègies que porten associades activitats:

1. Millorar els resultats educatius.
 - Implicar els pares en l'aprenentatge dels seus fills.
 - Responsabilitzar l'alumnat del seu propi aprenentatge.
 - Implementar el Pla d'atenció a la diversitat.
 - Millorar la col·laboració amb els òrgans externs.
 - Prevenir l'abandonament prematur.

2. Millorar la cohesió social.
 - Promoure activitats de cohesió social.
 - Optimitzar els espais existents i crear-ne de nous per a l'alumnat.
 - Consolidar el programa d'integració.
 - Fomentar el treball en equip i la participació democràtica.
 - Millorar el Pla d'acció tutorial.
3. Millorar la imatge del centre.
 - Millorar els espais exteriors del centre.
 - Millorar i modernitzar els espais interiors.
 - Promoure activitats de difusió.
 - Millorar el civisme.

El PAC ha permès que al nostre centre cap alumne hagi estat discriminat per raons econòmiques o socioculturals, sobretot pel que fa als nous.



Sala d'actes durant una activitat conjunta de final de trimestre.

Bones pràctiques

A tall d'exemple, volem destacar amb detall tres de les activitats que hem portat a terme durant els últims cursos i que estan vinculades a l'autonomia de centre.

El gust per la lectura

Per fomentar-ne l'hàbit i millorar la comprensió lectora i el vocabulari, dediquem a la lectura una hora setmanal a tots els grups de l'ESO, en la qual l'alumnat substitueix la seua classe per la lectura d'un text (llibre, revista cultural...) triat per ells mateixos. Aquesta decisió va ser acordada pel claustre i el consell escolar per unanimitat,

d'acord amb el que l'autonomia de centre ens permetia. Per dur-la a terme, s'ha modificat l'horari curricular i el professorat s'ha compromès a respectar-lo. Tanmateix, hem intentat potenciar amb aquesta activitat la transversalitat entre totes les matèries.

L'activitat està organitzada mitjançant fitxes individuals, carpetes de grup i llibres de reserva de la biblioteca del centre. En finalitzar cada sessió, l'alumnat ha d'emplenar una fitxa, que queda custodiada en la carpeta del grup.

Per valorar la incidència d'aquesta activitat dins del Pla, hem elaborat un indicador, del qual adjuntem el detall:



Detall de l'alumnat durant la sessió setmanal del gust per la lectura.

Títol de l'activitat o resultat a valorar: 1.2.4. El gust per la lectura (20%)	
ESTRATÈGIA	Responsabilitzar els alumnes del seu propi aprenentatge (20%).
OBJECTIU	Millorar els resultats educatius (40 %).
Finalitat	Cada setmana, segons l'horari marcat, tots els grups d'ESO llegeixen. Cada alumne durant aquesta estona llegeix el que li ve de gust (d'aquí el nom de l'activitat El gust per la lectura). En acabar, es recullen els llibres i se segueix l'horari establert. La finalitat és millorar la comprensió lectora i que adquireixin l'hàbit de la lectura, com també que enriqueixin el vocabulari.
Fórmula de càlcul	<p>ACTIVITATS</p> <p>Escenari de partida: el curs 2007-08 es va realitzar l'activitat en pla experimental a 1r d'ESO A i a 3r d'ESO A; el curs 2008-09 es va aplicar a 1r i 2n d'ESO, i durant el curs actual s'ha ampliat a tots els nivells.</p> <p>Grau d'aplicació: es considerarà d'un 100% si l'activitat la realitzen tots els grups.</p> <p>Qualitat de l'execució: grau de satisfacció recollit a les enquestes passades a la comunitat educativa, observació directa mentre es fa l'activitat i valoració de les fitxes individuals.</p> <p>Grau d'impacte: ídem qualitat de l'execució.</p>
Població-mostra	Alumnat i professorat que realitzen l'activitat.
Font de les dades	Enquesta a alumnes i professors que realitzen l'activitat. Observació directa. Fitxes individuals.
Freqüència de recollida	Anual (enquesta, informe i fitxes). Setmanal (observació directa).
Freqüència d'anàlisi	Anual
Responsable de la recollida	Membre de la comissió del Pla.
Responsable de l'anàlisi	Comissió del Pla
Publicació d'informació	Consell escolar i claustre.
Referent criterial	<p>< 60 % : Millorable</p> <p>Entre 60 % i 75 % : Normal</p> <p>> 75 % : Bo</p>

Projecte FIO (Formació i Ocupació)

Dóna resposta educativa a un determinat tipus d'alumnat que a través de la via escolar ordinària no assoleix el conjunt de competències bàsiques que els permet progressar d'una manera autònoma. Per una altra part, s'evita l'abandonament prematur oferint-los uns coneixements i unes destreses que els preparin per a la formació professional.



Alumnat de l'aula PDC treballant amb les TIC.

Gràcies a l'autonomia de centre, el projecte FIO desenvolupa el currículum de l'alumnat de 4t d'ESO de l'aula PDC (Programa de diversificació curricular), mitjançant una modificació en el seu horari que permet dedicar una quantitat d'hores a fer pràctiques en empreses de la localitat. Es destinen 18 hores a l'aula ordinària i 12 hores a la formació pràctica. El professorat que atén aquests alumnes ha de tenir un perfil adequat, ja que ha d'assumir unes responsabilitats especials. El projecte ens obliga a establir convenis de col·laboració amb l'ajuntament, les empreses, les famílies i el mateix centre.



Alumnat de l'aula PDC durant una classe ordinària.

Per valorar aquesta activitat disposem d'un indicador que quadrimestralment, mitjançant un sistema de punts (valoracions de l'alumnat, professorat i tutors de les empreses), ens dóna el progrés acadèmic d'aquest alumnat a partir dels seus resultats. Una mostra d'aquest progrés són el nombre d'alumnes graduats en els dos últims cursos:

- 2007-08 → 75% de graduats.
- 2008-09 → 82% de graduats.

Projecte Educat 1x1 – Llibres digitals

El projecte *Educat 1x1* s'ha introduït al nostre centre durant el curs 2009-10 com a experiència pilot amb els tres grups de 1r d'ESO.



Un moment d'una classe de 1r d'ESO treballant en el projecte Educat 1x1.

L'autonomia de centre ens ha facilitat prendre aquesta decisió, ja que hem pogut seleccionar les matèries que es treballen en format digital (Ciències Naturals, Tecnologia, Anglès, Castellà i Socials) i seleccionar les editorials més adients segons el professorat, com també anar més enllà de la despesa inicialment pressupostada pel Departament d'Educació. També ens ha permès ampliar la dotació d'equipaments TIC (pissarres digitals, projectors, etc.).



L'alumnat de 1r d'ESO amb els ordinadors portàtils del projecte.

En la mateixa línia hem pogut seleccionar els perfils adequats de professorat que rep una formació contínua. També hem potenciat una formació cooperativa entre tots els professors implicats en el projecte (en forma d'apadrinaments) i entre els mateixos alumnes.

Per tal de valorar l'activitat hem partit d'algunes experiències de cursos anteriors a través de la plataforma Moodle en les aules d'informàtica comunes. A final de curs, mitjançant els resultats acadèmics i el grau de satisfacció de l'alumnat, de les famílies i del professorat, farem la valoració definitiva d'aquesta activitat.

Petits grans èxits d'integració i cohesió social del nostre Projecte d'autonomia

No voldríem acabar la nostra exposició sense destacar alguns dels èxits que ja hem comprovat en el transcurs d'aquests cinc anys d'autonomia.

A l'inici del Pla teníem alumnes nouvinguts que, per regla general, abandonaven els estudis en acabar l'ESO, però, gràcies als esforços de tots plegats, hem vist amb satisfacció que a hores d'ara ja tenim alguns d'aquests alumnes que han cursat amb èxit el batxillerat i, fins i tot, han arribat a la universitat. Encara ens ha alegrat més veure que s'han aconseguit premis de prestigi que han tingut molta difusió.



Acte de lliurament dels premis CIRIT 2009. Una alumna del centre premiada va fer el discurs en nom dels premiats.

Una de les activitats del Pla d'autonomia amb molt d'èxit de participació ha estat el Pla català d'esport escolar, el qual des del curs 2006-07 ha incrementat el nombre d'alumnat implicat d'un 47,5% a un 68,8%. Una gran majoria d'aquests alumnes pertanyen als col·lectius de nouvinguts que tenen amb aquesta activitat un mitjà d'integració i de cohesió social.

El Pla educatiu d'entorn, inclòs també al Pla d'autonomia, ha servit per millorar la integració de moltes famílies que ho necessitaven. S'han fet diversos tallers que abordaven temes com l'autoestima, l'alimentació saludable, el tractament de l'adolescència, etc.



Un partit amb la participació de l'alumnat del Pla català d'esport escolar.

Com que ja podem analitzar amb una certa perspectiva els resultats d'aplicació del Pla, hem constatat una millora evident en els resultats acadèmics:

- Percentatge de graduats d'ESO:
 - Curs 2005-06 → 73,35%
 - Curs 2008-09 → 83,02%
- Percentatge de graduats de batxillerat:
 - Curs 2005-06 → 70,48%
 - Curs 2008-09 → 91,30%



Dos imatges de millora de la imatge del centre. A dalt, a la sala d'actes remodelada amb la participació de la banda de música d'Ulldecona. A baix, els graduats d'ESO durant la festa de graduació.

Gràcies als recursos del Pla d'autonomia i PROA, hem vist millorada la imatge del centre tant en els aspectes materials com en els acadèmics. Alguns exemples els tenim en les dotacions de l'aula d'idiomes, l'adequació i insonorització de la sala d'actes, la millora dels patis i zones enjardinades, la bona feina de la integradora social, la millora d'algunes aules, la dotació en recursos TIC, la festa de graduació, les tutories compartides...

Conclusions

A les portes del tancament del nostre Pla estratègic, podem concloure sense cap mena de dubte que aquesta experiència ha estat molt positiva. Aquesta és la im-

pressió recollida en les nombroses reunions de treball que hem fet al llarg de cinc anys amb els membres de l'equip directiu i de tots els coordinadors amb responsabilitats addicionals, que no han escatimat hores per tirar endavant aquest projecte. És evident que aquest equip impulsor ha estat en tot moment atent a les aportacions de la resta de la comunitat educativa.

Davant les perspectives que ens presenta el futur més immediat, seguirem en el camí que hem engegat i intentarem continuar millorant, continuar reflexionant i, sobretot, continuar educant.

M. Pilar Aparicio Aznar, directora

Ricard Reverter Forcadell, secretari

Síntesi del debat de la taula rodona

Actua com a relator Juan José Albericio, membre del CEC, que presenta les persones que formen la taula i com es desenvoluparà la sessió. La coordinadora, Lola Abelló, també membre del CEC, exposa els elements més destacats del document de referència "Més autonomia, millors resultats i més cohesió social", elaborat per Jaume Graells del Departament d'Educació, i presenta l'aportació de la subcomissió del Consell que planteja les qüestions per al debat.

Els participants fan disset intervencions. Pertanyen als col·lectius de pares i mares de l'alumnat, sindicats, inspecció, professorat i a l'Administració educativa, que s'hi fa molt present. Durant el debat aflora la desconfiança i els dubtes per part dels sindicats sobre l'autonomia de centre, que contrasten amb l'entusiasme de l'exposició i la satisfacció en l'assoliment d'objectius per part de l'Institut Manuel Sales i Ferré, d'Ulldecona, explicats per la directora M. Pilar Aparicio i el secretari Ricard Reverter.

La coordinadora recorda que les propostes de la subcomissió s'estructuren en els punts següents:

1. De què parlem quan parlem d'autonomia?

Parlem d'una eina per a la millora dels processos educatius, els resultats escolars i la cohesió social. Una oportunitat per millorar el sistema educatiu perquè facilita l'adaptació a les particularitats de cada centre i context i permet una millor resposta a les seves necessitats. Es valora en l'autonomia del centre el component de la responsabilitat per sobre de la gestió.

2. El projecte educatiu, el cor de l'escola

El projecte educatiu recull la identitat del centre, explicita els objectius i orienta l'activitat. Ha de ser un projecte viu i participat. Cal harmonitzar el projecte educatiu amb el projecte de la direcció. L'autonomia permet la diferenciació de ritmes i processos educatius que afavoreixen l'adaptació de les respostes educatives a les necessitats detectades i possibilita prendre decisions i gestionar el projecte educatiu per respondre a les necessitats explícites.

3. Àmbits d'autonomia

- *Autonomia pedagògica: diversitat i equitat*
L'àmbit pedagògic ha de considerar-ho tot: les matèries complementàries, les activitats extraescolars i les activitats de formació per a tot el professorat.
- *Autonomia organitzativa: nous models per a centres amb perfil propi*
Comporta la concreció de projectes d'organització i funcionament del centre. És essencial que l'Administració acompanyi els centres i no erri en la manera de fer-ho.
- *Autonomia de gestió: una eina al servei del projecte educatiu*
Seguiment i control dels recursos, que s'han de poder contextualitzar amb el projecte del centre. S'ha de disposar del millor equip docent; es demana un equilibri entre estabilitat i recanvi o relleu.

- *Projecte educatiu i projecte de direcció*
Es valora el compromís col·lectiu, del treball en equip per a un projecte reeixit d'autonomia de centre.
- *Autonomia i participació*
És necessària la participació de la comunitat educativa en el govern i el control de les institucions escolars.

Després de desgranar els punts bàsics de la subcomissió del CEC, queden sobre la taula les preguntes següents:

- Considerant l'autonomia com una oportunitat de millora, quins aspectes hem de prioritzar?
- El projecte educatiu ha de ser la identitat i el motor del centre. Com implicar tots els sectors per aconseguir la cohesió del centre i el sentit de pertinença en tots i totes.
- La necessària participació de la comunitat educativa en el govern i el control del centre, com impulsar-la i fomenta-la amb la implicació de tots?

Tot seguit, la directora de l'Institut Manuel Sales i Ferré, d'Ulldecona, M. Pilar Aparicio, i el secretari, Ricard Reverter, expliquen el projecte d'autonomia. El debat posterior se centra molt en l'experiència viscuda i portada a terme per aquest centre educatiu.

Així, doncs, durant el debat es formulen preguntes i sorgeixen explicacions i respostes que esdevenen el fil conductor de tota la sessió. Els aspectes més rellevants són els que es recullen a continuació.

L'equip de mestres es considera prioritari. L'equip impulsa l'autonomia de centre i ha d'engrescar i crear el clima per portar a terme el projecte; també estimula el sentit de pertinença a través de la reflexió col·lectiva. La reflexió del mestre porta al compromís, no a la voluntarietat. Sobre aquest tema hi ha diverses mirades, ja que el professorat del centre d'Ulldecona hi posa molta il·lusió, i també molt de temps.

L'autonomia de centre ens presenta un gran repte: el canvi cultural al servei de l'educació. Cal definir els diferents grups, assumir nous objectius i portar-los endavant. Se'ns presenten grans preguntes sobre el centre educatiu: qui és? què vol fer? què ha de fer? I, sobretot, el més important: s'han prendre decisions.

La gestió del centre, una gestió compartida, comporta una reflexió conjunta amb un pensament crític sobre nosaltres mateixos per obtenir els objectius per ser centres d'excel·lència i de referència.

Quant a la gestió dels recursos humans, es fa referència a la capacitat de tenir el millor equip de professionals i una direcció que lideri el projecte educatiu. Es remarca la importància de la gestió dels recursos materials per fer-ne una administració adequada i treure'n el màxim rendiment.

La informació i la comunicació permeten els ajustaments necessaris i constants i rendir comptes a la societat a través de l'Administració.

El centre educatiu és l'objectiu de la transformació per poder avançar cap a uns resultats educatius, no només escolars de cada nen i cada nena. Per això, és necessari un coneixement dels centres, de la diversitat social i del professorat, per part de la Inspecció, com també un acompanyament i un lideratge. Es fa patent en diverses intervencions la desconfiança cap al model de direcció que dissenya la LEC, sobretot per part dels sindicats, i s'insisteix en el lideratge distribuït, o sigui, un equip de direcció ampliat. La configuració de l'equip és fonamental, però es posa també l'accent en el claustre, perquè, en la presa de decisions, el director sempre ha d'haver escoltat al claustre.

Es coincideix entre els assistents que cal un canvi de cultura, un temps de reflexió i establir les complicitats necessàries per avançar en la cultura de la participació. També l'Administració ha de canviar per tenir una visió del centre educatiu de baix cap a dalt, amb una formació per a l'acompanyament. Es demana una planificació per ajudar els centres a portar a terme aquest plans d'autonomia i és veu imprescindible una plantilla estable.

Quant a l'assoliment de l'equitat, hi ha centres amb situacions molt complexes i que necessiten un acompanyament més específic i un suport addicional. També es fa l'aportació que en el marc de la zona educativa es fa possible aquesta equitat.

És cabdal el paper que els municipis poden desenvolupar per fer xarxa. Autonomia també vol dir descentralització cap al territori i les zones educatives; no vol dir engreixar més l'Administració, sinó apropar-la a on es produeix el fet educatiu. Hem de caminar molt per aprimar la burocràcia, ja que moltes vegades representa una dificultat afegida.

Els resultats educatius en competències bàsiques són importants perquè hem hagut de fer uns processos determinats. Es veu raonable que els centres retin comptes a l'Administració i a l'entorn. Tothom ha de ser avaluat i avaluador.

És important la implicació dels pares i mares en el centre, en l'educació dels fills. La participació de la família

és necessària. Al dia a dia, els pares i mares veuen el patiment de la direcció en temes com la convivència. Si un centre té ganes de portar un projecte endavant, cal que el pugui portar a terme amb totes les garanties.

Es manifesta l'oportunitat de canvi cap a la manera de participar de les famílies, més en els temes educatius i no tant com a empresa de serveis i organitzadora de festes.

Taula 4. «Centre educatiu i avaluació»

Document de referència elaborat per Eugeni Garcia,
del Departament d'Educació

Avaluació dels centres

La Llei d'educació de Catalunya aprovada el 10 de juliol de 2009 pel Parlament de Catalunya introdueix canvis importants en els processos d'avaluació del sistema educatiu català i dels seus agents, incorpora la prospectiva i la recerca i crea l'Agència d'Avaluació i Prospectiva com a ens autònom amb personalitat jurídica pròpia. Aquest marc obre nous horitzons i ofereix noves possibilitats que s'han de concretar en els propers mesos i anys.

Els centres educatius són un dels elements clau en l'arquitectura de la llei, en la modernització del funcionament del sistema educatiu català i en la seva eficàcia, excel·lència, equitat i eficiència.

Com a mètode per al debat, es proposen algunes qüestions i s'aporten algunes idees que hi donen resposta.

Per què avaluar els centres educatius?

L'avaluació dels centres educatius té sentit si és útil per millorar l'educació i la formació de l'alumnat i, en definitiva, si milloren els seus resultats educatius i escolars. Aporta informació per rendir comptes a la comunitat educativa i a l'Administració.

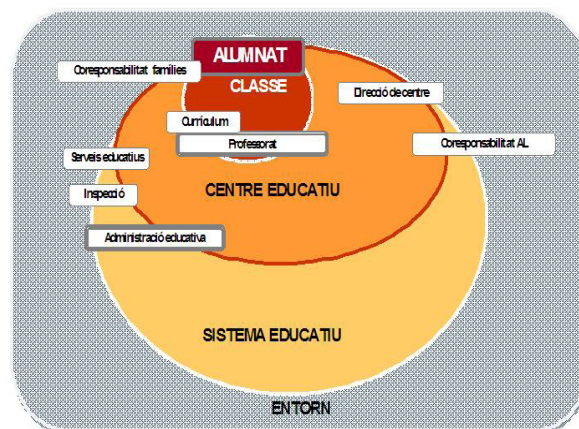
L'avaluació pot ajudar a millorar? Per si mateixa, no. L'avaluació és útil quan forma part d'un cercle de millora contínua i, per tant, compleix alguns requisits bàsics:

- L'avaluació ha de ser ben feta i aportar dades significatives i consistents.
- Les dades han d'afavorir la reflexió sobre què s'està fent i els resultats obtinguts.
- La reflexió ha de portar a reorientar les activitats i/o elaborar noves propostes, a prendre decisions i ajustar els plans d'actuació.
- Els plans s'han d'aplicar i s'han de tornar a avaluar d'una manera sistemàtica.
- Aquest cercle ha de ser continu perquè sigui eficaç.

L'avaluació només és útil si serveix per repensar què s'està fent, es prenen decisions i s'apliquen. Per al bon funcionament de l'avaluació, és necessari que els avaluats participin en el disseny, és a dir, que manifestin les seves necessitats. L'avaluació ha de ser de qualitat i els receptors dels resultats de l'avaluació han d'estar preparats per prendre decisions orientades a la millora. Qui avalua i qui utilitza els seus resultats ha de ser competent per fer-ho.

Què s'ha d'avaluar d'un centre educatiu?

Per donar resposta a aquesta qüestió, ens hem de posar d'acord en les variables que dintre del sistema educatiu incideixen en el procés d'aprenentatge de l'alumnat. L'esquema següent ens pot ajudar a situar-nos.



Com es pot observar, en un entorn determinat, les variables que hi incideixen són múltiples: l'ús dels drets i el compliment de les obligacions de l'alumnat, l'exercici professional del professorat, el desenvolupament i la concreció del currículum, l'exercici de la funció directiva i de coordinació, la coresponsabilitat de l'Administració local i de les famílies, el treball desenvolupat per la Inspecció educativa i els serveis educatius, el suport i la gestió de l'Administració educativa en el desenvolupament de les seves competències... Totes aquestes variables alineades i desenvolupades adequadament —podem convenir— incideixen d'una manera significativa en l'educació i els resultats obtinguts per l'alumnat.

Totes les variables anteriors tenen la mateixa rellevància en la millora educativa?; la seva importància es manté en el temps?; varia en funció de l'entorn? La recerca i els treballs efectuats fins ara aporten evidències per pensar que són dinàmiques i que el context és rellevant, per tant, la seva importància varia en el temps i segons l'entorn. L'avaluació és una eina que aporta informació per determinar la importància relativa de cadascuna de les variables en els diferents entorns i establir la seva evolució en el temps, informació útil per orientar les decisions en els centres i les polítiques educatives.

L'avaluació d'un centre es pot realitzar des de diferents perspectives. Una primera, valora la contribució del centre als objectius del sistema educatiu, que valora el nivell assolit en els aspectes prescriptius del currículum i en els compromisos educatius amb l'alumnat i les seves famílies. Una segona perspectiva pot avaluar les contribucions dels diferents agents interns i externs en el funcionament i els resultats del centre educatiu, és a dir, valora l'aportació al centre educatiu de la funció directiva i de les activitats de coordinació, del consell escolar, del claustre, de cadascun dels/les professors/es, de les famílies, de l'alumnat, com també la contribució dels serveis territorials i centrals del Departament d'Educació, la Inspecció d'Educació, els serveis educatius i l'Administració local.

Què aporten la prospectiva i la recerca?

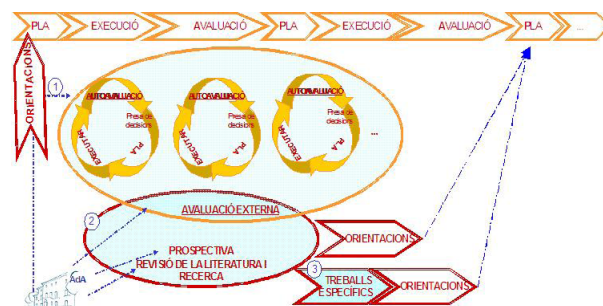
De l'avaluació s'aprèn sobre què es fa, però aquesta mirada és insuficient. Cal saber també si l'orientació de l'educació i la formació ens portarà al futur que volem, si el que s'està fent i com s'està fent són les opcions més adients. Per donar resposta a aquestes qüestions, la prospectiva és una activitat que ens aporta coneixement, i ho fa a través de la informació sobre els escenaris de futur des de la perspectiva personal, social, econòmica, demogràfica, tecnològica, científica, cultural, pedagògica i ambiental. Per una altra part, la recerca és un element que ens permet establir hipòtesis de millora i determinar-ne l'eficàcia; ens permet conèixer què s'està fent en el món i els seus resultats, saber més sobre el procés d'ensenyament aprenentatge, arribar fins a la frontera del coneixement i aprofundir en el coneixement global. El coneixement aportat per l'avaluació, a més del de la prospectiva i a més del de la recerca, són mirades complementàries que ens situen en un escenari més complet i adequat; més fonamentat a l'hora d'elaborar propostes i orientacions als centres i als altres agents del sistema educatiu.

Quina modalitat d'avaluació s'ha d'aplicar als centres educatius?

El text de la Llei d'educació fa referència a l'avaluació i

l'autoavaluació, i podem convenir que el mot avaluació inclou totes les possibles modalitats de l'avaluació.

Un esquema ens pot ajudar a visualitzar algunes de les avaluacions que es poden aplicar a un centre educatiu i la seva utilitat:



Com a mínim podem diferenciar tres modalitats d'avaluació: l'autoavaluació, l'avaluació externa periòdica de centre i l'avaluació externa específica. Les modalitats es complementen; són tres mirades distintes i amb finalitats diferents.

L'autoavaluació (1) del centre consisteix en un procés intern desenvolupat amb la finalitat principal d'interpretar l'avaluació externa i fer una valoració sistemàtica de les activitats i els resultats obtinguts en relació amb un referent, habitualment un pla. És una avaluació per a la presa de decisions a curt termini i la millora contínua.

L'avaluació externa periòdica (2) és realitzada per agents externs i és homogènia a tots els centres avaluats, per tant, permet disposar d'una mirada menys condicionada, més objectiva. Aporta dades que permeten disposar d'elements de comparació i identificar bones pràctiques, com també reconèixer les variables més significatives per a la millora i ubicar cada centre en relació amb els altres. En definitiva, facilita informació perquè uns centres puguin aprendre dels altres i per establir quin és el marge de millora de cadascun.

L'avaluació externa ha d'aportar una visió equitativa i global, i això requereix comparar raonablement els centres educatius, comparar centres semblants i, per tant, tenir en compte el context, la complexitat de l'alumnat i els recursos disponibles per a cada centre educatiu. En aquesta comparació, la diferència en els resultats la marquen variables sobre les quals es pot incidir: el projecte educatiu de centre, la direcció del centre, les estratègies, els processos, la professionalitat i la competència dels agents educatius, el compromís amb el projecte, el clima...

L'avaluació externa específica (3) fa referència a la valo-

ració d'algun aspecte concret del centre que complementa la visió aportada per l'avaluació externa periòdica; és una activitat d'aprofundiment que facilita informació addicional rellevant per a la presa de decisions.

Normalment l'avaluació externa periòdica o l'específica aniran precedides d'activitats de prospectiva i recerca que les complementen.

Quin serà el paper de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva i del Departament d'Educació en l'avaluació dels centres educatius?

Les relacions de l'Agència amb el Departament d'Educació s'articularen mitjançant un contracte programa pluriennal, en el qual es defineixen els projectes a desenvolupar per l'Agència, així com el finançament per al període d'anys que es determini. Per tant, abans d'iniciar l'avaluació dels centres educatius, el Departament d'Educació i l'Agència han d'haver negociat i acordat què s'avalua, amb quina finalitat, els terminis, el finançament, els recursos, l'adscripció de personal necessari, la difusió dels resultats, el seguiment del seu ús...

L'Agència, tenint en compte les seves necessitats i el contingut de l'acord amb el Departament d'Educació, establirà quina és la informació de l'autoavaluació que el centre li facilitarà per tal d'analitzar-la, agregar-la i realitzar-ne els informes corresponents. L'Agència posarà les dades i els informes a disposició del Departament d'Educació per a la seva informació i utilització.

En l'autoavaluació, l'Agència estableix els criteris i homologa models, i en el procés de definició tindrà en compte les obligacions i necessitats dels centres. El centre educatiu aplica els criteris i models d'autoavaluació, utilitza els resultats per retre comptes i prendre decisions orientades a la millora de les seves actuacions i dels seus objectius, que inclouen el resultat educatiu de l'alumnat i afavorir la cohesió social. En aquest procés el centre pot sol·licitar i comptar amb ajuda externa.

En l'avaluació externa, una vegada definit entre el Departament i l'Agència el què, per a què, quan i amb quins recursos, l'Agència serà l'ens competent i responsable de com fer-ho, de la seva qualitat i de la utilitat de la informació obtinguda. Les dades i els informes restaran a disposició del Departament d'Educació i cada centre i cada agent avaluat disposarà del seu informe.

En tot el procés serà molt important comptar amb la participació dels centres i dels agents avaluats per tal d'assegurar la utilitat de l'avaluació.

Quins agents externs han de realitzar l'avaluació dels centres?

En el nostre sistema educatiu qui està en millors condicions per avaluar els centres educatius, per coneixement i experiència, és la Inspecció d'Educació. Però és possible que el treball a realitzar superi les possibilitats materials dels inspectors i inspectores. Aleshores, cal plantejar la possibilitat d'articular equips d'avaluació que, dirigits per inspectors i inspectores, puguin estar formats també per altre personal acreditat per l'Agència. Algunes experiències recents apunten solucions en aquest sentit, per exemple, l'avaluació censal de l'alumnat de sisè d'educació primària o l'avaluació de professorat interí.

Els centres públics, concertats i privats han de ser avaluats de la mateixa manera?

L'avaluació del rendiment de l'alumnat, dels contextos i dels processos educatius s'ha d'estendre a tots els centres del sistema educatiu.

L'avaluació en totes les seves dimensions pot estar referenciada a tots els centres sostinguts amb recursos públics.

Correspon a l'Agència d'Avaluació i Prospectiva determinar el caràcter facultatiu o obligatori de la participació dels centres en cada una de les avaluacions.

Altres qüestions obertes

L'avaluació de la coresponsabilitat de les famílies, dels centres i el professorat s'ha d'efectuar conjuntament i simultàniament. La finalitat de l'avaluació és orientar i proposar estratègies a les famílies i els centres educatius que ajudin a millorar les seves actuacions i, per tant, facilitin l'èxit educatiu de tot l'alumnat. Es podria incloure en els acords establerts en la carta de compromís educatiu, els deures que s'assenyalen a la Llei d'educació respecte a les famílies, la seva col·laboració amb l'escola en el procés d'aprenentatge educatiu i acadèmic del seu fill o filla i dels seus resultats en relació amb el seu potencial.

També amb referència a l'article 183.1, que defineix els objectes susceptibles d'avaluació amb relació a les funcions dels ens locals establertes en els articles 159, 163 i 164 de la Llei d'educació, cal concretar-ne la interpretació i el desplegament. En tot cas, la finalitat de l'avaluació és elaborar propostes i orientacions per a la millora del funcionament de la coresponsabilitat dels ens locals en l'àmbit de l'educació.

Propostes de la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya

La Llei d'educació de Catalunya dedica el títol XI (catorze articles) a l'avaluació i prospectiva del sistema educatiu. En l'article 186 s'estableix com una modalitat fonamental l'avaluació dels centres educatius.

La ponència sobre avaluació de centres fa referència a diferents aspectes relacionats amb aquest tema:

1. El PERQUÈ de l'avaluació dels centres educatius

El sentit de l'avaluació per a la millora de l'educació i la formació de l'alumnat, dels resultats acadèmics i escolars. La utilitat de l'avaluació quan forma part d'un cercle de millora contínua (reflexió - presa de decisions - reflexió). La necessitat de participació dels avaluats en el disseny i de poder manifestar les seves necessitats per assegurar la utilitat de l'avaluació.

2. El QUÈ s'avalua d'un centre educatiu. Aportacions de la prospectiva i la recerca

La multiplicitat de variables que incideixen en el procés d'aprenentatge de l'alumnat. Les diferents perspectives d'avaluació d'un centre educatiu: la contribució del centre als objectius del sistema educatiu i les contribucions dels agents interns i externs en el funcionament i els resultats del centre. La importància de la prospectiva i la recerca.

3. Les MODALITATS d'avaluació

L'existència de diferents modalitats d'avaluació dels centres educatius: l'autoavaluació —contribueix a la millora contínua—, l'avaluació externa periòdica —homogènia, permet comparar situacions, reconèixer variables significatives i identificar bones pràctiques— i l'avaluació externa específica —per aprofundir en aspectes determinats.

4. L'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació i els agents externs d'avaluació

El paper de l'Agència d'Avaluació (establir criteris i homologar models per a l'autoavaluació que el centre aplica i després utilitza els resultats per retre comptes, prendre decisions per a la millora d'objectius i actuacions, i gestionar el procés i la informació de l'avaluació externa). Els agents externs en l'avaluació dels centres (Inspecció i equips d'avaluació formats per personal acreditat per l'Agència). La importància de la participació en tot el procés dels centres i dels agents avaluats.

5. L'avaluació per a la millora de la coresponsabilitat de les famílies i dels ens locals (institucions) en l'educació.

Propostes per a la reflexió

1. El PERQUÈ de l'avaluació: l'avaluació com a element de mesura, com a element per al retiment de comptes i com a eina per a la millora de l'educació i la formació de l'alumnat.

• Per a què avaluar i per a qui avaluar?

— L'avaluació com a element de millora: avaluar dóna una oportunitat de créixer, de desenvolupar-se com a organització i de millorar col·lectivament.

— L'avaluació com a element per rendir comptes (rendir comptes a la comunitat educativa, a la societat en general i a l'Administració educativa): rendir comptes comporta la reflexió sobre on som i per què, i la necessitat d'aportar elements per certificar les millores.

— L'avaluació com a element d'autoregulació i de reconeixement professional.

— L'avaluació com a element de formació contínua.

• Com es pot impulsar una implementació funcional i efectiva de l'avaluació en els centres educatius?

— Que l'avaluació formi part d'un cercle de millora contínua (avaluació - reflexió - presa de decisions - aplicació - avaluació) i que s'incorpori l'avaluació en els processos de decisió i en la revisió dels plans i projectes dels centres.

— Que cada centre determini els propis indicadors d'avaluació, identifiqui els indicadors de progrés i estableixi els instruments de millora per afavorir la responsabilització en els objectius i les estratègies de l'avaluació.

— Que el procés d'avaluació comporti la identificació de problemes i d'accions de millora.

— Avaluació propera que afavoreix el lideratge i l'acompanyament en l'anàlisi i la millora de resultats.

— Formació en la cultura de l'avaluació per fer-ne un repte i una oportunitat, no un greuge.

— Existència de protocols que facilitin la gestió i l'homologació de resultats; evitar la burocratització del procés.

— Implicació individual i col·lectiva dels professionals i de la comunitat educativa.

— Transparència del procés i dels efectes que se'n deriven.

— La globalitat i la interrelació dels diferents àmbits d'avaluació: avaluació de professorat, avaluació d'alumnat, avaluació de la funció directiva i avaluació del centre.

— Vigència i continuïtat, efecte durador de l'avaluació.

- Quins elements poden afavorir que l'avaluació contribueixi a la millora de l'educació i a la formació de l'alumnat?
 - Donada la diversitat d'estils, objectius i entorns, cal partir dels propis resultats i valorar-ne la millora.
 - Avaluar tant els processos com els resultats.
 - Identificar i difondre bones pràctiques.
 - Importància de l'opinió dels alumnes.
2. El QUÈ de l'avaluació: elements de l'avaluació. Aportacions de la perspectiva i la recerca.
- Quins han d'ésser els elements clau en l'avaluació dels centres educatius?
 - Nivell assolit en els aspectes prescriptius del currículum, les competències bàsiques i els compromisos educatius amb l'alumnat i les seves famílies.
 - Contribució dels diferents agents en l'educació i els resultats de l'alumnat:
 - Ús dels drets i compliment de les obligacions de l'alumnat.
 - Exercici professional del professorat, no com a individus sinó com a equip.
 - Desenvolupament i concreció del currículum.
 - Exercici de la funció directiva i de coordinació.
 - Coresponsabilitat de l'Administració local i de les famílies.
 - Treball desenvolupat per la Inspecció educativa i els serveis educatius.
 - Suport i gestió de l'Administració educativa.
 - Relació amb l'entorn social i econòmic.
 - Correlació recursos - processos - resultats.
 - Quines poden ser les aportacions de la perspectiva i la recerca?
 - Identificar elements de progrés i establir hipòtesi de millora.
 - Aportar escenaris de futur en diferents perspectives: personal, social, econòmica, demogràfica, tecnològica, pedagògica...
 - Apropar la projecció universitària i la pràctica educativa, la universitat i els centres educatius.
 - Connectar la recerca i l'acció. Implicar els professionals en la recerca.
 - Projecció de bones pràctiques.
3. Les MODALITATS d'avaluació: autoavaluació, avaluacions externes periòdiques i avaluacions externes específiques.
- Com es pot potenciar la complementarietat i la retroalimentació entre les diferents modalitats d'avaluació dels centres educatius?
 - Interrelació de les diferents avaluacions per interpretar resultats i constatar elements de progrés.
 - Planificació global. No fragmentar. Garantir la interrelació entre les diferents avaluacions.
 - Potenciar el feedback entre els resultats dels diferents nivells d'avaluació. Efecte complementari per dialogar i contrastar els resultats de l'una i de l'altra.
 - Metavaluació global de la funcionalitat de les avaluacions.
 - Quines estratègies poden dinamitzar la implicació —imprescindible— dels agents per assegurar la utilitat de l'avaluació i la coresponsabilitat de les famílies?
 - Participació en el disseny i en el procés per poder manifestar les necessitats i assumir l'avaluació.
 - Implicació individual i col·lectiva dels diferents sectors. Donar veu a tota la comunitat educativa.
 - Compromís col·lectiu en els objectius i el procés.
 - Clarificació dels canals de participació i de comunicació. Optimització dels recursos en xarxa.
 - Retorn dialogat dels resultats.
4. L'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació
- Quines poden ser les aportacions de l'Agència d'Avaluació?
 - Impulsar processos avaluatius per a l'anàlisi i la millora de les pràctiques educatives.
 - Establir criteris i models per a l'autoavaluació dels centres.
 - Gestionar el procés i la informació de l'avaluació externa.
 - Ser centre de referència per a les avaluacions interna i externa.
 - Determinar indicadors i estàndards d'avaluació.
 - Identificar i aportar coneixements sobre variables rellevants i bones pràctiques.
 - Elaborar informes de conclusions i propostes.

Presentació de l'experiència de l'Institut Thos i Codina, de Mataró

Centre educatiu i avaluació

L'Institut Thos i Codina, de Mataró, és un centre situat a l'extraradi de la ciutat. Té 751 alumnes i 75 professors de plantilla.

Els estudis que s'imparteixen a l'institut són ESO, batxillerat, cicles formatius de grau mitjà i de grau superior, curs de preparació a les proves d'accés a cicles de grau superior, PQPI i formació ocupacional.

Pel que fa a la procedència dels nostres alumnes, en el cas d'ESO tenim un 60% d'alumnat autòcton, un 20% d'alumnat d'origen magrebí, un 15% d'alumnat d'origen sud-americà, un 2% d'alumnat subsaharià, un 2% d'alumnat xinès i un 3% d'alumnat de la resta d'Europa.

En el cas dels alumnes de batxillerat els percentatges són del 62% d'alumnes autòctons, 27% de procedència magrebina, 7% d'alumnes sud-americans, 2% d'alumnes subsaharians i 2% d'alumnes xinesos.

Quan parlem de cicles formatius, el percentatge d'alumnes autòctons és del 93%, el d'alumnes magrebins del 2%, el de sud-americans del 3% i el de subsaharians del 2%.

Dins el Pla d'autonomia de centres (PAC), que vam encetar l'any 2005, es van establir una sèrie d'estratègies relacionades amb la millora dels resultats acadèmics, un dels objectius del Pla, i d'altres relacionades amb l'objectiu de millorar la cohesió social en el centre. Entre les estratègies que es van establir per millorar els resultats acadèmics, n'hi havia quatre que per a nosaltres eren fonamentals:

- el pla de lectura
- les adaptacions curriculars
- el suport individualitzat a l'aula
- la potenciació de l'ús de les TIC

Partíem de la constatació dels baixos resultats acadèmics del nostre alumnat. L'anàlisi tradicional d'aquest fenomen per part del professorat sempre havia estat la situació socioeconòmica i cultural de les famílies que porten els seus fills i filles al nostre institut, d'un perfil baix.

A partir de l'aplicació del Pla d'autonomia, es fa una reflexió sobre la necessitat d'aplicar mesures de millora partint del que tenim i no del que voldríem tenir. Es fa una anàlisi de les mancances acadèmiques de l'alumnat, que es concreten en falta de competències bàsiques, entre

les quals destaca la falta de comprensió escrita. Es fa una reflexió sobre possibles mesures per ajudar a millorar-la i es decideix, d'una banda, treballar la lectura i, d'una altra, utilitzar textos de lectura més senzilla per treballar les diferents matèries.

S'estableixen finalment les mesures següents per a la millora: el suport individual a l'aula en aquelles matèries que no tenen cap mena de suport normatiu, les adaptacions curriculars per a aquells alumnes amb més dificultats de comprensió i el pla de lectura per a tot l'alumnat d'ESO del centre, en el qual s'impliquen totes les matèries, que cedeixen part de les seves hores per treballar la lectura amb llibres de temàtica relacionada amb el currículum de la matèria.

S'entra en una fase de discussió amb els departaments i el claustre i s'acorda posar en funcionament les mesures el curs següent.

A partir de la posada en marxa, entrem en una segona fase: la de discussió sobre els possibles indicadors de millora. Un cop acordats, posem en marxa el control de les estratègies a partir d'indicadors de dues menes, els generals, bàsicament la millora general de les qualificacions acadèmiques a tots els cursos de l'ESO i nombre de graduats, i els interns, de control específic de cada una de les tres estratègies, per exemple, fent proves a inici i final de curs de competència lectora o fent comparatives entre cursos amb suport a l'aula o sense aquest recurs a les matèries de socials i visual i plàstica.

L'últim curs del PAC, l'any 2010, tornem a obrir un període de reflexió sobre la possible millora dels resultats acadèmics, que no es fa massa evident en observar els indicadors.

Finalment, d'aquesta reflexió en surten possibles mesures per ajudar a millorar els resultats a partir d'ara.

Quant a les estratègies per a la millora de la cohesió social, una de molt important per a nosaltres era la de millorar les dades d'absentisme que teníem entre l'alumnat d'ESO, un problema recurrent en el nostre institut. Hi havia unanimitat de parers entre el professorat sobre la necessitat de donar a conèixer les faltes d'assistència a la família amb immediatesa per aconseguir millorar la situació.

S'havien fet intents previs per aconseguir un sistema de control diari, que inclogués el coneixement ràpid de les absències per part dels pares, difícil de portar a terme atès que la responsabilitat del contacte amb les famílies havia de recaure en professorat de guàrdia, que ja té altres funcions assignades.

Gràcies al Pla d'autonomia, ingressa a l'institut la figura del tècnic en integració social (TIS). Entre altres tasques, se li encarrega el control diari de l'assistència dels alumnes a primera hora del matí i de la tarda. Aquesta tasca es complementa amb les trucades que fa immediatament a les famílies per saber les causes de l'absència.

Paral·lelament, el TIS fa un seguiment estadístic de l'absentisme de tot l'alumnat d'ESO, utilitzant un programa informàtic fet amb la col·laboració del departament de matemàtiques, que anomenem el "semàfor absentista" i que arriba als equips docents.

De l'anàlisi d'aquesta estadística constatem l'èxit de la mesura de control, per la qual cosa no es dubta de la necessitat de continuar aquesta estratègia.

Un cop assolit l'objectiu que ens havíem proposat a l'ESO, veiem, després d'analitzar els indicadors del Pla

d'autonomia, el problema que tenim amb l'absentisme als cicles formatius de grau mitjà. En el mateix Pla es plantejava com una de les estratègies per millorar la cohesió social el Pla d'acció tutorial que s'aplica als cicles de grau mitjà.

Atesa la impossibilitat d'atendre la demanda de formació professional per part del TIS, s'opta per complementar el Pla d'acció tutorial amb l'aplicació de mesures disciplinàries que deriven del nou Reglament de règim intern de l'institut.

Tant el Pla d'acció tutorial com les mesures disciplinàries s'han aplicat en el curs 2009-2010 i els indicadors ens mostren una millora en l'absentisme, que també està començant a minvar.

Joan Gamissans i Miret, director

Núria Nogueras, coordinadora pedagògica

Síntesi del debat de la taula rodona

La coordinadora de la taula, Pepita Corominas, membre del CEC, fa una síntesi del document que la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya ha preparat per aquesta taula rodona a partir de la reflexió i el debat sobre el document de referència elaborat pel senyor Eugeni Garcia. Remarca la necessitat d'avançar en l'avaluació com una oportunitat i no com un greuge, i parla dels tres vèrtex del triangle: avaluació, prospectiva (visió de futur) i recerca (com anem avançant). Comenta també alguns aspectes de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva i, finalment, presenta a l'auditori algunes preguntes per motivar el debat.

- Per què l'avaluació dels centres educatius i per a qui?
- Com impulsar una avaluació funcional i flexible?
- Quines són les accions que es poden aportar per a la prospectiva i la recerca?
- Quins elements s'han de tenir en compte en l'avaluació?, quin és el paper de l'Agència d'Avaluació?, ha d'esdevenir un referent?

A continuació, el director i la coordinadora pedagògica de l'Institut Thos i Codina, de Mataró, Joan Gamissans i Núria Nogueras, presenten l'experiència el seu centre. Al curs 2005-2006, es van plantejar entrar en el pla d'autonomia i van fer una avaluació global del centre per part de la Inspecció, que va ser el tret de sortida de l'any de preparació del projecte. Al curs 2006-07 van iniciar les actuacions. Al centre ara hi ha la consciència que aquest procés va bé, però va costar aconseguir aquesta

consciència. Més que un pla d'autonomia, es pot considerar un pla estratègic.

L'objectiu principal del pla era millorar els resultats acadèmics dels alumnes, ja que hi havia molts suspensos. El pla d'autonomia va servir sobretot per fer canviar la mentalitat del professorat des de la perspectiva de l'avaluació: s'havia de fer front a la percepció de fatalisme del professorat. Per tant, a l'inici es va plantejar: què podem fer per millorar el gran fracàs? Hi havia una manca de comprensió de les coses que es plantejaven als alumnes. S'havia de preveure una estratègia per millorar la comprensió lectora, escrita i oral, que els va portar a elaborar un pla de lectura, amb la implicació de tots els departaments i totes les matèries.

Han aconseguit millorar els resultats dels alumnes, però la sensació generalitzada dels equips docents és que millorar resultats costa molt i es necessiten molts anys per veure tendències clares de millora. La seva reflexió és que costa molt canviar les dinàmiques dels alumnes i que els processos de millora són molt lents. Actualment, el professorat torna a pensar i reflexionar sobre quins són els punts forts i febles per millorar els rendiments acadèmics.

Per acabar, el director explica que abans del pla d'autonomia hi havia al centre un gran nivell d'absentisme de l'alumnat de l'ESO. Van dissenyar una estratègia anomenada "El semàfor absentista" per fer un seguiment de l'evolució de l'absentisme i a partir de llavors s'ha millo-

rat molt en aquest aspecte. També a la formació professional hi havia un alt grau d'absentisme i es va poder superar modificant el reglament de règim intern.

En conclusió, amb l'experiència de l'execució del projecte, s'ha tornat a fer una valoració global del centre i internament s'estan replantejant i reorientant totes les estratègies internes per millorar.

A continuació, s'obre el debat perquè els assistents puguin intervenir. Actua de relator Jordi Roig, membre del CEC. Demanen la paraula 13 persones que plantegen les qüestions següents:

- El decret d'avaluació de 2007 ja parlava de plans d'avaluació, però aquesta eina no s'ha fet servir. Tant les avaluacions internes com les externes haurien de passar pel consell escolar de centre. Per exemple, s'ha fet una prova de diagnòstic a 3r d'ESO i ningú n'ha explicat res al consell escolar. Tots els temes s'han de discutir al consell escolar de centre.
- Les avaluacions externes comencen a donar dades, a partir de les quals es pot actuar per millorar els resultats acadèmics. Es constata la necessitat de tenir un professorat més ben format i recursos adients per treballar a l'aula, que s'ha de millorar la capacitat dels professors, que hem de millorar la formació inicial i treballar amb el professorat que tenim actualment. Des de les diferents modalitats d'avaluació, s'hauria de poder incidir per provocar canvis interns. Els resultats de l'avaluació han de ser compartits amb la comunitat educativa.
- Es demana al Consell un reconeixement del dret dels pares i mares perquè puguin participar en les tutories dels seus fills i al centre.
- Els pares han d'estar dins l'escola i al sistema educatiu; han de sentir-se seva l'escola.
- Les associacions de pares no han de tenir cap dubte que la seva participació i el seu paper són rellevants en el procés d'avaluació.
- Respecte a l'Agència, ha de comptar amb tota la bona feina del Consell Superior d'Avaluació i ha d'ésser un òrgan autònom i independent del Parlament, però no del Departament d'Educació.
- Ja està previst en la normativa l'avaluació dels avaluadors, però qui avaluarà l'Agència? La direcció de l'Agència serà avaluada externament, però sense arribar al mateix nivell que l'Agència de les universitats, que té una agència europea que l'avalua.
- Es reclama el reconeixement professional del professorat. La cohesió dels equips docents és important i la dignificació comportarà a un gran pas en l'avaluació.
- Els mestres fan una avaluació no formal i se'ls demana una avaluació més formal a través de la separació

dels processos i els resultats. El resultat és un element més de l'avaluació dels processos. No es pot passar de l'avaluació dels processos a la de resultats. La imatge pública se centra en els resultats i l'avaluació es focalitza en les matèries de català, castellà i anglès, però a l'escola hi ha molt més. S'hauria d'anar a les competències bàsiques i també s'hauria d'avaluar els avaluadors.

- S'ha avançat molt en els sistemes d'avaluació. Disposar de resultats és molt important, i encara és més important que l'Agència d'Avaluació avanci en la prospectiva i la recerca per ajudar els centres a millorar resultats. El document presentat hauria de parlar també de tots els elements de l'avaluació que estan treballant conjuntament els centres i la Inspecció.
- Els centres han entrat en els processos d'avaluació. S'ha de tenir en compte l'entorn i tots els elements que afecten el centre. S'han de buscar instruments ajustats a la realitat de cada centre; no valen els instruments generalitzats.
- L'avaluació ha de ser una eina per millorar. També s'haurien de definir molt bé les competències dels professionals docents. L'Agència ha d'aportar indicadors de qualitat, indicadors d'avaluació.
- S'ha de parlar de què avaluar. S'hauria de diferenciar els processos i els resultats de l'avaluació. Respecte a les modalitats de l'avaluació, s'ha de superar l'avaluació interna i l'externa i anar cap a estratègies d'avaluació. L'Agència no pot limitar o tancar l'autonomia d'avaluació dels centres.

Així, doncs, abans de donar per acabada la sessió, la coordinadora de la taula exposa les conclusions següents:

- Cal destacar la importància de la implicació de les famílies.
- S'ha d'explicitar més la implicació individual del professorat.
- Cal pensar tant en els processos com en els resultats.
- A partir de la recerca, cal definir indicadors de qualitat.
- No es pot pensar només en els alumnes d'un determinat nivell.
- Cal superar la divisió entre avaluació interna i externa.
- L'avaluació ha de portar a un canvi de cultura.
- S'ha de preveure com comunicar tot el procés d'avaluació.
- L'Administració local també està implicada en tot el procés.